

**A TRANSCENDÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE SAÚDE PARA A
MUDANÇA DA PRÁTICA**

ANTONIO FLAVIO ARCHANGELO JUNIOR

Fundação Municipal de Saúde de Rio Claro
antonioarchangelo@gmail.com

ALINE GUERRA AQUILANTE

Programa de Pós-Graduação em Gestão da Clínica
Universidade Federal de São Carlos
aline@ufscar.br

ÁNGELA MARIA VELASQUEZ LAINEZ

Universidad Nacional Autónoma de Honduras
velasquez.angela@unah.edu.hn

ENDERSON RODRIGUES DE CARVALHO

Coordenação de Projetos de Integração de Ensino em Saúde - Claretiano
endersondecarvalho@claretiano.edu.br

EUCINETE FERREIRA DE LIMA

Secretaria Municipal e Estadual de Saúde de Rio Branco - Acre
eucinete.ferreira@gmail.com

JAIR BORGES BARBOSA NETO

Programa de Pós-Graduação em Gestão da Clínica
Universidade Federal de São Carlos
jairbneto@gmail.com

Financiamento: não há

RESUMO

A formação profissional é tema de inúmeros estudos e debates. Destaque para a Educação em Saúde, objeto deste artigo. Dentro da proposição de novos paradigmas para a formação dos profissionais, sobretudo do Sistema Único de Saúde (SUS), a formação passa a ter como meta levar o profissional de saúde a identificar os atores sociais e transcender dentro de uma prática revolucionária a partir do ponto de que, se empoderado, ele passará a enfrentar tensões e através de ações críticas e reflexivas fortalecer o SUS. O presente texto é uma síntese das discussões proporcionadas pela disciplina de Processos Educacionais em Saúde, no ano de 2018, do Programa de Pós Graduação em Gestão da Clínica da Universidade Federal de São Carlos.

Palavras chave: Educação Permanente, Metodologia Ativa, Teoria da Aprendizagem Significativa.

1. INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a formação profissional para o Sistema Único de Saúde (SUS) leva a inúmeros debates dentre os quais o “porquê” e o “como” formar profissionais mais críticos e aptos a iniciarem processos reflexivos na prática. Neste sentido, a prática tem como barreira poder transformar a realidade do ambiente de trabalho e das suas relações de poder. Com isso, o empoderamento da percepção dos atores que estão nesse tênue jogo pode tensionar ou revolucionar os espaços de discussão no sentido de transcendê-los. Assim sendo, a formação profissional deve ir além da reprodução de modelos hegemônicos, fortalecendo novos modelos, paradigmas e formação reflexiva. Parodiando Euclides da Cunha, *o trabalhador do SUS é, antes de tudo, um agente revolucionário.*

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É importante compreender a nova realidade social advinda com a mudança do capitalismo. As rupturas bruscas nas relações interpessoais e entres grupos e instituições impactaram as relações de poder no microcosmo do trabalho, incluindo o Sistema Único de Saúde (SUS). As mudanças nos diferentes contextos instigam modificações na concepção de mundo, nas suas relações, nos modos de produção e nas formas de aprendizagem. Como ressalta Freire (1996), a formação tradicional é estruturada como um sistema bancário baseado na memorização, no acúmulo de conteúdo e na repetição desses descontextualizados da vida real. O que acarreta na reprodução de indivíduos com baixa autonomia, pouco críticos e com dificuldade de assumir responsabilidades.

Diferente desse contexto, a vivência do processo de aprendizagem proposto pelo

Mestrado Profissional em Gestão da Clínica, da Universidade Federal de São Carlos, remete a movimentos que a priori incitam os mestrandos e facilitadores a saírem da “zona de conforto”, a problematizarem suas realidades com olhar crítico-reflexivo, a discussão e construção coletiva, a realizarem buscas acadêmicas e ressignificar a prática profissional e a si mesmos.

Inspirados em Freire (1996), estar no mundo implica em escolhas, decisões com movimentos de trocas, de reinvenção, de resistência, de resiliência, de mudanças de si e da própria realidade, que sugerem o empoderamento dos atores envolvidos. Em consonância com Alarcão (2001) em relação aos processos de aprendizagem, aspira-se a uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. Formar é organizar contextos de aprendizagem exigentes e estimulantes, o que significa ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades individuais com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade. Enquanto que a aprendizagem é um processo continuado de construção experienciada de saber, em que a escola tem uma função curricular a desempenhar. Portanto, atribui-se à escola a gestão estratégica e flexível desse enquadramento orientador.

