

## ***“Conhecimento se compartilha e faz cada um olhar para seu processo de trabalho!” Um relato de experiência a partir de portfólios reflexivos***

***“Knowledge is shared and makes everyone look at their work process!” An experience report based on reflective portfolios***

### **Katarina Dudienas Dovidauskas**

Psicóloga Especialista em Psicologia Hospitalar, Mestra em Gestão da Clínica pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Prefeitura Municipal de Nova Europa, Nova Europa, SP, Brasil;  
E-mail: kdovidauskas@estudante.ufscar.br; ORCID: 0009-0001-6302-6748

### **Bruna Rego Rangel Cabral**

Graduada em Terapia Ocupacional, especialista em Psicomotricidade Clínica, Mestranda em Gestão da Clínica na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Terapeuta Ocupacional na Prefeitura Municipal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil;  
E-mail: brunarr@estudante.ufscar.br; ORCID: 0009-0001-0414-4613

Contribuição dos autores: KDD, BRRC, MCCC e FCBR contribuíram com a coleta, análise dos dados e escrita do manuscrito. ARG contribuiu com a coleta e análise de dados, escrita e revisão de literatura. WFL e AGA contribuíram para o delineamento do artigo, auxiliando em todas as etapas, inclusive na revisão final do manuscrito. Todos se responsabilizam pelo conteúdo do artigo.

Conflito de interesses: Os autores declaram não possuir conflito de interesses.

Fontes de financiamento: Próprio.

Recebido em: 01/07/2024

Aprovado em: 16/06/2025

Editora responsável: Fabiana Mânica Martins

**Adernanda de Rocco Guimarães**

Especialista em Saúde da Família e Comunidade, Especialista em Regulação em Saúde, Mestranda em Gestão da Clínica na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Assessora Técnica do Ministério da Saúde, Brasília, DF, Brasil;

E-mail: adernandaguimaraes@gmail.com; ORCID: 0000-0003-3928-7988

**Márcia Cristina Carneiro Cruz**

Graduada em Terapia Ocupacional; Terapeuta Ocupacional na Prefeitura Municipal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil;

E-mail: macacricruz@gmail.com; ORCID: 0000-0002-4229-8402

**Flávio César Braga Reis**

Mestre em Gestão da Clínica pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Hospital Regional de Piracicaba, Piracicaba, SP, Brasil;

E-mail: flaviocbr829@gmail.com; ORCID: 0009-0001-8633-8955

**Willian Fernandes Luna**

Doutor em Saúde Coletiva; Docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil;

E-mail: willianluna@ufscar.br; ORCID: 0000-0003-2314-128X

**Aline Guerra Aquilante**

Doutora em Ciências (Saúde Coletiva); Docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil;

E-mail: aline@ufscar.br; ORCID: 0000-0001-5925-7642

**Resumo:** As metodologias ativas de ensino-aprendizagem (MAEA) se caracterizam por valorizar a participação do estudante na construção do conhecimento, tornando o processo de aprendizagem mais autônomo, dialógico, contextualizado e com potencial de transformação da realidade. O presente trabalho é um relato de experiência, com abordagem qualitativa, construído por cinco mestrands e dois docentes do Programa de Pós-Graduação em Gestão da Clínica da Universidade Federal de São Carlos (PPGGC/UFSCar) que vivenciaram uma disciplina teórica obrigatória denominada Atividade Curricular de Processos Educacionais em Saúde (ACPES) no ano de 2022. Objetivos: Descrever e analisar vivências e aprendizados desenvolvidos pelos mestrands na ACPES, por meio dos portfólios reflexivos construídos pelos próprios mestrands durante a ACPES. Breve discussão da experiência: O percurso metodológico de construção do artigo contou com quatro momentos: levantamento de informações em documentos relacionados à ACPES e nos portfólios dos cinco estudantes autores; construção individual de um mapa conceitual sobre as experiências vivenciadas e transformações significativas ocorridas a partir da ACPES; seleção dos três conjuntos de vivências mais evidentes e representativos identificados nos portfólios; e elaboração de um mapa conceitual único, reunindo os três conjuntos de sentidos, significados e valores em relação às vivências. A análise dos portfólios foi balizada pelos referenciais teóricos do construtivismo e resultou em três categorias distintas: 1) Aprendizado individual; 2) Aprendizado nas relações interpessoais; e 3) Transformações da prática profissional. Observou-se que o processo vivenciado na AC produziu motivação, responsabilidade, criticidade, reflexividade e autonomia do ponto de vista individual. No campo das relações interpessoais, destaca-se a riqueza da diversidade, construção de espaço de empatia e acolhimento para a consolidação da aprendizagem colaborativa. As transformações da prática profissional são o ponto alto do presente trabalho, que relata ações de qualificação dos processos de trabalho dos mestrands. Conclusões: As subjetividades organizadas e expressas produziram reflexões acerca das MAEA que remontam teorias precedentes em cada discurso, reedificando aquilo que conhecemos como Metodologias Ativas e seu potencial de transformar a realidade.

