

Artigo

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM
SAÚDE NO SUS**

**PROFESSIONAL TRAINING AND KNOWLEDGE PRODUCTION IN
HEALTH IN SUS**

Kévia Katiúcia Santos Bezerra¹

Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira Cabral²

Rozane Pereira de Sousa³

Sonally Yasnara Sarmiento Medeiros Abrantes⁴

RESUMO - Trata-se de um estudo descritivo, retrospectivo, proveniente de um relato de experiência sobre as vivências durante o curso de Preceptoría de Residência Médica no SUS. O objetivo do curso é a capacitação de preceptores para programas educacionais desenvolvidos em serviços do Sistema Único de Saúde. O curso promove a análise dos contextos interno e externo ao trabalho de preceptoría, identificando os atores envolvidos, reconhecendo a existência de interesses antagônicos e buscando a criação de espaços de diálogo e pactuação, orientados por uma perspectiva de complementaridade entre as diferentes visões e saberes. O curso apresentou uma abordagem construtivista, baseada em metodologias ativas, em que foram utilizados alguns métodos, como o espiral construtivista e a problematização. Ainda foram empregadas outras estratégias

¹ Mestre em Sistemas Agroindustriais com ênfase na saúde. Docente do curso de Medicina da Universidade Federal de Campina Grande e Chefe da divisão médica do Hospital Universitário Júlio Bandeira - HUJB/UFPG/EBSERH, Cajazeiras – PB. Contato: keviabezerra@hotmail.com

² Mestre em Sistemas Agroindustriais com ênfase na saúde. cursando Doutorado em Ciências da Saúde pela Santa Casa da Misericórdia de São Paulo. Contato: symara_abrantes@hotmail.com;

³ Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal de Campina Grande (2012). Especializações em: Direitos Humanos e Obstetrícia. cursando pós-graduação em docência do ensino superior. Contato:rps-cefet@hotmail.com;

⁴ Graduação em Medicina pela Faculdade de Medicina de Juazeiro do Norte. Especialista em Preceptoría de Residência Médica no SUS pelo Instituto de ensino e pesquisa do Hospital Sírio-Libanês. Docente do curso de Medicina da Universidade Federal de Campina Grande e Chefe da Unidade de pronto atendimento do Hospital Universitário Júlio Bandeira - HUJB.



Artigo

educacionais, como filmes, histórias, e depoimentos que funcionaram como disparadores para abordar determinados temas, uma atividade que era denominada como viagem, o que foi avaliado como o diferencial nesse processo de formação pedagógica. A experiência permitiu a construção concreta de conhecimentos nas áreas propostas pelo curso: atenção à saúde e preceptoria, gestão do trabalho e da educação em saúde e na formação profissional e do conhecimento em saúde.

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

ABSTRACT - This is a descriptive, retrospective study from an experience report about the experiences during the Preceptoria de Residência Médica course in SUS. The objective of the course is the training of preceptors for educational programs developed in services of the Unified Health System. The course promotes the analysis of the internal and external contexts of preceptory work, identifying the actors involved, recognizing the existence of antagonistic interests and seeking the creating spaces for dialogue and agreement, guided by a perspective of complementarity between the different visions and knowledges. The course presented a constructivist approach, based on active methodologies, in which some methods were used, such as the constructivist spiral and the problematization. Other educational strategies, such as films, stories, and testimonies that worked as triggers to address certain themes, an activity that was called travel, were evaluated as the differential in this pedagogical training process. The experience allowed the concrete construction of knowledge in the areas proposed by the course: health care and preceptor, work management and health education and vocational training and health knowledge.

Keywords: Health education; Problem-Based Learning; Preceptoria.

INTRODUÇÃO

O curso “Preceptoria de Residência Médica no SUS” promovido pelo Instituto Sírio Libanês de Ensino e Pesquisa a nível Lato Sensu, tem como objetivo a capacitação de preceptores para programas educacionais desenvolvidos em serviços do Sistema Único de Saúde (SUS), considerando que essa questão tem sido um fator crítico de sucesso na



Artigo

integração ensino-serviço e no desenvolvimento do SUS. Os cursos do Projeto de Apoio ao SUS utilizam metodologias ativas de ensino-aprendizagem, buscando estimular a capacidade de aprender a aprender, o trabalho em equipe, a postura ética, colaborativa e compromissada com as necessidades da sociedade. Essas iniciativas objetivam aprofundar, de modo crítico e reflexivo, o conhecimento cientificamente produzido nas áreas de gestão, saúde e educação e o diálogo entre esses saberes e as necessidades da sociedade. A especialização em “Preceptoria no SUS” tem como desafio cumprir com esse objetivo em relação à formação de profissionais de saúde (LIMA et al., 2017).

