

Formação docente em metodologias de aprendizagem ativa

Teacher education and development in active learning methods (abstract: p. 16)

Formación docente en metodologías de aprendizaje activo (resumen: p. 16)

Rodolfo de Oliveira Medeiros^(a)

<rodolfo.oliveira-medeiros@unesp.br> 

Maria José Sanches Marin^(b)

<marnadia@terra.com.br> 

Carlos Alberto Lazarini^(c)

<lazarini@famema.br> 

Rosane Michelli de Castro^(d)

<r.castro@unesp.br> 

Elza de Fátima Ribeiro Higa^(e)

<hirifael@gmail.com> 

^(a) Pós-graduando do programa de Educação (Doutorado), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Avenida Hygino Muzzi Filho, 737. Marília, SP, Brasil. 17525-900.

^(b, e) Mestrado Acadêmico "Saúde e Envelhecimento", Faculdade de Medicina de Marília (Famema). Marília, SP, Brasil.

^(c) Disciplina de Farmacologia, Famema. Marília, SP, Brasil.

^(d) Departamento de Didática, FFC, Unesp. Marília, SP, Brasil.

Os métodos de aprendizagem ativa têm se mostrado como ferramentas relevantes no processo de ensino e aprendizagem, sendo para isso necessária a formação continuada de docentes que atuam no ensino superior em Saúde. O objetivo desta pesquisa foi analisar como ocorre o desenvolvimento continuado do docente e as estratégias sugeridas para isso. Trata-se de uma pesquisa de campo qualitativa, fundamentada nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais. A pesquisa foi realizada com quarenta docentes de uma instituição de ensino superior. Os resultados apontaram para duas categorias temáticas: Educação Continuada e Educação Permanente, e seis subcategorias: Oficinas de Capacitação, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Reflexão sobre a Prática e Cursos de Capacitação. Os achados desta pesquisa podem contribuir para o fortalecimento de estratégias de desenvolvimento continuado de docentes na Graduação em Saúde.

Palavras-chave: Saúde. Docentes. Educação continuada. Aprendizagem baseada em problemas. Capacitação de recursos humanos em saúde.

Introdução

A formação docente no ensino superior em Saúde configura-se como objeto importante para investigação e reflexão considerando a ideia de que o papel do professor possui relevância na formação e na trajetória dos futuros profissionais nos diferentes campos da Saúde¹. Porém, pesquisas recentes têm apontado para a necessidade de problematização da formação docente em nível superior no campo da Saúde^{2,3}.

Por meio do desenvolvimento das tendências pedagógicas ao longo da história, compreende-se a necessidade de mudar o processo de oferta e de apropriação do conhecimento, comum e tradicionalmente ancorado em práticas docentes reprodutivas e de transmissão de saberes⁴.

Em uma perspectiva de superação dessas tendências, os métodos de aprendizagem ativa se colocam como possibilidades ao protagonismo dos estudantes, em que, com base nas ofertas pedagógicas planejadas pelo mediador mais experiente, os alunos realizam apropriações do conhecimento produzido por suas intencionalidades^{5,6}. Centralmente em processos de ensino para apropriações profissionais específicas, a estrutura curricular pauta-se na interdisciplinaridade, ou seja, na integração de conteúdo das mais diversas especialidades, orientada para o desenvolvimento de competência profissional e centrada no estudante⁷.

As concepções teóricas e metodológicas relacionadas a métodos de aprendizagem ativa têm importante relação com diversas estratégias metodológicas. Entre elas estão: Metodologia da Problematização, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)⁸, Sala de Aula Invertida e o Team Based Learning (TBL), que têm norteado o ensino universitário em vários países e no Brasil, sobretudo na área da Saúde⁹.

Referindo-se à utilização de métodos ativos de aprendizagem, tem-se constatado que o docente exerce um papel fundamental, pois é ele quem faz a mediação do processo e apoia o estudante na construção do conhecimento se pautando, essencialmente, no princípio dialógico. Entretanto, nem sempre esses profissionais, que foram formados pelo método tradicional de ensino, contam com o preparo adequado para assumir esse novo papel. Assim, a formação docente deve ocorrer como um processo de desenvolvimento contínuo, o que pode acontecer por meio de suas vivências, pesquisas, leituras, discussões e participações em eventos, entre outras¹⁰.

O interesse na formação contínua docente tem sido motivo de grande preocupação nas instituições de ensino superior¹¹. Em muitas ocasiões, há falta de motivação de docentes que trabalham há muito tempo com o método tradicional de ensino e aprendizagem, pois apresentam resistência quanto às mudanças dos métodos tradicionais¹².

A Lei das Diretrizes e Bases (LDB)¹³ e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Medicina e Enfermagem preconizam a formação continuada de docentes como dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, com o intuito de proporcionar espaços para reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente¹⁴.



A formação de docentes para atuar em métodos de aprendizagem ativa tem ocorrido por meio de cursos, estratégias de Educação a Distância (EAD), encontros de Educação Continuada (EC) e Permanente, espaços reflexivos e recursos tecnológicos¹⁵. Porém, os docentes que estão inseridos em métodos de aprendizagem ativa no âmbito da saúde têm referido dificuldades no manejo dos recursos que permeiam essa estratégia de aprendizagem, principalmente no tocante às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), fragilizando o processo de formação continuada¹⁶.