Os avanços tecnológicos e inovações auxiliam neste sentido. Do mesmo modo, tal relatividade também é vista em outros métodos considerados mais apropriados e modernos. A relação de como o conhecimento se dará e quais serão os objetivos para atingir este fim dependem, na medida do possível, do papel do formador de caráter político-ideológico.

Neste sentido, os processos educacionais podem otimizar a habilidade na formação de indivíduos críticos e aptos a utilizarem as novas ferramentas pós-revolução dos meios de comunicação. Sabendo identificar a diferença entre informação e conhecimento, e propondo reflexões de como as novas plataformas contribuem (ou não) para democratizar o conhecimento.

No que se refere à construção de novas estruturas de currículo nas Instituições de Ensino Superior (IES), o estímulo à aprendizagem significativa e à autonomia deve aprimorar as habilidades e conhecimentos ao ritmo da sociedade em movimento contínuo e autônomo, além de estimular novas tecnologias leves, com novos profissionais capazes de refletir e contribuir com pensamentos críticos, estimulando assim a sua autonomia e, em consequência, também a do usuário do SUS.

2.1 PARADIGMAS E A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

É perceptível que a base da formação pode mudar o *modus operandis* da prática do formado, por isso cabe explicar sobre qual paradigma a prática de formação estará alicerçada. Pode-se afirmar que paradigma da racionalidade técnica de acordo com Diniz-Pereira (2014) é aquele em que:

“O professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos.” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 36)

No modelo da racionalidade crítica, a educação é historicamente localizada – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que espera-se construir –, uma atividade social – com conseqüências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, intrinsecamente política – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e finalmente, problemática – “seu propósito, a situação social que ele modela ou sugere, o caminho que ele cria ou determina relações entre os participantes, o tipo de meio na qual ele trabalha e o tipo de conhecimento para o qual ele dá forma” (CARR & KEMMIS, 1986, p. 39).

Com o novo paradigma de racionalidade crítica, estimula-se também a chamada Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), que, desta forma, altera o foco da aprendizagem das técnicas empregadas pelo professor para o protagonismo do discente.

Para isso, dentro do cognitivismo e modelos construtivistas propostos por Piaget, Vygotsky, Johnson-Laird, o ser humano passa a ser descrito como possuidor da capacidade criativa de interpretar e representar conforme defendia o filósofo Kant. Assim, o estudante deixa de ser visto como mero receptor de conhecimento e passa ser considerado agente da construção de sua estrutura cognitiva. O professor passa a ter um novo papel no processo de aprendizagem e os paradigmas que defendem um modelo estático, externo e tecnicista saem de cena para que este novo modelo funcione sobre um novo tecido social que se apresenta. Existem dois extremos em que a aprendizagem pode acontecer: aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica. Ambas podem ser feitas de várias formas: aprendizagem por recepção, por descoberta dirigida ou por descoberta autônoma. O algo novo a ser descoberto necessita se ancorar a algo significativamente relevante já existente na estrutura cognitiva do estudante para ser uma aprendizagem significativa, os chamados subsunçores

por Ausubel. Em contrapartida, a aprendizagem que ocorre de forma não ancorada a subsunçores é chamada de aprendizagem mecânica. Sugere-se que exista um *continuum* entre estas duas modalidades de aprendizagem. Pensando assim, neste *continuum*, mesmo uma aprendizagem mecânica pode ser ancorada a subsunçores, porém, talvez, este movimento dependa mais do esforço do aprendiz que da oferta educacional (SANTANA, 2013).

Na construção cognitiva em que a aprendizagem significativa acontece, a informação nova potencialmente significativa é ancorada em subsunçores (conhecimento prévio de determinado assunto) resultando em um produto interacional, atribuindo à informação nova um novo significado. Além disso, Valadares (2011) ressalta que:

“a confrontação de aprendente com um conteúdo potencialmente significativo [...] requer: que esse conteúdo tenha significado lógico [...] não arbitrário [...] e que o aprendente tenha uma atitude potencialmente significativa, ou seja uma predisposição psicológica para aprender de maneira significativa”. (VALADARES, 2011, p. 38).

