

# VIVÊNCIAS EM METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO À DISTÂNCIA

MÉTODOS E TECNOLOGIAS/RN ABRIL/2017

MAIARA DE MORAES - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - maiara.moraes@ufersa.edu.br

TAMMY RODRIGUES - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - tammy.rodrigues@ufersa.edu.br

VALDENIZE LOPES DO NASCIMENTO - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO -  
denizeln@ufersa.edu.br

**Tipo: RELATO DE EXPERIÊNCIA INOVADORA (EI)**

**Categoria: MÉTODOS E TECNOLOGIAS**

**Setor Educacional: EDUCAÇÃO SUPERIOR, EDUCAÇÃO CONTINUADA EM GERAL**

## RESUMO

*A educação superior vem passando por mudanças significativas desde o século XIX. Os avanços científicos e tecnológicos no mundo moderno promoveram uma transformação na forma de educar e alavancaram novas estratégias para o ensino-aprendizagem, como as metodologias ativas e a educação a distância. Nas escolas de Medicina elas se tornaram uma exigência como estratégia educacional, onde o aprendizado é baseado em resultados e competências enfatizando a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes. A maioria das Instituições de Ensino Superior que já fazem uso de abordagens ativas ou educação a distância aponta como principal desafio a resistência docente, sobretudo pelo fato de termos tido uma formação tradicional presencial de ensino-aprendizagem. Outro fator complicador é que nestes modelos há uma mudança de papel de transmissor do conteúdo para ativador da aprendizagem. Tendo em vista esta nova demanda de formação e educação permanente, este trabalho tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre um curso de vivências em metodologias ativas de ensino-aprendizagem como possibilidade de um novo campo de atuação na Universidade: o uso das metodologias ativas na educação à distância.*

**Palavras-chave: aprendizagem ativa; ensino superior; aprendizagem baseada em problemas; educação a distância.**

## AGRADECIMENTOS

Agradecimentos aos Projetos de apoio ao SUS - PROADI-SUS/Ministério da Saúde, ao Instituto de ensino e pesquisa - IEP / Hospital Sírio Libanês e ao Núcleo de educação à distância - NEAD/UFERSA.  
?

## INTRODUÇÃO

O curso de Medicina da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) é o primeiro curso na instituição a contemplar as metodologias ativas em seu projeto pedagógico. Dentro da nova proposta de formação médica, é de extrema importância para a região do Semi-Árido, podendo promover uma mudança de perfil assistencial (PPC, 2016). Na região nordeste, temos alguns cursos utilizando essa nova abordagem ativa do ensino-aprendizagem sendo a aprendizagem baseada em problemas (ABP, do inglês problem based learning - PBL) eixo norteador de nossas atividades.

A ABP foi primeiramente instituída na Faculdade de Medicina da Universidade de McMaster (Canadá), na década de 1960 e na Universidade de Maastrich, na década de 1970 onde todos os cursos de graduação foram fundados com o PBL. No Brasil, as instituições pioneiras foram a Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA, em 1997) e o curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina, em 1998. A ABP parte de situações fictícias e é uma estratégia de aprendizagem na qual os estudantes identificam questões levantadas por problemas específicos, para facilitar o desenvolvimento da compreensão de conceitos e princípios subjacentes ao tema do problema. É uma forma colaborativa de aprendizagem na qual a construção ativa do conhecimento, ao invés do simples processamento, é o foco das atividades. Os principais aspectos da ABP são: (1) aprendizagem significativa; (2) a indissociabilidade entre teoria e prática; (3) o respeito à autonomia do estudante; (4) o trabalho em pequenos grupo; (5) a educação permanente; (6) e a avaliação formativa. A ABP é capaz de permitir a formação de um estudante apto a construir seu próprio conhecimento e de trabalhar em grupo de modo articulado e fecundo (revisado em MITRE, et al, 2008).

O desconhecimento e a pouca vivência e domínio de metodologias ativas, da metacognição e da avaliação formativa ampliam as resistências às mudanças nas práticas docentes. A principal causa de resistência docente se refere ao fato de os conteúdos e atividades serem integrados em temas e/ou necessidades de saúde, o que requer a integração de conhecimentos e participação em atividades interdisciplinares de planejamento e avaliação. De uma forma geral, sentem-se inseguros por desconhecerem as metodologias ativas, queixam-se de não estarem aptos a trabalhos em grupo, além de alegarem medo e imaturidade nos sistemas de avaliação que contemplam além de avaliação cognitiva, a avaliação de habilidades e atitudes (ALMEIDA & BATISTA, 2011).