Diante do exposto, na busca pela reflexão sobre a formação continuada de professores na área da Saúde, emergiu a seguinte inquietude: como ocorre e quais estratégias devem ser utilizadas para o desenvolvimento continuado do professor da Graduação em Saúde?

Objetivo

O objetivo desta pesquisa foi analisar como ocorre o desenvolvimento continuado do docente e as estratégias sugeridas para isso.

Método

Pesquisa qualitativa, fundamentada nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais, realizada por meio de entrevistas com docentes que desenvolvem atividades de ensino em métodos ativos de aprendizagem.

A Teoria das Representações Sociais possui como questão central a compreensão da construção e do uso do conhecimento da vida real cotidiana. Refere-se às teorias construídas pelo senso comum para explicar as realidades que circundam o indivíduo com base nos aspectos de Ancoragem, que objetiva a correlação nas experiências ao se pensar em um determinado objeto, e a Objetivação, etapa na qual ocorre a materialização dos elementos de uma determinada representação social^{17,18}.

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior (IES) estadual no interior paulista, que desenvolve os cursos de Enfermagem e de Medicina. Nessa instituição, o currículo é integrado e orientado por competência profissional sendo o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido por meio da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Metodologia da Problematização, objetivando a formação de profissionais generalistas, humanistas, críticos e reflexivos, centrados em princípios éticos, capazes de intervir em situações-problema do cotidiano nos diferentes níveis de atenção¹⁹.

No currículo integrado, as disciplinas são abordadas de forma articulada na medida em que se desenvolvem nos diferentes cenários educacionais, com o intuito de mobilizar no estudante recursos para viabilizar a solução de problemas por meio da ótica da integralidade⁷.

Essa instituição é pioneira no Brasil na implantação de métodos de aprendizagem ativa em que, desde 1997, vem implementando mudanças curriculares^{20,21}.

Participaram da pesquisa quarenta docentes dos diferentes cenários de aprendizagem, sendo: seis facilitadores de Educação Permanente (EP), nove tutores da Unidade Educacional Sistematizada (UES), 12 facilitadores da Unidade de Prática Profissional (UPP) e 13 professores do Internato médico. O critério de inclusão foi professores com dez anos ou mais de experiência profissional na Graduação em Saúde.

Na apresentação dos resultados, os participantes foram codificados da seguinte forma: “T”, em referência a “Tutor”; “UPP”, em referência à “Unidade Prática Profissional”; “EP”, em referência à Educação Permanente; e, por fim, “I”, em referência a Internato Médico, seguidos de sequência numérica crescente, como, por exemplo, “T1”, “EP 2” e “UPP 3” e “I4”.

A coleta de dados ocorreu entre os meses de fevereiro e julho de 2020, por meio de entrevistas gravadas no local de trabalho dos participantes. Por um modelo semiestruturado, foi possível obter a caracterização dos participantes em relação a idade, sexo, estado civil e tempo de atuação docente em métodos de aprendizagem ativa, das seguintes questões norteadoras: “Fale sobre como tem ocorrido seu desenvolvimento docente para o exercício de seu papel de professor” e “Que estratégias de desenvolvimento continuado você gostaria que a instituição lhe proporcionasse para continuar aprendendo sobre seu papel docente em metodologia de aprendizagem ativa?”.

Considerando também a pandemia da Covid-19, as entrevistas foram realizadas por via *on-line*, por meio de plataformas digitais e ligações gravadas.

Foi realizado um estudo-piloto para validação do instrumento, ferramenta capaz de reproduzir os meios e métodos planejados para um dado estudo com dois participantes, sendo uma enfermeira (Unidade Prática Profissional) e um farmacêutico (Tutoria)²². Após a realização do estudo-piloto, os participantes não sugeriram adaptações nas questões que compõem o instrumento de coleta de dados.

Em relação à técnica de análise de dados, optou-se pela Análise do Conteúdo na modalidade Temática. Essa técnica de análise pode ser compreendida como um caminho que analisa o conteúdo das mensagens dos participantes, permitindo a ampliação para interpretação de descrições subjetivas com a objetividade científica, promovendo o desenvolvimento da compreensão da leitura. Essa técnica se organiza em três etapas: pré-análise, que compreende ainda a regra da exaustividade, regra da representatividade, regra da homogeneidade e regra da pertinência; exploração do material, em que ocorre a categorização e o estabelecimento dos núcleos de sentido; e o tratamento dos dados e interpretação, sendo o momento em que ocorrem a apresentação dos resultados, as análises e as possíveis inferências e interpretações em relação aos objetivos propostos, para que os resultados sejam significativos e válidos²³.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que envolve seres humanos da instituição proponente sob o n. CAAE 18630719.4.0000.5413, e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes da coleta de dados²⁴.

Resultados e discussões

A população do estudo foi composta por quarenta professores, sendo trinta (75%) do sexo feminino e dez (25%) do sexo masculino. Entre eles, 19 (47%) eram da área de Enfermagem; 15 (37%), da área de Medicina; cinco (13%), da área de Psicologia; e um (3%), da área das Ciências Biológicas. Entre os participantes, 17 (42%) estão na faixa etária entre 38 e 48 anos de idade. Em relação ao cenário de atuação, nove atuavam nos espaços tutoriais, 12 nas Unidades de Prática Profissional, seis na Educação Permanente e 13 no Internato Médico. Além disso, 55 % dos entrevistados atuam há vinte anos ou mais com métodos de aprendizagem ativa.