O fator isolado que mais influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe, segundo Ausubel (SANTANA, 2013), mas não podemos perder de vista que a aprendizagem é uma interiorização de algo novo.

Para a Gestalt terapia, a aprendizagem ocorre na fronteira de contato. Tendo em vista que o contato ocorre entre o *Dasein* (*Ser-mundo*) e o desconhecido, a aprendizagem ocorre ao se abrir uma gestalt, e só irá se acomodar e se internalizar (ir para o fundo), se o ciclo deste contato ocorrer de forma plena, ou seja, se a gestalt se fechar, independentemente se a aprendizagem for significativa ou mecânica. O que acontece quando a aprendizagem se concretiza é que a pessoa irá entrar em contato com este novo e irá selecionar o que lhe é relevante. Já o que não julgar necessário, importante ou relevante será descartado.

A aprendizagem poderá ser significativa, mecânica ou qualquer parte entre estes dois. Os conteúdos aprendidos podem ir para o fundo e se incorporarem ao *self* de algumas maneiras diferentes, com maiores ou menores qualidades/complexidades: Representação Ativa, Icônica e Simbólica. Na aprendizagem significativa, esta incorporação poderá acontecer de forma mais plena, sendo retida e ancorada fortemente a subsunçores, sendo menos provável de se esquecer, talvez por se levar em conta os conhecimentos prévios, melhorando a qualidade do contato e favorecendo o fechamento das *gestalten* abertas por este contato com o novo. A aprendizagem significativa pode facilitar a incorporação destes

novos conteúdos para o fundo e o *self* como uma representação ativa, menos complexa e mais integrada ao fundo, sendo menos provável de se esquecer.

Posto que os sujeitos apresentam um conhecimento prévio para alicerçar o novo conhecimento e que estejam predispostos a adquiri-lo, em um posicionamento de poder ter escolhas do que irá aprender, no paradigma da racionalidade crítica, o papel do professor que, geralmente, está em uma posição hierarquicamente superior é deslocado para uma posição em pé de igualdade com os estudantes.

Pode-se dizer que o papel do professor passa a ser o de estabelecer contato com os estudantes, numa relação dialógica, com a função de disparar estímulos, sensibilizando diferentes pessoas para a abertura de *gestalten* de seu interesse ou necessidade, incitando assim a aprendizagem significativa e coletiva.

3. METODOLOGIA

O presente texto é uma síntese das discussões proporcionadas pela disciplina de Processos Educacionais em Saúde no ano de 2018, do Programa de Pós-Graduação em Gestão da Clínica (PPGGC) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Os mestrandos sistematizaram os estudos no formato de Portfólio Reflexivo e utilizaram, para este presente trabalho, o recorte de referenciais teóricos de processos educacionais para problematizar a formação de profissionais de saúde.

4. RESULTADOS

No âmbito da Teoria de Aprendizagem Significativa (TAS) e sua tentativa de se construir como prática dentro de um novo paradigma educacional, aprofundam-se os conhecimentos no sentido de detectar estratégias para as aulas salvaguardadas por Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEA) e, conseqüentemente, suas ferramentas de avaliação. É por meio dessas estratégias que se busca, cada vez mais, uma maneira de se discutir o conhecimento de uma maneira leve e com maior eficácia, tornando o aluno protagonista do seu aprendizado e responsável pelas construções educativas que fará para o seu repertório ao longo da vida (“aprender a aprender”).

Impulsionado pelos referenciais teóricos de Kant e Rousseau, o construtivismo deslocou o centro do processo de aprendizagem do binômio “conteúdo/docente” para “realidade/estudante” ao enfatizar o papel do sujeito na construção da realidade. Esse importante deslocamento foi construído por autores como Piaget, Henri Wallon, Vygotsky, Paulo Freire, Libâneo, Saviani e o próprio Ausubel, entre outros, que solidificaram as bases

do construtivismo por meio de um enfoque educacional que busca promover a proatividade, a vinculação teoria-prática, a transformação da realidade e a construção de espírito colaborativo entre os atores do processo ensino-aprendizagem (GOMES et al., 2008; LIMA, 2017).