**Palavras-chave:** Ensino; Aprendizagem ativa; Profissionais de saúde; Educação de Pós-Graduação.

**Abstract:** Active teaching-learning methodologies (MAEA) are characterized by valuing student participation in the construction of knowledge, making the learning process more autonomous, dialogical, contextualized and with the potential to transform reality. This paper is an experience report, with a qualitative approach, constructed by five master degree students and two professors from the Postgraduate Program in Clinical Management at the Federal University of São Carlos (PPGGC/UFSCar) who experienced a mandatory theoretical discipline called Curricular Activity of Educational Processes in Health (ACPES) in 2022. Objectives: Describe and analyze experiences and learning developed by master degree students at ACPES, through reflective portfolios constructed by the students themselves. Briefing of Experience: The methodological path had four moments: survey of documents related to ACPES and the portfolios of the five student authors; individual construction of a conceptual map about the experiences and significant transformations that occurred as a result of ACPES; selection of the three most evident and representative sets of experiences identified in the portfolios; and elaboration of a single conceptual map, bringing together the three sets of senses, meanings and values in relation to experiences, based on visualization in meaning cores. The analysis of the portfolios was guided by the theoretical frameworks of constructivism and resulted in three distinct categories: 1) Individual learning; 2) Learning in interpersonal relationships; and 3) Transformations in professional practice. It was observed that the process experienced in the AC produced motivation, responsibility, criticality, reflexivity and autonomy from an individual point of view. In the field of interpersonal relationships, the richness of diversity, construction of a space of empathy and acceptance for the consolidation of collaborative learning stand out. The transformations in professional practice are the highlight of this work, which reports actions to qualify the work processes of master's students. Conclusions: The organized and expressed subjectivities produced reflections on the MAEA that retrace previous theories in each discourse, rebuilding what we know as Active Methodologies and their potential to transform reality.

**Keywords:** Teaching; Problem-Based Learning; Health Personnel; Education, Graduate.

## INTRODUÇÃO

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem (MAEA) se caracterizam, principalmente, por valorizar a participação do estudante na construção do saber, estimulando o processo de aprendizagem para que seja mais autônomo e participativo por aproximar-se de situações reais do cotidiano e valorizar o reconhecimento de lacunas de aprendizado e da criticidade.

Nesse entendimento, o Programa de Pós-Graduação em Gestão da Clínica da Universidade Federal de São Carlos (PPGGC/UFSCar) tem utilizado MAEA como prática pedagógica em todas as suas Atividades Curriculares (AC). Estas são fundamentadas em uma abordagem socioconstrutivista da Educação, tendo como principais estratégias pedagógicas a aprendizagem baseada em problemas, a problematização e a espiral construtivista. Essa opção faz parte das escolhas e intencionalidades do programa, buscando estar próximo do serviço de saúde e de seus trabalhadores, com o compromisso de responder às necessidades do Sistema Único de Saúde (SUS).

Segundo Alves e Teo<sup>1</sup>, as metodologias de ensino tradicionais trazem como protagonista a figura do professor; já nas MAEA, a aprendizagem está centrada no estudante. Deste modo, pode-se dizer que ofertar um processo de aprendizagem pautado em estratégias dinâmicas e problematizadoras contribui para a (trans)formação de profissionais, tornando-os mais seguros em sua autonomia, críticos e reflexivos nas ações e colaborativos com os demais trabalhadores.

Uma das atividades obrigatórias do PPGGC é a Atividade Curricular Processos Educacionais em Saúde (ACPES), que é uma disciplina teórica que busca articular uma gama de referenciais das áreas de conhecimento da educação e da saúde. Também tem entre seus objetivos de aprendizagem o desenvolvimento de atributos para que os mestrandos se tornem profissionais mais aptos a executar processos educacionais no campo da saúde<sup>2</sup>.

O processo ensino-aprendizagem da ACPES baseou-se na espiral construtivista (EC), que é uma metodologia problematizadora constituída por movimentos de trabalho em grupo a partir das seguintes etapas: identificação do(s) problema(s); formulação das explicações; elaboração das

questões de aprendizagem; construção de novos significados; e avaliação do processo e dos produtos<sup>2</sup>. Para além dos aspectos metodológicos, a EC caracteriza-se pelo uso de disparadores da aprendizagem e por buscar a transformação da realidade a partir de um olhar e de uma postura crítico-reflexiva na interação do “sujeito” e do “objeto”<sup>3</sup>.

Buscando coerência entre os processos de desenvolvimento da aprendizagem na ACPES e os momentos de avaliação, a opção tem sido o uso do portfólio reflexivo como um dos instrumentos. O portfólio reflexivo apresentou-se como um espaço para escrita livre, com possibilidade tanto de impulsionar reflexões críticas acerca da prática de trabalho no SUS quanto dos elementos teóricos aprofundados durante a AC. A utilização deste recurso priorizou estender e ampliar, de modo individualizado, a leveza, a liberdade criativa e a amorosidade experimentadas nos diversificados encontros desenvolvidos na AC. Conforme apontado por Silva e Sá-Chaves<sup>4</sup>, o portfólio apresenta potencial de integrar a avaliação formativa e a somativa, na medida em que permite identificar os conflitos e lacunas presentes ao longo do processo de formação, mas também apresenta concretamente as evidências dos processos e resultados vivenciados.

Enquanto mestrandos e facilitadores, tomados pela vivência dialógica proporcionada pela AC de Processos Educacionais em Saúde e pela liberdade na confecção dos portfólios reflexivos, partimos para a escrita deste relato de experiência movidos pelo reconhecimento de que esse processo deveria ser resgatado e compartilhado com outras pessoas e instituições. Assim, este artigo tem como objetivo descrever e analisar vivências e aprendizados desenvolvidos pelos estudantes na ACPES, por meio dos portfólios reflexivos construídos pelos autores.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um relato de experiência, com abordagem qualitativa, construído por cinco mestrandos e dois docentes que vivenciaram a oferta da ACPES no ano de 2022, que ocorreu entre os meses de agosto a novembro do referido ano.

