

## EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO SUS: EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRECEPTORIA

Michelle Mitre<sup>1</sup>

Elizabeth Teixeira<sup>2</sup>

Antônio Luis Parlandin dos Santos<sup>3</sup>

**Resumo:** O tema abordado é a aprendizagem significativa, com ênfase no processo de incorporação da dimensão educacional na prática do SUS, produzindo novos conhecimentos e ressignificações no processo de ensino-aprendizagem. O texto teve como objetivo relatar a experiência de aprendizagem significativa em um curso de pós-graduação, destacando a trajetória construída acerca da compreensão dos novos significados de educação em saúde para preceptor do SUS. A experiência relatada ocorreu em um curso de pós-graduação pelo Hospital Sírio Libanês, no período de 2012-2013, as reflexões suscitadas pelas atividades educacionais foram analisadas e descritas por meio de categorias que revelam as evidências do ponto de chegada do caminho percorrido. A articulação entre todas as atividades educacionais mostraram que para se alcançar êxito nas ações de ensino e técnicas-operacionais nos serviços de saúde, torna-se necessário desenvolvermos estratégias que problematizem a realidade dos atores envolvidos, a partir da ação-reflexão-ação para construção de soluções cabíveis e favoráveis dentro de cada contexto. Portanto, a metodologia problematizadora é um caminho a ser seguido nesse processo de construção individual e coletiva.

**Palavras-Chave:** Educação em saúde; Preceptoria; Aprendizado Baseado em Problemas.

---

**Abstract:** The topic is meaningful learning, with emphasis on the process of incorporation of the educational dimension in the practice of SUS, producing new knowledge and new meanings in the process of teaching and learning. The text aims to report significant learning experience in a course graduate, highlighting the path built on the new understanding of the meaning of health education teacher for the SUS. The reported experience took place in a post-graduate degree from the Syrian-Lebanese Hospital, in the period 2012-2013, the reflections raised by educational activities have been analyzed and described through categories that reveal evidence of the end point of the path taken. The link between all educational activities showed that to achieve success in the actions of teaching and technical-operational in health services, it is necessary to develop strategies that problematize the reality of the actors involved, from the action-reflection-action construction reasonable and favorable solutions within each context. Therefore, the investigative methodology is a path to be followed in the process of individual and collective construction.

**Keywords:** Health Education; Preceptory; Problem Based Learning.

---

## INTRODUÇÃO

A aprendizagem significativa pressupõe que as experiências e os conhecimentos prévios dos educandos sejam considerados como partes que se integram e se articulam aos conteúdos educacionais, tornando-os sujeitos cognoscitivos, com a formação de uma estrutura cognitiva que permita descobrir e redescobrir novos conhecimentos e significados pertinentes de uma

---

<sup>1</sup> Fonoaudióloga e Pedagoga. Mestre em educação. Docente da Universidade do Estado do Pará, da Escola Técnica do SUS/PA (ETSUS) e em Cursos de Pós-Graduação. E-mail: fonomitre@hotmail.com

<sup>2</sup> Enfermeira. Mestre em Educação. Doutora em Ciências Sócio Ambientais. Professora Titular de Saúde Pública da Universidade do Estado do Pará. Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas em Saúde e Cuidado na Amazônia – PESCA. Diretora de Educação da ABEn Nacional 2010-2013-Presidente da ABEn-PA 2013-2016- E-mail: [etfelipe@hotmail.com](mailto:etfelipe@hotmail.com)

<sup>3</sup> Enfermeiro e Pedagogo. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará.

aprendizagem com qualidade e satisfatória (COSTA, 2013).

Pelizzari et al (2001), conceituam aprendizagem significativa como a interação entre a estrutura cognitiva prévia do aluno e o conteúdo de aprendizagem, que traduz em um processo de modificação mútua da estrutura cognitiva inicial e do conteúdo que é preciso aprender, constituindo, assim, o núcleo da aprendizagem significativa.

Dessa forma, torna-se necessário estabelecermos relações entre o novo conteúdo e os elementos já disponíveis na estrutura cognoscitiva, desenvolvendo habilidades de julgamento, decisão pelo mais relevante, reformulação, diferenciação das novas informações, dentre outros. Portanto, essas habilidades levam à transformação da realidade de acordo com intenções definidas e refletidas, o que torna o sujeito um ser prático.