Uma proposta de ação estratégica que contribua para transformar a organização dos serviços e dos processos formativos, as práticas de saúde e as práticas pedagógicas, implica em trabalho articulado entre o sistema de saúde, em suas várias esferas de gestão, e as instituições formadoras, colocando em evidência a formação e o desenvolvimento para o SUS como construção da educação em serviço/educação permanente em saúde: agregando o desenvolvimento individual e o institucional, entre os serviços e a gestão setorial e entre a atenção e o controle social (BRASIL, 2003).

A educação permanente parte do pressuposto da aprendizagem significativa (que promove e produz sentidos) e propõe que a transformação das práticas profissionais deve embasar-se na reflexão crítica sobre as práticas reais de profissionais reais em ação na rede de serviços. Propõe-se, portanto, que os processos de capacitação do pessoal da saúde sejam estruturados a partir da problematização do seu processo de trabalho e que tenham como objetivo a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, tomando como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde. A atualização técnico-científica é apenas um dos aspectos da transformação das práticas e não seu foco central. A formação e desenvolvimento englobam aspectos de produção de subjetividade, de habilidades técnicas e de conhecimento do SUS (BRASIL, 2003).

Segundo Ceccim (2005), para produzir mudanças de práticas na gestão e de atenção, é fundamental que sejamos capazes de dialogar com as práticas e concepções vigentes, que sejamos capazes de problematizá-las no contexto de trabalho de cada equipe e de construir novas práticas que aproximem os serviços de saúde dos conceitos da atenção integral, humanizada, equânime e de qualidade.

O objetivo deste artigo é relatar a experiência que emergiu das sínteses reflexivas construídas ao longo do trajeto para compor a atividade “Trabalho de Conclusão de Curso”, tendo como ênfase as reflexões suscitadas pelas atividades educacionais desenvolvidas no curso “Preceptoria de Residência Médica no SUS”.



Artigo

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, retrospectivo, que decorreu de um relato de experiência das vivências ao longo do Curso de Especialização em Preceptoría de Residência Médica no SUS, ofertado pelo Instituto Sírio Libanês de Ensino e Pesquisa, com uma carga-horária de 360h de atividades.

O objetivo do curso é a capacitação de preceptores para programas educacionais desenvolvidos em serviços do Sistema Único de Saúde. O curso promove a análise dos contextos interno e externo ao trabalho de preceptoría, identificando os atores envolvidos, reconhecendo a existência de interesses antagônicos e buscando a criação de espaços de diálogo e pactuação, orientados por uma perspectiva de complementaridade entre as diferentes visões e saberes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Ingresso no curso de Preceptoría em Residência Médica no SUS foi permeado por expectativas, pois o mesmo representa uma oportunidade de adquirir conhecimentos e habilidades nas áreas de atenção à saúde voltada para a preceptoría médica, gestão do trabalho, educação em saúde, formação profissional e produção de conhecimento em saúde.

No âmbito da formação profissional, o curso promove a identificação das necessidades e oportunidades de aprendizagem dos estudantes, da equipe, das pessoas e das famílias atendidas, a partir da reflexão sobre as práticas de saúde e de gestão do trabalho e da educação em saúde, respeitando os diferentes tempos de aprendizagem, culturas e valores, identificando as suas próprias necessidades de como profissional e preceptor.

Ainda pretende desenvolver atividades educacionais a partir das necessidades de aprendizagem identificadas, considerando e respeitando o conhecimento prévio de cada um e favorecendo o desenvolvimento de novas capacidades voltadas à superação das limitações e dificuldades. Promove a educação pelo exemplo e atua como facilitador para a aprendizagem dos educandos e da equipe em que atua, incentivando a inovação e a melhoria da qualidade das práticas.