Categorias temáticas

Da análise dos dados obtidos por meio das duas questões norteadoras, emergiram duas categorias temáticas e seis subcategorias, como apresenta o Quadro 1, localizado no Apêndice 1.

Estratégias desenvolvidas para capacitação dos docentes

a) Educação Continuada (EC)

Os participantes relataram utilizar a EC para se capacitarem:

Pra mim, particularmente, através da EC. A EC permite me capacitar sobre minhas demandas cotidianas, e me atualizar também. Ela oferece formas de sempre estarmos atualizados, buscando, se aperfeiçoando, estudando, essa é a essência, histórica e atual da EC. (T5)

Falando na instituição, eu acho que quando a gente começa esse espaço de desenvolvimento docente, ele começa muito forte, EP, EC, acho que tem outras oportunidades de desenvolvimento docente, mas a gente inicia muito forte essas duas possibilidades, EP e EC. (E2)

No momento, ele ocorre dentro da escola através desse próprio trabalho que a gente faz através do nosso grupo de professores, através de EC e eventualmente EP. Através de cursos, busca individual mesmo, de atualizações, de buscas por artigos científicos, participação em eventos científicos, mas exclusivamente tem ocorrido através da EP e EC. (U6)

A representação social dos participantes no tocante aos programas de EC indica que os cursos foram a principal opção relatada pelos entrevistados, sendo considerada também uma forma de atualização, qualificação da prática docente e aquisição de conhecimentos que auxiliam na resolução de problemas do cotidiano.

A literatura aponta que a EC consiste em um conjunto de atividades educativas específicas para a atualização profissional, aquisição de conhecimentos e habilidades que impulsionam a reorganização e ou reciclagem do processo de trabalho. Essa modalidade possui duração predefinida e limitada, e ocorre, exclusivamente, por meio de metodologias de ensino tradicionais²⁵. Caracteriza-se como processo assertivo, responsivo, que preconiza a promoção de autonomia e potencial de mudanças no cenário da prática, além de qualificação profissional em curto prazo ou em tempo real^{26,27}.

b) Educação Permanente (EP)

Além da EC, espaços de EP foram relatados pelos entrevistados, conforme se observa nas falas que seguem:

Ela ocorre através de cursos e momentos de educação permanente. A EP tem um papel fundamental em minha formação, porque ela me retroalimenta, me proporciona reflexão da minha prática profissional. (T2)

Tem ocorrido por meio da EP, através de demandas que se iniciem no processo de trabalho, incluída em todas as séries, espaço que emerge as situações do trabalho, de discussão do processo de trabalho, para atualização técnico-científica e transformação da prática. (U1)

Bom, eu participo do laboratório de prática profissional, e a cada quinze dias nós temos a EP, com os professores envolvidos na formação dos alunos de Medicina e Enfermagem. (E5)

Os participantes que consideram a EP como ferramenta para capacitação relatam que ela proporciona *feedback* ao processo de trabalho, além de subsídios para que o docente permaneça em constante atualização, em que, por meio das lacunas levantadas, se buscam alternativas que viabilizem a solução para as situações propostas e, desse modo, ancoram e objetivam a importância da EP para seu desenvolvimento.

De forma geral, a EP busca a ampliação da visão acerca da organização do trabalho e do contexto social no qual o sujeito está inserido, com base em métodos de aprendizagem ativa que emergem da realidade e das necessidades existentes no serviço, com o intuito de desenvolver em seus participantes uma postura crítica e reflexiva, além de capacidade de resolução de problemas e solução das demandas sociais^{25,28}.

Na prática, programas de EP baseados em ações problematizadoras favorecem a ampliação da reflexão crítica do mundo do trabalho, além da articulação entre teoria e prática, caracterizando movimentos de educação no trabalho^{29,30}. Nessa ótica, com base em situações problematizadoras do cotidiano dos trabalhadores, a EP utiliza pressupostos baseados na aprendizagem significativa que consiste no aprendizado de algo que faça sentido para os sujeitos envolvidos, de modo que os processos de capacitação sejam elaborados pela problematização do cotidiano e do mundo do trabalho, com ênfase nos espaços reflexivos e com possibilidades de intervenção no mundo do trabalho^{31,32}.

Em relação à aprendizagem significativa, David Ausubel afirma se tratar de uma estratégia promissora em situação formal de ensino que se apoia na interação, não arbitrária e não formal, de novos conhecimentos com conhecimentos prévios relevantes. Assim, com sucessivas aproximações, adquirem-se novas aprendizagens, novos significados, tornando-se mais rico, mais refinado, servindo de eixo para novas aprendizagens significativas³³.

Portanto, é importante considerar o papel dos atores envolvidos para o planejamento das ações educativas, alinhadas às necessidades institucionais, sendo necessária a compreensão de ambas de uma forma ampla, sempre por meio de situações reais da prática³⁴. Por essa ótica, levando em conta o perfil docente do ensino universitário com forte tendência técnico-científica³⁵, valorizam-se os espaços ofertados pela EP no âmbito da formação e da capacitação docente.

Por fim, considerando as potencialidades de ofertas que a EP proporciona, acredita-se que os atores envolvidos estarão sempre motivados a adquirir novos conhecimentos, proporcionando futuras discussões e contribuindo para a solução das lacunas de conhecimentos que eventualmente surgem nos espaços de EP³⁶.