A práxis é uma atividade humana transformadora, em contínua interação entre teoria e prática, na medida em que a teoria torna essa relação consciente e orienta a ação humana, como atividade que produz objetos e a si mesmo (FREITAS, 2005).

Se buscarmos o sentido da práxis percebemos que a metodologia problematizadora é uma estratégia de ensino e aprendizagem que tem como ponto de partida o conhecimento que o aluno já possui, contextualizado na sua vivência de trabalho, situando-se na observação da realidade, no reconhecimento de sua experiência prévia e na sua busca de alternativas criativas para a resolução dos problemas (RALDI et al, 2003).

A partir desse constructo teórico e dos conhecimentos construídos em um curso de pós-graduação em saúde, inferimos que a preceptoria media o contato de educandos e profissionais com a prática dos serviços públicos de saúde, a partir de atividades educacionais voltadas para o desenvolvimento de competências fundamentadas na integralidade do cuidado e na equidade da atenção, as quais precisam ser construídas por meio de uma aprendizagem significativa.

O Sistema Único de Saúde (SUS) é uma rede de atenção à saúde que fomenta a formação de pessoas e a construção do conhecimento; as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de saúde (Resoluções n. 03, 04/2001 e n. 03/2002, Câmara de Educação Superior/Conselho Nacional de Educação) destacam um ensino voltado para a realidade e para as necessidades de saúde da população.

Como parte desse cenário, a Política Nacional de Humanização (PNH) nos serviços de saúde pode ocorrer por meio da criação de espaços de construção e troca de saberes entre a equipe de trabalho (BENEVIDES; PASSOS, 2005). Portanto, precisamos considerar a subjetividade dos atores envolvidos no processo de construção, para que haja reflexão e transformação social, levando os sujeitos a se verem enquanto cidadãos pertencentes a uma macro e micro sociedade. Pois, a cidadania é o conjunto de direitos e deveres pelos quais os cidadãos estão sujeitos no seu relacionamento com a sociedade.

A Humanização é considerada pelo Ministério da Saúde uma política que atravessa as diferentes ações e instâncias gestoras do SUS a partir da valorização dos diferentes sujeitos, com autonomia, protagonismo, corresponsabilidade na produção de saúde e participação coletiva no processo de gestão (BRASIL, 2004).

Essa consideração permite entender que a continuidade das boas práticas de humanização também necessitam de estratégias e planos de ação que impulsionem a formação e a ação dos sujeitos dentro de um contexto temporal e espacial. Motivados por essas reflexões relatamos uma experiência com a aprendizagem significativa desenvolvida em um curso de pós-graduação ofertado pelo Instituto Sírio Libanês de Ensino e Pesquisa em parceria com o Ministério da Saúde. Destacamos a trajetória da compreensão dos novos significados no processo de ensino-aprendizagem e apontamos os significados construídos a partir da metodologia problematizadora.

O relato emergiu das sínteses reflexivas construídas ao longo do trajeto para compor a atividade “Portfólio”, tendo como ênfase as reflexões suscitadas pelas atividades educacionais desenvolvidas no curso no período de 2012-2013, as quais foram analisadas e descritas por meio de categorias que revelam as evidências do caminho percorrido. Os participantes do curso foram profissionais de diversas áreas atuantes no campo da saúde, nos cenários do SUS de Belém-PA.

## **CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO DA EXPERIÊNCIA**

A proposta de formação do curso de pós-graduação foi fundamentada no currículo integrado, dando ênfase à integração teoria e prática, a partir da construção de um perfil de competência por meio de um processo ensino-aprendizagem construtivista. Assim sendo, ancorou-se nas seguintes questões: 1) nas teorias interacionistas da aprendizagem; 2) na metodologia científica; 3) nas comunidades de aprendizagem; 4) na dialogia; 5) em estratégias educacionais apropriadas a cada conteúdo, como processamento de situações-problema e de narrativas, aprendizagem baseada em equipes, oficinas de trabalho, plenárias, portfólio reflexivo, viagens, entre outras; 6) na construção dos projetos aplicativos voltados à realidade (INSTITUTO SÍRIO LIBÂNES DE ENSINO E PESQUISA, 2012).