Neste contexto, apresentamos neste trabalho o relato de experiência em uma ação de

extensão desenvolvida por duas docentes do curso de Medicina da UFERSA (duas das autoras deste texto), com um pequeno grupo de vinte (20) participantes, sendo a maioria docente do ensino superior presencial das áreas de saúde ou ciências biológicas e apenas uma docente da área de matemática, atuante nas duas modalidades de educação, presencial e distância (terceira autora deste texto), todos dispostos a ampliar seus conhecimentos nesse novo e amplo campo de processo de ensino-aprendizagem.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A experiência tratou-se de uma ação de extensão na área da educação (facilitação de processos educacionais) com carga horária de 45h/a, onde foi oferecido um total de vinte (20) vagas (5 delas para público externo à instituição). O curso foi realizado no período de setembro a dezembro de 2016, prevendo atividades presenciais e a distância. Foram previstos um total de onze (11) encontros, sendo sete (07) presenciais e quatro (04) a distância. Para o desenvolvimento das atividades à distância o curso foi inserido na Plataforma MOODLE disponibilizada pelo Núcleo de Educação a Distância - NEaD da Instituição. Em um dos primeiros encontros houve uma apresentação do MOODLE e de suas principais ferramentas.

Foram criadas duas turmas com 10 participantes cada e uma facilitadora para cada uma das turmas. Alguns requisitos necessários para a certificação no curso foram a frequência mínima de 75% nas atividades dos encontros presenciais; e o desempenho satisfatório nas atividades presenciais e a distância, incluindo o cumprimento de prazos estabelecidos pelos facilitadores.

As principais ações educacionais utilizadas foram: Aprendizagem baseada em problemas (problem based learning); a espiral construtivista; narrativas da prática; Fish Bowl; oficinas de trabalho; viagem; e práticas de facilitação. O eixo norteador do evento foi a aprendizagem baseada em problemas.

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Foi realizada divulgação interna e externa da ação de extensão e após a abertura das inscrições surgiu o nosso primeiro desafio que era o de conseguir adesão do corpo docente da Universidade, mais especificamente, dos docentes do curso de Medicina. Ampliamos o prazo de encerramento das inscrições e finalizamos com um total de 20 participantes, servidores da UFERSA e de outras instituições de ensino superior, sendo apenas 6 docentes médicos do nosso curso, nos levando a crer que essa baixa adesão dos docentes médicos reflete bem a falta de tempo e o fato da docência ser uma

“segunda profissão” conforme descrito por Almeida & Batista (2011).

O primeiro encontro foi marcado pela ansiedade de todos os envolvidos. As atividades se desenrolaram bem e a turma se mostrou promissora, alguns tinham alguma noção do que se tratavam as metodologias ativas, outros mais resistentes às novidades, porém bastante interessados. As atividades correram conforme o planejamento inicial. A partir do segundo encontro, os participantes foram aos poucos se reconhecendo como grupo e compreendendo a necessidade de trabalhar em equipe. No encontro onde foram apresentadas as ferramentas do Moodle, os participantes também se mostraram bastante interessados.

Para as facilitadoras ficou bem nítida a formação do grupo e suas fases. Na fase de formação inicial, o grupo é uma coleção de indivíduos, cada um com o seu/sua própria agenda e expertise, e pouca ou nenhuma experiência compartilhada. Quando estes indivíduos tornam-se mais familiarizados uns com os outros, eles quase certamente irão entrar em uma fase de ataque onde os valores e princípios pessoais são desafiados; papéis e responsabilidades são tomados e/ou rejeitados; e os objetivos do grupo e a forma de trabalhar em conjunto são definidos. Na fase de normatização, o grupo se estabelece e desenvolve uma identidade clara. Os membros começam a compreender os seus papéis em relação um ao outro e, estabelecem uma visão ou meta comum. Uma vez que estas normas se estabelecem, o grupo estará pronto para se concentrar na produção e vai entrar na fase de realização. É nesta fase que eles vão trabalhar mais efetivamente como uma equipe (PLA Notes, 2001).

Uma ocorrência interessante e bastante comum na prática de facilitação foi a confusão na identificação dos problemas e na elaboração das hipóteses pelos participantes no momento da apresentação do problema. A identificação dos problemas deve ser livre e sem pré-julgamentos permitindo que todos exponham suas ideias sem emissão de juízo de valor e de forma aberta. Os problemas geralmente carregam em si uma carga negativa, devem ser centrados na problemática apresentada pelo docente, você deve ser capaz de descrevê-lo. Os problemas precisam ser explicados, descritos e ter suas causas identificadas para, sobre elas, se desenhar o plano. Para construí-lo a primeira providência é descrever o problema usando um conjunto de frases curtas, chamadas de descritores. Esse conjunto deve ser necessário e suficiente para precisar o conteúdo do problema e não deve referir-se nem a causas e nem a consequências do mesmo. Para testar se os descritores estão bem formulados, faz-se a pergunta: caso sejam eliminadas as cargas negativas dos descritores, o problema seria resolvido? Se a resposta for afirmativa ele estará bem descrito. Se for negativa, é possível que esteja faltando algum descritor ou que os descritores escolhidos não sejam apropriados (IIDA,

1993; PADILHA et al., 2016). De acordo com as experiências vivenciadas acreditamos que as hipóteses podem ter caráter negativo e os problemas nem sempre terão esse caráter negativo. Os problemas relatam um desafio, um desconforto e temos que ser capazes de descrevê-los.

