

REPENSANDO A TRAJETÓRIA: APRENDENDO A APRENDER E A ENSINAR COM METODOLOGIAS ATIVAS

Erika Thalita Nunes Costa¹;

Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares.

Suane Maria Marinho Sá Souza²;

Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares.

Ana Karina Castro Souza Braga³;

Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares.

Amanda Castro Barroso Pinheiro⁴;

Hospital Dr. Carlos Macieira.

Francisca Jessica Lima Dos Santos Costa⁵;

Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares.

Talga Monique Naiva Coelho Marques⁶;

Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares.

Jefferson Teodoro De Assis⁷;

Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares.

Valdemir Maciel De Assunção Neto⁸;

Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares.

Germano Silva Moura⁹;

Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares.

Marta Leticia Santos Pinto Maia¹⁰.

Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares.

Trajetória de aprendizagem significativa

Este trabalho é a sumarização de uma experiência educacional que contribuiu concretamente para o crescimento pessoal e profissional e para a melhoria das práticas em preceptoria na saúde no SUS, favorecendo a aprendizagem significativa. É um relato de experiência a partir da elaboração de um trabalho de conclusão de curso (TCP) do Curso de Especialização em Educação na Saúde para Preceptores no SUS (PSUS), promovido pelo Instituto de Ensino e Pesquisa/Hospital Sírio Libanês (IEP/HSL) com iniciativa do Programa

de Apoio ao Desenvolvimento Institucional do Sistema Único de Saúde (PROADI-SUS), em parceria com Ministério da Saúde, com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS) e do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (CONASEMS).

O PSUS compõe uma das três especializações do Projeto de Desenvolvimento da Gestão de Programas de Residência e da Preceptorial no Sistema Único de Saúde (DGPSUS). Este visa contribuir com a capacitação de profissionais inseridos no processo de ensino-serviço-comunidade em saúde, na expansão e na qualificação das residências por meio da oferta dos cursos: Especialização em Gestão de Programas de Residência em Saúde do SUS (GPRS), Especialização em Qualidade e Segurança do Cuidado em Saúde para Preceptores no SUS (QSUS) e PSUS, ao qual faço parte, é uma:

Iniciativa voltada para profissionais de saúde das diferentes profissões desta área que atuam como preceptores de residentes e graduandos, em cenários reais de cuidado à saúde, e para profissionais dos serviços e/ou das instituições de ensino com alguma vinculação na formação e desenvolvimento de pessoas nos cenários do SUS, como profissionais que atuam na integração ensino-serviço-comunidade (SOEIRO et al., 2023).

Participei da seleção para o PSUS no início de 2022 por incentivo da coordenadora do programa de residência em oncologia, ao qual faço parte, bem como pelo interesse em me capacitar cada vez mais no contexto da preceptorial.

Selecionada para participar do curso, afirmo que no percurso pude exercitar a utilização de estratégias que compõem as metodologias ativas. Assim, este documento pretende apresentar meu deslocamento, mediante a busca do conhecimento e do ensino-aprendizagem, utilizando-se de metodologias ativas, no contexto da preceptorial.

Apartir deste contexto, este trabalho objetiva compartilhar as experiências vivenciadas na trajetória de atividades de aprendizagem na especialização em preceptorial no SUS, que foi calcada em metodologias ativas. Conhecer o processo apresenta-se como superficial ao poder de vivenciá-lo e ter a oportunidade de participar de uma especialização que utiliza a mesma metodologia (os recursos tecnológicos e metodológicos da metodologia ativa) nos encontros estudados vem ao encontro da necessidade de aprofundamento teórico da temática.

Em 2021, concluir uma pós-graduação em Preceptorial no SUS que trouxe a metodologia ativa de modo teórico e conceitual. Entretanto, diria que a vivência no PSUS foi bem mais rica e de fato ativa e significativa na construção do saber, no cenário da prática real de cuidado à saúde, uma vez que sua condução e diretrizes pedagógicas foram ancoradas em metodologias ativas.

A especialização aconteceu entre os meses de fevereiro de 2022 e novembro de 2023, na modalidade semipresencial, com encontros mensais, e foi inovador justamente por ser totalmente construído sobre as bases pedagógicas das metodologias ativas. Quando iniciei a especialização não tinha ideia de como seria o método de ensino utilizado. Quando

participei do primeiro encontro de apresentação do curso, que foi de modo assíncrono percebi que seria um curso diferente dos métodos conservadores de ensino, onde seria pautado no aprender-fazendo utilizando metodologias ativas e currículo integrado.

Nos primeiros encontros não sabia o que aconteceria a seguir, muitas siglas, terminologias, palavras e temáticas que geraram estranhamento. Contudo, à medida que se avançava nos encontros de estudo, conseguia-se correlacionar as atividades realizadas por meio da metodologia ativa, conseguindo a solução das problematizações propostas e fazendo com que o ensino ficasse muito mais fácil e prazeroso.

Participar desta especialização provocou um deslocamento de saberes e de posturas, de um lugar passivo de mero receptor de conhecimentos, fui provocada a ser protagonista do processo de aprendizagem, participando ativamente da construção do saber e tendo muito mais responsabilidade no processo ensino-aprendizagem.

Mediante o exposto, esse trabalho de conclusão irá expor os elementos colaborativos, os recursos metodológicos e as ferramentas tecnológicas da metodologia ativa que mais me instigaram a reflexão e apontaram caminhos nesta trajetória, produtos importantes para o meu aperfeiçoamento profissional e que auxiliaram na formação do fazer preceptorial em um cenário de prática do SUS.

A construção da trajetória na especialização em educação na saúde para preceptores do SUS

Refletir sobre o percurso do processo de aprendizagem constituiu-se em um grande desafio. É usar várias perspectivas para perceber os caminhos percorridos, os modos como desempenhei as atividades, analisar a atuação e identificar, no decorrer dos episódios, se houve qualificação, ressignificação da prática docente, se alcancei as expectativas iniciais e se atingi o perfil de competências estabelecido pela especialização. É fazer uma viagem retrospectiva para refletir sobre as experiências, analisar os processos de aprendizagem provocados pelas vivências e ainda evidenciar situações que mais impactaram/marcaram. É perceber o porquê de não ter como rever a “matéria” perdida ao faltar um dia de encontro.

Como método de ensino, a especialização utilizou as metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Desse modo, no decorrer desse processo construtivo possibilitado na especialização, pude experimentar troca de vivências e experiências e foram muitos os elementos colaborativos e as diferentes atividades de aprendizagem que instigaram a reflexão e apontaram caminhos para auxiliar na formação do meu eu preceptor.

