

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: POTENCIAL DOS GRUPOS REFLEXIVOS DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE TERAPEUTAS OCUPACIONAIS

ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES: POTENTIAL OF REFLECTIVE PRACTICE GROUPS IN THE UNDERGRADUATION OF OCCUPATIONAL THERAPISTS

METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE ACTIVAS: POTENCIAL DE LOS GRUPOS REFLEXIVOS DE LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE TERAPEUTAS OCUPACIONALES

Recebido: 21/08/2014

Aprovado: 03/02/2015

Paula Tatiana Cardoso¹

Daniel Marinho Cezar da Cruz²

Patrícia Carla de Souza Della Barba³

Este estudo teve por objetivo descrever e discutir a vivência curricular com "Grupos Reflexivos da Prática" na formação, a partir da perspectiva de docentes e alunos de um curso de graduação em Terapia Ocupacional. Esta é uma pesquisa qualitativa, realizada com 26 alunos e dois docentes numa universidade pública, em 2011. A análise temática categorial possibilitou três categorias: o Grupo Reflexivo como espaço de aprendizagem: construção coletiva e desenvolvimento profissional, O processo de aprender a aprender e, O papel do facilitador e o sentido do "Grupo de Reflexão da Prática. Verificou-se que a atividade educativa em questão indica potencial positivo da estratégia metodológica utilizada com pequenos grupos para discussão da prática. O grupo apresentou-se como um espaço dinâmico e significativo, em que impressões, vivências, dúvidas e angústias referentes à prática puderam ser relatadas, refletidas, discutidas e compartilhadas entre os alunos e docentes, com os fundamentos teóricos pertinentes aos temas.

Descritores: Educação; Terapia ocupacional; Aprendizagem baseada em problemas.

This study aimed to describe and discuss the curriculum experience with "Reflective Practice Groups" in the formation, from the perspective of teachers and students of an undergraduate degree in occupational therapy. This is a qualitative research, performed with 26 students and two teachers at a public University in 2011. The thematic analysis categorial allowed three categories: Reflective group as a learning space: collective construction and professional development, the process of learning to learn, and the role of the facilitator and the sense of "reflection group practice. It was found that the educational activity in question indicates significant results of the methodological strategy with small groups to discuss the practice. The group showed up, from the reports, as a dynamic and meaningful space, where impressions, experiences, doubts and anxieties regarding the practice could be reported, reflected, discussed and shared between students and professors, with the relevant theoretical foundations to topics.

Descriptors: Education; Occupational therapy; Problem-based learning.

Este estudio tuvo como objetivo describir y discutir la experiencia del plan de estudios con "Grupos de práctica reflexiva" en la formación, desde la perspectiva de los docentes y alumnos de la Licenciatura en terapia ocupacional. Esta es una investigación cualitativa, realizada con 26 alumnos y dos profesores de una universidad pública en 2011. El análisis temático categorial permitió tres categorías: Grupo reflexivo como un espacio de aprendizaje: construcción colectiva y desarrollo profesional, el Proceso de aprender a aprender y el Papel del facilitador y el sentido del "grupo de reflexión práctica. Se verifico que la actividad educativa en cuestión indica resultados significativos de la estrategia metodológica con grupos pequeños para discutir la práctica. El grupo se presentó, como un espacio dinámico y significativo, donde las impresiones, experiencias, dudas e inquietudes con respecto a la práctica podrían ser reportados, reflejadas, discutidas y compartidas con los estudiantes y profesores, siguiendo los fundamentos teóricos relevantes a los temas.

Descritores: Educación; Terapia ocupacional; Aprendizaje basado en problemas.

¹ Mestre em Educação Especial. Docente do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. paulatcar@yahoo.com.br

² Mestre e Doutor em Educação Especial. Professor Adjunto II do Departamento de Terapia Ocupacional e do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar.

³ Terapeuta Ocupacional. Especialista em Psicopedagogia. Mestre e Doutora em Educação Especial. Professor Adjunto IV da Graduação e Pós Graduação da UFSCar. patriciabarba@ufscar.br

INTRODUÇÃO

Com o intuito de diminuir o descompasso entre a formação dos profissionais da saúde e as diretrizes, princípios e necessidades do sistema Único de Saúde (SUS), as políticas públicas e serviços de saúde ampliam a relação com a educação e propõem a reflexão sobre as metodologias de ensino¹⁻³.