Já no segundo encontro do grupo tutorial (fechamento do problema) a maioria dos participantes não trouxe referências/embasamento teórico para a discussão em grupo. Para nós houve incômodo com a falta de cumprimento de uma etapa importante da ABP, haja vista que ela se utiliza de setes passos e que ocorrem em duas sessões: a primeira sessão, chamada de abertura do problema, inicia-se pela leitura do problema, esclarecimento de termos desconhecidos, identificação do/s problema/s, formulação de hipóteses explicativas, resumo das hipóteses e formulação dos objetivos de aprendizagem. A sexta etapa é o estudo individual e a sessão tutorial finaliza na segunda sessão com o fechamento do problema, rediscussão, confrontamento das hipóteses com as soluções encontradas e avaliação individual, por pares e do tutor/facilitador (BERBEL, 1998). No fechamento da sessão tutorial os estudantes devem apresentar a bibliografia utilizada; discutir soluções para o problema e para tomada de decisão e, por fim confrontar hipóteses inicialmente formuladas.

Em uma de nossas atividades trabalhamos com narrativas-problemas na perspectiva da espiral construtivista. A espiral construtivista encontra-se ancorada na teoria sócio interacionista (construtivista). Nela, a combinação entre os elementos experiência, ambiente e capacidades individuais permite contemplar as diferentes maneiras de aprender e ampliar capacidades, a partir das interações do sujeito que aprende com o mundo. Tal como na aprendizagem baseada em problemas, o conhecimento é construído num processo espiral, que ocorre num primeiro momento de síntese provisória: reconhecimento dos conhecimentos prévios do estudante, o levantamento de hipóteses e formulação de questões de aprendizagem; em seguida, um momento individual de busca e estudos; e um terceiro momento de nova síntese, no qual os estudantes compartilham os conhecimentos construídos individualmente e passam a elaborar uma nova síntese sobre as questões de aprendizagem elaboradas anteriormente (PADILHA et al., 2016). Os participantes acharam fantástica a utilização das narrativas produzidas por eles mesmos para cumprimento das etapas da espiral (identificação de problemas, hipóteses e questões de aprendizagem).

Algumas desistências foram ocorrendo ao longo do curso e para nós, foi um pouco desanimador. Aos poucos fomos percebendo que o mais importante era estarmos desempenhando a nossa proposta com zelo e dedicação, independente das eventuais desistências. Sensação passageira, a ternura, apoio que o grupo nos forneceu deixou

transparecer a importância de se valorizar a qualidade do grupo e realizamos encontros incríveis, do ponto de vista de compartilhamento de ideias, de aproximação, carinho e união no grupo.

Outra ocorrência frequente em nosso curso foi a baixa adesão às atividades à distância. Não conseguimos trazer os estudantes para participação na plataforma Moodle. Corroborando o discurso de várias pesquisas na EAD (ALMEIDA et al., 2017; FARIA, 2015; MERCADO, 2007) que mostram que muitos estudantes queixam-se de dificuldades com uso das tecnologias da informação, outros resistência ao uso das ferramentas e à proposta metodológica inovadora, além de alegarem que as atividades exigidas (teóricas e práticas) demandam tempo que os mesmos não dispõem. Na EaD a flexibilização do horário muitas vezes é confundida com “menos” dedicação e exigência intelectual (FARIA, 2015). Isso não é verdade, pois para que se execute as atividades propostas na educação à distância, os estudantes além de tempo para cumprir as atividades propostas devem dispor de um tempo maior ainda para, sozinhos, buscarem o conhecimento.