O currículo do curso se estrutura em torno de dois eixos: simulação da realidade e contexto real do trabalho de ensino-aprendizagem, em que os participantes trazem e exploram as representações de sua prática profissional. As atividades educacionais estão organizadas de modo articulado e orientadas ao desenvolvimento de competências a partir das seguintes estratégias: 1)

Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), com a utilização de uma situação vivida ou construída como contexto estimulador para a aprendizagem; 2) Problematização a partir de narrativas reflexivas construídas com base nas experiências dos participantes; 3) Aprendizagem Baseada em Equipe (TBL), como estratégia dirigida para o desenvolvimento de cognitivo na

resolução de problemas e na colaboração; 4) Socialização das produções em plenária, para o compartilhamento das novas sínteses reflexivas; 5) Oficina de trabalho em grupo, para concentração, dispersão, discussão ou aplicação de conhecimentos ou capacidades instrumentais; 6) Aprendizagem autodirigida (AAD), para realização de buscas e análise das informações; 7) Viagens enquanto atividades sociais e/ou artísticas pedagógicas para ampliar e diversificar a aprendizagem; 8) Portfólio, como um conjunto de documentos que retratam a trajetória no curso; 9) Plataforma interativa de educação a distância para prover o trabalho e o seu compartilhamento; 10) Projeto Aplicativo, como atividade coletiva para construção de uma intervenção na realidade.

O processo de ensino-aprendizagem proposto (FIGURA 1) expressa as diferentes etapas educacionais como movimentos articulados e que se retroalimentam, desencadeados de acordo com as necessidades do grupo e por meio de estímulo desencadeador do desenvolvimento de habilidades.



**Figura 1: Movimentos do processo de ensino-aprendizagem proposto pelo curso de pós-graduação**

A figura representa a realização de aprendizagens significativas, visto que os participantes reconstruem a realidade, atribuindo-lhe novos significados, a partir da integração dos conhecimentos prévios decorrentes da trajetória de vida e dos novos saberes construídos por meio de uma postura ativa e crítica.

O movimento relacionado aos aspectos “identificando o problema” e “formulando explicações”, permite que cada participante explicita suas ideias e pensamentos possibilitando identificar as capacidades e necessidades de aprendizagem. O movimento “elaborando questões de aprendizagem” orienta a busca de novas informações, pactuando no coletivo as questões mais desencadeiam análises mais significativas para o enfrentamento do problema identificado. O movimento “buscando novas informações” estimula a realização de pesquisas e ampliação das fontes de informação. O movimento “construindo novos significados” é produto do confronto entre os saberes prévios e os novos conteúdos e compartilhamento das novas evidências analisadas de forma crítica. O movimento “avaliando o processo” é formativo e leva em consideração os quesitos atividades, atuação do professor e construção individual e coletiva (INSTITUTO SÍRIO LIBÂNES

DE ENSINO E PESQUISA, 2012).

Esses movimentos enquanto estratégias educacionais para construção de conhecimentos, facilitou nossa compreensão acerca da relação preceptor-aluno como elemento essencial no processo de formação de profissionais da saúde, desenvolvendo competências cognitivas e emocionais a partir de vivências, trocas de experiências em contextos reais.

### Movimentos Significativos

A aplicação de métodos de ensino com enfoque sócio-interacionista oportuniza a mediação do conhecimento por meio das experiências de um grupo, o que nos levou a revisitar algumas atividades de educação em saúde realizadas e refletir acerca do planejamento de dessas ações.

A partir da articulação entre as etapas educacionais (Figura 1) das estratégias propostas no curso e as reflexões realizadas ao longo do processo, destacamos os significados construídos em todo o processo de aprendizagem significativa (Quadro 1) que sintetiza as reflexões dos movimentos

significativos que vivenciamos em torno de cada atividade desenvolvida no curso, as quais foram conglomeradas em torno de eixos das evidências do caminho percorrido.

