

O FACILITADOR DE METODOLOGIAS ATIVAS E PARTICIPATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE GESTORES DA VIGILÂNCIA EM SAÚDE

THE FACILITATOR OF ACTIVE AND PARTICIPATORY TEACHING-LEARNING METHODOLOGIES IN THE TRAINING OF HEALTH SURVEILLANCE MANAGERS

EL FACILITADOR DE METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ACTIVAS Y PARTICIPADAS EN LA FORMACIÓN DE RESPONSABLES DE VIGILANCIA EN SALUD

Raimundo Sidnei dos Santos Campos¹

RESUMO: Este trabalho trata da facilitação pedagógica em metodologias ativas e participativas do processo ensino-aprendizagem. O objetivo é relatar uma experiência pedagógica vivenciada como facilitador no curso de especialização em Gestão da Vigilância Sanitária. Busca-se refletir sobre os saberes pedagógicos necessários para mediação do processo ensino-aprendizagem nas atividades educacionais desenvolvidas presencialmente, nas comunidades de aprendizagem e na educação à distância. O estudo é do tipo relato de experiência. Os resultados apontaram que o processo pedagógico, concebido como uma espiral construtivista possibilita a demonstração da importância das diferentes etapas educacionais como movimentos articulados e que se retroalimentam. A prática pedagógica, feita de maneira compartilhada e dialógica, partindo do processamento de situações – problemas, elaboração de narrativas e construção de portfólios indicou uma experiência educacional potente na proposição de ações educativas e formativas. Nesta perspectiva, é fundamental que a articulação entre teoria e prática, priorize o enfoque interdisciplinar e multiprofissional. As metodologias ativas que possibilitam a reflexão crítica, a problematização da realidade, o diálogo de saberes e a valorização das experiências tendem a potencializar uma aprendizagem significativa e fecunda.

195

Palavras-chave: Prática pedagógica. Processos educativos na saúde. Metodologias ativas.

ABSTRACT: This work deals with pedagogical facilitation in active and participatory methodologies of the teaching-learning process. The objective is to report a pedagogical experience as a facilitator in the specialization course in Health Surveillance Management. The aim is to reflect on the pedagogical knowledge necessary to mediate the teaching-learning process in educational activities carried out in person, in learning communities and in distance education. The study is an experience report type. The results showed that the pedagogical process, conceived as a constructivist spiral, makes it possible to demonstrate the importance of the different educational stages as articulated movements that feed on each other. The pedagogical practice, carried out in a shared and dialogical way, starting from the processing of situations – problems, elaboration of narratives and construction of portfolios indicated a powerful educational experience in proposing educational and training actions. From this perspective, it is essential that the articulation between theory and practice prioritizes an interdisciplinary and multi-professional approach. Active methodologies that enable critical

¹Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Pedagogo da Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas (FVS). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. (UFAM). Pedagogo pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

reflection, the problematization of reality, the dialogue of knowledge and the appreciation of experiences tend to enhance meaningful and fruitful learning.

Keywords: Pedagogical practice. Educational processes in health. Active methodologies.

RESUMEN: Este trabajo aborda la facilitación pedagógica en metodologías activas y participativas del proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo es relatar una experiencia pedagógica como facilitador en el curso de especialización en Gestión de Vigilancia en Salud. El objetivo es reflexionar sobre los conocimientos pedagógicos necesarios para mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las actividades educativas realizadas de forma presencial, en comunidades de aprendizaje y en la educación a distancia. El estudio es del tipo relato de experiencia. Los resultados mostraron que el proceso pedagógico, concebido como una espiral constructivista, permite demostrar la importancia de las diferentes etapas educativas como movimientos articulados que se retroalimentan. La práctica pedagógica, realizada de manera compartida y dialógica, a partir del procesamiento de situaciones – problemas, elaboración de narrativas y construcción de portafolios, indicó una experiencia educativa poderosa en la propuesta de acciones educativas y formativas. Desde esta perspectiva, es fundamental que la articulación entre teoría y práctica priorice un enfoque interdisciplinario y multiprofesional. Metodologías activas que posibilitan la reflexión crítica, la problematización de la realidad, el diálogo de saberes y la valoración de experiencias tienden a potenciar aprendizajes significativos y fructíferos.

Palabras- clave: Práctica pedagógica. Procesos educativos en salud. Metodologías activas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste na descrição crítico-reflexiva da vivência educacional como facilitador de metodologias ativas de ensino-aprendizagem no contexto formativo da especialização em Gestão da Vigilância Sanitária(GVISA).

O curso foi uma iniciativa de apoio à vigilância sanitária para a qualificação de gestores e profissionais de saúde que atuam ou poderão atuar como gestores nas três esferas de governo. Essa ação foi resultado da parceria entre o Ministério da Saúde(MS), a Agência Nacional de Vigilância Sanitária(ANVISA), o Conselho Nacional de Secretários de Saúde(CONASS) e o Conselho Nacional de Secretários Municipais de Saúde(CONASEMS), sendo desenvolvido pelo Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa(IEP/HS) como um dos Projetos de Apoio ao Sistema Único de Saúde(SUS). O produto esperado do curso foi a elaboração de projetos aplicativos para o enfrentamento das necessidades e problemas de vigilância sanitária no país.

Este relato será desenvolvido a partir do conjunto das experiências vividas como facilitador de metodologias ativas, procurando descrever e refletir criticamente as ações pedagógicas desenvolvidas, a partir da proposta da instituição formadora.

Assim, falar sobre a nossa própria experiência é algo desafiador, pois nos torna vivos e concretos, ao passo que revela nossa própria identidade anunciando impressões, achados e feições do trabalho realizado.

A metodologia do relato é de cunho descritivo-reflexiva, do tipo relato de experiência com ênfase nos aspectos qualitativos. Destacaremos a relevância do uso de portfólios, narrativas e memorial como fonte das informações e reflexões aqui apresentadas.

O relato está constituído de três partes. A primeira parte enfoca o processo de facilitação pedagógica vivenciado nos processos educacionais na saúde, situando as metodologias ativas de ensino aprendizagem. Em seguida, relataremos as experiências vivenciadas nos diferentes processos educativos do curso. E por fim, abordaremos o cotidiano das atividades educacionais permeado pelas metodologias ativas.