A experiência é entendida neste contexto a partir do referencial teórico de Larrosa<sup>5</sup> como uma vivência singular de uma travessia que produz diferentes

(trans)formações nos sujeitos que estão imersos no processo. Logo, os saberes construídos e reconstruídos pela experiência são entremeados de singularidades e intersubjetividade<sup>5</sup>. No sentido de alcançar não somente o que é comum, mas também as particularidades das experiências vivenciadas, optou-se por construir este relato por meio de abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa tem como foco a compreensão da intensidade provocada pelas experiências e pelas relações humanas que as perpassam<sup>6</sup>. Está fundamentada no paradigma interpretativo (também denominado construtivista), que toma as realidades enquanto construções dialógicas e exigem articulação com o contexto social, análise reflexiva, reconhecimento da intersubjetividade e busca de perspectivas/aproximações que ressaltam tanto o que é comum/familiar quanto específico/estranho<sup>6,7</sup>.

Um dos instrumentos de avaliação utilizado na ACPES é o portfólio reflexivo, em que os mestrandos elaboram, de maneira individualizada, um texto crítico-reflexivo que representa suas aprendizagens e experiências vivenciadas, bem como o significado delas na transformação de suas práticas, dialogando com os autores que fizeram parte do estudo.

Para a construção deste relato de experiência, os docentes da AC convidaram cinco estudantes da turma de 2022 para serem autores deste manuscrito, identificando os que se destacaram ao trazerem singularidades nas construções de seus portfólios individuais.

Assim, ressalta-se que a construção do artigo foi desenvolvida por pessoas implicadas nas experiências e no processo de elaboração artesanal do material apresentado. No sentido ético de preservar a identidade dos estudantes, cada um escolheu um codinome para representação no texto: Anna, Bia, Carina, Léo e Lúcia. Os docentes não construíram portfólios no processo da AC. A caracterização dos mestrandos, que elaboraram os portfólios reflexivos analisados e participaram da construção do artigo, está no Quadro 1.

**Quadro 1.** Caracterização dos mestrandos que construíram os portfólios reflexivos analisados.

Participantes	Sexo	Idade	Formação	Atuação
Mestranda	Feminino	36	Psicologia	Psicóloga da Atenção Básica (AB) e Articuladora de Saúde Mental do município de Nova Europa-SP
Mestranda	Feminino	40	Terapia Ocupacional	Terapeuta Ocupacional e preceptora da Atenção Básica (AB) do município de São Carlos-SP
Mestranda	Feminino	37	Farmácia	Farmacêutica e Sanitarista Departamento de Assistência Farmacêutica (DEAF) da Secretaria de Estado da Saúde do Rio Grande do Sul
Mestrando	Masculino	36	Enfermagem	Gerente de Enfermagem da Santa Casa de São Carlos-SP
Aluna Especial	Feminino	47	Terapia Ocupacional	Terapeuta Ocupacional e preceptora da Atenção Básica (AB) do município de São Carlos-SP

Fonte: Elaborado pelos autores.

O artigo foi construído por meio de reuniões de planejamento entre os professores e estudantes, buscando responder a seguinte pergunta provocadora: Como foram as experiências de participação na AC e quais transformações na prática profissional foram registradas nos portfólios dos cinco estudantes?

A construção deste relato foi realizada de forma semelhante aos passos utilizados por Luna *et al.*<sup>8</sup>:

- a) Momento 1: levantamento de documentos relacionados à AC e dos portfólios dos cinco estudantes autores, com posterior imersão através da leitura individual atenta desses materiais;
- b) Momento 2: cada pesquisador produziu individualmente um mapa conceitual sobre as experiências vivenciadas e descreveu as transformações mais significativas que ocorreram a partir da AC;

c) Momento 3: os mapas conceituais foram apresentados em reunião dos pesquisadores e foram selecionados coletivamente os três conjuntos de vivências mais evidentes e representativas identificadas nos portfólios;

d) Momento 4: elaboração de um mapa conceitual único, reunindo os três conjuntos de sentidos, significados e valores em relação às vivências, que conformaram três categorias e diversas subcategorias<sup>6,8</sup>.

Os mapas conceituais são instrumentos para organização gráfica sobre um tema, os quais relacionam informações de forma hierárquica e atribuem significados, trazendo sentidos e interações<sup>9,10</sup>.

Os resultados foram dialogados com referenciais teóricos e de outras pesquisas do campo dos processos de ensino-aprendizagem na saúde, buscando trazer profundidade e abrangência para as experiências descritas analisadas.

## RESULTADOS

A ACPES se propõe a provocar reflexões acerca dos processos de ensino-aprendizagem e sobre a forma como os indivíduos aprendem e se desenvolvem, mais especificamente, na idade adulta. Por se tratar de uma AC ofertada em um Mestrado Profissional, ela traz à tona discussões sobre os pressupostos da Educação e sobre o processo formativo vinculados ao SUS, considerando a aprendizagem de adultos, a autoaprendizagem e o processo de educação em saúde junto a pessoas, famílias, populações, bem como da aprendizagem da equipe de saúde.