ATIVIDADES EDUCACIONAIS PROPOSTAS NO CURSO	EIXOS DAS EVIDÊNCIAS DO CAMINHO PERCORRIDO
Situação-problema (PBL)/ Narrativa	Proporcionou a reflexão crítica acerca do tema discutido e a relação deste com o contexto profissional, desenvolvendo capacidades dentro das dimensões cognitiva e afetiva.
Plenária/TBL/Oficinas	Exercitou cognitivamente a análise de situações-problema e a discussão coletiva dos diferentes pontos de vista, associando o conhecimento prévio aos debates realizados pelos especialistas, revisitando experiências para construção de novos conhecimentos e atitudes.
Viagem	Os filmes assistidos e a oficina de talentos vivenciada incitaram reflexões acerca do papel social que desenvolvemos na sociedade e o que pretendemos ser/fazer para transformar o contexto, levando em conta o reconhecimento de nossas potencialidades e fragilidades.
Aprendizagem auto-dirigida-AAD	Estimulou a coparticipação na busca e análise de informações para aquisição de novos conhecimentos, ressignificando conceitos e ideias que auxiliarão na construção de sínteses reflexivas acerca dos temas.
Portfólio	Auxiliou na construção e organização da sequência de pensamentos formados a partir de reflexões realizadas ao longo do curso, nos momentos de vivência individual e coletiva.
Educação a distância	Propiciou o compartilhamento dos conhecimentos construídos a cada encontro entre o grupo e o reconhecimento da importância de utilizar uma ferramenta interativa tecnológica educacional no processo ensino-aprendizagem.
Projeto Aplicativo	Instigou a construção coletiva de uma proposta de intervenção dentro de um contexto real, a partir da identificação de um problema e a aplicação de tecnologias educativas nos cenários do SUS.

**Quadro 1: Eixos das evidências do caminho percorrido**

O Quadro 1 revela as significações construídas a partir das vivências no curso, bem como as transformações alcançadas em cada atividade educacional, em decorrência da incorporação de novos conteúdos às estruturas de conhecimento prévio acerca dos temas discutidos, resultando em uma aprendizagem significativa.

Ressaltamos que cada atividade educacional produziu uma reflexão acerca das competências desenvolvidas e como posso utilizá-las para adequar as ações planejadas e executadas nos serviços de saúde, a fim de fortalecer principalmente a atenção básica.

### Um olhar diferenciado no ensino-aprendizagem

**Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)** é uma proposta pedagógica centrada no aluno, com as seguintes características: organização temática em torno de problemas, integração

interdisciplinar permeada por componentes teóricos e práticos e ênfase no desenvolvimento cognitivo. Esta proposta baseia-se em torno de três componentes: 1) blocos ou unidades pelos quais se estrutura o currículo; 2) nos problemas ou questões apresentadas aos alunos; 3) nos grupos tutoriais (COSTA, 2011).

A PBL constrói conhecimentos a partir da vivência de experiências significativas, despertando no aluno sua autonomia como um ser pensante, por meio de descobertas (CYRINO; PEREIRA, 2004). Contrapondo a abordagem tradicional, em que os conteúdos são oferecidos ao aluno em sua forma acabada.

Portanto, considera-se o aluno um ser complexo, social e único que precisa de oportunidades para desenvolver todas as inteligências (NEUBAUER; ALMEIDA; ASSAD, 2007). Assim, o papel do professor facilitador é superar o paradigma que trabalha com uma visão fragmentada do conhecimento, proporcionando um ambiente que transforme o aluno em um ser crítico, ativo, autoconfiante, com ações baseadas na reflexão.

A dinâmica da PBL “requer que os alunos confrontem os problemas, construam alternativas e concebam resultados. Desse modo, o PBL fomenta as habilidades que possibilitam aos alunos uma intervenção na sociedade” (SOUSA, 2010, p. 243). Isto evidencia a formação de diferentes processos mentais, os quais desenvolvem as capacidades de formar hipóteses, analisar contextos, comparar, interpretar situações e avaliar, a fim de transformar o meio.

A PBL foi utilizada no decorrer do curso, durante as vivências em sala de aula, e com isso proporcionou o aprofundamento das bases teóricas que a contemplam, bem como a ampliação/ressignificação do olhar acerca das práticas pedagógicas aplicadas no contexto do ensino-serviço na área da saúde, desenvolvendo capacidades dentro das dimensões cognitiva e emocional.