Metodologia ativa - Aprendendo com as vivências e seus recursos

Na intenção de compreender os conceitos e as definições acerca da temática de metodologias ativas, autores como Freire (2000), Libâneo (2013), Berbel (2011), entre outros, agregam contribuições substanciais.

Segundo Berbel, 2011, a metodologia ativa é:

Estratégia pedagógica que coloca o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz... O fato de elas serem caracterizadas como ativas está relacionado com a aplicação de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas, nas quais eles são protagonistas da sua aprendizagem. Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais (p. 29).

De modo geral, podemos dizer que as metodologias ativas trazem consigo o enfoque problematizador como uma estratégia didática voltada para integração de saberes teóricos e práticos na perspectiva de uma atitude crítica e reflexiva. Nesta condição, as práticas devem estar centradas no estudante e não no professor, sendo este último um mediador do processo de ensino e aprendizagem (SOARES, 2021).

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, 2012, p.7).

As metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, motivando e direcionando o discente a buscar informações, no intuito de solucionar impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. No tocante à aprendizagem significativa, os saberes prévios são considerados determinantes na construção de novos saberes, devendo ser passíveis de problematização. Essa metodologia surge como alternativa à transmissão de conteúdo em disciplinas fragmentadas realizadas pelas metodologias tradicionais (PEDROSA, 2011).

O processo de ensino-aprendizagem com esse movimento possibilita, a partir da problematização, instigar o discente a refletir, examinar e posicionar-se de forma crítica, levando-o a despertar sua autonomia, curiosidade e tomadas de decisões de forma individual ou coletiva, baseando-se em contextos e práticas sociais nos quais estão inseridos. Dentro da metodologia ativa as informações não são passadas prontas, elas são construídas por meio das experiências, pesquisas e reflexões do indivíduo e do grupo, buscando um agir na realidade (BORGES; ALENCAR, 2014).

Segundo Mattos (2018), há um grande desafio em conceber um ambiente educativo onde trabalhar e formar não se tornem atividades distintas. Nesse sentido, um caminho interessante para transformar o ensino voltado para formação de profissionais que pratiquem a ‘reflexão a partir da ação’ pode ser embasado no construtivismo. Este, não é uma prática nem um método, e sim uma teoria que permite conceber o conhecimento como algo que não é dado e sim construído, através de sua ação e da interação com o meio. Assim, o construtivismo na educação, diferencia-se da transmissão do conhecimento e caracteriza-se como um processo de construção dos saberes. Dessa forma, essa teoria condena a rigidez nos procedimentos de ensino, as avaliações padronizadas e os materiais didáticos alheios à realidade do educando.

Entender e vivenciar essa forma de ensino me causou imensa expectativa e dúvidas, além de certo receio, pois historicamente a formação dos profissionais de saúde tem sido pautada no uso de metodologias tradicionais, sob forte influência do modelo biomédico. Foi nessa visão de mundo que fui formada e que muitas vezes reproduzo no trabalho. E o que é novo traz medo, pois agimos como meros transmissores de conhecimento sem nos preocupar com a necessária crítica e reflexão.

A partir do avanço dos encontros, os recursos metodológicos e as ferramentas tecnológicas da metodologia ativa foram sendo apresentadas e vivenciadas, a aprendizagem ativa passou a fazer sentido na prática. A partir daí foi sendo possível estabelecer um caminho lógico correlacionando as etapas da especialização com a prática profissional, o que conduziu a uma evolução e conseqüentemente mudança na minha prática profissional. Foi um processo gradual que se deu em conjunto com o amadurecimento dos grupos de trabalho.

Os especializandos formam as comunidades de aprendizagem desta iniciativa educacional. As comunidades representam espaços e oportunidades de aprendizagem voltadas ao intercâmbio de experiências e à construção de novos saberes. Neste contexto de aprendizagem, cada um deve buscar aprender uns com os outros, durante todo o tempo. As comunidades de aprendizagem também se constituem em oportunidades para o exercício do trabalho em equipe, comunicação, avaliação, criação de vínculos solidários, corresponsabilidade pelo processo ensino-aprendizagem e pelo desenvolvimento de competência.

Chamo a atenção aqui que apesar de preconizar que o desenvolvimento é ativo e autônomo, todas as atividades nesta especialização presidiram de uma atividade em grupo. Dependendo da intencionalidade da atividade educacional, os encontros eram estabelecidos em comunidades de aprendizagem distintamente organizadas em: ‘Grupo Diversidade (GD)’ - grupo formado de maneira a contemplar a maior diversidade possível de experiências prévias dos especializandos – ‘Grupo de Projeto de Intervenção (GPI)’ - formado visando atuação/vinculação às ações ou aos serviços relacionados a um determinado contexto/foco de interesse - e ‘Equipes Diversidades’ - formadas por participantes, em maioria, de

diferentes áreas de formação, onde eram desenvolvidas algumas oficinas de trabalho e o TBL (Aprendizagem baseada em equipe) (SOEIRO et al, 2021-2023).

Durante dois anos, vivenciei - aprendi fazendo, descobri a potencialidade da construção grupal por meio da metodologia ativa. O caminho metodológico realizado foi constituído a partir das atividades educacionais propostas durante a especialização, entre elas as de maior significância para a minha atuação profissional estão apontadas a seguir.

1.2.2 Espiral Construtivista - Construindo novos significados

Uma das técnicas muito utilizadas foi a espiral construtivista, um dos diferenciais das propostas educacionais da especialização, onde é empregado o formato de uma espiral para representar os movimentos recursivos, contínuos, incompletos e inacabados do processo do aprendizado (SOEIRO et al, 2021-2023).

A especialização possibilitou identificar pontos fundamentais da espiral construtivista como uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. A espiral construtivista é constituída por uma série de movimentos articulados. O processamento tem início na interação dos educandos com o disparador de aprendizagem, que podem ser: (a) situações-problema (SP) elaboradas por docentes ou pela coordenação do curso; (b) narrativas de prática elaboradas pelos educandos (BRUNER, 1996).

A SP é elaborada pela equipe gestora do curso, configurando-se como um disparador para dar movimento a aplicação da espiral. As SP trazem situações mais estruturadas e controladas, contextualizada com os cenários de prática em preceptoria; por outro lado, as narrativas, são situações pouco controladas, elaboradas a partir das interpretações subjetivas dos educandos sobre o mundo, da atuação em cenários reais, aproximando o processo de aprendizagem de suas prioridades e da sua cultura (BRUNER, 1996). Ressalto que para mim o disparador mais relevante era quando fazíamos as narrativas, pautadas em experiência real de cada integrante do grupo.

