

Produs - Programa de Inovação em Docência Universitária da Universidade Federal de Viçosa: (trans) formando, inovando, ousando no ensino, aprendizagem e avaliação universitária

Program of Innovation in College Teaching at the Federal University of Viçosa: transforming, innovating, daring in teaching, learning and assessment university

Thais Rocha Barbosa¹
Mariana Araújo Pena Bastos²
Rosângela Minardi Mitre Cotta³
Érica Toledo Mendonça⁴

RESUMO: O novo paradigma de ensino-aprendizagem, proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, objetiva transferir o foco do ensino tradicional centrado no professor, no conteúdo e na memorização, para o ensino centrado no processo de aprendizagem, dando protagonismo ao educando e ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a tendência atual é a busca de métodos inovadores, norteados por uma prática pedagógica, ética, crítica, reflexiva e transformadora, centrando-se no educando como sujeito proativo na construção do

ABSTRACT: The new paradigm of teaching and learning proposed by the National Curriculum Guidelines aims to shift the focus of traditional teaching which is teacher, content and memorization centered, to the teaching centered in the learning process, giving prominence to the student and the teaching-learning. In this context, the current trend is to seek innovative methods, guided by a pedagogical, ethical, critical, reflective and transformative practice, focusing on the student as a proactive subject in building the knowledge and professional.

1 Graduada de Enfermagem na Universidade Federal de Viçosa. E-mail: thais.rocha@ufv.br

2 Graduada de Enfermagem na Universidade Federal de Viçosa. E-mail: mariana.bastos@ufv.br

3 Professora do Departamento de Nutrição e Saúde da Universidade Federal de Viçosa e coordenadora do Produs. E-mail: rmmitre@ufv.br

4 Professora do Departamento de Medicina e Enfermagem da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: erica.mendonca@ufv.br

conhecimento e do profissional. Visando ao enfrentamento desses desafios, destaca-se a criação do Probus com o objetivo de promover ações de ensino, aprendizagem e avaliação aos docentes e estudantes da UFV, por meio de metodologias ativas e inovadoras.

Aiming at facing these challenges, there is the creation of PRODUS, with the purpose to develop actions in order to develop teaching, learning and assessment actions to the teachers and students at UFV through active and innovative methodologies.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem. Docente. Inovação.

KEYWORDS: Teaching-learning. Teaching. Innovation.

I. INTRODUÇÃO

As rápidas transformações das sociedades contemporâneas têm colocado em debate, de modo expressivo, os aspectos relativos à educação e à formação profissional, com destaque no desenvolvimento de uma visão sistêmica e ecológica do homem para seu adequado desempenho laboral (COTTA, 2012).

Historicamente, os profissionais de saúde têm recebido uma formação embasada em metodologias de ensino-aprendizagem conservadoras (ou tradicionais), sofrendo forte influência do mecanicismo de inspiração cartesiano-newtoniana, fragmentado e reducionista (MITRE *et al.*, 2008; CYRINO *et al.*, 2004). Esta formação tem restringido, muitas vezes, o processo ensino-aprendizagem à reprodução do conhecimento, em que o educador passa a assumir o papel de transmissor de conteúdos, restando ao educando retê-los e repeti-los, sem a necessária crítica e reflexão para a aprendizagem significativa (MITRE *et al.*, 2008; ZANOTTO e ROSI, 2003).

Tal processo de ensino-aprendizagem foi regulado por metodologias tradicionais, fundadas na transmissão do conhecimento, com relevância nos conteúdos programáticos e na especulação teórica, de forma fechada, fragmentada e distante da realidade. As metodologias foram pautadas na autoridade do docente e no respeito às fontes de informação, tendo os discentes como receptáculos vazios, passivos, acrílicos, memorizadores e reprodutores de tarefas e conhecimentos (BEHRENS, 2005; BORDENAVE, 1999; FEURWERKER e LIMA, 2006; MITRE *et al.*, 2008).

É a denominada educação bancária, do educador Paulo Freire, na qual o discente é o banco onde o docente deposita o seu saber. Nessa educação vertical, hierárquica e autoritária, tudo se processa para imposição de um saber, pois o docente é aquele que sabe tudo e o discente nada sabe, aceitando, passivamente, as normas que o poder impõe. Procura-se, deste modo, inibir nos discentes o espírito crítico, de liberdade e de responsabilidade (FREIRE, 1970).

Porém, no contexto da formação por competências, o novo paradigma de ensino-aprendizagem, proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos da área da Saúde no Brasil, objetiva transferir o foco do ensino tradicional centrado no professor, no conteúdo e na memorização, para o ensino centrado no processo de aprendizagem, dando protagonismo ao estudante e ao

processo de ensino-aprendizagem (COTTA, 2012).