As **narrativas** permitiram que revisitássemos nossas ações nos serviços de saúde, e esta estratégia nos fez refletir que desenvolvi competências cognitivas e emocionais no que tange a resolução de problemas enfrentados dentro do contexto profissional. As narrativas tiveram como tema “Lidando com as emoções: uma habilidade a ser desenvolvida” e “Humanizar transformando práticas de educação em saúde de um grupo”. Percebemos que ao dar voz e ouvirmos as inquietações do outro, ao oportunizarmos o outro a estabelecer um diálogo com seu grupo, refletindo sobre o reconhecimento do seu potencial e o do parceiro, podemos transformar modelos de atenção e desenvolver competências emocionais para lidar com as situações adversas que ocorrem nos mais diferentes cenários profissionais.

Os conflitos pessoais e os novos desafios podem ser superados se forem enfrentados, com esperança, tomada de decisão, atitude, pensando e refletindo sobre o seu fazer, o que implica em uma característica progressista.

De acordo com Mouallem (2005), baseada em Paulo Freire, a prática do educador leva em consideração a mediação, os embates e enfrentamentos acerca da realidade e do contexto que os cerca. A autora destaca que não há embate sem esperança, pois ela é uma característica progressista necessária para desenvolvermos a curiosidade crítica e insatisfação, que nos leva a lutar. Portanto, esse constante processo de busca leva à formação de opinião, análise e correção das falhas.

Muitas vezes, quando não conseguimos encontrar uma razão para as buscas e tomadas de decisões, experimentamos a desmotivação profissional. Ao conhecermos, ouvirmos e nos colocarmos no lugar dos envolvidos neste processo, estaremos nos aproximando das formas de motivação. Costenaro e Stecca (2004) salientam a necessidade de serem trabalhadas a horizontalidade e a verticalidade nas relações.

Podemos destacar que além das diversas formas de motivação, em múltiplos contextos, a aplicação de metodologias ativas podem ser um caminho precioso para motivar um grupo que tem como propósito o ensino-serviço.

As metodologias ativas são estratégias pedagógicas utilizadas a partir de uma abordagem progressista e problematizadora, onde o aluno é o protagonista e o professor coadjuvante/facilitador das experiências dentro do processo de ensino e aprendizagem (PRADO et al, 2012).

Como todo processo de ensino e aprendizagem, a metodologia ativa pode apresentar diferentes percepções, pois a autonomia na busca pelo conhecimento, a mudança de comportamento tradicionais e a disciplina, faz com que o sujeito seja protagonista na construção de seu saber, e isso pode gerar inseguranças, como aponta em o estudo realizado por Marin et al (2010).

Ressaltamos que a bagagem de valores e saberes historicamente construída por cada sujeito é relevante nas metodologias ativas, o que proporciona uma aproximação com a realidade, levando à aplicabilidade de nossos conhecimentos para a resolução de problemas vivenciados, o que facilita e melhora a aprendizagem. Portanto, a Situação-Problema (PBL) e a narrativa proporcionaram reflexões que integraram os temas abordados ao contexto profissional, em uma relação ação-reflexão-ação.

**A Plenária/TBL/Oficinas e a Viagem** trouxeram como experiência o reconhecimento de novas habilidades, a criatividade e a metodologia escolhida por cada integrante para a prática do ensino e da aprendizagem. Essa vivência levou o grupo a valorizar as potencialidades uns dos outros e a reconhecer suas fraquezas, a fim de superá-las, transformando a si próprio e o seu contexto.

Uma das atividades realizadas em nossos encontros foi a oficina de trabalho para demonstrarmos nossa criatividade e ensinarmos aos colegas como desenvolver o talento escolhido. Assim, vivenciamos coletivamente ensinar e aprender uns com os outros as respectivas habilidades. Ponderamos que esta atividade denominada “oficina de talentos”, buscou fomentar uma reflexão

acerca das questões que envolvem o ensino-aprendizagem e estão presentes em todo o processo educativo, bem como os saberes essenciais para a nossa formação, a partir de uma abordagem progressista e transformadora.

Nesse movimento reflexivo foram apontadas seis fortalezas, dentre estas: troca de experiências e saberes populares; estímulo a aquisição de novas habilidades; disponibilidade para ensinar e aprender; conhecimento local e regional; didática aplicada a realidade; recursos práticos auxiliando no processo ensino-aprendizagem. E seis fragilidades, como: aplicabilidade de novas habilidades; dificuldade em desenvolver a atividade quando não se tem alguma habilidade em relação ao ensinado; disposição em aprender e ensinar; ausência ou pouco recurso material; reconhecimento de suas potencialidades; insegurança em demonstrar sua limitação.