Desde a década de 1990, especialmente a partir da LDB/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais têm preconizado a formação profissional com um cunho generalista, humanista, crítico e reflexivo⁴, implicando na necessidade de mudanças metodológicas nos projetos pedagógicos dos cursos da área de saúde. O presente estudo apresenta uma discussão em torno desta proposta, identificada também em outros documentos do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde⁵.

As metodologias ativas de aprendizagem surgem como proposta pedagógica para a formação de profissionais de saúde a partir do questionamento sobre as abordagens predominantemente utilizadas nas instituições de ensino superior, que propõem a transmissão de informações e a postura essencialmente passiva do aluno⁶. Tal questionamento coloca em discussão de que forma os processos de ensino-aprendizagem podem influenciar na formação de profissionais com competências e habilidades importantes para a identificação e proposição de soluções para os problemas complexos do cotidiano.

O curso de graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos- UFSCar desenvolve um desenho curricular integrado e orientado por competências, fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área da saúde e na inserção dos graduandos em cenários reais da prática desde o primeiro ano do curso^{7,8}.

Neste modelo de projeto pedagógico, ao invés de disciplinas, os planos curriculares do curso de graduação em Terapia Ocupacional são organizados em

cada série por Unidades Educacionais interdisciplinares, desenhados para cada uma das áreas de competência, numa perspectiva de intervenção social⁹.

Na estrutura do projeto pedagógico em questão, os alunos realizam as atividades de campo da Unidade Educacional de Práticas Supervisionadas em Terapia Ocupacional (UEPSTO) em cenários diversificados. Nos dois primeiros anos do curso, os estudantes estão inseridos em contextos da atenção básica em saúde e no terceiro e quarto ano em cenários de atuação especializada em Terapia Ocupacional.

Em todos os campos os estudantes são acompanhados por preceptores terapeutas ocupacionais dos serviços. Como parte da atuação e supervisão neste contexto, são desenvolvidos pequenos grupos de reflexão, coordenados por docentes do curso, com utilização da problematização contextual como método, em que o estudante constrói o conhecimento individualmente e coletivamente, seguindo os movimentos de síntese provisória, busca em referenciais teóricos e nova síntese^{7,10}. Esses grupos são o foco deste estudo.

A unidade da prática supervisionada do terceiro ano tem como objetivo proporcionar ao estudante a experiência com diversas práticas no contexto da atenção especializada na Terapia Ocupacional, por meio do acompanhamento e participação em ações supervisionadas, junto a indivíduos, grupos e/ou populações, a partir da inserção em diversos cenários, como Centro de Atenção Psicossocial (CAPS); CAPS álcool e drogas; Saúde Mental; Campo Social; Geronto-Geriatria; Disfunção Física; Unidade Saúde Escola (USE-UFSCar); Hospital Escola Municipal. Tem-se como referência para esses cenários de prática os diferentes ciclos de vida (Infância, Adolescência, Idade Adulta e Velhice).

Assim, este estudo teve por objetivo descrever e discutir a vivência curricular com “Grupos Reflexivos da Prática” na formação, a partir da perspectiva de docentes e alunos de um curso de graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar.

MÉTODO**O cenário da experiência**

Para melhor compreensão do potencial dos “Grupos Reflexivos da Prática” optou-se por descrever a experiência de uma turma de 26 estudantes do terceiro ano de graduação em Terapia Ocupacional.

A proposta de acompanhamento e prática nos serviços faz parte da ementa da Unidade Educacional de Práticas Supervisionadas em Terapia Ocupacional – UEPSTO, que também propõe a supervisão dos estudantes por preceptores especialistas, responsáveis pelos alunos nos serviços, e a facilitação por docentes da graduação nos grupos de reflexão, que acontecem na Universidade.

Os “Grupos Reflexivos da Prática” faziam parte da UEPSTO VI do ano de 2010 e aconteceram no segundo semestre de inserção da turma nos serviços especializados, quando os alunos encerram seu primeiro período nesta proposta e trocam de instituição e área de acompanhamento e prática. Participaram dos grupos: dois docentes facilitadores e 26 alunos distribuídos em quatro pequenos grupos, conforme Quadro 1:

Quadro 1: Apresentação dos grupos reflexivos analisados. UFSCAR, 2011.