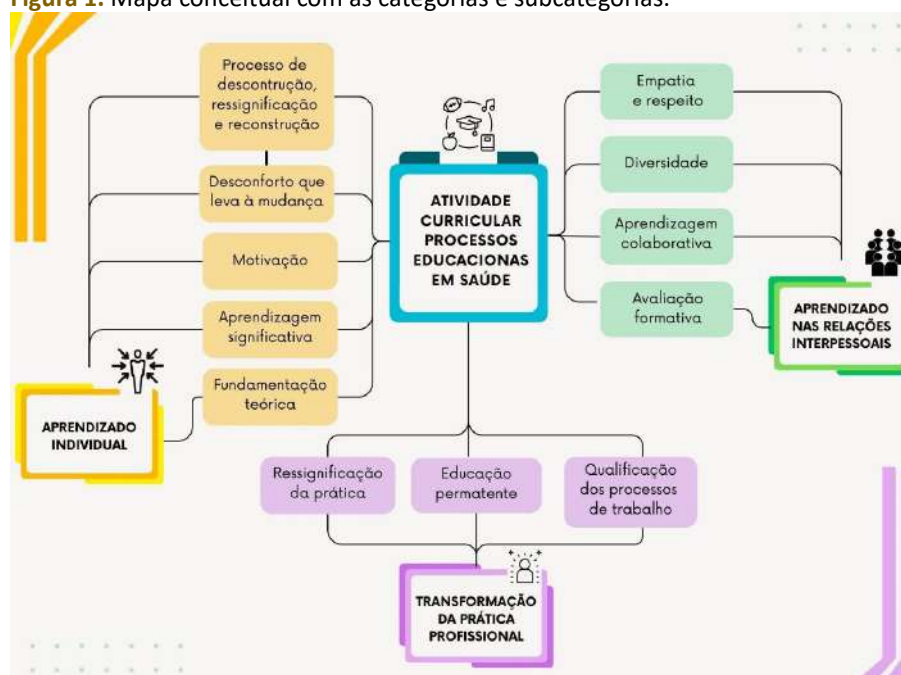
Ao final da AC, espera-se o aprofundamento de um pensamento crítico sobre o processo da aprendizagem e de avaliação, capaz de tornar possível reflexão, análise e julgamento da realidade, dos fatos, das relações ocorridas neste processo, buscando diferentes abordagens e ferramentas inovadoras capazes de melhorar o aprendizado nos diversos contextos de atuação dos mestrandos<sup>2</sup>.

O processo ensino-aprendizagem proposto reproduz o método científico, considerando-se a espiral construtivista empregada no PPGGC<sup>2</sup>.

Na análise do material proveniente dos portfólios, foram identificadas três categorias: 1) Aprendizado individual; 2) Aprendizado nas relações interpessoais; e 3) Transformações da prática profissional. Tais categorias permitem identificar os processos educacionais experimentados pelo grupo durante o percurso, além de dialogar com as subcategorias apontadas no mapa conceitual e com os referenciais teóricos utilizados durante a AC.

Nesse processo complexo e não linear, foi construído um mapa conceitual coletivo, composto por diversas versões, sendo que a versão apresentada é a que representa os resultados finais do relato de experiência (Figura 1).

**Figura 1.** Mapa conceitual com as categorias e subcategorias.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A seguir estão algumas das reflexões acerca das três categorias de análise derivadas do mapa conceitual, além de excertos extraídos dos portfólios que mostram a implicação dos estudantes envolvidos nesta construção.

### **Categoria 1: Aprendizado individual**

Sobre as implicações individuais no processo ensino-aprendizagem, os estudantes experimentaram uma nova maneira de aprender, que resultou em mudanças significativas na relação de cada um com o conhecimento adquirido por meio das MAEA. Nesta categoria, foram identificadas subcategorias que dizem respeito ao **processo de desconstrução, resignificação e reconstrução; desconforto que leva à mudança;**

**motivação; aprendizagem significativa; e fundamentação teórica.** O conjunto destas subcategorias está alinhado aos referenciais teóricos do construtivismo, que fundamentam a Espiral Construtivista<sup>3</sup>.

No início da AC, o **processo de desconstrução, ressignificação e reconstrução** foi amplamente discutido, uma vez que os estudantes precisaram abandonar as concepções anteriores de aprendizagem para vivenciar uma metodologia que os coloca como protagonistas na construção de conhecimento. O fato da formação de graduação dos estudantes que participaram deste artigo ter sido pautado em um modelo tradicional de ensino justifica o estranhamento inicial do grupo no primeiro contato com as metodologias ativas, além do relato de uma reprodução alienada de algumas estratégias de cuidado.

[A Metodologia Ativa] no início assusta um pouco, sentimento de desamparo, mas aos poucos você vai se encaixando, vai conhecendo, e entendendo que existe um conhecimento prévio, e que através desse conhecimento é gerado gatilhos e disparadores para que tudo seja “desconstruído”, para que se possa em conjunto ser construído um novo saber sobre o tema proposto. (Léo)

No grupo, alguns colegas já haviam vivenciado o método na graduação, ou em outras atividades de formação em saúde, mas a maioria vem de uma formação tradicional, de um modelo biomédico, e de espaços de trabalho também considerados “duros”. Para estes, principalmente, as metodologias ativas provocam grandes inquietações. (Anna)

Com relação ao **desconforto que leva à mudança**, para que haja transformações efetivas no padrão da construção de novos conhecimentos, é preciso que o sujeito perceba essa necessidade na prática. Nos encontros da AC, os estudantes faziam o próprio movimento de pesquisa, provocados pelas discussões que geravam dúvidas e resultavam em questões de aprendizagem, para que posteriormente as possíveis “respostas” fossem construídas a partir do movimento de estudo individual e do debate no coletivo. A AC preza pela formação de pessoas que pensem de maneira crítica acerca do contexto no qual estão inseridas e que, por meio da reflexão, impulsionam as mudanças.