Essa prática nos fez pensar na carta de Freire (2001), escrita aos professores, em que o autor discute acerca da experiência sensorial e a generalização da leitura prévia que se tem de mundo, por meio da cotidianidade, a fim de compreendermos um objeto com mais exatidão e percebermos sua relação com outros.

A correlação que fazemos das atividades desenvolvidas com a proposta do autor está intrinsicamente ligada ao ato de reflexão sobre nossas habilidades, competências e fragilidades, a partir da experiência sensorial de ensinar e aprender na relação estabelecida com o outro.

Dessa forma, uma atividade que requer a construção de um objeto cotidiano, entre profissionais e a comunidade de usuários, pode ser interessante para integrarmos `a prática diária, no serviço de assistência `a saúde. Essa ideia pode ser representada por Silva e Araújo (2005, p.2), quando abordam que por meio do “contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios”, ou seja, refletimos acerca do conhecimento durante a realização de uma ação educacional para superar os enfrentamentos diários.

Para Freire (2011), a educação transformadora é dialética e dialógica, pois exige um mediador comprometido, responsável e ético, que busque novos conhecimentos, aprendo com o outro e transformando seu contexto social.

Ao partirmos da percepção de uma prática educativa dentro de uma perspectiva progressista, corporificamos elementos constituintes desse processo, como a autonomia, o pensar crítico e as habilidades para conhecer e intervir num dado contexto, haja vista que toda realidade é histórica, política e cultural.

Portanto, consideramos essencial entender o educando como um ser processual e social. Assim sendo, a relação estabelecida entre educador e educando é dialética, por ambos ensinarem e aprenderem mutuamente, a fim de produzir novos conhecimentos e ressignificar o que foi previamente aprendido.



A resolução da Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde - CNRMS de 13 de abril de 2012, Art.13 estabelece que a função de preceptor caracteriza-se por supervisão direta das atividades práticas realizadas pelos residentes nos serviços de saúde onde se desenvolve o programa.

**A aprendizagem Auto-Dirigida (AAD)** resultou na aquisição de novos conhecimentos e na troca de saberes com as discussões coletivas acerca da necessidade de avaliar as estratégias/ações desenvolvidas nos serviços de saúde, seja no ensino ou no operacional.

A partir dessa perspectiva ponderamos que para o planejamento das atividades educativas torna-se necessário diagnosticar os problemas que possam apresentar-se como obstáculos para uma aprendizagem significativa, compreendendo como está ocorrendo o processo de ensino-aprendizagem e (re) orientando a prática pedagógica, associando assim estes elementos a quantificação de alguns resultados obtidos pelos alunos.

De acordo com Neves et al (2009), a avaliação do discente é realizada no decorrer do curso de formação, por meio de avaliações formativas e somativas, com a finalidade de acompanhar o processo ensino- aprendizagem e observar se os objetivos educacionais de aprendizagem foram alcançados.

De acordo com os autores, o processo de seleção, preparação e aplicação dos métodos avaliativos pelo preceptor pode ser realizado a partir do preenchimento dos critérios de validade e confiabilidade, contemplando as seguintes propriedades: 1) Realismo, que refere-se a capacidade associar o que acontece no mundo real; 2) Abrangência dos múltiplos resultados de aprendizagem (conhecimento, habilidades, atitudes), utilizando-se de uma variedade de fontes integradas; 3) Exequibilidade quanto ao tempo de elaboração, aplicação e correção dos métodos; 4) Julgamento com objetividade e subjetividade.

Dentre os instrumentos avaliativos podemos considerar os formativos e os somativos. A avaliação formativa do discente é aquela realizada por meio do acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem dos mesmos, mediante reflexão acerca do desenvolvimento das competências previamente estabelecidas, enquanto que a avaliação somativa do discente complementa a primeira, haja vista que tem a finalidade de averiguar a aprendizagem ocorrida no final do curso (NEVES et al, 2009).

Esse contexto avaliativo na prática de preceptoria permite entendermos que para se estabelecer uma relação favorável e desfragmentada entre aluno-preceptor-Instituição de Ensino Superior (IES), torna-se necessário considerarmos o educador e o educando como atores ativos partes do processo de aprendizagem, na qual tem como alicerce a avaliação contínua das capacidades/habilidades estabelecidas e o feedback do desempenho, a fim de (re) organizarmos as estratégias educacionais.