A partir desta perspectiva, a tendência atual é a busca de métodos inovadores, norteados por uma prática pedagógica, ética, crítica, reflexiva e transformadora, centrando-se no educando como sujeito proativo na construção do conhecimento. Nesse contexto, destacam-se as metodologias ativas, que se utilizam da problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, que objetivam alcançar e incentivar o educando que, diante do problema, detém-se, examina, reflete, relaciona a sua história, busca ativamente conhecimentos cientificamente produzidos e passa a ressignificar suas descobertas, podendo atuar no mundo de forma significativa e transformadora (COTTA, 2012).

Desde essa perspectiva, as Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem cursos na Área de Saúde vêm buscando inovações, como a construção de projetos pedagógicos progressistas, alicerçados em metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que pressupõem práticas educacionais crítico-reflexivas, propondo a autonomia do educando para *aprender a aprender* e a reconstrução da docência inserida em contextos dialógicos e construtivos da aprendizagem e em situações reais da prática (FEUERWERKER e LIMA, 2002; FREIRE, 2006; MITRE *et al.*, 2007).

Atentos a este desafio e visando a transformar a práxis docente-discente, na Universidade Federal de Viçosa (UFV) foi criado o Programa de Inovação em Docência Universitária – Proodus, que se constitui em um *locus* de formação, construção e compartilhamento do saber e das produções científicas e de ensino (projetos, pesquisas, estratégias didáticas de ensino, aprendizagem e avaliação, artigos científicos etc.), bem como o compartilhar de afetos, angústias, anseios e dúvidas relacionadas aos exercícios profissionais e da vida, sendo as estratégias para enfrentamento e superação construídas em equipe. A equipe Proodus é formada por docentes (catedráticos e em início de carreira), pesquisadores, preceptores dos serviços de saúde e discentes de graduação (bolsistas de Iniciação Científica e de Ensino) e de pós-graduação (mestrandos, doutorandos e residentes de Medicina de Família e Comunidade).

O Proodus conta com a parceria do Programa de Formação Continuada de Professores da Universidade Federal de Viçosa, vinculado à Diretoria de Programas Especiais (DIP) da Pró-Reitoria de Ensino (PRE), conta também com o apoio financeiro da Capes, por meio do Edital Pró-Ensino na Saúde e atualmente conta com o apoio de recursos humanos – Docentes e Discentes da DIP/PRE, DNS e DEM, do CEAD e de docentes do Campus Rio Paranaíba.

Neste sentido, o objetivo deste estudo é apresentar o relato de experiência do Proodus como um *locus* interdisciplinar de formação, construção e compartilhamento do saber, com ênfase em metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação inovadoras.

2. METODOLOGIA

Neste estudo são pontuadas algumas ações empreendidas pelo Proodus que vi-

sam ao desenvolvimento dos docentes dos cursos de saúde da UFV (formação, capacitação e Educação Permanente), com ênfase em metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação inovadoras.

Recentemente, foi desenvolvido um projeto contínuo de capacitação e educação permanente de um grupo de docentes em início de carreira do curso de medicina, com inserção no módulo acadêmico que prevê a integração ensino-serviço-comunidade.

Para desenvolvimento das propostas delineadas pelo Probus, foram realizadas, no período de agosto a dezembro de 2012, duas oficinas de trabalho, inicialmente com a participação de docentes dos cursos da área de saúde e, posteriormente, com a participação dos discentes de pós-graduação, com o intuito de capacitá-los acerca das metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

A construção dessas oficinas se deu por meio de um enfoque teórico-prático, que combinou exposições dialogadas pelos docentes responsáveis pelos cursos, tempestade de ideias, trabalhos em pequenos grupos, rodas de conversa e debates coletivos com utilização de *flip-charts*, cartolinas, canetinhas, *post its* e *software*, de forma a manter um ambiente descontraído que colaborasse de forma ativa para o aprendizado da técnica, tendo como referencial teórico as Metodologias Ativas de Ensino, Aprendizagem e Avaliação e a capacitação/educação permanente concretizadas por meio da vivência/experimentação pelos docentes e discentes.

Além disso, destaca-se que o Probus tem um espaço físico/laboratório, onde a equipe se reúne semanalmente. As pautas destas reuniões – em constante construção e desconstrução – são definidas com base em temas de interesse do grupo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o período de agosto a dezembro de 2012, foi realizada a oficina intitulada I Curso de Formação de Docentes da Universidade Federal de Viçosa em Metodologias Ativas de Ensino, Aprendizagem e Avaliação, subdivida em dois módulos: Módulo I – Problematização, que teve como tema a Situação Problema no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de capacitar os docentes quanto ao uso de Situações Problema em sala de aula (desenhar, processar e avaliar); e Módulo II - Mapa Conceitual: uma ferramenta útil no processo ensino-aprendizagem, que teve como tema o Mapa Conceitual no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de apresentar a fundamentação pedagógica para o desenvolvimento deste mapa, as etapas da sua construção e um *software* para seu desenvolvimento.