As metodologias ativas trabalhadas na formação do gestor da Vigilância Sanitária(VISA) permitiu vivenciar a reflexão e a problematização da realidade desse campo de atuação na saúde com um novo olhar, sobretudo, um olhar crítico-reflexivo voltado à construção de práticas pedagógicas colaborativas e multiprofissionais.

MÉTODOS

A metodologia do relato é descritiva e reflexiva, constituindo-se num relato de experiência, que priorizou os aspectos qualitativos dos processos vivenciados. Minayo (1999) esclarece que na pesquisa qualitativa, as questões particulares envolve um universo de múltiplos significados.

Nesta perspectiva, Lüdke e André (1986) argumentam que a escolha da metodologia é determinada pela natureza do problema e deve-se atentar ao contexto social e histórico, bem como, suas múltiplas determinações.

Assim, o relato abrange uma experiência de facilitação em metodologias ativas de ensino-aprendizagem que foi vivenciada no curso de especialização em gestão da vigilância sanitária na cidade de Manaus no Estado do Amazonas, no período de 2013/2014. O curso foi desenvolvido pelo Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa, articulado aos projetos de apoio ao Sistema Único de Saúde(SUS).

Dentre outros objetivos pedagógicos, o curso visou a formação de gestores em vigilância sanitária tendo em vista o enfrentamento das necessidades e problemas de vigilância sanitária

em doze regiões do país, com prioridade, na época, especialmente em função da preparação de cidades-sede para a realização de grandes eventos.

O curso foi realizado na modalidade semipresencial, com encontros presenciais e virtuais, nos quais foram desenvolvidas atividades com orientação de facilitadores de aprendizagem, apoiados por gestores e coordenadores educacionais. O processo ensino aprendizagem se baseou na articulação entre as metodologias ativas com abordagem construtivista, a metodologia científica e a aprendizagem baseada em problemas.

Com isso, partiu-se da descrição, reflexão e considerações sobre as vivências pedagógicas do autor nas relações e atividades desenvolvidas, de acordo com a proposta pedagógica do curso. O relato de experiência é baseada nas vivências no curso, naquilo que consideramos que nos tocou e despertou inquietudes e motivações para escrever.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pensar a própria prática é um desafio e exige paciência e rigor. As experiências pedagógicas derivadas da facilitação remetem-se ao processo de trabalho vivido no cotidiano escolar, que possibilitaram aprendizagens e afetos.

Lições aprendidas na vivência educacional

As razões que motivaram a atuação como facilitador do curso de especialização GVISA seu deu em decorrência da inserção como pedagogo na Fundação de Vigilância em Saúde do Estado do Amazonas(FVS).

O trabalho do pedagogo na vigilância em saúde consiste no planejamento, desenvolvimento e acompanhamento de processos educativos e projetos formativos demandados do âmbito das ações e organização dos serviços de vigilância epidemiológica, sanitária, ambiental, saúde do trabalhador, dentre outras.

Na vigilância em saúde, o trabalho do pedagogo está relacionado com ações e projetos de educação em saúde voltados para práticas de promoção da saúde e de prevenção de doenças. O pedagogo atua no desenvolvimento de projetos e processos de trabalho de formação de trabalhadores e profissionais da vigilância em saúde com atuação em diferentes frentes de trabalho. Atua na organização e desenvolvimento de ações de educação em saúde que envolve indivíduos, comunidades e grupos específicos.

A atuação na articulação de criação de núcleos e coordenações municipais de educação

em saúde e mobilização social e formação de educadores populares em saúde também possibilitou conhecimentos e experiências que contribuíram para a facilitação pedagógica nesta área específica da gestão da vigilância sanitária.

A participação como facilitador do curso GVISA possibilitou um aprendizado significativo e contribuiu na qualificação profissional para a área dos processos educacionais em saúde no contexto do SUS, principalmente na utilização de metodologias ativas e problematizadoras dos processos educativos em saúde tendo em vista a realidade da gestão da educação em saúde na Amazônia.

Partindo das expectativas do processo pedagógico mergulhou-se num universo de aprendizagens, conflitos, angústias e realizações no campo profissional e no desenvolvimento pessoal. Um exercício contínuo e dinâmico de reflexão sobre a própria prática e de uma prática pedagógica crítico-reflexiva e propositiva.

Deparo-me com o fazer educacional da metodologia ativa no contexto de formação da vigilância sanitária, sem dúvida algo, no mínimo, instigante e desafiador. A vigilância sanitária vem na minha memória marcada por imagens desconcertantes fortemente associadas ao ato normativo e prescritivo.

A maioria dos alunos da turma do GVISA Manaus foi constituída por fiscais sanitários com muitos anos de experiência na área. Sem dúvida, meu chão começa a tremer e começo a me questionar como envolver profissionais, que na sua maioria, são tão técnicos e legalistas numa prática pedagógica essencialmente ativa e problematizadora.

Foi com essa percepção do processo ensino-aprendizagem que me motivei a compreender e vivenciar a prática do professor- facilitador. Em especial, quero destacar a sensação de incompletude do trabalho pedagógico realizado, que tem me motivado a repensar o meu próprio fazer educacional e as situações de aprendizagem que me deparo no cotidiano do meu trabalho como professor e pedagogo. Ao mesmo tempo, me vejo imerso numa reflexão sobre a minha própria prática e ensaiando novas práticas.

Essas novas práticas estão relacionadas com o agir e o pensar pedagógico, que se desdobra a partir da participação do que denomino ação facilitadora, a qual me instigou na troca de experiências e em novas possibilidades do fazer educativo.

Assim, para desenvolver a facilitação nas diferentes estratégias educacionais propostas articulei a metodologia ativa-participativa com princípios pedagógicos da educação popular freireana, conforme as orientações pedagógicas do curso.

Ao começar essa “aventura”, me refaço. Percebo que transmitir conhecimentos não era o foco para despertar as competências requeridas ao perfil profissional almejado no curso. A facilitação é uma ciranda, um eterno vir a ser, seja pela sua condição seja pela complexa teia de relações que se (des)(re)constrói o tempo todo.

Confesso que insistente e persistentemente fui ouvindo mais e falando menos, deixando que os profissionais da vigilância falassem, que expressassem suas percepções e compreensão dos temas abordados. Lentamente, a relação foi se naturalizando, os olhares não eram mais desconfiados, a escuta de cada especializando e a reflexão sobre suas falas, aprofundada. Por vezes, me perguntava, se eu estava realmente facilitando o processo.