O art. 24 da LDB (1996), preconiza que a avaliação do desempenho do aluno é contínua e cumulativa, bem como adota a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Portanto, os resultados obtidos no decorrer do processo letivo subsidia o planejamento pedagógico do educador, visto que este tipo de avaliação propiciará a realização de feedbacks e detecção de eventuais dificuldades/interesses dos alunos, possibilitando a reconstrução de estratégias de ensino e aprendizagem.

Ponderamos que a participação efetiva dos discentes junto aos preceptores em estágios práticos deve acontecer a partir de práticas que envolvam métodos de ensino e aprendizagem que levem o aluno a problematizar o contexto real, no qual vivencia, por meio de avaliações contínuas das ações desenvolvidas durante o estágio, bem como pela sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos, do perfil do grupo e da relevância do conteúdo trabalhado para a prática profissional.

A partir das leituras acerca dos métodos avaliativos explanados por Luckezi (2008) e Romão (2011), compreendemos que o envolvimento e a avaliação dos discentes nas práticas de saúde no contexto da atenção primária precisa envolver métodos que trabalhem com dinâmicas para conhecer o perfil e as metas de aprendizagem deste público, dentro da perspectiva do SUS e dos princípios norteadores das políticas de humanização.

Esse contexto avaliativo na prática de preceptoria permite entender que para se estabelecer uma relação favorável e desfragmentada entre aluno-preceptor-Instituição de Ensino Superior (IES), torna-se necessário considerarmos o educador e o educando como atores ativos partes do processo de aprendizagem, na qual tem como alicerce a avaliação contínua das capacidades/habilidades estabelecidas e o feedback do desempenho, a fim de (re) organizarmos as estratégias educacionais.

**No Portfólio e a Educação a distância** foram essenciais para organizar e sequenciar os novas significações fruto das reflexões realizadas nas atividades individuais e coletivas, mostrando-nos a necessidade de compartilharmos e trocarmos informações/conhecimentos tanto presencialmente quanto a distância, concluindo que precisamos utilizar as ferramentas disponíveis em nossa atualidade para promovermos a resolução dos problemas enfrentados nos diferentes cenários do SUS.

Assim, compreendo o quão importante é estimular a utilização de metodologias ativas, empregadas de maneira adequada à nova realidade profissional, a fim de formar um sujeito crítico e reflexivo, baseado numa educação libertadora e Progressista, especialmente quando existe a integração do ensino-serviço.

**O Projeto Aplicativo** “A metodologia da problematização no processo de construção de um guia de orientação educacional para mediar as atividades de preceptoria em instituições”, o grupo sentiu a necessidade de buscar tecnologias educativas para mediar as atividades de preceptoria a

partir de metodologias que estejam de acordo com a mudança de cenário na educação.

Assim, poderemos ter como resultado a reflexão dos preceptores a partir de suas vivências e a construção de um material de interação da realidade, tendo como produto final uma tecnologia educativa construtiva e reflexiva, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo e transformador, haja vista que a relação preceptor-aluno é parte importante e decisiva do processo de formação dos profissionais da área da saúde.

## **CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS**

O ponto de partida do aprendizado foi a elaboração de estratégias para resolução de problemas de acordo com as diversidades sociais, culturais, políticas e econômicas de determinados contextos. Assim, desenvolvemos um olhar idiossincrático acerca da nossa realidade.

À luz da teoria sócio-interacionista o ser humano encontra-se em movimento permanente de transformação, a partir das interações que estabelece e constrói historicamente e socialmente, dentro de um contexto vivenciado. Portanto, a aprendizagem é uma experiência social, mediada por elementos linguísticos necessários para que a comunicação se materialize.

No decorrer deste processo construtivo, a educação permanente entre os profissionais se faz necessária para que tenhamos subsídios na avaliação do que foi planejado, para reorganização e adaptação ao contexto, caso haja necessidade. Pois, a educação é caracterizada como ato político e de conhecimento, em virtude de haver enfrentamentos de desafios peculiares a cada grupo, a partir do pensar crítico e reflexivo sobre o homem e o meio de vida, dentro de um contexto temporal e sociocultural.