Grupos Reflexivos Analisados		
	Grupo 1	Grupo 2
Facilitador A	Grupo 1A (5 alunos)	Grupo 1B (7 alunos)
Facilitador B	Grupo 2A (7 alunos)	Grupo 2B (7 alunos)

Instrumentos de coleta e análise de dados

Além das avaliações realizadas ao final de cada encontro do grupo, eram propostos dois momentos de avaliação processual formalizada, na metade e no fim do semestre. Três formulários deveriam ser preenchidos e discutidos entre aluno e facilitador a cada avaliação processual: auto-avaliação do aluno, avaliação do aluno pelo facilitador e avaliação do facilitador pelo aluno.

Foram selecionados para investigação as avaliações processuais dos participantes (alunos e facilitadores) e o método utilizado para análise foi a Análise de Conteúdo

Temática Categorical⁸. Neste processo, três etapas foram seguidas: pré-análise; exploração do material ou codificação; tratamento dos resultados, inferência ou interpretação. A partir da leitura exaustiva do material foi possível identificar temas, que foram quantificados e agrupados em categorias, segundo critérios teóricos, empíricos e hipóteses de análise^{5,11}. Acredita-se que a escolha pela análise qualitativa foi a mais adequada a fim de dar voz aos atores envolvidos nesse processo.

RESULTADOS

Foram investigados 133 documentos validados para o estudo, a saber: avaliações processuais de cada aluno e avaliações processuais individuais dos facilitadores (n=131); e avaliação geral dos facilitadores sobre o processo grupal (n=2).

Os formulários de avaliação preenchidos por alunos e facilitadores propunham uma reflexão sobre: a participação e contribuição do estudante no grupo; seu desenvolvimento no processo de aprender a aprender; cumprimento de pactos e participação do facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, abria espaço para sugestões e comentários adicionais.

Cabe destacar que não eram atribuídas notas, mas era necessário avaliar com o aluno se seu processo foi satisfatório, considerando a construção de conhecimento e as competências adequadas para determinada fase.

No momento de conversa entre facilitador e aluno os formulários eram lidos e discutidos. Isto proporcionava uma compreensão dos pontos de vista e o esclarecimento de dúvidas, além do aparecimento de questões avaliadas como “difíceis” para os alunos e que muitas vezes não eram expostas em outro momento.

A análise dos formulários de avaliação possibilitou o surgimento de três categorias, que serão apresentadas e discutidas à luz dos referenciais teóricos relacionados às metodologias ativas de aprendizagem e à formação de profissionais da saúde no Brasil.

DISCUSSÃO***O Grupo Reflexivo como espaço de aprendizagem: construção coletiva e desenvolvimento profissional***

O método avaliativo proposto nos grupos reflexivos, pautado no diálogo e na reflexão compartilhada, possibilita um *olhar junto* educador e educando, a partir de uma avaliação que pretende a compreensão crítica do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento profissional/pessoal. Para Mitre et al¹²:

O ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade de cada sujeito, especialmente no âmago de uma abordagem progressiva, alicerce para uma educação que leva em consideração o indivíduo como um ser que constrói a sua própria história. Esse respeito só emerge no âmago de uma relação dialética na qual os atores envolvidos - docente e discente - se reconhecem mutuamente (...) de modo a não haver docência sem discência, na medida em que as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro (p. 2135-2136).

Durante todo o processo nos “Grupos de Reflexão da Prática” analisados, os alunos eram instigados a pensar sobre a construção do conhecimento naquele contexto. Como as participações e relações ali estabelecidas influenciavam no desenvolvimento do grupo e de cada integrante? Como a sua participação e contribuição poderiam potencializar ou despotencializar a produção naquele *espaço-tempo*? Um aluno apontou:

Acredito que tem sido boas (participação e contribuição), porém poderia ser melhor. Neste semestre estou com mais dificuldade em participar e contribuir com o grupo. Eu adotei um ritmo mais lento, já o grupo de uma forma geral tem uma postura diferente, com isso tenho mais dificuldade em participar (Estudante/Avaliação 1).