Ocupar o lugar de aluna é bem diferente. Não ter materiais prontos disponíveis, não ser dirigida, não saber por onde começar uma busca [bibliográfica] ou não ter certeza se está no caminho certo são fatores que geram angústia, mas também são geradores de

motivação. O fato de ter que buscar conteúdos e partilhá-los faz com que eu me empenhe no processo de aprendizagem. (Bia)

Sobre o conteúdo, quanta descoberta! Já tinha ouvido falar de metodologia ativa, colocava em dúvida sua eficácia. Mas novamente fui surpreendida. Esse processo de vivenciar a metodologia me fez entendê-la muito melhor, e perceber o quanto é potente na construção do conhecimento e no criar o raciocínio crítico-reflexivo. (Lúcia)



A **motivação** tornou-se um dos pilares para o processo de mudanças. Considerando que este partiu de um movimento de desconforto, provocado pela identificação de lacunas na aprendizagem dos indivíduos, resultando em um movimento de autonomia na busca de referenciais teóricos que fundamentam a prática.

Me surpreendi, pois as aulas são mais envolventes, estimulantes, geram discussões e trocas que me mantiveram atenta o tempo todo. (Lúcia)

Busco me aprofundar, busco conhecimento, e busco satisfação pessoal, quero no futuro poder fazer e mudar através do processo de educação. (Léo)

O sentido da **aprendizagem significativa** se revela imbricado com a motivação no processo de estruturar novos conhecimentos. Para que a aprendizagem seja efetiva, faz-se necessário que os novos conhecimentos tenham importância pessoal, ou seja, que sejam desenhados pela (inter)subjetividade.

A formação e o desenvolvimento das pessoas envolvem aspectos relacionados à produção de subjetividade, de habilidades técnicas e de conhecimento do SUS. (Anna)

A **fundamentação teórica**, por meio da qualificação das fontes de estudo, foi um fator essencial para que as discussões nos encontros fossem mais ricas. Os estudantes foram convidados a refletir sobre o caminho que percorriam na busca por materiais teóricos que elucidassem os conteúdos, tornando suas pesquisas melhor estruturadas por meio da escolha de bases de dados confiáveis. Assim, foi possível desenvolver a habilidade de aprender a aprender.

A qualificação dos serviços de saúde requer que a prática seja fundamentada em conceitos e conhecimentos, para que a troca entre preceptores e estagiários resulte na melhoria das práticas de atenção à saúde. A AC

possibilita oportunidades de conceituar, embasar e refletir sobre a eficácia do que se faz e como se faz, baseados nos referenciais teóricos estudados.

Atualmente, com tanta oferta de informações, se torna cada vez mais indispensável que o pesquisador seja um questionador daquilo que já foi estudado, seja para confirmar hipóteses, seja para alterá-las. Torna-se necessário fazer o exercício de sair dessa posição passiva, para se tornar agente do próprio aprendizado, claro que, de forma organizada e sob orientação. (Carina)

Um aspecto que me chamou atenção nas pesquisas é que eu compreendia as metodologias ativas superficialmente, mas desconhecia a nomenclatura de suas estratégias (síntese provisória, narrativa, situação-problema, espiral construtivista). Interessante como utilizo algumas delas em minha rotina, mas não sabia nomeá-las. (Bia)

Inserir as MAEA em todas as atividades com fundamentação teórica e de forma estruturada tornou os discentes mais questionadores, responsáveis, disciplinados, seguros e respeitosos com a contribuição de todos na construção do saber. Os sentimentos de ansiedade e angústia iniciais deram lugar à autoconfiança e aos sentimentos de adequação diante da tarefa de não só construir o próprio conhecimento, como também contribuir para a construção do conhecimento dos demais.

### **Categoria 2: Aprendizado nas relações interpessoais**

Acerca das implicações coletivas no processo ensino-aprendizagem, a vivência de metodologias ativas em pequenos grupos, de acordo com os participantes, potencializou o processo de aprendizagem. Nesta categoria, foram agrupadas as seguintes subcategorias: **empatia e respeito; diversidade; aprendizagem colaborativa; e avaliação formativa.**

Para proporcionar a condição de trabalho em grupo como lugar protegido e respeitoso para que os participantes pudessem permitir-se “não saber”, durante as atividades, criou-se um espaço de **empatia e acolhimento**. Cada discente era ouvido sem julgamentos e com a certeza de que seus conhecimentos prévios e suas lacunas de aprendizagem seriam relevantes para o processo de aprendizagem do coletivo.

Em grupo, o exercício é ainda mais interessante, pois precisamos ter desprendimento de nossa resposta “certa” para ouvir o argumento sobre a resposta “certa” do outro, que é consequência dos acúmulos do conhecimento deste outro. (Anna)

A **diversidade**, enquanto um conjunto de diferenças como: gênero, idade, orientação sexual, raça/etnia/cor, cultura, religião<sup>11</sup>, que envolvem os sujeitos imersos na AC, aparece como uma possibilidade de ampliação de olhares, de empatia, a partir da troca de experiências e conhecimentos provocados pelo movimento coletivo.