Mesmo tendo enviado antecipadamente a programação com as atividades a à distância; realizado cadastro de fóruns de discussão; e postado filmes na plataforma, tivemos dificuldades em conseguir captar o grupo para o uso do Moodle. Neste sentido, a falta de habilidade para facilitar em ambientes virtuais foram fatores de reflexão para nós. Segundo Mercado (2007), as frustrações dos alunos e tutores na EaD podem estar motivadas por vários fatores: ausência de ajuda ou de resposta imediata por parte de tutores ou colegas, instruções ambíguas no curso, problemas técnicos, inadequação do modelo pedagógico aos estilos cognitivos e características pessoais dos estudantes e dificuldades relacionadas com aspectos da situação vital dos alunos (aspectos sociais, familiares e pessoais). Carmo (2014) (apud FARIA, 2015) afirma que na EaD os estudantes ganham diversas competências cognitivas, que o ajudam a controlar o ritmo da aprendizagem, a enfrentar as emoções negativas, a gerir as informações disponíveis para transformá-la em conhecimento e usar as novas e velhas tecnologias de informação e comunicação, consoante a sua acessibilidade e adequação. Dessa forma a EaD permite ao estudante lidar melhor com o tempo e com a mudança, tornando-se mais autônomo e crítico, requisitos essenciais quando se utiliza uma abordagem ativa de ensino-aprendizagem. Para isso, os docentes devem estar familiarizados e dispostos a se tornarem agentes de transformação, incitando os alunos a: aprender a aprender; ter flexibilidade no raciocínio; tentar contextualizar as situações e demandas do cotidiano, superando o senso comum; discutir e propor soluções de forma coletiva, valorizando diferentes saberes (apud FARIA, 2015). Nesta perspectiva integradora o curso trouxe à tona problemas comuns à abordagem ativa e ao ensino à distância: o papel do

facilitador na motivação, importância do feedback e o desenvolvimento de competências para o facilitador/tutor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O projeto se desenvolveu com algumas desistências, mas com evidente crescimento dos que permaneceram, barreiras foram transpostas e pequenas sementes de uma nova prática educacional foram disseminadas. Novas parcerias se formaram e dentro de uma instituição que está aprendendo a lidar com um novo curso com abordagem ativa e voltado para a saúde humana isto significa muito. Encerramos este curso com a possibilidade de criação de novas turmas para o ano de 2017 e com uma proposta de elaboração e planejamento de um curso de capacitação multiprofissional (Metodologias ativas voltadas ao ensino à distância) para a equipe do NEaD/UFERSA na perspectiva de aprofundar conhecimentos integradores do uso de metodologias ativas e ensino à distância e melhorar aspectos motivacionais, além de desenvolver competências (conhecimentos, habilidades e atitudes). Um ganho pessoal para as autoras que participaram da ação como facilitadoras foi o amadurecimento nesta função. Para a outra autora, o contato com as metodologias ativas, despertou-lhe o interesse em prosseguir na área de Educação, mais precisamente, desenvolvendo pesquisas relacionadas ao uso de metodologias ativas no ensino de matemática e na Educação à Distância.

## **REFERÊNCIAS**

MITRE, Sandra Minardi et al . Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro , v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, Dec. 2008 .

Projeto Pedagógico do Curso de Medicina. Campus Central Mossoró. Maio/2016. (disponível em: Acesso em: 25 abril. 2017

ALMEIDA, Maria Tereza Carvalho; BATISTA, Nildo Alves. Ser docente em métodos ativos de ensino-aprendizagem na formação do médico. Rev. bras. educ. med., Rio de Janeiro , v. 35, n. 4, p. 468-476, Dec. 2011 .

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? Interface (Botucatu), Botucatu , v. 2, n. 2, p. 139-154, Feb. 1998 .

PLA NOTES. A brief guide to group dynamics and team building. PLA notes CD-ROM 1988-2001: participatory learning and action. The International Institute for Environment and Development (IIED). Performance and participation. PLA Notes, IIED London, v. 29, Cap. 25, pp.92-94, Jun.1997. Disponível em: <http://pubs.iied.org/pdfs/G01718.pdf>.

PADILHA, Roberto et al. Aperfeiçoamento e especialização em metodologias ativas: caderno do curso 2016 -- São Paulo: Hospital Sírio-Libanês Ensino e Pesquisa, 2016. 46 p. (Pós-graduação) .

IIDA, Itiro. Planejamento estratégico situacional. Prod., São Paulo , v. 3, n. 2, p. 113-125, Dec. 1993 .

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de et al . Evasão em cursos a distância: fatores influenciadores. Rev. bras. orientac. prof, São Paulo , v. 14, n. 1, p. 19-33, jun. 2013 .

FARIA, Jeniffer de Souza. Metodologia Ativa de Aprendizagem na Educação a Distância: notas sobre a formação do professor. Trabalho apresentado no III Simpósio Internacional de Inovação em Educação 2015. Modalidade semipresencial e a distância. Disponível em: Acesso em: 25 abril. 2017

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Dificuldades da educação à distância online.(2007). Disponível em: Acesso em: 25 abril. 2017.