A articulação entre todas as atividades educacionais mostraram que para se alcançar êxito nas ações de ensino e técnicas-operacionais nos serviços de saúde, torna-se necessário desenvolvermos estratégias que problematizem a realidade dos atores envolvidos, a partir da ação-reflexão-ação para construção de soluções cabíveis e favoráveis dentro de cada contexto. Portanto, a metodologia problematizadora é um caminho a ser seguido nesse processo de construção individual e coletiva.

O profissional de saúde do séc. XXI precisa estar preparado para ter um bom desenvolvimento profissional, sendo a capacitação docente um componente essencial na consolidação das práticas de ensino, com ênfase na integração dos cuidados em saúde e o fortalecimento da atenção básica.

A experiência oportunizou, enfim, uma reflexão das ações sobre o mundo, as quais permitem a transposição de limites, situação que exige do preceptor habilidades específicas com o educando, demonstrando a necessidade da Educação Permanente, daí a necessidade da troca de experiências e construção do conhecimento propiciada neste processo percorrido.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p. 027833, col. 1, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Saúde. **Política Nacional de Humanização**. Brasília, jan., 2004.
- BENEVIDES, Regina; PASSOS, Eduardo. **A humanização como dimensão pública das políticas de saúde**. Rev. Ciência & Saúde Coletiva, 10 (3): 561-571, 2005.
- CYRINO, Eliana Goldfarb; PEREIRA, Maria Lúcia Toralles. **Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 20(3): 780-788, mai-jun, 2004.
- COSTA, Valéria C. I. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL)**. Rev. Tavola Online. 5 (1): 1-3, mar., 2011. Disponível em: <<http://nucleotavola.com.br/revista/2011/03/01/aprendizagem-baseada-em-problemas-pbl/>>. Acesso em: 03 jun. 2013.
- COSTENARO, Antonio Cezar; STECCA, Jaime Peixoto. **Motivação Profissional: um indicador de qualidade de vida**. Rev. Eletrônica de Contabilidade. vol. I, n. 1, p. 226 – 249, set. - nov., 2004.
- CNRMS- Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde. **Resolução da Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde**, No 2 de 13.04.2012. Dispõe sobre Diretrizes Gerais para os Programas de Residência Multiprofissional e em Profissional de Saúde.
- Freire, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Carta de Paulo Freire aos Professores**. Estudos Avançados, 15 (42), 2001.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, Maria Auxiliadora S. **Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente**. Rev. Práxis Educacional, v. 1, n. 1, 2005.
- INSTITUTO SÍRIO LIBÂNES DE ENSINO E PESQUISA. **Curso de especialização em educação na saúde para preceptores do SUS**. (Projeto Gestão da Clínica no Sistema Único de Saúde - SUS). 38p. São Paulo, 2012.
- LUCKEZI, Cipriano C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARIN, Maria José Sanches et al. **Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação Médica, 34 (1): 13–20, 2010.
- MOUALLEM, G. M. S. B. **Entre Muros e Pontes - A Prática do Educador no Cotidiano de uma Escola Pública Mineira: mediação, embates e enfrentamentos**. V Colóquio Internacional Paulo Freire: Recife, 2005.
- NEUBAUER, Airton; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de; ASSAD, Ricardo. **Um olhar sobre a trajetória da educação: dos paradigmas conservadores ao paradigma emergente**. Revista Científica de Educação, v. 8, n. 8, jan./jun. 2007.
- NEVES, Rinaldo de Souza et al. **Manual de avaliação do curso de graduação de enfermagem da ESCS**. Brasília: Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde, 2009.
- PELIZZARI, Adriana et al. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001- jul. 2002.
- PRADO, Marta Lenise do et al. **Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde**. Esc. Anna Nery, 16 (1): 172-177, jan-mar, 2012.
- RALDI, D. P. et al. **O papel do professor no contexto educacional sob o ponto de vista dos alunos**. Rev. ABENO, v.3, n.1, p. 15-23, 2003.
- ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. de. **Reflexão em Paulo Freire: Uma contribuição para a formação continuada de professores**. V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 19-22 set., 2005.
- SOUSA, Sidnei de Oliveira. **Aprendizagem baseada em problemas como estratégia para promover a inserção transformadora na sociedade**. Rev. Acta Scientiarum Education, Maringá, v.32, n.2, p. 237-245, 2010.