Sugestões para capacitação docente que a instituição deve oferecer

a) Oficinas de capacitação docente

Entre as diversas opções de desenvolvimento docente, alguns entrevistados apontaram o uso de oficinas de capacitação:

Eu acho que o desenvolvimento continuado, que seria fazer aquelas capacitações, aquelas oficinas de metodologias ativas, a faculdade poderia continuar proporcionando isso, mas de forma mais efetiva. (T8)

Penso que valorizar processos reflexivos da prática profissional por meio de espaços de encontro entre grupos, oficinas de trabalhos afins, articulando, inclusive, a questão acadêmica com a questão do serviço. (U10)

Eu acho que poderia retomar oficinas de trabalho em relação à nossa prática, sobre metodologias ativas. Descobrir novas estratégias, trazer esse novo conteúdo para a prática, relacionar a teoria com a prática, e isso só se dá pela continuidade de minha aprendizagem, do meu interesse e do meu compromisso com a instituição e com o ensino. (U6)

Os docentes entrevistados manifestaram, em suas representações da realidade sobre seu desenvolvimento, que as oficinas para capacitação docente possuem potencial para lhes proporcionar a possibilidade de rever sua prática e recuperar conceitos importantes para a obtenção de resultados positivos na prática docente, além da descoberta de novas estratégias por meio da relação teoria-prática. A técnica metodológica, que fundamenta estratégias

de capacitação mediante as oficinas, mostra-se na forma de espaços de promoção da aprendizagem que envolvem a participação coletiva, multiprofissional e interdisciplinar por meio do diálogo, favorecendo a construção de novos conhecimentos³⁷.

Por fim, vale a ressalva acerca de vertentes importantes que as oficinas de capacitação possuem para oferecer aos docentes, a saber, conhecimentos e habilidades diversas que incluem estabelecimento de metas em sua prática, subsídios que possam aprimorar a relação professor-aluno, desenvolvimento de estratégias de comunicação e resolução de problemas e manejo de recursos *on-line*³⁸, colocando-as como importante meio de capacitação docente, tendo em vista a iminente necessidade de qualificação e aprimoramento da prática docente nos espaços educacionais.

b) Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação/Educação a Distância

Na perspectiva de formação continuada, alguns entrevistados relataram ser fundamental o uso de estratégias pautadas em inovações tecnológicas como forma de capacitação docente:

Eu acho que a instituição, até por conta do que estamos vivendo agora, e isso é importante a gente fortalecer, e aproveitar as oportunidades dessas tecnologias, a instituição precisa trabalhar no modelo de fortalecimento das tecnologias de comunicação e informação. (E1)

Eu acho que, baseado no mundo em que estamos vivendo, repleto de tecnologias, a tecnologia tomou conta do mundo, né? Então eu acho que a tecnologia deveria ser mais inserida nesses espaços. (I6)

Eu penso que no momento atual, uma coisa primordial seria a gente se capacitar com tecnologia de informação, que proporcionasse espaços de aprendizagens a distância, especialmente no momento atual que a gente tá vivendo, com a quarentena do Coronavírus. (T3)

Em virtude do que foi apresentado pelos entrevistados, à luz das Representações Sociais, foi possível perceber que as TDIC são uma realidade, e que a capacitação em suas diferentes vertentes é essencial. Muitos citaram o momento atual, em que foi necessária a apropriação de estratégias tecnológicas devido ao isolamento social.

Entre as opções de TDIC, destacam-se os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)³⁹, as ferramentas 3D, plataformas de Webnar, as ferramentas disponíveis na plataforma Google, como o Google Classroom, G-Suíte, Google Drive, Hangout Meet, as quais apresentam resultados positivos na prática docente⁴⁰.

De fato, por uma perspectiva ampla de formação continuada, há políticas públicas educacionais que têm oferecido cursos de capacitação de professores envolvendo as TDIC. Porém, por se considerar o contexto e as necessidades educacionais no uso das TDIC, esses cursos ainda são insuficientes⁴¹, sendo necessário o despertar das Instituições de Ensino Superior diante dessas lacunas. Por fim, ressalta-se que as transformações nas estruturas de

ensino ocorridas perante o atual contexto de saúde mundial, determinado pela pandemia da Covid 19, colocam em evidência a necessidade de formação continuada dos docentes, seja em termos conteudistas seja de apropriação de novas ferramentas com foco no manejo das diferentes tecnologias digitais que possibilitam os acessos e viabilizam a troca de saberes⁴².

No âmbito das TDIC, outra estratégia de desenvolvimento docente mencionada pelos entrevistados foram os espaços de EAD:

Mantendo a rotina de estudos, participando de atividades, eventos, cursos EAD e pesquisas. A partir da pandemia, estão sendo possíveis novas maneiras de realização de encontros a distância, o que abre perspectivas para novos arranjos. (T6)

Então, tenho feito tudo isso através de buscas individuais, como cursos específicos, EAD. De alguma forma eu tenho comigo que eu preciso me capacitar, para que eu nunca “estacione”, e vejo esse potencial na modalidade EAD. (U9)

Os participantes objetivam suas crenças na possibilidade de aprender por meio das tecnologias e também de modo não presencial.

No campo das TDIC, a estratégia de EAD tem surgido nas instituições educativas como uma das modalidades que mais têm crescido em todo mundo⁴³. Essas estratégias, que preconizam uma formação crítica se contrapondo a velhas práticas e hábitos com os recursos tecnológicos da atualidade⁴⁴, possuem como objetivo a democratização do acesso à educação, proporcionando, conseqüentemente, mudanças no paradigma educacional⁴⁵.