Estimula a curiosidade, a independência intelectual e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o cotidiano do trabalho em saúde. Favorece a utilização de



Artigo

experiências e vivências na construção de pontes com os disparadores de aprendizagem. Estimula a busca de evidências científicas e de melhores práticas, favorecendo a análise crítica de informações e a capacidade de aprender ao longo da vida.

Nesse sentido, observa-se o quanto foram importantes algumas atividades desenvolvidas no curso com esse objetivo, bem como através da literatura consultada. Percebe-se claramente o crescimento nessa área e como tudo isso tem sido relevante para o desempenho enquanto preceptores.

Outras atividades possibilitaram a cultura de avaliação de programas educacionais desenvolvidos no contexto do SUS, visando à potencialização da preceptoria e da integração ensino-serviço para a melhoria qualidade da atenção à saúde e da educação no trabalho. Monitora e avalia processos, produtos e resultados das atividades educacionais realizadas no exercício da preceptoria, sistematizando os aspectos a melhorar, os desafios e as conquistas.

Entende-se por integração ensino-serviço o trabalho coletivo pactuado, articulado e integrado de estudantes e professores dos cursos de formação na área da saúde, com trabalhadores que compõem as equipes dos serviços de saúde, incluindo-se nesse contexto os gestores, cuja finalidade é a qualidade de atenção à saúde individual e coletiva, a excelência da formação profissional e o desenvolvimento/satisfação dos trabalhadores dos serviços (ALBUQUERQUE, 2008).

As novas propostas de ensino e aprendizagem têm como finalidade a formação de um profissional crítico e de um cidadão preparado para aprender a aprender, criar, propor e participar da construção do novo modelo de atenção à saúde (FAUSTINO et al., 2003). Para isso, o processo formativo deve ocorrer de forma articulada com o mundo do trabalho, com ênfase no desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo, visando à transformação das práticas assistenciais (CECCIM; FEUERWERKER, 2004). Tais práticas devem ser organizadas com base nas necessidades de saúde da população e sua transformação requer esforços conjugados entre a academia e os serviços de saúde, considerando que, para avançar na implementação das diretrizes do SUS, é necessário efetivá-las no cotidiano das Unidades de Saúde (BOURGET, 2005).

Outro momento muito significativo no curso foram as atividades que pretendiam desenvolver a capacidade de fazer e receber críticas de modo ético, orientado para a construção de significados, utilizando acertos e erros como insumos para a aprendizagem profissional, organizacional e para o exercício reflexivo da preceptoria. Nesse momento, percebemos algumas posturas inadequadas e que não contribuíam para o aprendizado nem muito menos para o crescimento dos indivíduos enquanto profissionais, como a



Artigo

utilização de críticas com fundamento de mera avaliação infundado, ou baseado em opiniões próprias que só ditam valor ao emissor.

Vale salientar que o processo de ensino e aprendizagem adotado no curso se baseia em uma abordagem construtivista para o desenvolvimento das competências e está ancorado em: teorias interacionistas; metodologia científica; comunidades de aprendizagem; dialogia e; nas estratégias que são empregadas nas metodologias ativas, como filmes, histórias, depoimentos que são utilizados como disparadores, na medida em que aproximam com a realidade e ainda, através de visitas técnicas.

O construtivismo não é um método, não é uma técnica, não é exatamente uma metodologia, mas sim uma postura em relação à aquisição do conhecimento (LEÃO, 1999). Significa a ideia de que nada a rigor está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado em nenhuma instância como algo terminado (BECKER, 1993).

Segundo Salvador (2000), a concepção construtivista integra princípios explicativos sobre a natureza social e a função socializadora da escola, o papel do professor e dos conteúdos e ainda, sobre os processos de construção, modificação e reorganização dos esquemas e significados do conhecimento. Essa concepção tem sido um importante referencial para o deslocamento da formação profissionalizante ou tecnocientífica, para uma educação transformadora da realidade (BORDENAVE, 2001).

A teoria interacionista ou sociointeracionista promoveu uma releitura das explicações aparentemente antagônicas entre o adquirido e o inato e foca na mediação que ocorre entre o sujeito e o objeto (LIMA, 2016). Para essa teoria, traduzida na pedagogia construtivista, tanto os fatores hereditários quanto os conteúdos, a cultura e a sociedade interagem na aprendizagem (BECKER, 2012).