Na prática, a TAS dialoga com o construtivismo e com as MAEA a partir do momento em que o mote inicial dessas metodologias é a identificação dos conhecimentos e experiências prévios dos estudantes frente a situações reais ou simuladas. Podemos citar, como MAEA: estudo de caso, processo do incidente, método de projetos, pesquisa científica, aprendizagem baseada em problemas, metodologia da problematização com o arco de Maguerez, ensino para a compreensão, educação orientada para a comunidade, mapas conceituais, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em equipes, aprendizagem cooperativa, aprendizagem entre pares (*peer instruction*), e a espiral construtivista, entre outras. A harmonização entre TAS e MAEA segue caminho ao lançar mão da realidade para problematizar a teoria e, assim, esta ganhar significado (GOMES et al., 2008; BERBEL, 2011; GEMIGNANI, 2012; MOREIRA & RIBEIRO, 2016; PINTO et al., 2012; SILVA et al., 2014; LIMA, 2017).

Nas MAEA, o papel do professor também muda radicalmente, pois assume a ação de mediador/facilitador para implicar e tornar o estudante sujeito ativo do seu processo ensino-aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico-reflexivo para a transformação da realidade (GOMES et al., 2008; BERBEL, 2011; LIMA, 2017). De acordo com Sant'anna (2014) é a partir da consciência crítica e responsável que todos têm em relação à situação-problema (real ou simulada) que emana a avaliação em um prisma de uma pedagogia libertadora, criando a prática coletiva.

Avaliar essa forma de educar torna-se um desafio tão grande quanto a oferta dessas novas tecnologias educacionais. Portanto é imprescindível oferecer bases para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular os discentes (FERRAZ & BELHOT, 2010), partindo de uma integração dos domínios do conhecimento: cognitivo, afetivo e psicomotor.

Ao descobrirem que em condições de ensino iguais todos os alunos aprendiam, mas diferenciavam em relação ao nível de profundidade e abstração do conhecimento, criou-se a Taxonomia de Bloom, que passou a hierarquizar o processo de abstração do conhecimento de acordo com os domínios supracitados (FERRAZ & BELHOT, 2010). Com base nesta categorização, as ferramentas de avaliação passaram a estar intrinsecamente ligadas ao tipo de nível de conhecimento que queiram aferir dentro do que

já foi descrito como TAS.

Para a avaliação, é necessária a utilização de instrumentos avaliativos formativos e somativos pré-combinados com os discentes e apropriados ao nível de desenvolvimento, bem como que guardem coerência com o paradigma da racionalidade crítica e com o arcabouço teórico da TAS. Para a checagem de todos os domínios do conhecimento (cognitivo, afetivo e psicomotor), é preciso lançar mão de uma combinatória de diferentes instrumentos de avaliação, desde avaliações dissertativas ou testes de múltipla escolha com contextualização do referencial teórico, passando por avaliação do processo ensino-aprendizagem e participação nas atividades em sala de aula, até instrumentos que avaliam o desempenho nas atividades práticas, integrando todos os domínios.

A aprendizagem significativa deve, portanto, ao disparar um conflito interno, possibilitar ao discente transcender, no modo como cita Kant apud Manieri (2010), a percepção de como a realidade se apresenta. Afastando-se dessa possibilidade, a cognição na aprendizagem deixa de ser relevante, mas factível do mesmo modo. Sob a luz desta constatação, é prudente citar que uma “visão humanista” está se inserindo em vários setores de produção de conhecimento, devido a falência de propostas reducionistas das relações humanas, que antes eram tidas como principais paradigmas.

A práxis de tal conceito pode ser, gradualmente, inserida em capacitações de educação permanente em sistema definidos, como o SUS. O processo de empoderamento propicia mudança de paradigma trazendo benefícios, seja pelo aprimoramento do controle social (um dos pilares do SUS), seja pela proposta de transformar e qualificar a atenção à saúde numa perspectiva intersetorial (Brasil, 2018), no sentido de propiciar a reflexão crítica dos modelos e práticas na rotina dos trabalhadores em saúde.