O pequeno grupo da atividade curricular é heterogêneo, o que propicia uma riqueza de contextos, interesses e práticas que ampliam as possibilidades de reflexão. (...) Nem tudo, ou quase nada, na nossa atuação tem resposta pronta. Respeitar a individualidade no outro me provoca a criatividade, a empatia. E assim, atender e cuidar é sempre um aprendizado também. (Léo)

Eu aprendo com as trocas de experiências. Digo que ninguém é dono do saber, cada um possui sua bagagem e carrega consigo seu conhecimento. Conhecimento não se prende! Conhecimento se compartilha! Ensino de forma reflexiva, fazendo cada um olhar para seu processo de trabalho. (Bia)

A **aprendizagem colaborativa** é enfatizada a partir do confronto, da divergência de ideias e de percepções nos trabalhos em pequeno grupo, baseados principalmente pelos referenciais teóricos que foram estudados de maneira individual no momento de Aprendizagem Autodirigida (AAD). Encontramos em Lima<sup>3</sup> que o debate entre os participantes confere cientificidade ao processo, uma vez que são compartilhadas as evidências científicas estudadas na AAD.

Ao construir os novos conhecimentos, a nova síntese, essa etapa depende da contribuição do grupo. Em conjunto vamos construir novos conhecimentos. Usar o conhecimento prévio e aprendizagem para práticas cotidianas. (Anna)

Quem aprende também ensina, é provocado e é provocador do outro. (Léo)

Se pensarmos no trabalho em grupo, cada um se torna responsável por fechar lacunas nos conhecimentos prévios do outro, tecendo uma linha de raciocínio contínua, pois para o conhecimento não há limite. (Lúcia)

Segundo Borges *et al.*<sup>12</sup>, as informações engendradas pelas interações de professores e estudantes, bem como entre os estudantes, são relevantes para a identificação de progressos e de lacunas de aprendizagem, bem como para a indicação de eventuais ajustes necessários, a fim de que o discente consiga alcançar os objetivos de aprendizagem predefinidos. Neste sentido,

o feedback pode ser uma potente ferramenta de aprendizagem, pois estimula o movimento de trocas de saberes e sinaliza a construção de orientações específicas para a superação de lacunas de aprendizagem.

### **Categoria 3: Transformações da prática profissional**

A categoria transformações da prática profissional traz em sua composição elementos da atuação profissional que, em algum momento, foram modificados pelos conceitos abordados na AC. Nesta categoria, foram descritas as seguintes subcategorias: **ressignificação da prática; educação permanente e qualificação dos processos de trabalho.**

Os conteúdos trabalhados ao longo da realização da AC são apontados pelos participantes como propulsores de mudança em suas práticas profissionais. O movimento inverso também acontece, na medida em que os saberes prévios e vivências são valorizados e utilizados como disparadores para as buscas por referenciais teóricos. Parte-se de um processo crítico, reflexivo e questionador, que desencadeia a **ressignificação da prática** e o desejo por realizar mudanças concretas.

Como recebo estagiários da UFSCar, noto claramente a diferença na formação que recebi para a que é ofertada atualmente. Percebo alunos mais críticos, com mais autonomia no cuidado que ofertam, proativos na busca de informações e conhecimentos exigidos para as situações que vivenciam na prática. O que me faz repensar também minha forma de atuação rotineiramente. E hoje me entendo uma profissional melhor também pelo contato que tenho tido com a Universidade. (Lúcia)

A **educação permanente** para o exercício da preceptoria ocupa papel de destaque nas falas dos participantes e ilustra o movimento proposto pelas metodologias ativas: uma aprendizagem reflexiva cíclica e ininterrupta. Neste contexto, há uma valorização das relações horizontais, uma vez que a quebra da hierarquização permite provocações e reflexões potencialmente transformadoras das práticas.

Como relatei durante a atividade com a turma, sempre busquei estruturar a formação das equipes ao qual estou inserida, ou as atividades dos estudantes nos espaços de preceptoria e tutoria, a partir deste perfil metodológico, e agora foi possível dar início a um aprofundamento teórico e dar sentido a cada escolha para os processos formativos ao qual estou ou estarei inserida. (Anna)

Hoje trabalho no sentido de incitar reflexão, estimular meus estagiários a buscar caminhos e embasamento, utilizo as metodologias ativas rotineiramente, virou lugar-comum. Só me recordei desse processo penoso de aprendizagem e ressignificação quando entrei como aluna especial no mestrado. (Bia)

Aprender a ser mais humilde e dizer às vezes que precisamos pesquisar juntas. Nem tudo, ou quase nada, na nossa atuação tem resposta pronta. (Lucia)

A **qualificação dos processos de trabalho**, despertada a partir da AC realizada, constitui-se como um marco no processo de aprendizagem dos participantes. A aproximação com conceitos teóricos e reflexões acerca da efetividade das ações propostas e do papel profissional permite buscar o aprimoramento das estratégias ofertadas.

Em atividades coletivas, sempre buscamos estruturar a formação das equipes ou as atividades dos estudantes nos espaços de preceptoria e tutoria, gerando e construindo conhecimentos. (...) Sigo em frente buscando tornar-me a facilitadora que eu sempre quis ter. Alguém afetivo, humano, empático, concreto, palpável, que erra, aprende e se reconstrói diariamente. Mas também alguém firme, que questiona, exige respeito e provoca mudanças. (Bia)

Agradeço muito por ter aperfeiçoado e agregado na minha experiência como pessoa e como profissional, hoje consigo olhar para minha equipe, por exemplo, de educação continuada, e saber qual caminho quero traçar na minha instituição, quero fazer educação continuada no método ativo de ensino-aprendizagem, vejo que precisamos desenvolver pessoas críticas, autocríticas, pessoas instituintes e pessoas que podem ser guardiões da saúde, e evitar que o erro chegue em nossos pacientes. (Léo)