O interacionismo piagetiano pretende superar as concepções inatistas e comportamentalistas sobre como o homem adquire conhecimentos e condutas. Essas duas posturas são contrárias à concepção construtivista de aquisição do conhecimento e, ao mesmo tempo, são fundidas para dar lugar a essa nova concepção chamada interação. Para Piaget essa interação se dá por dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio. A adaptação ao meio é definida como a própria função do desenvolvimento da inteligência e ocorre por meio de dois processos complementares, não assimilação e acomodação (LEÃO, 1999).

As metodologias ativas, de um modo geral, são consideradas tecnologias que proporcionam o engajamento dos indivíduos no processo educacional e que favorecem o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva em relação ao que estão fazendo



Artigo

(HANNAFIN; HANNAFIN, 2010). Visam promover a proatividade por meio do comprometimento dos sujeitos no processo educacional, vinculação da aprendizagem aos aspectos significativos da realidade, desenvolvimento do raciocínio e de capacidades para intervenção na própria realidade, colaboração e cooperação entre participantes (LIMA, 2016).

A interação entre o sujeito e objeto e entre pessoas com diferentes repertórios possibilita zonas de desenvolvimento proximal que impulsionam a aprendizagem (VYGOTSKY, 1998). Dessa forma, o contato com pessoas mais experientes favorece a resolução de problemas que seriam impossíveis de serem resolvidos somente com o repertório próprio (LIMA, 2016).

Nesse tipo de abordagem o mais importante em relação ao papel do professor na utilização do construtivismo é sua capacidade de aceitar que não é mais o centro do ensino e da aprendizagem, e esta ocorre na interação com o outro, que pode ser o próprio professor ou seus colegas. Novas figuras são introduzidas nesse processo, a supremacia do professor deve dar lugar à competência para criar situações problematizadoras que provoquem o raciocínio do estudante e resultem em aprendizagem satisfatória (LEÃO, 1999).

Dentre os métodos de aprendizagem ativa, estão a aprendizagem baseada em problemas (ABP) e a problematização, que se ancoram na pedagogia crítica e têm em comum o fato de trabalharem, inicialmente, com problemas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, valorizando o aprender a aprender (MARTIN et al., 2010). Problematizar significa ser capaz de responder o conflito intrínseco que o problema traz (ZANOTTO; DE ROSE, 2003). A ABP enfatiza a descoberta, a experimentação e a reflexão, em que os docentes apresentam os conteúdos pragmáticos por meio de problemas ou questionamentos (GOMES et al., 2009).

A problematização baseia-se na análise de problemas da realidade. Nessa ótica, o conhecimento é construído pelo movimento de agir sobre a realidade, uma vez que no plano do pensamento, é refeita pela reflexão, a qual orienta o sujeito em sua transformação por meio da práxis (NOVOA, 1981), sendo a inserção crítica da realidade algo que confere um significado a aprendizagem (MARTIN, 2014). Embora o professor defina a problemática a ser observada, os problemas são reais e a abordagem desses problemas é pautado no arco de Margueret, que propôs um esquema de problematização da realidade em cinco etapas: observação da realidade; identificação dos pontos-chave; teorização; hipóteses de solução; aplicação à realidade (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2014).



Artigo

Ao longo dos anos, o estudo de metodologias ativas vem se intensificando com o surgimento de novas estratégias que podem favorecer a autonomia do educando. A espiral construtivista surgiu com base em influências da ABP e da problematização, em que a diversificação da natureza e o processamento de disparadores a diferenciam dessas duas metodologias ativas. Com relação ao papel do contexto nos disparadores, a incorporação do termo “situação” ao termo “problema” aponta a ideia de interpretações situacionais para uma dada realidade (LIMA, 2016).

Neste método são utilizadas situações problema, narrativas ou produtos sistematizados do educando, o que a diferencia dos problemas neutros concebidos pela ABP. As problemáticas contextualizadas devem aproximar a aprendizagem da vida e favorecer o reconhecimento da cultura e da utilidade dos novos saberes (LIMA, 2016).

Utilizou-se como estratégia educacional as comunidades de aprendizagem formadas por grupo de participantes, os quais foram compostos através de dinâmicas que possibilitaram uma composição que fosse o mais diversificado possível. Nessas equipes o desenvolvimento de capacidades ocorre por meio da interação entre os envolvidos, partindo de disparadores, como as situações problema e a viagem.