Embora os cursos a distância sejam rejeitados por docentes por não equivalerem ao ensino presencial⁴⁶, atualmente são diversas as maneiras que possibilitam as ofertas de cursos a distância. É o caso das plataformas tecnológicas de videoconferências, programas de mensagens instantâneas (Skype, Messenger, Lives) e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), com ênfase na plataforma Moodle⁴⁷.

c) Reflexão sobre a prática

Alguns entrevistados sugeriram a reflexão sobre a prática como forma de capacitação docente, conforme descrito a seguir:

Olha, pra ser sincera, espaços de reflexão da prática são muito pertinentes. Há tempos existia entre nós, mas se perdeu, muita coisa se perdeu. Refletir sobre aquilo que você faz pode gerar conhecimento, analisar nossa prática, aquilo que estamos fazendo ou deixando de fazer, o certo ou o errado. (I10)

Na minha opinião, há um tempo havia grupos para reflexão da prática profissional. Deveria voltar, não tinha muito certos os horários, a questão da periodicidade, mas era muito importante, muito legal. Mas eu penso que espaços de reflexão para pensar a prática são uma boa, uma ferramenta importante. Você deve pensar, repensar, analisar, enfim. (I5)

Considerando que as Representações Sociais oferecem a oportunidade de organização dos saberes do senso comum na representação de um determinado fenômeno¹⁷, foi possível perceber que, segundo os participantes, os espaços reflexivos figuram como forma de o docente rever sua prática, refletir sobre os erros e acertos, tendo como objetivo o cenário educacional de maneira geral, objetivando ainda a qualificação da prática docente.

O docente, ao refletir sobre a prática, estabelece a construção de um olhar crítico-reflexivo no que se refere à prática pedagógica, envolvendo também aspectos relacionados à cultura escolar e ao desenvolvimento dos alunos no processo de aquisição de conhecimento⁴⁸.

Portanto, diante disso, é relevante a afirmação de que, para se propor mudanças nas práticas de ensino e aprendizagem contemporâneas, é necessária a aproximação entre teoria e prática, sendo os espaços reflexivos uma das ferramentas possíveis, estimulando os docentes a refletirem sobre a prática e, simultaneamente, possibilitando o estabelecimento de novas ferramentas para solucionar as lacunas advindas da prática. No atual contexto educacional, docentes reflexivos desenvolvem novas formas de pensar, agir, compreender e atuar, o que contribui para a oferta de uma educação cada vez mais transformadora⁴⁹. Além disso, vale destacar o papel das instituições de ensino na viabilização desses espaços reflexivos, sendo corresponsáveis pelo desenvolvimento profissional do docente⁵⁰.

d) Cursos de capacitação

Os entrevistados sugeriram a realização de cursos de capacitação como forma de se desenvolverem, conforme se observa nas falas a seguir:

Vejo potencialidades nos cursos de capacitação específicos para minha formação, minha reflexão, desenvolvimento docente, enfim. Hoje esses cursos podem ser feitos de diversas formas, né; então, assim, há um tempo era tudo mais difícil, mas agora temos muitas possibilidades de estudar, se capacitar e se desenvolver. Vejo todas essas potencialidades nesses cursos. (E3)

Por isso, penso em cursos de capacitação, de formação docente mesmo, específicos para nossa prática, que viriam de acordo com nossas necessidades. É claro que seria necessária uma reflexão sobre nosso fazer, não só médico, mas principalmente docente, porque isso gera conhecimento, a dúvida em si. (I12)

Penso que cursos de capacitação com profissionais de outras instituições, como forma de troca de saberes e experiências, seriam de muito valor para mudar um pouco o cenário de capacitação. (E3)

As Representações Sociais são originadas pelas relações sociais e cotidianas dos indivíduos¹⁷. Por meio dessa teoria, foi possível identificar, pela fala dos entrevistados, que os cursos de capacitação e especialização são importantes ferramentas de

desenvolvimento e reflexão da prática, que contribuem para a qualificação da assistência. Esses espaços transmitem a ideia do novo que pode despertar interesse no atual quadro docente e, partindo desse interesse, ocorrer uma motivação intrínseca em se capacitar por meio das trocas de experiências, de falar e ouvir, de refletir sobre suas ações com base nas experiências externas.

De fato, os espaços educacionais voltados para o ensino superior têm se configurado como uma “naturalização” na docência que não requer qualidade nas ações pedagógicas, concedendo ao ensino superior uma formação generalista, na qual, em que pese, basta apenas saber para ensinar, relacionando o saber e as capacidades docentes a características particulares de cada um⁵¹.

Como estratégia para sanar as iminentes necessidades docentes emergentes no presente século, os cursos de capacitação docente, também conhecidos por cursos de formação pedagógica, despontam como uma importante ferramenta, possibilitando a partilha de diferentes saberes e proporcionando, no grupo de docentes, reflexões relacionadas ao manejo e à qualificação da aprendizagem dos estudantes. A forma como se aplicam os cursos de formação pedagógica consiste em momentos presenciais e de reflexão, proporcionando condições aos docentes para uma atuação coparticipativa, além de momentos de troca de experiências e partilhas^{52,53}. Com foco no perfil do aluno, essa estratégia busca proporcionar ótica crítica do processo de ensino e aprendizagem, construindo a docência de forma coparticipativa, valorizando as relações interativas e estimulando a autonomia⁵³.