O movimento será semelhante ao exercido no Programa [de Pós-Graduação] – com metodologia ativa – mas algo mais simples para favorecer o engajamento dos Agentes [Comunitários de Saúde]. Serão estipuladas tarefas para que exercitem o conhecimento na prática, como, por exemplo, ter suas visitas acompanhadas (também com o intuito de avaliar a conduta). O objetivo é fazer com que reflitam e compreendam sua atuação, no intuito de gerar maior autonomia, engajamento e cooperação, através de avaliações formativas – como não se trata de formação, nos debruçaremos sobre feedbacks ao longo do processo. (Carina)

## DISCUSSÃO

As subcategorias identificadas nas 3 categorias de análise foram descritas por Conterno e Lopes<sup>13</sup> em pesquisa que buscou problematizar a formação em

ensino superior da saúde, contexto este em que os discentes estão inseridos na prática.

Neste sentido, Lima<sup>3</sup> faz uma crítica ao sistema de ensino em saúde pautado na transmissão de conhecimento e com foco em questões biológicas, deixando a aprendizagem descontextualizada das dimensões subjetivas e sociais. Além disso, a autora reforça a ideia de que a aprendizagem se dá na relação sujeito-objeto e na mediação entre ambos, realizada pelo convívio em sociedade. Dessa forma, as MAEA estão sendo cada vez mais difundidas e expressões como “aprendizagem significativa”, “aprender a aprender” e “professor facilitador” já fazem parte do “modus operandi” de um crescente número de instituições de ensino.

Para Rogers a “aprendizagem significativa” é uma aprendizagem autodescoberta, em que os discentes manifestam interesse em aprender, terminologia que fora amplamente difundida por David Ausubel na área da educação. O “aprender a aprender”, que é o desenvolvimento em cada indivíduo de um método de aquisição de conhecimento, favorece a atitude, e não a memorização de conteúdos.

O “professor facilitador”, termo criado por Rogers na década de 1960, colocado em prática por Neill e amplamente difundida por Cousinet, Dewey, Decroly e Montessori, define a atitude do “facilitador” de encorajar vivências de aprendizagem e autonomia e, por fim, que as “metodologias ativas” podem ter sua definição embasada na ação e centralidade do discente na construção do próprio conhecimento<sup>13</sup>.

De acordo com Alves e Teo<sup>1</sup>, problematizar a prática e a vida, por meio de situações concretas, é o elemento central do processo de ensino-aprendizagem. É o que os autores definem como o “ativo” dentro das metodologias ativas. Ressignificar conceitos requer olhar para a própria prática, de modo crítico-reflexivo, e permitir-se entrar em um movimento fluido de construção e desconstrução, que envolve questionar (e até livrar-se) do que está arraigado e abrir-se para o novo.

O contato com a universidade e mais especificamente com as metodologias ativas, tanto através do mestrado profissional quanto com os estudantes em

atividades de preceptoria, surge em lugar de destaque nos excertos de portfólio e corrobora a afirmativa de Chianca-Neves *et al.*<sup>14</sup> de que, além de ofertar novos sentidos e possibilidades para as práticas pedagógicas de formação, ensino e atuação na preceptoria, as MAEA impulsionam um movimento pessoal dos preceptores, já que geram um embate entre a educação tradicional normalmente experienciada por estes profissionais e a educação que se pretende ofertar, aspecto que pode ser compreendido como um disparador para mudanças na atuação profissional.

Deste modo, atrelada ao ressignificar, surge a necessidade de qualificar os processos de trabalho e colocar em ação o que foi aprendido, o que consideramos como a culminância deste processo que foi vivenciado na ACPES. Este aspecto surge nos relatos por meio de exemplificações concretas e planejamentos de possíveis estratégias junto aos usuários e às equipes nas quais os mestrandos estão inseridos.

Os registros dos portfólios analisados neste estudo ressaltam, ainda, a importância da educação permanente (EP) enquanto estratégia primordial para atualização, capacitação e qualificação profissional. Iglesias *et al.*<sup>15</sup> afirmam que a EP é imprescindível e deve ser incorporada à rotina dos trabalhadores da saúde, com o objetivo de permitir que os mesmos atuem como protagonistas deste processo e que através da problematização possam desenvolver estratégias adequadas de cuidado.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo realizar uma análise qualitativa, perpassando os conhecimentos construídos de maneira articulada, e analisar as vivências experimentadas na AC Processos Educacionais em Saúde, com base no material obtido através dos Portfólios Reflexivos.

A AC apresentou-se como um espaço horizontal, em que professores assumiram um papel de facilitadores do conhecimento, com intuito de problematizar questões relevantes perante a temática trabalhada. O papel dos facilitadores foi fundamental por atuarem enquanto provocadores, instigando o olhar para as diferentes práticas de trabalho, atrelado ao aprofundamento teórico das temáticas trabalhadas.

As subjetividades organizadas e expressas no presente relato de experiência produziram reflexões acerca das MAEA. Podemos nos referir a conhecimentos, no plural, para contemplar a característica de diversidade de experiências prévias pessoais, profissionais e acadêmicas, que articulam e moldam a aquisição de novos conteúdos. Para o cumprimento da presente tarefa, os discentes adentraram novamente no próprio raciocínio contido nos portfólios reflexivos e também tiveram a oportunidade de refletir acerca da construção acadêmica dos demais.