Na verdade, começo a pensar numa pedagogia da facilitação, às vezes estou com a cabeça cheia de ideias e às vezes, nada me inspira. Não me preocupo se a resposta não chega, o importante é fazer a trilha se perguntando e se refazendo, tudo muito na “beleza de ser um eterno aprendiz”. Pimenta (2005) considera que os saberes são construídos no cotidiano do exercício docente e se resume na experiência e no conhecimento do saber pedagógico consolidando na ação, no qual a prática, não só é objeto de reflexão, como também é objeto de uma resignificação.

Assim, compreender esse sentido de relação do que vivi como facilitador e fazer conexões com a docência me marca profundamente, seja pelo reconhecimento do meu crescimento como sujeito histórico, seja pelas dimensões epistemológicas associadas. Quanto mais e mais se mergulha nessa aventura de aprendizagem, tão bem galgamos e resignificamos nossas atitudes pedagógicas e profissionais.

Essa experiência me levou a compreensão de que é necessário repensar nossos atos, deixando de lado os preconceitos com o novo e se permitir aos encantos e novos sabores do conhecimento e da experiência humana, ainda que a caminhada seja feita também de contradições e dissabores.

A atuação como facilitador serviu de inspiração de novas metodologias de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, estimulou o meu pensamento reflexivo, exigindo uma (re)(des) construção de saberes e práticas enquanto formador, que me permitiu desta forma, ser mais consciente do meu próprio desempenho diante de desafios e das dificuldades.

Esse processo foi profundamente marcado por rupturas e contradições, na medida em que vamos nos fazendo e redefinindo nossa maneira de pensar e agir em sala de aula, uma condição essencial para desenvolver uma práxis comprometida e com maior engajamento. O

cerne da questão está no exame consciente de nosso papel como formador em formação.

As próprias bases teóricas assumem novas dimensões e a visão pedagógica vai sendo tecida fio a fio numa práxis dialética e dialógica. Sem dúvida, o aprendizado é na sua essência um processo complexo, não acontece de forma linear, por acréscimo, de modo a somar alguns novos elementos ao que sabíamos antes. A compreensão da realidade, também é sustentada pela reflexão teórica, e isso na minha concepção é uma condição necessária para a prática transformadora, ou seja, a práxis. Nesse sentido,

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (Vazquez, 1977, p. 207)

Considerando a práxis como ação transformadora do homem sobre o mundo, o que significa não apenas atividade prática, mas atividade prática sustentada na reflexão, na teoria, Vazquez (1977) postula a práxis criadora, uma práxis indispensável para produzir a ação transformadora.

Nessa perspectiva, a postura crítico-reflexiva marcou minha formação e atuação profissional como pedagogo e professor. Em outras palavras, a partir das experiências vividas, assimilo mais lucidez científica e clareza pedagógica dessa práxis educativa, permitindo a mim uma avaliação mais equilibrada do meu próprio desempenho profissional como educador e pedagogo da área da saúde. Enquanto profissional de educação, me sinto autor e, ao mesmo tempo, ator de uma ação. É o ato de ser reflexivo que me capacita o pensamento e dá novos sentidos para minha práxis pedagógica. Para Alarcão (1996, p.175),

A reflexão é “uma forma especializada de pensar”, pois “implica uma prescrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem”.

Neste contexto, minhas percepções como docente foram (re)dimensionadas numa perspectiva (re)construtiva, (re)inventadas no diálogo e na produção de novos significados, feitas e refeitas na própria ação criadora, numa consciência ativa ao longo processo.

Recordo-me que foi necessário desafiar os especializandos a refletirem sobre suas práticas como profissionais da saúde, tendo como base o perfil de competências exigido para a qualificação do gestor, que está fundado em três eixos – gestão do risco sanitário, do trabalho e da educação. Isso permitiu que novos saberes fossem suscitados a partir da valorização das experiências vivenciadas no dia-a-dia do trabalho.

Um ponto que merece destaque foi o fato de que num primeiro momento os especializandos movidos mais por um pensamento mais prático e objetivo se sentiram estranhos e meios sem jeito na hora das reflexões sobre as suas próprias experiências. Aquilo me causou certa inquietude, perguntas do tipo: “quando vamos entrar no conteúdo?” apareceram nos primeiros encontros do grupo afinidade.

No contexto do curso, grupo afinidade foi a denominação dada a equipe formada por até 12 participantes com atuação/vinculação às ações ou aos serviços relacionados a um determinado contexto/foco de interesse. Cada um desses grupos foi acompanhado pelo mesmo facilitador durante todo o curso de especialização. Nesse caso, o facilitador foi o orientador do projeto aplicativo.

Então, diante de tais perguntas, parecia que eles estavam ávidos de outro tipo de qualificação, talvez mais prescritiva e normativa. Eu sentia que eles não estavam a fim de refletir e nem falar de suas experiências, é como se as experiências não fossem relevantes para o contexto da formação que estavam iniciando.

Como educador em formação, inconcluso por natureza social e pedagógica, ainda que profissional atuante como pedagogo e docente, me sentia, às vezes, sem chão no exercício da facilitação e, ao mesmo tempo, me via desafiado frente ao novo. Isso não significava dizer, que eu não soubesse o que estava fazendo. Na verdade, eu estava me permitindo ao exercício do fazer reflexivo e da reflexão na ação.

Nessa atmosfera de ansiedades e receios, o novo era desconcertante e perturbador para todos nós e desestabilizava o nosso porto seguro. Diria que a saída foi encontrada. Aos poucos fomos nos familiarizando e nos permitindo às diversidades e novas experiências.

Assim, nesse contexto, assumo, o papel de aprendiz e colaborador da promoção da ação educativa dialógica e, vejo fluir o desenvolvimento de minhas capacidades reflexivas e facilitadoras do ato pedagógico em suas diferentes manifestações e dimensões cognitivas e relacionais serem desafiadas. Acabo assumindo uma atitude mais questionadora e autoavaliativa do meu desempenho no decorrer da prática facilitadora de ensino e aprendizagem e isso, vejo que é necessário. Que desempenho é esse? Esse desempenho é um ato potente em si. É mover-se para novas possibilidades. É se permitir inovar e ao fazer que, não se limita em si mesmo.