De acordo com o mesmo autor acima, nesta ação educacional fomos levados a identificar o problema por meio de um disparador e formular hipóteses para o esclarecimento dele. Estes, posteriormente, foram transformados em questões de aprendizagem, a partir das quais realizamos buscas científicas qualificadas, para fortalecer e enriquecer as respostas. Este momento é um convite à investigação, busca, exploração e análise de informações e conhecimentos. De forma livre e direcionada, o aluno pode percorrer, projetar, sistematizar e depois, em grupo, socializar e filtrar a essência do conteúdo para responder às questões de aprendizagem.

Para melhor entendimento sobre a espiral construtivista, aqui trago suas etapas ou movimentos, sendo eles: 1) 'identificando problemas' - subordina-se aos conhecimentos, percepções, sentimentos e valores prévios de cada educando, representando o ponto de partida do processo ensino-aprendizagem; 2) 'formulando explicações' - explicitação dos

pressupostos iniciais de cada educando sobre a ocorrência dos problemas visa compartilhar os sistemas explicativos que justificam os fenômenos observados. Essas justificativas originam as hipóteses; 3) ‘elaborando questões de aprendizagem’ - orienta a busca de novas informações, pactuando no coletivo as questões de aprendizagem mais significativas para o enfrentamento do problema identificado. Estas três primeiras etapas constituem a “síntese provisória” (LIMA, 2016).

As questões de aprendizagem são importantes para as etapas que seguem: 4) ‘buscando novas informações’ - estimula a realização de pesquisas e ampliação das fontes de informação; 5) ‘construindo novos significados’ - é o produto do confronto entre os saberes prévios e os novos conteúdos e compartilhamento das novas evidências analisadas de forma crítica e 6) ‘avaliando processo e produtos’ - os retornos devem ser os mais claros e objetivos possíveis, podendo incluir o impacto produzido pelos desempenhos observados. Estes três últimos movimentos constituem a “nova síntese” (LIMA, 2016).

De acordo Lima (2016), a avaliação na espiral construtivista tem papel fundamental, uma vez que está voltada à melhoria ou ampliação de capacidades para aprender, para trabalhar em grupo e para intervir na realidade. Era realizada tanto ao finalizar a síntese provisória, quanto após o movimento da nova síntese. A avaliação se fez tão importante nestes movimentos e permeou todas as atividades realizadas durante a especialização, que foi criada uma sessão para discuti-la de forma mais aprofundada.

Dos seis movimentos da espiral construtivista, somente a busca é realizada individualmente. Os demais foram desenvolvidos em GD. O PSUS teve dois grandes grupos diversidades, sendo o meu, o GDB, no qual compartilhamos todos os momentos da espiral construtivista e muitas outras experiências. O meu GD era muito coeso e participativo, e somado à proposta de trazer à cena o campo prático, fez toda diferença para um excelente resultado. Chegamos a inúmeras questões de aprendizagens.

Quadro 01 – Processamento de uma síntese provisória realizada no PSUS.

Síntese provisória - Narrativa: Uma experiência com a avaliação do Residente		
Ideias centrais das narrativas	Hipóteses	Questões de aprendizagem (QA's)
. Avaliação é um momento desafiador por não termos formação e poucas habilidades e competência para desempenhar o papel de avaliador; . Dificuldade de exercer a avaliação dos residentes sem a devida formação do preceptor para o exercício. . Comparação entre o modelo de avaliação na formação tradicional com outras metodologias inovadoras. . Os meios de avaliar de modo quantitativo são difíceis de compreender, dado que a avaliação da forma - check list - não se compromete com as mudanças no processo de aprendizagem; . Avaliação deve ser realizada de modo contínuo; não existe uma regularidade no processo de avaliação; . O formato de avaliação aplicado não prever momentos de feedback, considerando que as colocações dos residentes para o preceptor são pouco reais.	. Os profissionais de saúde não têm formação pedagógica para realizar as avaliações de modo que possa mensurar o processo aprendizagem; . No processo avaliativo contínuo é necessário evidenciar os pontos positivos e de maneira construtiva realçar os aspectos a serem melhorados; . A elaboração de um modelo apropriado a cada programa de residência que favoreça uma avaliação efetiva proporcionando momentos de feedback, autoavaliação do residente e do preceptor; . Os gestores do processo avaliativo não têm compreensão do alcance da avaliação como parte do processo aprendizagem, que pode ser mobilizado pelo conjunto dos preceptores e residentes.	. Existem modelos exitosos que promoveram mudanças significativas na avaliação dos envolvidos em residência em saúde, por meio da realização de feedbacks e autoavaliação? . Quais os fatores que contribuem para o exercício de avaliar de modo que contemple o desenvolvimento integral dos envolvidos nos programa de residência em saúde?

De forma participativa, procurei explorar a espiral construtivista, focando na identificação de problemas, formulando explicações, elaborando questões, construindo novos significados e avaliando todo o processo e o resultado alcançado. Esse conteúdo contribuiu para conhecer novas ferramentas e utilizá-las no processo ensino-aprendizagem na nossa prática profissional.

A dinâmica de trabalhar com a espiral na construção do conhecimento permite que todos se exponham e busquem novos conhecimentos para contribuir com o grupo, que participem das discussões e recebam as contribuições dos colegas. Tudo isso enriqueceu muito minhas referências.

Aprendizagem baseada em equipe - Trabalho em equipe e a capacidade de pactuação

A aprendizagem baseada em equipes, do inglês “Team Based Learning”, é um método dinâmico de ensino baseado na aprendizagem ativa e corresponde a uma ferramenta pedagógica que estimula o trabalho em equipe e a capacidade de pactuação. Essa proposta pedagógica nos força a trabalhar em equipe, exercitar a escuta ao outro, negociar, pactuar a melhor resposta para o grupo mesmo não concordando em alguns momentos. Essa ferramenta evidencia aspectos da personalidade dos colegas às vezes bem difíceis de conduzir como intransigência, impaciência e resistência àquela situação (OLIVEIRA, 2018; VILELA; BANDEIRA; SILVA, 2017).

A princípio apenas uma sigla nova - TBL. Até então nunca havia ouvido falar ou participado desta estratégia de ensino, mas de início, já percebi que era inovadora. Lembro muito da expectativa que estava em relação ao primeiro encontro, que se deu de modo híbrido, e vivenciei uma experiência bastante frutífera que foi trabalhar com esta estratégia educacional. A utilização do TBL se deu pela potencialidade deste de conectar os participantes de um curso nos diversos pontos do território nacional, superando distâncias geográficas por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação. Foi uma experiência rica demais e ali tive a dimensão que essa especialização tomava, onde estavam participando todos os especializandos do PSUS, QSUS E GPRS do Brasil. Sai deste dia muito motivada.