Para possibilitar espaços de trocas de saberes entre docentes, o campo escolar precisa ser repensado e organizado de modo a possibilitar que docentes possam estabelecer trocas entre si e juntamente com os outros profissionais que integram o contexto educacional, viabilizando a discussão de problemas que se originam do próprio cenário da prática, visando à construção coletiva de conhecimentos profissionais que subsidiem os docentes na qualificação do seu trabalho⁵⁴.

Um dos campos possíveis para realização de cursos de capacitação é o das TDIC. Considerando o atual momento vivido pela sociedade com o avanço da pandemia da Covid-19 e a necessidade de isolamento social, essas capacitações proporcionam ao docente a oportunidade de adquirir novas formas de ensinar e aprender por meio da inovação, além do aprimoramento no manejo de ferramentas já conhecidas, como plataformas digitais⁵⁵, tornando essa modalidade de capacitação ainda mais relevante.

Considerações finais

Esta pesquisa possibilitou a reflexão acerca do atual contexto de formação de professores nos cursos de Medicina e Enfermagem. Considerando o cenário educacional, depara-se com ampla diversidade de estratégias de capacitação docente por meio das especificidades de cada cenário.

Os docentes entrevistados relataram que as estratégias utilizadas para sua capacitação se centralizam em EP e EC. Em relação às possibilidades sugeridas para capacitação, os resultados apontaram a ampliação e a diversificação na forma de continuar aprendendo que a instituição poderia oferecer.

Diante do exposto, chama a atenção o fato de, por um lado, os docentes utilizarem a EP e EC como forma de capacitação, considerando as diversas possibilidades de estratégias em vigência no âmbito da formação de professores, e, por outro lado, as sugestões expostas pelos relatos evidenciarem aspectos reflexivos, manejo tecnológico e cursos específicos para formação continuada. De fato, trata-se de estratégias que objetivam a formação de um perfil docente crítico e resolutivo, que responda às atuais necessidades discentes educacionais. Além disso, vale destacar que a percepção demonstrada é a de que os docentes compreendem a necessidade de formação continuada e sugerem diferentes maneiras de continuar aprendendo.

Considerando os dados sociodemográficos que apontam um perfil docente em sua maioria com mais de vinte anos de profissão, os resultados podem contribuir para o fortalecimento de estratégias de desenvolvimento continuado de docentes da Graduação em Saúde, sendo imprescindível, por parte das instituições de ensino superior, um planejamento estruturado em políticas e legislações vigentes para que o docente se sinta estimulado a continuar se desenvolvendo.

Por fim, pode-se compreender que a Teoria das Representações Sociais contribuiu para analisar como os docentes vivenciam seu desenvolvimento e a capacitação para o seu papel, assim como possibilitou elencar as sugestões de continuidade desse processo. Nesse sentido, por meio da Ancoragem eles apontaram a correlação de suas experiências e as objetivaram na materialização de suas realidades.

Contribuição dos autores

Todos os autores participaram ativamente de todas as etapas de elaboração do manuscrito.

Conflito de interesse

Os autores não têm conflito de interesse a declarar.

Direitos autorais

Este artigo está licenciado sob a Licença Internacional Creative Commons 4.0, tipo BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR).



Editora

Vera Lúcia Garcia

Editor associado

Flavio Adriano Borges

Submetido em

24/08/21

Aprovado em

01/12/21

Referências

1. Grazel CE, Rezer R. Formação para a docência na Educação Superior no campo da saúde: horizontes de pesquisa. *Form Docencia*. 2019; 11(20):145-62.
2. Cavalcante IIP, Bissoli MF, Almeida MI, Pimenta SG. Docência no ensino superior na área da saúde: formação continuada e desenvolvimento profissional em foco. *Rev Electronica Pesquiseduca*. 2011; 3(6):162-82.
3. Moreira COF, Dias MSA. Diretrizes curriculares na saúde e as mudanças nos modelos de saúde e de educação. *ABCS Health Sci*. 2015; 40(3):300-5.
4. Pio DAM. A experiência do professor médico com métodos ativos de ensino-aprendizagem: formação permanente e gestão com mediadoras [tese]. Botucatu: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; 2017.
5. Macedo KDS, Acosta BS, Silva EB, Souza NS, Beck CLC, Silva KKD. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para a inovação no ensino em saúde. *Esc Anna Nery Rev Enferm*. 2018; 22(3):e20170435.
6. Higa EFR, Moreira H, Pinheiro O, Tonhom S, Carvalho MH, Bracciali L. Caminhos da avaliação da aprendizagem ativa: visão do estudante de medicina. *Rev Lusofona Educ*. 2018; 40:171-84.
7. Taroco APRM, Tsuji H, Higa EFR. Currículo orientado por competência para a compreensão da integralidade. *Rev Bras Educ Med*. 2017; 41(1):12-21.
8. Godinho PA, Oleniki NP, Baroneza AM, Baroneza JE. A aprendizagem baseada em problemas (ABP) como metodologia de ensino na disciplina de embriologia na visão do aluno. *Acta Sci*. 2017; 39(3):327-32.
9. Oliveira BLCA, Lima SF, Rodrigues LS, Júnior GAP. Team-Based Learning como forma de aprendizagem colaborativa e sala de aula invertida com centralidade nos estudantes no processo ensino-aprendizagem. *Rev Bras Educ Med*. 2018; 42(4):86-95.
10. Seixas RHM, Calabró L, Sousa DO. A formação de professores e os desafios de ensinar ciências. *Thema*. 2017; 14(1):189-303.
11. Magalhães LH, Lima CF, Teixeira MSV, França CM, Ferreira PR. Metodologia ativa e formação de professores: uma proposta com base na sala de aula invertida. In: Andrade DF, editor. *Educação do século XXI*. Belo Horizonte: Poisson; 2018. p. 140-5. v. 5.
12. Costa NMSC, Cardoso CGLV, Costa DC. Concepções sobre o bom professor de medicina. *Rev Bras Educ Med*. 2012; 36(4):499-505.
13. Brasil. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. 23 Dez 1996; sec. 1, p. 27833.
14. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação de enfermagem, medicina e nutrição. Brasília: Ministério da Educação; 2001.
15. Medeiros ROM, Higa EFR, Marin MJS, Lazarini CA, Lemes MA. Formação continuada de professores na graduação em saúde. *Rev Educ Distancia Learning*. 2021; 4(1):65-84.
16. Soares LS, Silva NC, Moncaio ACS. Active Methodologies in higher education: opinions, knowledge and teaching attitudes. *J Nurs UFPE*. 2019; 13(3):783-95.
17. Martins-Silva PO, Silva Junior A, Peroni GGH, Medeiros CP, Vitória NO. Teoria das Representações Sociais nos estudos organizacionais no Brasil: Análise bibliométrica de 2001 a 2014. *Cad EBAPE.BR*. 2016; 14(4):891-919.