A fundamentação teórica da metodologia da Problematização tem origem na concepção da educação histórico-crítica, com propósito maior de preparar o estudante/ser humano na tomada de consciência do seu mundo, atuando intencionalmente para transformá-lo (PRADO, VELHO, ESPÍNDOLA *et al.*, 2012)

A problematização é utilizada em situações em que os temas estejam

relacionados com a vida em sociedade, tendo como referência o Método do Arco, de Charles Maguerez, com base no esquema apresentado por Bordenave e Pereira (1982). Nesse esquema, constam cinco etapas que se desenvolvem a partir da realidade ou um recorte da realidade: 1 - Observação da Realidade, em que os alunos são orientados pelo professor a olhar atentamente e registrar sistematicamente o que perceberem sobre a parcela da realidade em que aquele tema está sendo vivido ou acontecendo, podendo para isso ser dirigidos por questões gerais que ajudem a focalizar e não fugir do tema; 2 - Pontos-Chave/Tempestade de ideias, os alunos são levados a refletir primeiramente sobre as possíveis causas da existência do problema em estudo; 3 – Teorização, que é a etapa do estudo, da investigação propriamente dita. Os alunos se organizam tecnicamente para buscar as informações que necessitam sobre o problema, onde quer que elas se encontrem, dentro de cada ponto-chave já definido; 4 - Hipóteses de Solução, todo o estudo realizado deverá fornecer elementos para os alunos, crítica e criativamente, elaborarem as possíveis soluções; e 5 - Aplicação à Realidade (prática) (BERBEL, 1998).

Já o mapa conceitual foi desenvolvido como um instrumento para organizar o conhecimento e como uma maneira prática de representá-lo para si mesmo ou para outras pessoas (GOMES *et al.*, 2008). É um instrumento que favorece ao professor identificar, na estrutura cognitiva de seus alunos, os sub-sunçores, organizadores essenciais para os conceitos a serem estudados sobre um determinado assunto (GOMES *et al.*, 2011).

Joseph Novak e colaboradores criaram tal ferramenta a partir da teoria de David Ausubel – a aprendizagem significativa – que propõe que o conhecimento não pode ser construído adequadamente de modo arbitrário, pautado exclusivamente na memorização; ao contrário, deve ser (1) compreendido, (2) significativamente relevante e (3) bem integrado (SOUSA, 2006).

Normalmente a representação dos mapas conceituais é elaborada através de setas, não devendo ser confundida com organogramas ou diagramas de fluxo, pois não implica necessariamente sequência, temporalidade ou direcionalidade, nem hierarquias de organização ou de poder. O importante é que o mapa conceitual seja um instrumento capaz de evidenciar significados atribuídos aos conceitos e às relações entre eles no contexto de um determinado corpo de conhecimentos através de preposições (GOMES, 2011).

A evidência científica tem demonstrado que as metodologias ativas são indutoras da capacidade do discente em participar como agente de transformação social, quando detecta problemas reais e busca soluções originais, mobilizando seu potencial crítico-reflexivo, social, político e ético, para que atue como cidadão e profissional em formação (BERBEL, 1988; BORDENAVE, 1999; CYRINO e TORRALES-PEREIRA, 2004; BEHENS, 2004; MITRE *et al.*, 2008). Podem ainda possibilitar a transformação dos processos de trabalho e valorizar a interdisciplinaridade, permitindo a organização de contextos inovadores de ações em saúde, em consonância com as demandas sociais (FEUERWERKER e

SENA, 2002; MENDES, 2006; MITRE *et al.*, 2007; COTTA, 2006).

Não existe, contudo, proposta pedagógica que tenha significado para o processo ensino-aprendizagem na formação em saúde se os docentes não se apropriarem dela. As maneiras como as práticas pedagógicas se realizam dependem de concepções, valores e ideologias que os docentes assumem quando exercem suas atividades no cotidiano na escola (CUNHA, 2001; COTTA *et al.*, 2009). Ao se comprometer com novos modelos educacionais na formação dos profissionais em saúde, estar-se-á contribuindo para a ruptura de velhos e dominantes paradigmas, bem como trazendo à luz alternativas que possam representar novas maneiras de pensar esse processo. As experiências inspiradas em concepções inovadoras precisam, contudo, ser compartilhadas, permitindo o fortalecimento de mudanças, a produção de conhecimentos no campo pedagógico e na avaliação de seu impacto na atenção à saúde.