O TBL inclui trabalho individual, trabalho em equipe e feedback imediato. No TBL há a preparação individual dos participantes, testes individuais e de equipe sendo que a maior parte do tempo na sala de aula é dedicado a decisões feitas pelas equipes e aplicação dos conceitos. O facilitador deve ser o especialista no conteúdo (KRUG, 2016).

O TBL se baseia na: (a) elaboração dos materiais didáticos a serem trabalhados anteriormente com foco no momento educacional do curso; (b) formação e trabalho em equipe; (c) corresponsabilização e engajamento dos participantes no processo ensino-aprendizagem; (d) aplicação dos conhecimentos e (e) devolutiva de especialistas (SOEIRO et al., 2023).

O engajamento dos especializandos nas atividades, a corresponsabilização na realização de tarefas pactuadas, o interesse em buscar o conhecimento e a disposição para colaborar com a respectiva equipe na aplicação dos conhecimentos construídos são aspectos a serem estimulados pelos facilitadores.

O TBL tem a intencionalidade de promover a construção, em equipe, de solução para um determinado problema, favorecendo o aprendizado de forma coletiva, enriquecendo a discussão com diversos campos de saberes e experiências práticas. Especialistas apoiam e enriquecem as discussões mediante os conhecimentos vivenciados (SOEIRO et al, 2021-2023).

Ressalto que, para mim, essa atividade materializou o aprendizado no curso, pois nela foram praticados e aprofundados temas como: “Intervenção para a mudança”,

“Metodologias Ativas de aprendizagem”, “Instrumentos de Avaliação na preceptoria”.

Viagem Educacional - Compartilhando emoções

Além dessas atividades educacionais já descritas, é importante relatar, nesse percurso, o significado de uma outra, na qual tem muitas referências no meu portfólio: a viagem educacional. Trata-se de ação integrante da metodologia ativa, que se permeia em um contexto pedagógico que contribui para a aprendizagem, por meio do acesso às emoções e sentimentos. É um importante recurso agregador do processo ensino-aprendizagem (SOEIRO et al, 2021-2023).

A viagem educacional permite diversificar a aprendizagem utilizando o componente artístico, consistindo numa estratégia que possibilita a integração entre a razão e a emoção, a partir dos sentimentos disparados por uma produção artística. É um lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, enfim vivenciar ideias, sentimentos e experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva (MATTOS, 2018). Por meio de recursos audiovisuais - filmes, documentários, curtas, produções musicais e artísticas¹ - traz como proposta pedagógica o despertar de emoções e sentimentos no sentido de contribuir com a aprendizagem (MOURTHÉ JUNIOR; LIMA; PADILHA, 2017).

Mattos (2018), acrescenta que, nesse sentido, a viagem educacional é desenvolvida em dois movimentos: o primeiro - destinado à exposição dos participantes à vivência; e o segundo - destinado ao compartilhamento de emoções e sentimentos mobilizados pela atividade. De modo geral, a realização do primeiro movimento se dava como última atividade em um determinado dia e o compartilhamento como atividade subsequente ou primeira do dia seguinte. Realizado no dia seguinte, o compartilhamento da viagem busca promover um breve espaço individual para reflexão, sem perder o “calor” e a memória da mobilização desencadeada pela interação com o disparador.

Desta forma, o compartilhamento da viagem se dava a partir do registro destas emoções e/ou sentimento em tarjetas, sempre coloridas, disponibilizadas pela facilitadora e, fixadas em um mural, ampliando a visibilidade. A colocação das tarjetas cumpre o papel de ampliar a visibilidade das emoções, não havendo uma ordenação ou categorização específica para isso. Era solicitado que cada participante registrasse uma ou poucas palavras que expressassem suas emoções e/ou a atribuição de significados promovidos pelo disparador. Somente após esse registro, os participantes expressavam verbalmente as associações ou interpretações representadas pelas palavras registradas, disparando, assim, reflexões. Cada um dos integrantes explicava as palavras ou expressões que escolheu para representar as emoções e sentimentos disparados no contato com a produção artística, visando torná-las mais conscientes e reflexivas.

¹ Neste contexto, algumas produções artísticas foram exibidas no decorrer do curso, destaco aqueles que já foram utilizadas em cenário de prática com meus residentes e/ou me marcaram significativamente: filmes, como “O menino que inventou o vento”, “Como estrelas na terra”; os vídeos curtas como: “Vida de Maria”, “Escolhas da vida”, “Conhecimento, habilidades e atitude”, “Empatia”, “Caminhando com Tintim”, “As cores das flores”; e poemas, como: “O menino que carregava água na peneira”, “Nunca pare de sonhar”.

Para além do compartilhamento, o processo reflexivo pôde ganhar maior densidade ao ser sempre sugerido, ao fim da atividade, a elaboração de uma narrativa reflexiva individual que dialogasse com as reflexões produzidas com a proposta de perfil de competência que orienta a iniciativa educacional e que essa reflexão pudesse fazer parte do portfólio (a ser discutido abaixo) de cada especializando.

O papel do facilitador é importante para assegurar que todos os educandos possam ter espaço de fala e serem respeitados no compartilhamento dos significados percebidos ou em construção. Como essa atividade envolve um trabalho coletivo, há a necessidade de serem estabelecidos pactos para o trabalho didático (MOURTHÉ JUNIOR; LIMA; PADILHA, 2017). Os pactos devem explicitar a promoção de um ambiente seguro, sigiloso e de confiança mútua, particularmente favorável ao compartilhamento de emoções e sentimentos.

As viagens educacionais e seus compartilhamentos foram em sua maioria realizadas em GD. Foi abordado temáticas que possibilitam uma reflexão sobre a vida profissional e a vida pessoal. Os recursos utilizados eram gatilhos para a discussão de questões importantes relacionadas ao tema central da especialização - preceptoria. Dessa maneira, as discussões de cada trama ocorriam de forma contextualizada e interdisciplinar, uma vez que remetia a diversos assuntos que se relacionavam um com os outros, permitindo um paralelo com a realidade vivenciada. Essa experiência me permitiu fazer uma viagem interior a sentimentos mais íntimos e reavaliar atitudes.

Portfólio Reflexivo - Método de ensino, aprendizagem e avaliação

Originalmente, o termo “portfólio”, do italiano *portafoglio*, que significa “recipiente onde se guardam folhas soltas”, começou a ser empregado em artes plásticas, em que o artista fazia uma seleção de trabalhos que exprimiam sua produção. Esta modalidade retirada do campo das artes é um instrumento de avaliação na educação com finalidade principal de proporcionar uma visão integral do conhecimento do educando e o seu desenvolvimento e evolução na área pessoal e educacional (VIEIRA, 2002). A respeito disto, Otrenti et al (2011) referiram que o importante não é o portfólio em si, mas o que o aluno pode aprender durante sua criação e registro das situações que considerem significativas.