Na proposta em questão, além de otimizar a intervenção do facilitador, os alunos observam, analisam e atuam na dinâmica do grupo ao qual pertencem e percebem-se agentes essenciais na construção do conhecimento. Processo este que está atravessado pelas relações

estabelecidas e pelo compromisso de cada um no desenvolvimento individual e coletivo, conforme se verifica na fala a seguir:

Busquei compreender a proposta desse grupo de reflexão juntamente com o grupo e buscar soluções para um aprendizado significativo. Contribuí com as pesquisas teóricas e nas discussões, procurando colocar minhas dúvidas e reflexões. Poderia ter colocado mais minhas reflexões, me mantive reservada em certos momentos (Estudante/Avaliação Final).

Este exercício constante possibilita a formação de um profissional mais crítico sobre os processos de construção coletiva e agente potencializador de ações e relações em grupos/equipes de trabalho.

Segundo o documento do PRÓ-SAUDE é preciso propor transformações nos métodos de ensino no sentido de possibilitar a formação de um profissional mais conectado com os problemas reais vivenciados no cotidiano dos serviços de saúde e da comunidade. Um profissional mais crítico e reflexivo sobre os processos de saúde e assistência, com capacidade para compreender os problemas da comunidade e do cuidado em saúde e propor soluções dentro de uma lógica interdisciplinar e intersetorial⁶.

Nos formulários analisados foi possível observar aspectos valorizados pelos alunos em seus processos grupais, tais como a importância de se sentirem acolhidos em suas dúvidas e angústias profissionais/pessoais e o compromisso de cada participante com as propostas, trazendo contribuições com estudos e reflexões e cumprindo os pactos estabelecidos.

Em um espaço onde há respeito às experiências do outro, acolhimento, compromisso com a construção do conhecimento e com o desenvolvimento coletivo é possível encontrar um sentido para os encontros e produzir potência, como nesta fala:

Como já mencionei em momentos anteriores, definitivamente, em todo esse tempo de graduação, este grupo de UEPSTO foi o que

fez mais sentido para mim e foi onde eu pude estabelecer mais relações com a minha prática, compreender e expressar minhas angústias e receios. Me propus buscar e partilhar as questões estabelecidas, assim como houve um esforço da minha parte para tentar me colocar mais perante o grupo e também expressar meus sentimentos, dúvidas e reflexões (Estudante/Avaliação Final).

Na voz do facilitador:

Destaque para um ótimo aproveitamento do grupo reflexivo como um potente espaço de reflexão/compreensão, acolhimento, construção e fortalecimento da prática. (...) o compromisso e integração do grupo possibilitaram a construção coletiva de um espaço potente de desenvolvimento profissional, baseado no aprofundamento da reflexão teórico-prática (Facilitador A).

O processo de aprender a aprender

Um dos principais pontos apresentados e discutidos nos documentos voltados para a formação do profissional de saúde no Brasil diz respeito ao desenvolvimento da capacidade nos estudantes de autogestão do processo de aprendizagem^{1,2,6}.

Uma vez que a graduação tem um tempo limitado e os desafios para o conhecimento surgem a todo instante no cotidiano das práticas, é “essencial pensar em uma metodologia para uma prática de educação libertadora, na formação de um profissional ativo e apto a *aprender a aprender*”¹²(p. 2135).

Durante todo o processo nos “Grupos Reflexivos da Prática” os alunos são orientados a pensar em sua evolução neste sentido. As estratégias de busca, sistematização, reflexão e compartilhamento do conhecimento são, a todo o momento, avaliados e repensados com o objetivo de desenvolver no aluno mais autonomia e eficácia no seu processo de aprendizagem e formação.

Cada vez mais consigo me organizar de modo que meus estudos fiquem sintetizados. Essa organização e trabalho em grupo contribuem muito para o meu aprendizado (Estudante/Avaliação1).

Paulo Freire¹³, ao propor a educação como prática libertadora, questiona a

educação depositária, inserida na lógica de transmissão do conhecimento e na concepção do estudante como sujeito que recebe, e discute a concepção da educação problematizadora/dialógica entre educador e educando.