Nesta perspectiva, não existe formador nem formando, mas facilitadores que devem deter a capacidade de contornar as dificuldades da prática pedagógica numa lógica formativa e

num espírito de colaboração. Mas, como todo processo de formação, não está a margem dos conflitos pessoais e profissionais, nem tão pouco de predomínio de percepções e representações não muito adequadas do processo de formação. Shön(2000, p.35) destaca que:

Assim como o conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo. Improvisadores habilidosos ficam, muitas vezes, sem palavras ou dão descrições inadequadas quando se lhes pergunta o que fazem. É claro que, sermos capazes de refletir-na-ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela. E é ainda diferente de sermos capazes de refletir sobre a descrição resultante.

Não devemos ter uma visão unilateral do processo. A prática educativa deve ser construída coletivamente e de maneira crítica e reflexiva. A dimensão reflexiva da prática é essencial na avaliação formativa e dialógica.

Considerando esses aspectos, sei que como facilitador, sou mais do que nunca um sujeito aprendiz e educador consciente do meu papel, das minhas potencialidades e das minhas limitações. Ao mesmo tempo, sou capaz de reconhecer os educandos como sujeitos de aprendizagem ativa na construção de novos propósitos educacionais.

Portanto, uma relação dialógica e intencional é parte intrínseca para construção do conhecimento de maneira dinâmica e não linear. Dentre essas, outras lições foram apreendidas no decorrer desse processo de facilitação de metodologia ativa e gerou uma aprendizagem significativa.

DO FASCÍNIO DE NOVAS TRAVESSIAS À DUREZA DO FAZER

A prática pedagógica vivenciada nas unidades educacionais foram desenvolvidas por relações significativas e ativas nas aulas a partir da Aprendizagem Baseada em Equipe ou team based learning (de TBLs), realizados por um especialista convidado pelo IEP para fazer a abordagem temática, que eram complementadas por outras atividades como debates, círculos de cultura, rodas de conversa, construção de portfólios, oficinas de trabalho, exibição de vídeo, dentre outras.

No contexto do processo ensino-aprendizagem, o TBL é uma estratégia dirigida para o desenvolvimento do domínio cognitivo, especialmente focalizado na resolução de problemas, e para a aprendizagem colaborativa entre participantes com distintos saberes e experiências.

Desse modo, os TBLs se inseriam nas atividades dos grupos de trabalho denominados de equipes diversidades. O grupo diversidade/equipe foi formado por 6 participantes cada,

escolhidos de maneira a contemplar a maior diversidade possível de experiência prévia entre os inscritos no curso.

Nessa relação, o olhar do outro foi essencial para o olhar para nós mesmos, é claro que, aprendemos muito também na relação com o outro, tudo tão rápido e intenso, tudo tão (des)construtivo e, ao mesmo tempo, tão necessário para desfazer conhecimentos e práticas cristalizadas que são (re)produzidos sem o crivo da crítica e da autocrítica.

Retomemos o olhar para a prática pedagógica exercida pelo facilitador, aqui o meu eu, fala mais alto, se impondo ao meu eu docente, ao meu eu professor. Por outro lado, esse eu, é por excelência o aprendiz, o meu eu humano, que se permitiu fazer o percurso e aprender o caminho na própria travessia, no próprio caminho. Eis o encanto, que me provoca o fascínio.

Essa travessia também foi marcada pela insegurança, medo, angústia, mas ricas de conteúdo, de novos caminhos, sinalizando futuras travessias. Penso que o ser humano, não pode ser compreendido, se não como um ser de relações, inclusive de relações consigo mesmo. Estamos sempre em constante relação com o outro. Relações vivenciadas nas atividades desenvolvidas, nas experiências adquiridas enquanto educador, nas idas e vindas, com muitos obstáculos, mas também com muitas alegrias.

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. [...] Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo [...] (Freire, 1983, p.30).

A prática pedagógica é tecida pelo ser humano no contexto em que está inserido e marcado pelo conjunto das relações sociais, culturais e educacionais. É feita muito mais de desejos, buscas, trocas e entregas. É feita através da “[...] experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios” (Nóvoa, 2003, p. 5).

Aqueles que desejam atuar como mediadores e facilitadores precisam conhecer e compreender os fundamentos da prática pedagógica nas suas diferentes manifestações, para que sejam oportunizados momentos de vivência e de conhecimentos, de como é estar frente aos educandos, e suas diversas realidades. Precisam conhecer e conviver no ambiente de ensino aprendizagem, que é rico de oportunidades, nas quais facilitador e educandos possam vivenciar em conjunto um processo contínuo de conhecimento, pois a prática facilitadora também se desdobra na relação facilitador-facilitando (educando). Para Barreto:

[...] O conhecimento é produto das relações dos seres humanos entre si e com o mundo. Nestas relações homens e mulheres são desafiados a encontrar soluções para situações para as quais é preciso dar respostas adequadas. A cada resposta novas situações se apresentam e outros desafios vão se sucedendo. Estas respostas e suas consequências representam experiência adquirida e constituem o conhecimento das pessoas. São registradas na memória e ajudarão a construir novas respostas. Portanto as pessoas são sujeitos e não objeto nesse processo de conhecimento (Barreto, 2003, p. 60).

A prática pedagógica foi feita de maneira compartilhada, em diálogo profundo, na relação com os outros. Somos mais e aprendemos mais na interação e acompanhados um do outro e coletivamente. O facilitador não se faz sozinho debruçado sobre os livros ou consumindo as instruções contidas nos manuais do curso. Ele se faz primeiro, orientado pelos seus princípios, pela sua competência, que ao longo dos anos adquiriu pela sua experiência, ele se faz pela sua sensibilidade e pela sua beleza enquanto um ser aprendente. Para mim, estar em contato com profissionais da área da saúde gerou um grande crescimento profissional enquanto pedagogo.

Essa experiência toda com os diferentes profissionais com diferentes saberes e fazeres me fez crescer mais como pessoa e como profissional, pois, “[...] não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais; a forma como cada um vive a profissão de professor é tão mais importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite [...]” (Nóvoa, 1995, p. 33).

O ser humano é um ser extraordinário quando se permite aprender e, o mais importante, admitir que sua natureza é inconclusa. Entretanto, esse encanto, por vezes foi quebrado, seja pelas dificuldades do pleno exercício da facilitação, seja pelo que eu vou denominar de tropeços gerados por constantes ameaças ao equilíbrio das relações que eram comprometidas, na maioria das vezes, por razões alheias a nossa vontade.