A espiral construtivista foi utilizada como base, em que partíamos de uma situação problema e identificávamos os problemas, formulávamos as hipóteses, elaborávamos as questões de aprendizagem, partíamos à procura de artigos científicos que pudessem responder as questões de aprendizagem e fazíamos uma nova síntese. Foram também utilizadas algumas estratégias que serviram como disparadores para determinados temas, como os filmes e documentários, cuja atividade foi denominada de “Viagem”. Também compunha a programação do curso, os depoimentos chamados de conversa com o especialista.

As atividades descritas eram desenvolvidas em grupos, chamadas de comunidades de aprendizagem, que possibilitaram o exercício do trabalho em equipe, a comunicação, a avaliação, a criação de vínculos solidários e a corresponsabilidade pelo processo ensino-aprendizagem e pelo desenvolvimento de competência. Nós fomos distribuídos em grupos, 1) Equipe diversidade: formada de maneira a contemplar a maior diversidade possível de experiências prévias. Trabalhamos, fundamentalmente, com autogestão, podendo ser redistribuídas quando necessário. Visam à ampliação da compreensão de determinados fenômenos e à aplicação do conhecimento; 2) Grupo diversidade: formado de maneira a contemplar a maior diversidade possível de experiências prévias entre os especializandos. Os trabalhos nessas comunidades eram coordenados pela facilitadora.



Artigo

Ainda tinha o grupo afinidade, no qual foram desenvolvidas as atividades relacionadas ao projeto aplicativo.

Na comunidade de aprendizagem, ou seja, no Grupo diversidade, eram apresentadas as situações problemas e as narrativas que abordavam a temática que estava prevista para aquele encontro. Tais relatos traziam situações comuns a todos, enquanto docentes e preceptores na área da saúde, o que as tornava muito próximas da nossa realidade. Essas situações problemas eram analisadas em busca da observação dos problemas e, nesse momento, percebe-se claramente a importância do trabalho em grupo, possibilitando a troca entre os participantes e o facilitador, uma vez que cada membro aborda um aspecto diferente, contribuindo para a construção dos novos conceitos.

O próximo passo é a formulação das hipóteses e a exposição de possíveis explicações. Além disso, também fazíamos discussões sobre como trazer aquele determinado contexto para a nossa realidade. A partir dessas hipóteses, são construídas ou formuladas as questões de aprendizagem (QA) para melhor explicar a situação, a qual denominamos como síntese provisória. Essas QA irão direcionar a busca por novas informações para a construção de novos significados, o que foi chamado de nova síntese.

Outra ferramenta utilizada como disparador foi a viagem, em que foram oportunizados alguns filmes de longa e curta metragem, bem como documentários que abordavam o contexto a ser discutido, contribuindo para a aprendizagem. Posteriormente, eramos questionados quanto à experiência vivenciada, assim, nós expressávamos essa vivência na forma de sentimentos ou palavras, e formulávamos nossa própria interpretação, sempre fazendo uma correlação com a realidade.

A aprendizagem baseada em equipes é uma estratégia instrucional desenvolvida nos cursos de administração, nos anos de 1970 por Larry Michaelsen, sendo direcionada para grandes classes de estudantes. Procurava criar oportunidades e obter os benefícios do trabalho em pequenos grupos de aprendizagem, de modo que se possa formar equipes de cinco a sete estudantes, que trabalharão no mesmo espaço físico (sala de aula) (BOLLELA, 2014).

Tem sua fundamentação teórica baseada no construtivismo, em que o professor se torna um facilitador para a aprendizagem em um ambiente despido de autoritarismo, privilegiando a igualdade. As experiências e os conhecimentos prévios dos alunos devem ser evocados na busca da aprendizagem significativa. Neste sentido, a resolução de problemas é parte importante neste processo. Além disso, a vivência da aprendizagem e a consciência de seu processo (metacognição) são privilegiadas (BOLLELA, 2014).



Artigo

Outra importante característica do construtivismo é a aprendizagem baseada no diálogo e na interação entre os alunos, o que contempla as habilidades de comunicação e o trabalho colaborativo em equipes, que será necessária ao futuro profissional e responde às Diretrizes Curriculares Nacionais Brasileiras. Finalmente, o TBL permite a reflexão do aluno na e sobre a prática, o que leva às mudanças de raciocínios prévios (BOLLELA, 2014).