18. Santos GT, Dias JMB. Teoria das representações sociais: uma abordagem sociopsicológica. *Rev Eletronica Humanidad*. 2015; 8(1):173-87.
19. Faculdade de Medicina de Marília. Caderno da 2ª série dos cursos de enfermagem e medicina: necessidades de saúde 2 e prática profissional 2. Marília: Faculdade de Medicina de Marília; 2014.
20. Higa EFR, Tapeiro EF, Carvalho MHR, Aguilar-da-Silva R, Tonhom SFR, Hafner MLBM. Avaliação do processo pedagógico em metodologia de aprendizagem ativa. In: *Atas do 5o Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa: Investigação qualitativa na educação*; 2016; Porto, PT. Aveiro, PT: Ludomedia; 2016. p. 270-8.
21. Faculdade de Medicina de Marília. Necessidades de Saúde 2 e Prática Profissional 2- 2ª série dos Cursos de Medicina e Enfermagem. Marília: Faculdade de Medicina de Marília; 2016.
22. Mackey A, Gass S. Common data collection measures. In: Mackey A, Gass S, organizadores. *Second language research methodology and design*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 83-108.
23. Bardin L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70; 2016.
24. Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. Resolução nº 510, de 7 de Abril de 2016. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*. 24 Maio 2016; Sec. 1, p. 44.
25. Peixoto LS, Cuzatis Gonçalves L, Dutra da Costa T, Tavares CMM,
26. Dantas Cavalcanti AC, Antunes Cortez E. Educação permanente, continuada e em serviço. *Desvendando seus conceitos. Rev Eletronica Trimestr Enferm*. 2013; (29):324-41.
27. Munari DD, Nunes FC, Motta KAMB, Esperidião E, Silva JI, Coelho MA. Educação de laboratório como ferramenta no processo Educação Continuada de enfermeiros gerentes. *Rev Enferm UERJ*. 2008; 16(4):577-83.
28. Reis MJR, Vargas ME. Educação permanente e educação continuada nos serviços de enfermagem: uma revisão integrativa. *Educ Desenvolv Regional (Unicamp)*. 2018; 15(15):335-49.
29. Costa KC, Marques RC, Ceccim RB, Silva KL. Educação permanente em saúde e modelo assistencial: correlações no cotidiano do serviço na Atenção Primária a Saúde. *APS Rev*. 2019; 1(2):132-40.
30. Campos KFC, Sena RR, Silva KL. Permanent professional education in healthcare services. *Esc Anna Nery*. 2017; 21(4):e20160317.
31. Slomp H, Feuerwerker LCM, Merhy EE. Life stories, homeopathy and permanent education: construction of shared healthcare. *Cienc Saude Colet*. 2015; 20(6):1795-803.
32. Lima LPS, Ribeiro MRR. A competência para educação permanente. *Physis*. 2016; 26(2):483-501.
33. Brasil. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº 1.996, de 20 de Agosto de 2007. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e dá outras providências. Brasília: Ministério da Saúde; 2007.
34. Ausubel DP. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton; 1963.
35. Sade PMC, Peres AM, Brusamarello T, Mercês NNA, Wolff LDG, Lowen IMV. Demandas de Educação Permanente em enfermagem de um hospital ensino. *Cogitare Enferm*. 2019; 24:e57130.