Segundo Zukowsky-Tavares, Limeira, Ruiz-Moreno (2019), o portfólio pode incluir textos, desenhos, diagramas, rascunhos, possibilitando também que diferentes estilos literários e mídias sejam incorporados, podendo ir além de um registro acadêmico tradicional. Desafios, dificuldades de percurso e possibilidades podem vir à tona, revelando as ‘entrelinhas’ no decorrer dos trabalhos e levando a novas aprendizagens, estimulando a criatividade e construção de novos conhecimentos.

Ao iniciar a especialização, tive contato com este instrumento utilizado para o aprendizado em metodologia ativa. Foi a minha primeira experiência com este potente elemento, que foi de extrema importância para percepção do meu deslocamento. O

portfólio foi potencial para o fazer desse trabalho de conclusão de curso. Essa foi uma das ferramentas que mais exercitei e, de fato, ao rever o portfólio percebo facilmente como evolui no sentido de aprender a aprender e como a trajetória foi bonita e colorida, por isso dediquei um tópico a esse método de aprendizagem.

De início quando recebi a notícia da feitura de um portfólio, confesso que não fiquei muito satisfeita. Por representar algo extremamente novo, foi causador de extrema angústia, pois não fazia muita ideia de como iria desenvolvê-lo. Mas estava aí mais uma competência a ser desenvolvida, e foi. Devido ao enorme volume de informações reflexivas e imagens significativas para a aprendizagem de cada momento vivenciado, o meu portfólio ficou bem extenso e me senti bastante satisfeita com o resultado. O portfólio construído ao longo do curso, consta o registro das ações que mais me marcaram, bem como minha reflexão e crítica a todo o processo vivenciado, que foi fundamentado na literatura atual sobre o tema. Mesmo sendo individual a sua produção, fomentava a troca de informações entre a facilitadora e colegas de turma sobre esta construção.

O portfólio evidenciou-se como uma cartografia da realidade, que teve como função resgatar as ideias dentro do processo ensino aprendizagem da especialização. Funcionou como uma tomada de consciência, visto que a especialização propõe uma aprendizagem em percurso. De acordo com Otrenti et al. (2011), o uso do portfólio reflexivo permite que o aluno se torne ético, criativo, desenvolva sua habilidade de escrita e seja capaz de refletir sua própria rotina.

Pude verificar diversas correções, inclusões e exclusões no meu produto. Outro fator interessante é a liberdade efetiva de construir/registrar o percurso. Pude observar quão diferente, livres, democráticos e baseados na identidade individual eram nossos produtos, sem juízo de valor, melhor ou pior, apenas em formato diferentes, na mesma perspectiva para alcançarmos o objetivo desta ação educacional.

Os autores Zukowsky-Tavares, Limeira, Ruiz-Moreno (2019) argumentam que as práticas com o portfólio podem obedecer a finalidades diversas, dada a multiplicidade conferida ao termo e as funções que lhe são atribuídas. Estas oscilam entre possibilidades de gestão da carreira, instrumento de avaliação e auxílio à aprendizagem. O portfólio foi utilizado como uma estratégia de ensino, junto com o trabalho em oficinas e metodologias problematizadoras e ativas.

O Portfólio surge como proposta de compilar toda a trajetória do especializando durante o curso, contendo as atividades e reflexões emanadas destas. No Portfólio, o estudante documenta, registra e estrutura as ações, as tarefas e a própria aprendizagem por meio de um discurso narrativo, elaborado de forma contínua e reflexiva sobre as atividades educacionais vivenciadas, o que vai contribuir, de modo significativo, para os processos de auto-avaliação (MARIN, 2010).

Harada (2020) entende que o portfólio é, tanto um instrumento, como uma metodologia de avaliação. Como metodologia envolve a postura de professores e alunos

comprometidos com uma prática pedagógica baseada na transformação/ superação das dificuldades. Como instrumento, cumpre as finalidades de coleta e registro de informações, transcendendo o aspecto instrumental na medida em que fomenta a relação teoria-prática.

Assim, o portfólio vai muito além da perspectiva de mero instrumento de coleta de dados sobre o desempenho dos alunos, sendo visualizado como uma oportunidade, segundo Zílio (2010) “de vivenciar reflexivamente o próprio processo de formação, permitindo identificar dificuldades, necessidades e concepções que o compõem” (p. 3). Chun e Bahia (2009) afirmam que o foco do portfólio é a habilidade reflexiva que favorece o aprendizado efetivo das experiências vivenciadas, contribuindo com a formação de um profissional reflexivo.

De acordo com as autoras Silva e SÁ-Chaves (2008), ao mesmo tempo em que essa ferramenta mostra-se potencialmente capaz de aferir a construção do conhecimento para o aprendizado significativo, estudos mostram que é uma ação exaustiva fazendo-se necessário maior dedicação de tempo para implementá-la. Por isso, que exigiu de mim grande empenho. Nessa esfera, estudos demonstram que a utilização do portfólio, enquanto forma avaliativa, precisa ter maior adesão e efetividade na construção, para que possa se configurar enquanto ferramenta potencialmente estratégica, no contexto do acompanhamento pedagógico (SILVA; SÁ-CHAVES, 2008; BARBOSA, 2010).

Concepção de avaliação e suas implicações em metodologias inovadoras

Ao trabalhar com metodologias ativas, a avaliação assume um novo papel no processo de ensino e aprendizagem e pode servir como instrumento para apoiar o desenvolvimento dos alunos. A avaliação é parte do processo de aprendizagem e não a etapa final. É um processo contínuo e cooperativo, tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. Esse tipo de avaliação, que ocorre no decorrer de um processo, evidencia que ele é moldável e que permite melhorias para um desfecho mais proveitoso, uma vez que é possível, a partir do momento da avaliação, que tanto estudantes quanto facilitadores modifiquem as condutas que tenham sido insatisfatórias até então (PARANHOS; MENDES, 2010).

Ao percorrer a trajetória da metodologia ativa, é preciso repensar toda forma de avaliação na preceptoria, mesmo com os percalços impostos pelas normas instituintes de ensino, entendendo que ela não é estática e não acontece num dado momento. Além disso, tem o papel de contribuir com a identificação das fragilidades do educando no processo, não com o caráter punitivo ou como medida para avaliar o rendimento, mas para possibilitar novas estratégias para superar essas fragilidades, assumindo o caráter formativo (PARANHOS; MENDES, 2010).