Neste contexto, a educação, alicerçada em competências, possibilita um enfoque que contempla aprendizagens necessárias e substanciais para que o estudante atue de maneira ativa, responsável e criativa no seu projeto de vida tanto social e pessoal como profissional. As competências supõem a interação entre três componentes essenciais: um conjunto de capacidades (habilidades), um conjunto de conhecimentos gerais procedentes de disciplinas científicas e uma atitude apropriada para o desempenho de uma função (COTTA, MENDONÇA, COSTA, 2011).

É a partir dessa necessidade, que o Probus vem desenvolvendo oficinas de capacitação com os docentes e estudantes, de forma a possibilitar a criação de espaços de diálogo acerca das questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

Visto isso, as oficinas realizadas possibilitaram a capacitação e educação permanente de docentes e discentes por meio da vivência/experimentação. Seguindo o pressuposto teórico do Informe Delors '*aprender fazendo*', ao mesmo tempo em que os docentes foram sendo capacitados, paralelamente foram aplicando estas metodologias com os estudantes nos diferentes cenários de aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indução de mudanças no eixo de formação dos profissionais de saúde requer a articulação de saberes e práticas pautados por orientações sociais que respeitem a diversidade, a formação ética e humanística e que valorizem a integração entre saberes e sua integração com a realidade vivida. Sob esta ótica, a construção do conhecimento a partir da problematização da realidade intermedeia o resgate da teoria e da prática, estimulando a participação ativa do estudante nesse processo.

O desenvolvimento das atividades realizadas pelo Probus possibilita a troca de experiências tanto com os docentes, como com os discentes, exercitando o diálogo acerca de questões relativas ao processo ensino-aprendizagem

na saúde, cujos resultados devem se refletir em uma práxis pedagógica mais centrada nas recomendações das DCN.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BERBEL, N. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*; São Paulo, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998.
- BORDENAVE, J. E. D. Alguns fatores pedagógicos. In: SANTANA, J.P. & CASTRO, J.L. (Org.). *Capacitação em Desenvolvimento de Recursos Humanos - CADRHU*. Natal, Ministério da Saúde/Organização Pan-Americana da Saúde/ Editora da UFRN, 1999, p. 261-268.
- CYRINO, E.G.; PEREIRA-TORALES, M.L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizagem por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Cad. de Saúde Pública*; Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004.
- COTTA, R. M. M.; MENDONÇA, E. T.; COSTA, G. D. Portfólios reflexivos: construindo competências para o trabalho no Sistema Único de Saúde. *Rev Panam Salud Publica*; v. 30, n. 5, 2011.
- COTTA, Rosângela Minardi Mitre et al. Sobre o conhecimento e a consciência sanitária brasileira: o papel estratégico dos profissionais e usuários no sistema sanitário. *Revista Médica Minas Gerais*; Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 2-8, 2006a.
- COTTA, R.M.M; SILVA, L.S; LOPES, L.L. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. *Ver Ciências e Saúde Coletiva*; vol.17, n.3, Rio de Janeiro Mar. 2012
- CUNHA, M.I. *O bom professor e sua prática*. São Paulo: Papyrus, 2001.
- FEURWERKER L. C. M.; SENA, R. R. A contribuição ao movimento de mudança na formação profissional em saúde: uma avaliação das experiências UNI. *Interface – Comunicação, Saúde e Educação*, São Paulo, Botucatu, v. 10, n. 6, p.37-50, 2002
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GOMES, A.P; COELHO, U. C. D.; CAVALHEIRO, P. O. Educação Médica entre mapas e âncoras: a aprendizagem significativa de David Ausubel, em busca da Arca Perdida. *Revista Brasileira de Educação Médica*; v. 32, n. 1, p.105-111. 2008.
- _____. O Papel dos Mapas Conceituais na Educação Médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*; v. 35, n. 2, p.275 – 282. 2011.
- MENDES, E. V. *Uma agenda para a saúde*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- MITRE, S. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIARDI-DE-MENDONÇA, J. M.; MO-

- RAIS-PINTO, N. M.; MEIRELLE, C.A.B.; PORTO-PINTO, C. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciênc. saúde coletiva*; Rio de Janeiro, 13 (2 supl): 2133-44, 2008.
- PRADO, M. L.; VELHO, M. B.; ESPÍNDOLA, D. S. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. *Esc Anna Nery* (impr.); v. 16. n. 1 jan/mar, pag172-177. 2012
- SOUSA, R.R; SIQUELLI, S.A. Ausubel e a formação de professores. *Rev Expressão*. [periódico na Internet]. 2002 [Acesso em Mar 2012];3:[cerca de 7p.]. Disponível em: <http://www.fundeg.br/revista/expressao3/prof_sonia_ap_siquelli.htm>
- ZANOTTO, M.; ROSE, T. Problematizar a Própria Realidade: análise de uma experiência de formação contínua. *Educação e Pesquisa*; São Paulo, v. 29, n.1, p.45-54,2003.

Recebido em: 25/05/2013

Aceito em: 10/06/2013