Eis aí, o território da dureza, pois facilitar requer paciência pedagógica, requer compreensão das dificuldades e limitações. Requer profissionalismo e competência pedagógica para lidar de maneira inteligente com os desafios impostos à prática pedagógica, como por exemplo, diante dos TBL's que não aconteciam por problemas de conectividade da internet. Nesses momentos, era preciso ter uma carta na manga, fruto não do improviso, mas do planejamento, capaz de prevê essas ocorrências.

Outros episódios também caracterizaram bem essa dureza do trabalho pedagógico, quando na verdade alguns especializando não se envolviam no processo e deixavam as coisas acontecerem de qualquer jeito. Ficava perguntando, de que maneira podem transformar as

práticas de gestão da vigilância sanitária se não querem se dar ao trabalho de aprender novos caminhos e agregar novos valores à sua prática profissional?

Outras passagens dessa dureza foram vivenciadas nas ações de orientação para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e do Projeto Aplicativo (PA), assunto que adiante refletirei com mais atenção.

A dureza revela também fascínios, ou vocês pensavam que não? O diamante, que é uma pedra muito preciosa, não se faz bela e reluzente, antes de ser esculpida em cada detalhe. A dureza não é um muro intransponível ou um código indecifrável, mas sim, as saídas sutis e sábias para enfrentar os desafios impostos ao exercício da facilitação, e isso, por si só já nos impulsiona a pensar novas ferramentas.

A dureza é também pisar descalço em espinhos afiados. Dizendo de outra maneira, a dureza se revelou no descontentamento dos especializandos pelas dificuldades de vídeo transmissão, pela decepção quando um especialista não conseguia ser bom suficiente para agradar o ego acadêmico dos mais exigentes, que muitas vezes esperavam uma demonstração impecável de conhecimentos, um tsunami de receitas infalíveis para os seus problemas enquanto profissionais da saúde. Na verdade, vejo que a dureza carrega consigo a sua leveza, tudo vai depender de quem e como se encara o problema, depende muito do grau de exigência e da sensibilidade do sujeito que pratica a ação. Na proposta do curso, os especialistas foram os profissionais convidados para abordagem das temáticas dos encontros das equipes diversidades.

206

Todo fazer tem um pensar, toda prática tem ou pelo menos deveria ter sua teoria, teoria aqui entendida como pensamento elaborado. Isso remete a pensar em princípios pedagógicos necessários para orientar a facilitação pedagógica, aliviando a dureza, criando um referencial para essa prática, gerando um fascínio, criando travessias. Parte significativa desse fascínio para mim pode ser explicada por que o curso se baseou em metodologias ativas e participativas.

Partindo dessa compreensão, vivemos dimensões delicadas e sutis em diferentes trocas de experiências, na valorização do eu, na escuta da proposta do outro e na construção coletiva. Assim, percebi muita sensibilidade nos nossos encontros que, a meu ver, conseguiram superar a dureza do fazer, fazendo muitas travessias exitosas.

Não dá só para falar em travessias, melhor mesmo é vivê-las intensamente. A travessia aqui representa não necessariamente a passagem de um ponto para o outro, mas em si, é a própria caminhada feita por todos, com suas experiências, com sua bagagem.

Uma travessia muito significativa para mim foi o movimento dialógico intenso entre o mundo da docência vivido e o universo da facilitação, um imbricado no outro. Essa travessia inconclusa pela sua própria natureza foi marcada por um diálogo conflitante entre a formação acadêmica e o exercício da profissão. Tantas travessias, durezas e fascínios nesse ofício de ser mestre e de ser pedagogo. A travessia é encanto, é magia, tem seus mistérios, tem sua lógica. A travessia é feita de experiências, mas também, de descobertas, é feita de relações e de sensibilidades, de ética também, pois é preciso saber os caminhos que nos conduzem e para onde estamos indo.

A travessia é aproximação, é conhecer saberes diferentes, é reinventar nossas práticas, o que constitui a dureza para alguns educadores-facilitadores, acostumados a tornar a facilitação um ato mecânico e amorfo. O facilitador não substitui, nem ocupa o lugar dos educandos, mas senta com eles na roda de conversa, e anima situações de aprendizagem, se faz presente e não ausente do processo, tornando-se um mero figurinista, uma máquina robótica, sem sentimentos, sem valores e sem propósitos. É assim que me vejo com o facilitador, um ser integrado, comprometido, ético e político, capaz de não falar uma palavra, mas de (des)(re)construir atos e novas práticas.

Outro aspecto a ressaltar é que o facilitador também não pode se esconder por trás da metodologia ativa e usar o discurso argumentativo, que ele não pode participar. Afinal, o que é participar? A metodologia ativa não reservou um lugar ativo para o aluno e um passivo para o professor, não inverteu essa lógica, ambos se fazem ativos, sem sobrepujar o saber um do outro. É a partir dessa compreensão, que me vejo como facilitador. Um ser ativo e participativo num ambiente dialógico de aprendizagem. Um maestro que rege uma sinfonia, mas que sem sinfonia, não há o que reger.

O facilitador não pode ignorar a si mesmo e fingir que nada sabe, é sujeito ativo e carrega sua história, seus saberes, por essa razão, não pode se anular no processo. Por outro lado, não pode ser o centro das atenções e das atenções pedagógicas. Não pode ser estranho aos processos educacionais que estão sendo concretizados no ambiente de aprendizagem. Essa é uma das faces dessa dureza que justifica o tema em discussão, o facilitador não pode ficar à margem das discussões, precisa se fazer presente no acompanhamento pedagógico, não pode fugir do grupo, não pode se negar a coordenar e fazer a gestão pedagógica do ambiente de aprendizagem. O facilitador não pode se proteger entre as aspas, precisa ser sujeito pedagógico capaz de conviver com outros sujeitos que sabe que possuem experiências e saberes válidos.

[...]As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras (Berbel, 2011, p. 28).

Percebi nessa travessia que num primeiro momento os caminhos podem ser tortos e difíceis, mas, ao longo do percurso, podem ser contornados. A travessia não é tão simples, não é só fascínio, tem sua dureza também, pois é preciso se permitir a fazer a travessia, se permitir, mergulhar no universos de novos conceitos, ideias, modos de fazer. É se permitir fazer a escuta sensível. É entender que a educação é construída por sujeitos com valores definidos, com gente que não se cansa de lutar, que faz a diferença, que têm objetivos e metas definidas.