Desta forma, um fator importante de se destacar durante a especialização, foi a forma de realizar a avaliação. Ressalto nesta trajetória, os produtos importantes para o

meu aperfeiçoamento profissional, a exemplo da autoavaliação, da avaliação interpares e da avaliação da facilitadora. Durante o PSUS, a avaliação correspondeu a uma atividade permanente para o acompanhamento do desenvolvimento do especializando nas ações educacionais do curso, que segundo Lima et al. (2016), é baseada nos seguintes princípios: critério-referenciada; contínua, dialógica, democrática e corresponsável; formativa e somativa.

A avaliação critério-referenciada analisa o desempenho acadêmico sem comparar um estudante com outro, diferindo, assim, da avaliação normo-referenciada, que objetiva determinar os melhores e os piores desempenhos (MIRANDA JUNIOR et al., 2018).

Segundo Neves, Barros e Manso (2014), dentre os instrumentos avaliativos podemos destacar 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 a avaliação somativa do discente complementa a primeira, haja vista que tem a finalidade de averiguar a aprendizagem ocorrida no final do curso.

A avaliação somativa e formativa são formas complementares que visam conhecer e garantir os melhores resultados de processos e programas educacionais. (...) A avaliação somativa tem como objetivo avaliar se o aluno assimilou os conteúdos fornecidos durante determinado período, (...) foca mais no resultado final do que na trajetória percorrida pelo estudante durante a aquisição dos conhecimentos e habilidades. (...) a avaliação formativa pressupõe que o ato de avaliar não faz sentido por si só, e sim que ele deve ser parte integrante de todo processo de ensino-aprendizagem (BORGES, 2014, p. 324).

De acordo com Oliveira-Barreto et al (2017), a avaliação formativa almeja a correção de fragilidades durante o processo de ensino aprendizagem, fornecendo alternativas de aprimoramento das mesmas. O que distingue essa modalidade avaliativa é seu caráter conscientizador, que permite a autorreflexão do estudante no decurso de seu processo educacional bem como a formulação de novas estratégias para atingir os objetivos almejados. Em outras palavras, a avaliação formativa consiste numa “bússola orientadora”, capaz de ajustar o processo de ensino e aprendizagem e, portanto, não deve ser expressa por notas, mas por comentários que permitam esse redirecionamento.

Nos encontros da especialização, a avaliação formativa foi realizada verbalmente, durante e ao final de todas as atividades, com a autoavaliação, avaliação dos participantes e avaliação da facilitadora, com o reconhecimento das conquistas e oferecendo oportunidades de melhorias e construção de novos significados e por meio do acompanhamento do portfólio, com análise documental e verbal das realizações dos participantes da especialização (SOEIRO, 2023).

Neste sentido, evidencio a realização da avaliação formativa do especializando, que foi importante para colher informações que ajudaram a repensar a própria conduta e contribuir para o crescimento dos colegas e da facilitadora, sinalizando pontos positivos

e negativos nas atitudes, nos modos e nos comportamentos adotados no transcorrer da especialização.

Ao considerar que o olhar formativo não é apenas da facilitadora, como no formato tradicional do professor, mas também requer autoavaliação e avaliação por parte dos outros especializandos, com os quais se tem desenvolvido as atividades em grupo, com possibilidades de ressignificação de experiência e saberes. Este formato de avaliações é favorável à análise crítico-reflexiva, na qual é possível identificar avanços e visualizar dificuldades não apenas sobre o olhar da facilitadora, mas também dos outros integrantes do grupo, enriquecendo o momento avaliativo.

Ressalto que esse formato deve possuir elementos pautados no perfil de competência esperado para o especialista do PSUS. Este contexto da avaliação foi importante para uma reflexão sobre a minha evolução pessoal e profissional, comparando o meu perfil e expectativas ao iniciar a especialização, com o perfil de competência do preceptor e com perfil de egresso, ou seja, o meu “ponto de chegada”, as mudanças que incorporei à minha práxis nessa trajetória, que originalmente substituiu as considerações finais.

Outra singularidade que merece nota aqui foi a avaliação da facilitadora, que tem por objetivo avaliá-la no processo de ensino-aprendizagem. Isso me chamou atenção, pois da mesma forma que os especializandos foram avaliados, ela também passou pelo processo avaliativo. Devido a vários fatores que envolvem a facilitadora, como postura aberta, boa conduta e fortalecimento do vínculo, fiquei muito à vontade em avaliá-la.

Neste sentido, o facilitador de aprendizagem é o sujeito mais importante no contexto da busca pelo conhecimento e constituição das relações entre os especializandos de maneira acolhedora, oportunizando a escuta qualificada (MESSAS et al, 2015). As ponderações feitas pela facilitadora foram bem pertinentes e consistentes ao longo de todos os encontros, e reitero o contributo e o legado deixados por essa experiência na minha prática docente. A facilitadora, durante todo o percurso do curso me permitiu participar ativamente do processo de aprendizagem, escutando e valorizando meus saberes.

Não é meu interesse esgotar a discussão sobre o tema avaliação neste TCP, mas foi importante discutir e trazer as descobertas sobre o processo avaliativo dentro da metodologia ativa, que foi base para o despertar para o projeto de intervenção.

1.2.6 Avaliação e o despertar para o projeto de intervenção

Desde o início, a especialização foi marcada pela divisão do GPI, que foi dividido pela facilitadora com base em critérios de similaridade e “afinidade” nas características dos membros do grupo, no contexto em que atuamos como preceptores e na possibilidade de elaboração de um projeto de intervenção (PI) factível. Dentro deste grupo foi realizado todo o projeto e foi realizada a intervenção em nosso cenário de prática e consistiu em desenvolver habilidades para sistematizar ideias e recursos para intervir em uma determinada realidade.

Para escolha do problema que iríamos intervir levamos em consideração a prática clínica e sua governabilidade e relevâncias dentro do cenário de atuação dos atores envolvidos. O grupo autor do PI foi formado por especializandos do PSUS, que eram preceptores do Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde – Atenção em Oncologia, que é regido pela Secretaria de Saúde do Maranhão (SES - MA) e inserida no Hospital de Câncer do Maranhão Dr. Tarquínio Lopes Filho (HTLF). Sua composição da autoria contou com cinco profissionais de categorias distintas: psicóloga (a autora deste trabalho), farmacêutica, assistente social, nutricionista e enfermeira, tendo como escolha do nome do grupo “Oncogirls” por ser uma unidade de referência oncológica.

Muito interessante foi analisar a nossa realidade e detectar problemas que afetam o avanço do SUS nos espaços em que transitamos na condição de preceptores em cenários de prática e que acompanham seus residentes. Portanto, uma oportunidade de problematizar situações vividas no cotidiano, de elaborar propostas viáveis de solução e contribuir para mudança da realidade. Para Tavares et al (2019) “a construção do projeto aplicativo representa uma oportunidade concreta para trazermos nossa ação como sujeitos que desejam transformar a realidade” (p. 92).