36. Rezende KTA, Costa MCG, Rodrigues ME, Tonhom SFR. Problem-based learning in a medical school: implementations challenges. *Rev Bras Educ Med.* 2020; 44(4):e119.
37. Dorneles LL, Martins VP, Morelato CS, Goes FSN, Fonseca LMM, Camargo RAA. Creation of an animated infographic on permanent health education. *Rev Lat Am Enfermagem.* 2020; 28:e3311.
38. Torres HC, Amaral MA, Amorim MM, Cyrino AP, Bodtein R. Capacitação de profissionais da atenção primária à saúde para educação em Diabetes Mellitus. *Acta Paul Enferm.* 2010; 23(6):751-6.
39. Gandhi M, Raj T, Fernandez R, Rispel L, Nxumalo N, Lescano AG, et al. Mentoring the mentors: implementation and evaluation of four fogarty-sponsored mentoring training workshops in low-and middle-income countries. *Am J Trop Med Hyg.* 2019; 100 Suppl 1:20-8.
40. Salvador PTCO, Bezerril MS, Mariz CMS, Fernandes MID, Martins JCA, Santos VEP. Objeto e ambiente virtual de aprendizagem: análise de conceito. *Rev Bras Enferm.* 2017; 70(3):599-606.
Palú J, Schutz JÁ, Mayer L. Desafios da educação em tempos de pandemia. *Cruz Alta (RS): Ilustração;* 2020. p. 24-31.
41. Rosa IH, Prado M. Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação por docentes do ensino superior [Internet]. 2017 [citado 9 Jul 2021]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318908858_UTILIZACAO_DAS_TECNOLOGIAS_DE_INFORMACAO_E_COMUNICACAO_POR_DOCENTES_DO_ENSINO_SUPERIOR
42. Instenic A. Online learning under Covid-19: re-examining the prominence of video-based and text-based feedback. *Educ Technol Res Dev.* 2021; 69:117-21.
43. Seaman JE, Allen I, Seaman J. Grade increase: tracking distance education in the United States. Babson Park, MA: Babson Survey Research Group; 2018.
44. Nobre IAM, Albernaz JM, Nunes VB. Formação de professores para atuar em EAD. In: Atas do TISE 2013, XVIII Conferência Internacional sobre Informática na Educação: Nuevas Ideas en Informática Educativa; 2013; Porto Alegre (RS). Porto Alegre: TISE; 2013. p. 136-45. v. 9.
45. Sartori AS. Educação à distância: novas práticas pedagógicas e as tecnologias da informação e comunicação. *Rev Linhas.* 2002; 3(2):1-9.
46. Santos CL, Abdulkader F. Smartphone-assisted experimentation as a didactic strategy to maintain practical lessons in remote education: alternatives for physiology education during the Covid-19 pandemic. *Adv Physiol Educ.* 2020; 44(4):579-86.
47. Yonezawa WM, Barros DMV. EAD, Tecnologias e TIC. Marília (SP): Cultura Acadêmica; 2013.
48. Martiny LE, Gomes-da-Silva PN. A observação reflexiva na prática pedagógica dos professores em formação inicial constituinte da transposição didática dos saberes a ensinar. *Pensar Prat.* 2014; 17(3):766-82.
49. Cunha WX, Silva DG, Bezerra EJ, Batista Neto J. Didática do ensino superior: a reflexão sobre a prática docente. In: Andrade DF, editor. Educação no Século XXI. Belo Horizonte: Poisson; 2019. p. 30-8. v. 27.
50. Felden EL. Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenadores de área. *Rev Bras Estud Pedagógico.* 2017; 98(250):747-63.



51. Almeida M. Desenvolvimento profissional e perfis de orientação pedagógica na docência no ensino superior. *Sisyphus J Educ.* 2018; 6(3):53-75.
52. Mello EMB, Freitas DPS. Possibilidades formativas para docentes universitários: compromisso institucional. *Educar Rev.* 2018; 34(67):249-63.
53. Alves LR, Giacomini MA, Teixeira VM, Henriques SH, Chaves LDP. Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. *Esc Anna Nery Rev Enferm.* 2019; 33(3):e20180366.
54. Giordan MZ, Hobold MS. A escola como espaço de formação de professores iniciantes. *Rev Reflex Ação.* 2016; 24(3):7-25.
55. Silveira A, Santos NO, Wilhelm LA, Soccol KLS, Tisott ZL, Prates LA. Estratégias e desafios do ensino remoto na enfermagem. *Enferm Foco.* 2020; 11(5):98-103.

Active learning methods have shown themselves to be important tools in the teaching and learning process, making the continuous education of university teachers in the area of health necessary. The aim of this study was to analyze education in this area and the strategies suggested for the continuous professional development of teachers. We conducted a qualitative field study grounded in the premises of social representation theory with 40 teachers from a higher education institution. The results pointed to two core thematic categories (continuous education and permanent education) and four subcategories (training workshops, digital information and communication technologies, reflecting on practice, and training workshops). The findings of this study can contribute to strengthening strategies for the continuous professional development of university teachers in the area of health.

Keywords: Health. Teachers. Continuous education. Problem-based learning. Human resource training in health.

Los métodos de aprendizaje activo han mostrado ser herramientas relevantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo para tanto necesaria la formación continua de docentes que actúan en la enseñanza superior de salud. El objetivo de esta investigación fue analizar cómo ocurre y las estrategias sugeridas para el desarrollo continuo del docente. Se trata de una investigación de campo cualitativa, fundamentada en las presuposiciones de la Teoría de las Representaciones Sociales. La investigación se realizó con cuarenta docentes de una institución de Enseñanza Superior. Los resultados señalaron dos categorías temáticas: Educación continua y Educación Permanente y seis subcategorías: Talleres de capacitación, Tecnologías digitales de Información y Comunicación, Reflexión de la práctica y Cursos de capacitación. Los hallazgos de esta investigación pueden contribuir para el desarrollo de estrategias de desarrollo continuo de docentes en la graduación de salud.

Palabras clave: Salud. Docentes. Educación continua. Aprendizaje basado en problemas. Capacitación de recursos humanos de salud.