Essa observação se mostra presente na reflexão de Pimenta (2005), a propósito do caráter eminentemente social da Educação, que reclama mais olhares, ao mesmo tempo em que corrobora o caráter interdisciplinar explorado ao longo da obra: “Como fenômeno social, a educação não se esgota no estudo de uma única ciência. Como fenômeno múltiplo, é a síntese de múltiplas determinações. Por isso requer a pluralidade de enfoques sobre si” (Pimenta, 2005, p. 09).

O COTIDIANO DA FACILITAÇÃO PEDAGÓGICA

Procurei escrever essa parte com mais liberdade e leveza, deixando as ideias simplesmente fluírem, é como se fosse passando um filme na minha cabeça e aí vou escrevendo com muitos sentidos e significados, tudo para não deixar de saborear cada instante, cada momento, cada parte, cada cena, tudo muito singular e sensível.

Cada cena carrega o intrínseco, o elemento que junta muitas partes aparentemente sem vínculos, mas que com o tempo ganha forma, ganha direção, se transforma em atos. Esses atos, por sua vez, potencializam novas relações humanas, ressignificando a nossa profissão, produzindo novos acolhimentos, alimentando novas ideias, novos projetos, gente com vontade de ousar fazer no mínimo diferente de outrora. É claro que nessa dinâmica nós nos fortalecemos e nos reconstruímos.

No contexto desse relato, o termo cena significa a ação ou o momento em que os diferentes sujeitos realizam seus papéis nas atividades de ensino aprendizagem orientados pelas metodologias do curso. A ideia surgiu pelo fato da pluralidade de atividades pedagógicas e

estratégias de ensino presencial e a distância utilizadas: TBL, cine viagem, oficinas de trabalho, círculo de cultura, portfólio, dentre outras. Essas atividades foram desenvolvidas em diferentes cenários e com formas específicas de agrupamento dos educandos, a saber: equipe diversidade e grupo afinidade. Os atos nesse texto representam uma série de cenas interligadas.

Assim, não tão rápido, pois tudo tem seu tempo, vamos desaparecendo das imagens do passado, da imagem de si mesmo, como trabalhadores e profissionais de saúde que precisam se libertarem dos modelos impostos, das convenções limitadoras. E nessa busca, se encontram e se refazem, mesmo nas rupturas e nos conflitos. Faço uso desses termos conhecidos dos profissionais de teatro e popularizados pela televisão e cinema para melhor expressar minha compreensão de maneira mais sutil e menos densa.

Nesta perspectiva me vem à mente, a imagem de um SUS diferente e mais universal, de uma VISA mais dialógica, mais educadora, de um fiscal de saúde mais ativo e propositivo. Imagens que foram sendo construídas não só no meu imaginário, mas na concretude das relações vividas, seja na elaboração das intervenções preconizadas pelos projetos, seja pelas novas imagens que permearam o cotidiano dos nossos encontros.

Parece que as palavras colocadas assim não fazem sentido algum. Na verdade, para mim faz muito sentido. O sentido do meu aprendizado. A ideia é essa mesmo, quero ir me movendo e brincando com as palavras, com liberdade e reflexividade, tudo do meu jeito, e no meu ritmo. Não precisa fazer sentido algum, é apenas o meu jeito, o meu tom de aprender, a minha captação das relações, do cotidiano pedagógico vivido.

Isso me parece ser a vitalidade da aprendizagem quando se torna significativa em diferentes cenários, mas quero ser mais específico agora, pois esse grande cenário conhecido como sala de aula, talvez não mais de aula, talvez sala de aprendizagem, por que não dizer, ambientes de aprendizagem, espaços de encontros e desencontros, de conflitos, mas também, de esperança e de rabiscos de um mundo melhor.

Nesse momento relembro o poeta Manoel de Barros no cine viagem quando brincava com as palavras, reinventando sentidos e criando cenários de criatividade, se encastelando no seu próprio jeito de expressar a natureza, as coisas, as palavras, as pessoas, enfim, o que ele julgava adequado, coisas de um homem que soube como usar as palavras sem ferir ninguém e encantar a todos com sua criatividade e poesia. Falando de cine viagem, como foi rica essa ideia, como mobilizou os especializando suavizando os encontros em meio ao stress e a correria do dia a dia, sem descuidar da intencionalidade educacional prevista para cada encontro.

Ressalto, aos que ainda não tiveram o prazer de conhecer que, Manoel de Barros é um poeta brasileiro do século XX que recebeu vários prêmios literários, entre eles, dois Prêmios Jabutis. Em uma das atividades assistimos no cine viagem um documentário sobre o poeta intitulado: “Só Dez Por Cento é Mentira”. O filme constrói um painel revelador da linguagem do poeta, considerado o mais inovador em língua portuguesa. Seu título refere-se a uma frase de Manoel: “Noventa por cento do que escrevo é invenção. Só dez por cento é mentira”.

O cine viagem, por sua consistia na atividade de exibição de vídeos como filmes e documentários. A estratégia foi utilizada nos grupos afinidades para realizar debates e reflexões sobre variados temas relacionados com as unidades educacionais do curso GVISA.

Prosseguindo, por outro lado, refiro-me a um cenário real, concreto, do cotidiano, caracterizado por disputa de poder, de saberes instituídos, de práticas dominantes, onde também o novo e a inovação são rechaçados. Afinal, é nesse cenário que acontece o movimento das ações, é nele também o cenário onde a cena se configura e acontece.

Falo de um cenário contextualizado, de um cenário de sujeitos envolvidos, em ação contínua e intenso movimento. Procuro entender esse processo como facilitador de uma aprendizagem, na medida em que me sinto desafiado e, por conseguinte, desafio também os educandos a rever os conceitos já aprendidos. Isso significa dizer que quanto mais sabemos, mais temos condições de aprender. A aprendizagem não pode ser tolhida, tem que ser estimulada e enriquecida.

210

Lembro-me de alguns momentos de onde estávamos realizando o processamento de situações problemas em que os especializandos ficavam um olhando para o outro sem esboçar uma reação se quer, sem saber ao certo o que dizerem, quando eu sempre procurava perguntar de maneiras diferentes, usar vocábulos os mais diversos na tentativa de provocar um efeito reativo da parte deles. Na maioria das vezes, eu conseguia e o debate se acirrava, fazendo com que eu intervisse para eles relembrem os pactos, com o objetivo de administrar o tempo para democratizar as participações.