A elaboração do PI representou uma produção trabalhosa. Exigiu o envolvimento do grupo, a capacidade de revisar, rever, realizar ajustes, reformular, enfim, foi necessário exercitar a construção em equipe. O desejo de alterar a realidade, enfrentar um problema identificado e fazer mudanças na situação motivou o grupo a realizar reuniões extras, fora dos encontros presenciais do curso e investir na confecção do referido projeto. Destaco a articulação do conhecimento prévio com os conteúdos atuais, a busca da literatura para entender melhor sobre o que nos propusemos a realizar.

Ressalto que foram muitas idas e vindas, na medida em que as discussões aconteciam, que resultaram em conhecimento, a partir de soma de saberes e ressignificação de outros já existentes. Destaco as contribuições sempre muito pertinentes de nossa querida Celinha (in memoriam), que fez com que enxergamos de uma maneira mais simplificada o PI.

Diante da complexidade do exercício da preceptoria, observa-se dificuldade para o exercício dela, especificamente do processo avaliativo. Espera-se que este seja capaz de retratar a realidade do processo de aprendizagem e, desse modo, mensurar o desempenho dos residentes, focado na obtenção das metas traçadas e nos objetivos propostos para a formação diferenciada.

Partindo da análise de que o processo de avaliação dos residentes, neste programa de residência citada, ainda apresenta um caráter tradicional e somativo e considerando que no desenvolvimento profissional a avaliação não deve ser restrita aos conhecimentos teóricos, faz-se necessário que o estudante saiba aplicar esses conhecimentos, executá-los de maneira prática em ambientes simulados e, finalmente, aplicá-los em cenários de prática.

A proposta foi possibilitar que o cenário de prática seja incluído como espaço de avaliação de desempenho dos residentes, propiciando novas aprendizagens no seu processo de formação profissional. Desse modo, elegemos a Unidade de Terapia Intensiva como o cenário a ser desenvolvido o PI.

Desse modo, novas estratégias de avaliação são necessárias para promover feedback e que valorizem a observação direta do desempenho dos residentes pelos preceptores. Um dos métodos que melhor atende às necessidades avaliativas no contexto do ensino na residência, considerando sua prática clínica, é o Mini-clinical Evaluation Exercise (Mini-CEx), que envolve observação direta do desempenho clínico do residente no cenário de prática com um paciente real e fornecendo feedback (MEGALE; GONTIJO; MOTTA, 2009). Deste modo, o título do PI ficou desta forma: “Aplicação da ferramenta Mini-clinical Evaluation Exercise: avaliação dos residentes do programa de residência multiprofissional em saúde - atenção em oncologia”.

Neste contexto, um sistema avaliativo, embasado em uma observação direta do desempenho do residente em tarefas clínicas, em ambiente real, possibilitando a realização do feedback imediato (formativo), que consistiu em descrever e discutir com o residente a sua performance em determinada atividade, dentro de um processo sistematizado e institucionalizado, fortalece, certamente, o processo de ensino-aprendizagem (AUTO; VASCONCELOS; PEIXOTO, 2021).

Dessa forma, o PI foi visto como elo entre os conhecimentos conquistados na especialização e a implementação de mudança no ambiente de trabalho, levando assim à associação entre a teoria e a prática, tão almejada no processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eu estou pensando há muito tempo em propor o novo tipo de professor. É um professor que não ensina nada, não é professor de matemática, de história, de geografia. É um professor de espantos... A missão do professor não é dar as respostas prontas. As respostas estão nos livros, estão na Internet. A missão do professor é provocar a inteligência, é provocar o espanto, é provocar a curiosidade” (Rubem Alves).

Refletir sobre o percurso do meu processo de aprendizagem constituiu-se em um grande desafio. Nesses vários mergulhos, pude concluir que o PSUS indicou caminhos, forneceu ferramentas, proporcionou a construção de conhecimentos e saberes e possibilitou exercitar a preceptoria. Entretanto, posso afirmar que a preceptoria se constrói no cotidiano, sendo necessário o exercício de reflexão diária. O essencial é instigar o residente para colaborar na sua formação, auxiliando na consolidação de valores éticos e no compromisso com a política de saúde do SUS.

Reconhecer as conquistas, os avanços, as fragilidades na trajetória da especialização são oportunidades de melhorar o desempenho, dar novos significados, traçar metas e firmar

compromissos visando atingir o perfil nas áreas de competência em educação na saúde para Preceptores no SUS.

Momentos de imersão total, intensos, permeados por sensações e sentimentos que variaram de intensa felicidade à tristeza, leveza e cansaço, euforia, tranquilidade, intranquilidade, refletindo a intensidade dos movimentos e o estresse de quem se cobra muito e planeja tudo detalhadamente.

A participação na Especialização em Educação na Saúde para Preceptores no SUS foi uma vivência altamente satisfatória principalmente, por realizar esse trajeto, ancorado pelas metodologias ativas, o que tornou esta viagem mais agradável e sem turbulências. Participar desta experiência me fez perceber que o mais relevante não são as metodologias ativas, mas sim uma aprendizagem ativa e significativa que promova residentes engajados e participativos.

Nesta trajetória percorrida até aqui, a minha herança é a educação problematizadora. Fui convocada a fazer e aprender na prática, assim como é a educação e formação em serviço: não existem instruções prontas, é preciso experimentar e aprender a aprender de outra forma. Por isso o título deste trabalho foi “Aprendendo a aprender e a ensinar”, pois marcou uma mudança de postura e trajetória profissional.

A construção do portfólio me permitiu sistematizar toda a trajetória do curso; as viagens educacionais envolviam as emoções para ensinar; a espiral construtivista produzia coletivamente o conhecimento e fazia com que cada especializando buscasse o conhecimento, e não os recebesse prontos da facilitadora; os trabalhos nos grupos ensinou a conviver coletivamente, como tem-se que fazer nas relações cotidianas nos ambientes de trabalho; as avaliações processuais permitiam melhorar durante o curso; a relação com o facilitadora, que não impunha posição de superioridade, permitiu que todos tivessem a oportunidade e perdessem o medo de se expressar; o projeto aplicativo, por sua vez, destaca-se como ponto máximo da possibilidade de intervenção na realidade de trabalho, visto que se trata de planejamento realizado em grupo, seguindo orientações específicas, com base na identificação de problemas reais e potenciais destacados pelos próprios atores que buscam intervir positivamente na realidade.