Ceccim (2004) aposta na mudança pedagógica e de expectativa de imagem de futuro, na luta política e no emaranhado de conexões, destacando que existem ruídos do cotidiano dos processos de trabalho/comunicação que precisam ser ouvidos para que haja transformação da qualidade dos serviços de saúde e, essa mudança se dar em ato e de forma colegiada. Agregada a esse movimento, temos a formação como compromisso ético-social.

A propalada autonomia não é uma soberania institucional. Sendo a formação uma tarefa socialmente importante, ela deve guardar para com a sociedade compromissos ético-políticos. Portadora de futuro, a formação não pode estar atrelada aos valores tradicionais, mas ao movimento de transformações na sociedade e ser capaz de sofisticada escuta aos valores em mutação. Nesse sentido, a autonomia deve buscar, com frequência, atender a interesses coletivos e à construção de novidade em saberes e em práticas (CECCIM, 2004).

5. CONCLUSÃO

As metodologias ativas vêm ganhando espaço e se mostrando adequadas ao atual contexto social. Faz-se essencial colocar que os modelos ortodoxos, fundamentos na racionalidade técnica, demonstram insuficiência no momento de abarcar todos os quesitos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Considerando as metodologias ativas para uma aprendizagem significativa, pode-se observar empoderamento, autonomia e corresponsabilização por parte também do sujeito aprendiz, não só do professor/tutor que, até então, em metodologias tradicionais, é visto como detentor do saber.

No contexto do Mestrado Profissional, que foi o lócus de discussão da temática para este trabalho, há prioridade de reflexão voltada para a prática na Saúde Coletiva, na formação de docentes para o Ensino Superior, na capacitação dos profissionais de saúde e na forma como se dá a relação destes com os usuários/comunidade. A ideia de profissional de saúde como detentor de poder e de usuário como receptor perde o sentido no momento em que o sujeito usuário do sistema passa a ser visto como alguém que é responsável e tem autonomia sobre o próprio cuidado.

Estas reflexões só são possíveis tendo em vista a aplicabilidade das metodologias ativas – pois é fundamental que o aprendiz consiga aplicar na prática o que é aprendido em conceitos –, pensando que as disciplinas na área da Saúde, hoje, precisam apresentar uma formação condizente com a realidade do SUS.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, 144p.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, Jan./Jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente**, 2018.

Disponível

em:

<http://portalms.saude.gov.br/trabalho-educacao-e-qualificacao/gestao-da-educacao/qualificacao-profissional/politica-nacional-de-educacao-permanente>. Acesso em: 25 Abr. 2018]

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41- 65, 2004.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan-jun. 2014. disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/4>. Acesso em: 30 Mai. 2018.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 166p.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Revista Fronteira das Educação**, Recife, v. 1, n. 2, p. 1-27, 2012.

GOMES, Andréia Patrícia et al. A Educação Médica entre mapas e âncoras: a aprendizagem significativa de David Ausubel, em busca da Arca Perdida. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 105-111, Mar. 2008.

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, Jun. 2017.

MANIERI, Dagmar. O Transcendental em Kant. **Fragments de Cultura**, Goiânia, v. 20, n. 9/10, p. 641-661, set./out. 2010.

MOREIRA, Jonathan Rosa; RIBEIRO, Jefferson Bruno Pereira. Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: Aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino da educação profissional. **Periódico Científico Outras Palavras**, v.12, n. 2, p. 93, 2016.

PINTO, Antonio Sávio da Silva et al. Inovação Didática - Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com “peer instruction”. **Janus**, Lorena, ano 6, n. 15, p. 75-87, Jan./Jul. 2012.

SANT’ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, 144p.

SILVA, Luciana Saraiva da et al. Formação de profissionais críticos-reflexivos: o potencial das metodologias ativas de ensino-aprendizagem e avaliação na aprendizagem significativa. **Revista CIDUI 2014**, Tarragona, n. 2, p. 1-16, Jul. 2014.

VALADARES, Jorge. A Teoria da Aprendizagem Significativa como Teoria Construtivista. **Revista Meaningful Learning Review**, v.1, n.1, p. 36-57, 2011. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID4/v1_n1_a2011.pdf. Acesso em: 25 Abr. 2018.