Nesse sentido, a educação problematizadora valoriza o conhecimento trazido pelos atores envolvidos no processo de aprendizagem e trabalha a formação a partir de experiências significativas¹⁰. Nos “Grupos Reflexivos da Prática” que compõem a UEPSTO, este processo é intensificado à medida que as situações problema são desenvolvidas a partir das experiências, dúvidas, angústias e reflexões sobre as vivências dos alunos nos campos de atuação. *Acredito que meu processo neste pequeno grupo foi muito importante para minha formação acadêmica. Nele, pude perceber minhas frustrações quanto às práticas e trabalhar com elas (Estudante/Avaliação Final).*

O desenvolvimento de metodologias de aprendizagem baseadas na transmissão de conhecimento ou *educação bancária*¹³ favoreceram historicamente o desenvolvimento de uma postura passiva dos alunos nos diversos contextos de ensino-aprendizagem, dentre eles a universidade.

Um estudo de caso realizado em Portugal¹⁴ apresentou sua experiência na formação de educadores com o objetivo de desenvolver competências de problematização de aprendizagem. Mobilizado pela crença na importância da formação de profissionais críticos na compreensão e transformação da realidade, apontou que tem tentado estratégias neste sentido e se deparado com uma postura passiva de grande parte dos alunos diante da aprendizagem o que é incompatível com a concepção do profissional reflexivo.

O desenvolvimento de uma pedagogia centrada na aprendizagem exige algumas alterações de natureza curricular, tais como: alteração da tipologia das aulas, redução do número de alunos por docente, alteração da configuração do espaço de aula que favoreça a cooperação e nova concepção de programa

de disciplina (programa negociado com o aluno)¹⁴.

Nos pequenos grupos estudados, as estratégias de potencialização do processo de ensino-aprendizagem eram, a todo instante, discutidas, compartilhadas e avaliadas por facilitadores e alunos, como apontado por um pesquisado:

Pelo fato do grupo ser menor do que os outros, consigo participar e contribuir mais com o mesmo. Gostei muito da Professora ter dividido o grupo porque não é tão cansativo (...)(Estudante/Avaliação 1).

Na fala do facilitador é possível identificar o potencial da estratégia do trabalho em pequenos grupos (de no máximo 7 alunos), além do destaque para as pactuações coletivas que possibilitaram um fortalecimento do processo de aprendizagem ao longo do percurso:

Confirmação do potencial da estratégia de grupos menores: alunos que vieram de outra formação grupal (maior) no semestre anterior destacaram essa questão nas avaliações durante todo o processo. Estratégia acordada com os grupos desde o semestre anterior trouxe novamente ótimos resultados: diminuir a quantidade de referências (teóricas) e aumentar o aprofundamento no tema, tentando não repetir no grupo as referências estudadas por cada aluno (Facilitador A).

As vivências práticas, experiências e conhecimentos prévios, o estudo de referências teóricas, as angústias, a dinâmica grupal, o processo de aprender a aprender eram material de reflexão e discussão constantes nos grupos, trabalhados em uma perspectiva problematizadora. Neste contexto, os alunos eram mediados para construir uma visão complexa e fundamentada sobre os temas discutidos e não procurar/esperar respostas prontas, como na fala a seguir:

Aprendi bastante, acho que este grupo me faz ser muito reflexiva (...)(Estudante/Avaliação Final)

O papel do facilitador e o sentido do “Grupo de Reflexão da Prática”

Quando se discute transformações nos processos de ensino-aprendizagem, muitos

aspectos são repensados e revistos. A concepção de educação, as estratégias, as relações entre os atores envolvidos no processo, o significado social, entre outros.

Em uma proposta que acredita na transformação e assume a reestruturação de todo um currículo, os envolvidos se redescobrem e recriam a todo instante:

Nesse semestre pude entender melhor o objetivo e papel desse grupo reflexivo, dessa forma o aprendizado está sendo muito positivo para mim, principalmente devido ao conteúdo que estamos discutindo, que é praticamente novidade em toda nossa graduação (Estudante/Avaliação 1).

Na voz do facilitador:

(...) os alunos destacaram que viam sentido no grupo reflexivo, mas muitos não compreendiam o objetivo real da proposta até então: relacionam apropriação do grupo no momento com maior aproveitamento e motivação. (...) ainda não está totalmente claro entre os facilitadores e preceptores o objetivo do grupo, há um entendimento ainda confuso (...) (Facilitador A).