A identificação do problema, a partir de um estímulo educacional, permite que cada participante explicita suas ideias, percepções, sentimentos e valores prévios, trazendo à tona os fenômenos e evidências que já conhece e que podem ser utilizados para melhor explicar uma determinada situação.

Segundo estudos de Mitre *et al* (2008) as metodologias ativas utilizam a problematização como uma estratégia de ensino-aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o educando

na sua participação significativa no processo. Nesse sentido, diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. A ideia fundamental é a produção ativa do conhecimento com a finalidade de solucionar impasses e de promover o seu próprio desenvolvimento.

Entre tantos cenários e vivências no processo educativo do curso passo a refletir sobre a estratégia de TBL, que para o seu desenvolvimento sempre o IEP apresentava um profissional especialista em determinada área como convidado para expor uma temática amiúde e interagir com as regiões de saúde tão diversas e complexas.

Foram momentos ricos do ponto de vista temático, mas que nem sempre alcançou os objetivos educacionais propostos. Em alguns episódios, acabou tendo um efeito negativo por conta da falta de interação dos especializandos com o especialista ou também pelos problemas de transmissão local e nacional, o que causava desmotivação.

Mas, o ponto que quero salientar perpassa, não por quem foram esses especialistas, até por que a natureza desse relato não tem esse viés, considerando que, a maioria foram excelentes conferencistas e expositores dos temas encomendados. Quero refletir sim, sobre o sentido da especialização no contexto dos saberes para a formação em VISA.

Vivemos num mundo de extrema especialização do saber humano decorrente dos avanços da produção do conhecimento em diferentes áreas da ciência. Mesmo reconhecendo os avanços trazidos pelo conhecimento especializado não podemos deixar de refletir criticamente sobre esse processo, considerando o fato de que o conhecimento acaba se fechando num mundo à parte, muitas vezes encastelado. Não estamos negando a importância do saber especializado nem fazendo um discurso apologético ao generalismo acadêmico, longe de mim essa maneira de pensar.

É obvio que o especialista nem tudo sabe, nem deveria, até porque quanto mais se sabe, se sabe cada vez mais sobre cada vez menos, sabe sobre uma parte do todo. No contexto das atividades decorrentes dos TBL's a sensação que ficou para mim é que o conhecimento é determinado pelo diálogo inteligente entre as áreas.

O TBL para mim foi uma experiência pedagógica significativa, pelo fato de ter propiciado novas reflexões e o contato com a metodologia em si, o que agregou novos elementos teórico-práticos à minha formação profissional.

Considerando agora, os encontros de equipes diversidades e grupos afinidades tudo foi muito intenso para mim, porque eu vivi cada momento com muita dedicação, mesmo nas minhas limitações, foi um exercício único que despertou em mim antigos projetos adormecidos.

O que me motivou a novos recomeços foi o exercício da escrita provocados pelos portfólios ainda no curso de formação de facilitadores. Esse curso foi divisor de águas pois me provocou a libertar alguém esquecido dentro de mim mesmo, me animou com amorosidade a novos sonhos e novas tentativas. Por isso, acabei problematizando a minha própria situação e trazendo mais motivação. Isso me fez mais vivo e sonhador, causou uma alegria e felicidade enorme para mim. A ação de problematizar em Paulo Freire (2008) impõe ênfase no sujeito, ao problematizar o mundo, esse sujeito se problematiza e se transforma na ação de problematizar e passa a detectar os problemas da sua realidade.

Assim, a ampliação do olhar para si mesmo é um ato pedagógico que acontece na ação-reflexão-ação e no desenvolvimento de uma consciência crítica. Quando a gente aprende a aprender, tudo fica mais fácil, pois educar-se é um ato de afeto consigo mesmo. É claro que, reconheço que esse movimento não faço sozinho, ele se faz com o outro e de maneira compartilhada, pois convivemos e nós fazemos vivendo em comunidade e, em contínuas redes de aprendizagem e de afetos.

Os encontros reservados aos grupos afinidade foi um dos meus momentos mais preferidos, acho que tudo ali fazia sentido. Foi muito mais proximal e grupal, todos olhando uns para os outros não tem como fugir do sentido da grupalidade e do fazer coletivo.

O processo de orientação de trabalhos acadêmicos como o TCC e o PA foram momentos ricos e considerados mágicos para mim, nem por isso, marcados de angústia e dificuldades. Uma relação muito complexa, que exigiu firmeza e profissionalismo de quem orienta, de quem mostra caminhos e possibilidades, mas, sem subtrair os valores e autonomias dos orientandos. Na verdade, orientar uma área da qual você não é especialista, por si só, já é um grande desafio, contudo, uma realidade possível e muito prazerosa.

O TCC foi constituído pelo conjunto dos portfólios elaborados ao longo do curso e pela síntese reflexiva dos encontros vivenciados, tendo um foco temático específico num tema de maior amadurecimento e interesse do especializando. O PA, por sua vez, se constituiu numa proposta de intervenção coletiva negociada com os gestores locais, sendo elaborada por cada grupo afinidade.

Em termos legais, a Vigilância Sanitária, considerada uma área da saúde pública, talvez pela sua própria prática fundada num rol de legislações com seus conceitos complexos e uma gama de competências que cercam suas atividades é vista por grande parcela da sociedade como atividade burocrática, normativa e tecnicista, sem muita prática de educação em saúde ou outras estratégias mais comunicativas e menos punitivas.

A missão não era fácil. Pensei bem, que eu não era especialista em VISA nem em metodologia ativa isso era óbvio, contudo, sou professor e sempre no cotidiano do meu trabalho como docente me afastei ao máximo da centralidade e sempre procurei construir e reafirmar a importância do trabalho colaborativo e do diálogo em sala de aula, criando e organizando um ambiente de aprendizagem aberto ao debate e a valorização da experiência e dos conhecimentos do aluno, concebendo-o como sujeito autônomo e histórico que carrega consigo experiências e práticas diversas.

Os profissionais do SUS que atuam em VISA desempenham um relevante trabalho para a sociedade. Logo, necessitam de atualização e formação permanente para exercer de maneira competente suas atribuições. Precisam apreender a aprender e se adequar a uma mentalidade mais condizente com as políticas atuais, o que poderá resultar na eficiência e eficácia dos serviços e produzir ações mais inteligentes e efetivas.