As atividades propostas no curso, e utilização como disparadores mediante as situações problema, as viagens e os TBL são relevantes para o aprendizado e serão essenciais para que se possa desenvolver atividades na docência e na preceptoría médica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as atividades desenvolvidas no curso foram relevantes, com ênfase para os momentos no Grupo Diversidade como o principal dispositivo pedagógico de produção de conhecimento, uma vez que os conhecimentos eram compartilhados durante a nova síntese. No caso da viagem, percebemos um potente disparador que desperta sentimentos e favorece muitas reflexões sobre determinados conceitos e práticas.

Constatamos que cursos com esse formato e abordagem são imprescindíveis para o desenvolvimento das competências necessárias para um preceptor de residência médica, de modo a contribuir significativamente para formação de profissionais capazes de desenvolver uma assistência integral, embasada em princípios da gestão clínica, contribuindo dessa forma, para o fortalecimento da atenção primária e para tornar essa atenção integral, sendo o paciente como o centro do cuidado.

A experiência permitiu a construção concreta de conhecimentos nas áreas propostas pelo curso: atenção à saúde e preceptoría, gestão do trabalho e da educação em saúde e na formação profissional e do conhecimento em saúde.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. **Epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.



Artigo

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino** – aprendizagem. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURGET, M. M. M. (Org.). **Programa Saúde da Família: guia para o planejamento local**. São Paulo: Martinari; 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Políticas de Formação e Desenvolvimento para o SUS: Caminhos para a educação permanente em saúde**. Brasília, 2003

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual dos Sistemas de Informações Hospitalares do SUS (SIH/SUS)**. Brasília, 2005.

BOLLELA, V. R. et al. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina (Ribeirão Preto)**. v. 47, n. 3, p. 293-300, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Redes de Atenção à Saúde no Sistema Único de Saúde**. Brasília, 2012.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Caderno Saúde Pública**. 2004;20(5):1400-10

CECCIM, R. B. Educação Permanente em Saúde: descentralização e disseminação de capacidade pedagógica na saúde. **Ciência saúde coletiva**. v. 10, n. 4, p. 975-86, 2005.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Caderno Saúde Pública**. v. 20, n. 3, p. 780-8, 2004.

FAUSTINO, R. L. H. et al. Caminhos da formação em enfermagem: continuidade ou ruptura? **Revista Brasileira Enfermagem**. v. 56, n. 4, p. 343-7, 2003.



Artigo

GOMES, R. et al. A formação médica ancorada na aprendizagem baseada em problema: uma avaliação qualitativa. **Interface (Botucatu)**. v. 13, n. 28, p. 71-83, 2009.

HANNAFIN, M. J.; HANNAFIN, K. M. Cognition and Student-Centered, Web-Based Learning: Issues and Implications for Research and Theory. In: **Learning and instruction in the digital age**. Spector J. M. et al. (eds.). New York: Springer Science + Business Media, 2010.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**. n. 107, p. 187-206, 1999.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino – aprendizagem. **Interface (Botucatu)**. 2016.

LIMA, V. V. et al. **Preceptorial de residência médica no SUS**. São Paulo: Hospital Sírio Libanês; Ministério da Saúde, 2017

MARIN, M. J. S. et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista brasileira educação medicina**. v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.

MARTINS, R. M. K. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista Educação Popular**. v. 12, n. 1, p. 143-53, 2013

MERHY, E. E. O ato de governar as tensões constitutivas do agir em saúde como desafio permanente de algumas estratégias gerenciais. **Ciência saúde coletiva**. v. 4, n. 2, p. 305-14, 1999.

NOVOA, C. A. T. **Leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1981.

OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento Estratégico**: conceitos, metodologia e práticas. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SALVADOR, C. C. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.



Temas em Saúde

Volume 18, Número 3

ISSN 2447-2131

João Pessoa, 2018

Artigo

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade descolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-17.

ZANOTTO, M. A. C.; DE ROSE, T. M. S. Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua. **Educação Pesquisa**. v. 29, n. 1, p. 45-54, 2003.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Senac; 2003.



FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM SAÚDE NO SUS

DOI: [10.29327/213319.18.3-5](https://doi.org/10.29327/213319.18.3-5)

Páginas 72 a 84