Neste contexto, docentes e discentes do curso de Terapia Ocupacional da UFSCar vêm questionando, repensando, aprendendo, criando e discutindo cada aspecto envolvido na nova proposta curricular e encontrando juntos significados e sentido.

(...) Pela primeira vez estou gostando de verdade de UEPSTO, e às vezes acabo me empolgando e falando mais do o necessário ou falando sem pensar. Mas ainda sim estou me esforçando para poder contribuir com o grupo e com nosso crescimento. (...) Acho que está bom, melhor e mais efetivo que antes. Agora consigo estudar com mais afinco e interesse os temas propostos. (Estudante/Avaliação 1)

Na voz do facilitador:

- GRUPOS muito AFINADOS (alunos e facilitadora): potência e aproveitamento dos encontros; fortalecimento do compromisso com o grupo; investimento de ambos os lados (facilitador e aluno); decisões relativas ao processo grupal/construção do conhecimento com participação de todos...cumplicidade entre participantes...noção de equipe saudável

e resolução de problemas na própria equipe (Facilitador A).

- Compreenderam o grupo de reflexão da prática (sentido), colocaram angústias, questões relacionadas à sua inserção na prática da infância e adolescência (inserção prática e campo/especificidade), valorizaram a figura do facilitador como disparador de questionamentos e facilitador das reflexões (Facilitador B).

Nesta direção, o papel do facilitador também é pensado e discutido. Para Mitre et al¹², no contexto das metodologias ativas de aprendizagem é importante que o docente/tutor/facilitador desenvolva habilidades, como a capacidade de permitir ao discente participar ativamente do seu processo de aprendizagem, uma vez que é responsável pela formação crítica e criativa de um cidadão.

Tais transformações representam um singular impacto quando demandam significativos movimentos de transformação numa cultura acadêmica marcada pela transmissão de informações. Da disponibilidade para aprender com o novo e assumir o lugar de orientação, facilitação e escuta, emerge a função mediadora do educador¹⁵. Função esta diretamente relacionada ao desenvolvimento da autonomia dos educandos.

Ao avaliar o facilitador, o aluno aponta aspectos que considerou positivos e/ou negativos, como na fala adiante:

Muito boa, você orienta de forma a levantar dúvidas, reflexões, discussões, o que sempre nos instiga a pensar, refletir e estudar (...)(Estudante/Avaliação Final)

Para Cyrino e Toralles-Pereira¹⁰ experiências pedagógicas desenvolvidas no contexto dos conflitos e das contradições das relações institucionais, relacionadas a mudanças de processos, relações e conteúdos, podem representar um movimento inovador no sentido de uma aprendizagem mais significativa para o aluno.

No entanto, é preciso perceber criticamente as possibilidades e limitações das propostas e transformações pautando-se em seus fundamentos teóricos e

metodológicos e, analisar as condições reais de cada instituição¹⁰.

No presente estudo, a experiência de docentes e alunos nos “Grupos Reflexivos da Prática” sinalizou resultados significativos da metodologia com pequenos grupos para discussão da prática. O grupo apresentou-se, a partir dos relatos, como um espaço dinâmico e significativo, onde impressões, vivências, dúvidas e angústias referentes à prática puderam ser relatadas, refletidas, discutidas e compartilhadas entre os alunos e docentes, com os fundamentos teóricos pertinentes aos temas abordados.

A presente investigação traz uma contribuição aos estudos mais atuais já existentes sobre formação profissional em Terapia Ocupacional¹⁶⁻¹⁹, nesse caso, destacando a questão da metodologia como importante questão para ser discutida na formação.

CONCLUSÃO

As avaliações dos participantes sugerem que os “Grupos Reflexivos da Prática” estão atendendo aos objetivos do currículo (aprendizagem significativa e estudante reflexivo, autônomo e participativo) e das diretrizes para a formação dos profissionais da saúde (profissionais críticos e transformadores da realidade social).

Foi possível concluir que os grupos estudados possibilitaram, a partir da ampliação do processo de ação-reflexão-ação, o desenvolvimento de postura crítica dos alunos em relação aos fatos vivenciados na rede ampliada de saúde e favoreceram a aprendizagem significativa.

Destaca-se, no entanto, que a sistematização do ensino voltado para este desenho curricular ainda passa por constantes estudos sobre seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem envolvendo os docentes e alunos.