Enfim, ao findar essa especialização, se faz necessário vivenciar mais esse universo, aprimorando as técnicas e as descobrindo. Reconhecer-se inacabado, faz querer vivenciar novos processos e assim, ter a oportunidade de ir em busca de mais formações. Perceber outras possibilidades de ensinar, de avaliar, é uma descoberta que leva a quebrar paradigmas e convida à reinvenção nos processos educativos. Ainda há muito a aprender, a viver, a experimentar, mas a compreensão de novos modos de fazer preceptoria representa um ganho imensurável, que oportunizarão, crescimento, dinamismo na minha vida docente daqui para frente.

Por fim, início e finalizo as considerações finais citando Rubem Alves, pois a trajetória percorrida despertou em mim uma inquietude de ser um professor de espanto, “Eu quero

desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos”.

REFERÊNCIAS

AUTO, B. DE S. D.; VASCONCELOS, M. V. L. DE; PEIXOTO, A. L. V. DE A. Avaliação de habilidades clínicas e feedback na residência médica em Pediatria. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 2, 2021.

BARBOSA, D. et al. The Portfolio as an Evaluation Tool: an Analysis of its Use in an Undergraduate Nursing Program. v. 18, n. 6, p. 1123–1130, 1 dez. 2010.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BORGES, M. C. et al. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 47, n. 3, p. 324–331, 3 nov. 2014.

BORGES, T.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014.

BRUNER, J. A cultura da educação. Lisboa: Edições 70, 1996.

CHUN, R. Y. S.; BAHIA, M. M.. O uso do portfólio na formação em fonoaudiologia sob o eixo da integralidade. **Revista CEFAC**, v. 11, n. 4, p. 688–694, out. 2009.

FREIRE, A. M. A. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 5, n. 8, p. 147–152, fev. 2001.

HARADA, Andresa Sartor. Avaliação formativa: o portfólio como instrumento de avaliação para o desenvolvimento do aprendizado reflexivo. **Revista Meta: Avaliação**, v. 12, n. 37, p. 826-847, dec. 2020.

KRAEMER, M. E. P. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 10, n. 2, 2005.

KRUG, R. DE R. et al. O “Bê-Á-Bá” da Aprendizagem Baseada em Equipe. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 4, p. 602–610, dez. 2016.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 5–24, dez. 2004.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, n. 61, p. 421–434, 27 out. 2016.

LIMA, V.V. et al. Aprendizagem baseada em equipes: diretrizes, etapas e recomendações,

Nota Técnica, São Paulo, n 04, **Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa**, 2016.

MARIN, M. J. S. et al. O uso do portfólio reflexivo no curso de medicina: percepção dos estudantes. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 2, p. 191–198, jun. 2010.

MATTOS, M. P. Viagem educacional e oficinas temáticas como ferramentas de formação construtivista em psicofarmacologia clínica. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, v. 12, n. 4, 24 dez. 2018.

MEGALE, L.; GONTIJO, E. D.; MOTTA, J. A. C. Avaliação de competência clínica em estudantes de medicina pelo Miniexercício Clínico Avaliativo (Miniex). **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, n. 2, p. 166–175, jun. 2009.

MESSAS, J. T. et al. O ambiente educacional do curso de Graduação em Enfermagem na perspectiva dos estudantes. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 49, n. spe2, p. 106–114, dez. 2015.

MIRANDA JUNIOR, U. J. P. DE et al. Avaliação Critério-Referenciada em Medicina e Enfermagem: Diferentes Concepções de Docentes e Estudantes de uma Escola Pública de Saúde de Brasília, Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 3, p. 67–77, set. 2018.

MOURTHÉ JUNIOR, C. A.; LIMA, V. V.; PADILHA, R. DE Q. Integrando emoções e racionalidades para o desenvolvimento de competência nas metodologias ativas de aprendizagem. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 22, n. 65, p. 577–588, 21 dez. 2017.

NEVES, R.S.; BARROS, A. F.; MANSO, L.C.B. Manual de avaliação do curso de graduação em enfermagem. Brasília: **Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde/ Escola Superior de Ciências da Saúde**, 2014.

OLIVEIRA, B. L. C. A. DE. et al.. Team-Based Learning como Forma de Aprendizagem Colaborativa e Sala de Aula Invertida com Centralidade nos Estudantes no Processo Ensino-Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 4, p. 86–95, out. 2018.

OLIVEIRA-BARRETO, A. C. DE et al. Métodos de avaliação discente em um curso de graduação baseado em metodologias ativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 1005–1019, 4 jun. 2017.

OTRENTI, E. et al. Portfólio reflexivo como método de avaliação na residência de gerência de serviços de enfermagem. **Semina: Ciências Biológicas e da Saúde**, v. 32, n. 1, p. 41–46, 30 jul. 2011.

PARANHOS, V. D.; MENDES, M. M. R. Competency-based curriculum and active methodology: perceptions of nursing students. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 1, p. 109–115, fev. 2010.

PEDROSA, I. L. et al. Uso de metodologias ativas na formação técnica do agente comunitário de saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 9, n. 2, p. 319–332, out. 2011.

PRADO, M. L. DO et al. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Escola Anna Nery**, v. 16, n. 1, p. 172–177, mar. 2012.

SILVA, R. F. DA; SÁ-CHAVES, I. Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, n. 27, p. 721–734, dez. 2008.

SOARES, C. **Metodologias ativas**. [s.l.] Cortez Editora, 2021.

SOEIRO, E. et al. Caderno do projeto: desenvolvimento da gestão de programas de residência e da preceptoria no SUS – DGPSUS. São Paulo: **Hospital Sírio-Libanês, Ministério da Saúde**, 2021-2023.

TAVARES, A. C. A. L. DE L. et al. Repensando a trajetória do curso de especialização em preceptoria residência médica e preceptoria no sus e seus impactos na vida profissional/ na vida acadêmica. **Cidadania em Ação: Revista de Extensão e Cultura**, v. 3, n. 2, p. 86–103, 28 dez. 2019.

VIEIRA, V. M. DE O. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n. 2, p. 149–153, dez. 2002.

VILELA, Rosana Quintella B.; BANDEIRA, Denise Maria Almeida; SILVA, Maria Alexsandra. Aprendizagem Baseada em Equipe. **Revista Portal: Saúde e Sociedade**, v. 2, n. 1, p. 371–379, 2017.

ZÍLIO, C. Uma proposta para (re)significar a avaliação na formação de professores. **RENOTE**, v. 8, n. 3, 28 dez. 2010

ZUKOWSKY-TAVARES, C.; LIMEIRA, P. DE C.; RUIZ-MORENO, L. O portfólio e a construção de saberes docentes na pós-graduação em saúde. **Pro-Posições**, 1 jan. 2019.