Outra discussão importante nessa perspectiva de análise deve ser dada a ausência ou insuficiente adoção de estratégias comunicativas e de educação em saúde na área de vigilância sanitária, seja pela falta de qualificação profissional dos fiscais sanitários nessa área, seja também, pela falta de iniciativas e apoio da gestão.

Observei durante os debates nos encontros e nas oficinas de trabalho que as atividades elaboradas nas equipes diversidades e nos grupos afinidades que eu facilitava raramente agregavam ideias de educação em saúde nas estratégias pensadas, exceto a atividade direcionada para esse fim que abordou a temática da comunicação em VISA. Os processos de trabalho idealizados não levavam em consideração as abordagens como um saber e uma prática necessária nos serviços de vigilância sanitária. A meu ver, estavam condicionados a buscar soluções para a minimização dos problemas numa lógica imediatista e, em curto prazo, centrados apenas na inspiração legal e no poder de polícia.

O que observei é que predominantemente a gestão da vigilância sanitária estava focada em práticas coercitivas e imediatistas, estava centrada em resolver os problemas pontuais, sem

levar em consideração o contexto social e cultural da população, ignorando as relações políticas e econômicas que se estabelecem no seio da sociedade.

Essa percepção inicial foi aos poucos cedendo lugar para diversos olhares e outras interpretações, do tipo, “sabemos que educação em saúde é importante, mas é preciso tempo e isso, não dispomos, somos poucos e muitas demandas [...]”. Sem dúvida, algo que revelava as contradições e descrença, uma visão compartilhada por muitos. A leitura que eu fazia naquele momento é de que não estavam satisfeitos também com os resultados do seu trabalho, porém, envolvia uma questão de gestão, que tinha a clareza não ser participativa, mas sim verticalizada, os fiscais, pouco ou quase nada opinam, são cumpridores de escalas e tarefas, assoberbados de trabalho correndo de um lado para outro, apagando incêndio, sem estratégias de médio e longo prazos, sem nenhum planejamento com princípios estratégicos e leitura de cenários. Pareciam serviços incapazes de propor também e de negociar outras metodologias facilitadoras. É claro precisavam abrir a caixa preta e ver o que estava escondido.

Durante a construção do PA, apesar de estarem engajados nos grupos afinidades, foram muitas as diversidades vivenciadas por todos. Ideias se chocaram, mas também se entrelaçavam nos calorosos debates para definir o campo de aplicação dos projetos. A princípio, houve certa insegurança da minha parte nesse processo de orientação. Ficava pensando será que vou conseguir? Essa gente sabe muito e mais.

214

Entretanto, a dinâmica da facilitação me ensinou que o papel do facilitador não é ter as respostas prontas, mas sim ter competência pedagógica e habilidades comunicativas bem desenvolvidas para ser capaz de envolver a todos e aguçar a curiosidade, ser capaz de aparecer sem apagar ninguém, brilhar sem ofuscar, responder perguntando e perguntar para responder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência como facilitador de metodologias ativas e participativas despertou a necessidade de aprimoramento, enquanto profissional da educação que precisa rever continuamente sua prática e ampliar seus horizontes, dialogando com as exigências do processo ensino-aprendizagem do tempo presente.

O contato com as práticas das metodologias ativas e participativas possibilitaram vivências pedagógicas significativas e a reflexão crítica de aspectos do processo de ensino-aprendizagem em de maneira contextualizada e dialógica.

O processo vivenciado reforçou minha convicção de que as metodologias ativas e participativas são pertinentes ao desenvolvimento pedagógico de competências técnicas e profissionais, atitudes capazes de romper com a rotina de aulas monótonas e sem vida. Nesta perspectiva pensar a competência pedagógica é fundamental.

Os temas abordados no curso GVISA foram adequados para a formação do gestor em vigilância sanitária, principalmente porque considerou a realidade das regiões de saúde no SUS e, neste sentido, abrangeu a saúde da população na Amazônia.

A escolha pelas metodologias ativas e participativas foi um caminho viável e apontou coerência entre a proposta pedagógica e as exigências da formação profissional não somente da gestão da vigilância sanitária, mas do conjunto da vigilância em saúde no SUS.

As metodologias ativas associadas à metodologia da problematização potencializaram uma aprendizagem fecunda em termos de vivências significativas com reconhecimento de diferentes saberes necessários para uma boa atuação profissional no campo da saúde.

Os saberes pedagógicos são essenciais no desenvolvimento de metodologias ativas e participativas por que possibilitam pensar a relação teoria e prática, a importância do diálogo de saberes e a autonomia do educando no contexto do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 171-189.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para Educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011

BRASIL. Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa; Ministério da Saúde; Conselho Nacional de Secretários de Saúde; Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde; Fundação Dom Cabral. **Curso de capacitação em processos educacionais na saúde: com ênfase em facilitação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem** -- São Paulo, 2012.

BRASIL. Instituto Sírio Libanês de Ensino e Pesquisa. **Curso de Especialização em Processos Educacionais: ênfase em facilitação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na gestão da Vigilância Sanitária**. São Paulo; 2011.

CAMPOS, Raimundo Sidnei dos Santos. Reflexões e vivências como facilitador de metodologias ativas e participativas no curso de especialização em gestão da vigilância sanitária no Sistema Único de Saúde (SUS). Orientadora: Aline Arcanjo Gomes. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Especialização em Processos Educacionais na Saúde com ênfase em facilitação de

Metodologias Ativas de Ensino Aprendizagem). Ministério da Saúde. Instituto de Ensino e Pesquisa do Hospital Sírio-Libanês (IEP/HSL). São Paulo, 2014.

CAMPOS, Raimundo Sidnei dos Santos. Vivência educacional como facilitador de Metodologias Ativas no Curso de Especialização em Gestão da Vigilância Sanitária do Sistema Único de Saúde no Amazonas In: **Anais- III COIPESU - Colóquio de Pesquisas em Educação Superior: saberes, tecnologias e os desafios para a formação**. João Pessoa, UFPB/CE, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LIMA, Valéria Vernashi et al. **Processos Educacionais na Saúde**. São Paulo: Instituto Sírio - Libanês de Ensino e Pesquisa; Ministério da Saúde, 2013. (Gestão Clínica do SUS).

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos de educação e ensino).

MITRE, Sandra Minardi e outros. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, 13 (Sup 2), 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>>. Acesso em 25 de junho de 2014.

MINAYO M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC; 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003**. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2011.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.