Na categoria aprendizado individual, o processo vivenciado na AC resultou na observância de estudantes mais motivados, responsáveis, disciplinados, seguros, críticos e reflexivos, além de indivíduos mais aptos ao exercício da autonomia na resolução de problemas.

Já na categoria aprendizado nas relações interpessoais, vimos um movimento de respeito às diversidades, empatia, acolhimento, aprendizagem colaborativa, construída a partir da aprendizagem autodirigida (AAD), além da avaliação formativa, que preza pela interação entre facilitadores e estudantes na avaliação do aprendizado durante todo o processo de construção de conhecimento.

Por último, temos as transformações da prática profissional, cujo movimento foi de ressignificar a maneira com a qual estamos lidando com o cotidiano da prática, a Educação Permanente como ferramenta que estimula questionamentos e reflexões entre preceptores e equipe e, por fim, a qualificação dos processos de trabalho, provocando reflexões da prática de trabalho através da fundamentação teórica na construção de novos conhecimentos.

Cabe aqui também citar os resultados positivos advindos da produção do presente artigo, como a construção de novas habilidades no treino de escrita de artigos acadêmicos em um novo espaço de discussão, formação de um grupo de trabalho diferente do constituído na AC do programa de mestrado, treino no uso de ferramentas como o fichamento de materiais, construção de mapa conceitual, categorização dos relatos, roteiro, tarefas individuais e coletivas, além de reflexões, dirigidas e roteirizadas pelos facilitadores.

Contrariamente ao exposto, temos claro que a participação de apenas 5 dos 12 discentes que concluíram a AC se constitui como uma limitação desse relato de experiência, pois não foram consideradas as demais subjetividades que contribuíram para o enriquecimento das discussões e reflexões durante a AC. O tempo disputado pelas agendas individuais também foi fator contraproducente, fazendo emergir entraves com prazos e produções coletivas e individuais. As tarefas foram regularmente remanejadas dentre os participantes, para que todos pudessem ter contato aprofundado com todas as categorias e produtos, além do movimento de busca por fundamentações teóricas que elucidassem o conteúdo dos relatos.

Em suma, os entraves do trabalho em grupo não foram maiores do que os vivenciados anteriormente durante a AC, e os discentes mantiveram esse movimento do trabalho “vivo”, em um lugar privilegiado onde surgem e ressurgem questionamentos e novas reflexões em torno daquilo que é estudado, mostrando-nos a mudança no encontro das novas subjetividades resultantes das metodologias ativas.

## REFERÊNCIAS

1. Alves SM, Teo CRPA. O ativo das metodologias ativas: contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. *Educ Rev* [Internet]. 2020;36:e229610. doi:10.1590/0102-4698229619.
2. Feliciano AB, Aquilante AG, Souto BGA, Rocha SR, Sampaio SF, Bleicher T. *Gestão da Clínica: Caderno do curso*. 1ª Ed. São Carlos: UFSCar/CPOI; 2020. 60 p.
3. Lima VV. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. *Interface Com Saude Educ* [Internet]. 2016;21(61):421–34. doi:10.1590/1807-57622016.0316.
4. da Silva RF, Sá-Chaves I. Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. *Interface Com Saude Educ*. 2008;12(27):721–34. doi:10.1590/S1414-32832008000400004.
5. Larrosa Bondía L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev Bras Educ*. 2002;19:20-28. doi:10.1590/S1413-24782002000100003.
6. Minayo MC de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14ª Ed. São Paulo: Hucitec; 2014.
7. Bosi MLM. Paradigmas, tradições e terminologias: demarcações necessárias. Em: Bosi MLM, Gastaldo D, organizadores. *Tópicos avançados em pesquisa qualitativa em saúde: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Editora Vozes; 2021. p. 106-44.
8. Luna WF, Nordi AB de A, Rached KS, de Carvalho ARV. Projeto de Extensão landé Guatá: vivências de estudantes de Medicina com indígenas Potiguara. *Interface Com Saude Educ*. 2019;23:e180576. doi:10.1590/Interface.180576.

9. Ausubel D, Novak JD, Hanesian H. Psicologia educacional. Rio de Janeiro: Interamericana; 1980.
10. Moreira MA. Aprendizagem significativa. Brasília: UnB; 1998.
11. Machin R, Paulino DB, de Pontes JC, Rodrigues RRN. Diversidade e diferença: desafios para a formação dos profissionais de saúde. Cienc Saude Colet [Internet]. 2022;27:3797–806. doi:10.1590/1413-81232022710.07332022.
12. Borges MC, Miranda CH, Santana RC, Bollela VR. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. Med (Ribeirão Preto). 2014;47(3):324–31. doi:10.11606/issn.2176-7262.v47i3p324-331.
13. Conterno S de FR, Lopes RE. Pressupostos pedagógicos das atuais propostas de formação superior em saúde no Brasil: origens históricas e fundamentos teóricos. Avaliacao Rev Avaliacao Educ Sup (Campinas). 2016;21(3):993–1016. doi:10.1590/S1414-40772016000300016.
14. Chianca-Neves MGB, Lauer-Leite ID, Priante PT. As concepções de preceptores do Sus sobre metodologias ativas na formação do profissional da saúde. Educ Rev. 2020;36:e207303. doi:10.1590/0102-4698207303.
15. Iglesias A, Garcia DC, Pralon JA, Badaró-Moreira MI. Educação Permanente no Sistema Único de Saúde: concepções de profissionais da gestão e dos serviços. Psicol Cienc Profis [Internet]. 2023;43:e255126. doi:10.1590/1982-3703003255126.