O desenvolvimento de “Grupos Reflexivos da Prática” em uma perspectiva de aprendizagem ativa e significativa tem se mostrado pertinente para a formação em Terapia Ocupacional. Aponta-se a importância de ampliação e aprofundamento em pesquisas e discussões em torno das

transformações na formação de terapeutas ocupacionais e dos demais profissionais envolvidos com o desenvolvimento da Saúde Pública no Brasil.

Aspectos que carecem de estudo são os custos com esse tipo de metodologia e todos os equipamentos necessários para a sua realização, incluindo os campos de prática com tutores, carga horária prevista na grade curricular, bem como a capacitação de alunos e docentes para essa metodologia de ensino.

REFERÊNCIAS

1. Ceccim RB, Feuerwerker LCM. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *PHYSIS: Rev Saúde Coletiva*. 2004; 14(1):41-65.
2. Batista KBC, Gonçalves OSJ. Formação dos Profissionais de Saúde para o SUS: significado e cuidado. *Saúde Soc*. 2011; 20(4):884-99.
3. Zem-Mascarenhas SH, Fabbro MRC, Floriano PJ, Joaquim RHVT, Sato TO, Matsukura TS et al. Relato da experiência de São Carlos no Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica* 2012; 36(Supl. 1):142-8.
4. Mourão LC, Martins RCB, Vieira CM, Rossin E, L'Abbate S. Análise institucional e educação: reforma curricular nas universidades pública e privada. *Educação & Sociedade*. 2007; 28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a10v2898.pdf> Acesso em: 12 jun 2014.
5. Oliveira NA, Meirelles RMS, Cury GC, Alves LA. Mudanças Curriculares no ensino médico brasileiro: um debate crucial no contexto do Promed. *Revista Brasileira de Educação Médica* 2008; 32(3):333-46. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 20 abril 2014.
6. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde – SGTES (Br). PRO-SAUDE - Edital Nº 24, de 15 de dezembro de 2011. Seleção de projetos de instituições de Educação Superior, 2011. Disponível em: <http://www.prosaude.org/noticias/2012edital/edital-24-prosaude-petsaude-15-12-2011.pdf>. Acesso em: 14 ago 2012.
7. Della Barba PCS, Silva RF, Joaquim RHVT, Brito CMD. Formação inovadora na Graduação em Terapia Ocupacional. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*. 2012; 16(42):829-42.
8. Ministério da Saúde (Br). Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. O SUS na educação superior em saúde. Brasília; 2008.
9. Brito CMD, Martinez CMS, Soares LBT, Silva RF, Oliveira MHA, Sudan AM. Projeto político pedagógico do curso de graduação em terapia ocupacional. Universidade Federal de São Carlos, 2007, 93 p. Disponível em: http://www.prograd.ufscar.br/projetoped/proje to_TO.pdf Acesso em 05 ago 2012.
10. Cyrino EG, Toralles-Pereira ML. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Cad. Saúde Pública*. 2004; 20(3):780-8.
11. Bardin L. Análise de conteúdo. 6ª ed. Lisboa: Edições 70; 2011.
12. Mitre SM, Siqueira-Batista R, Girardi-de-Mendonça JM, Morais-Pinto NM, Meirelles CAB, Pinto-Porto C et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência e saúde col*. 2008; 13(2): 2133-44.
13. Freire P. Pedagogia do oprimido. [Ed. especial] Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
14. Silva J. Desenvolver competências de problematização da aprendizagem. *Currículo sem fronteiras* 2005; 5(1):28-48.
15. Batista N, Batista SH, Goldenberg P, Seiffert O, Sonzogno C. O enfoque problematizador na formação de profissionais da saúde. *Rev Saúde Públ*. 2005; 39(2):231-7.
16. Cruz DMC, Souza F, Emmel MLG. Formação do terapeuta ocupacional para a gestão. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo* 2014; 25: 309-16.
17. Lopes RE, Pan LC. O Ensino de Terapia Ocupacional Social nas Universidades Públicas do Estado de São Paulo. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo* 2014; 24:103-11.
18. Alves ACJ, Matsukura TS, Emmel MLG. Formação e prática do terapeuta ocupacional que utiliza tecnologia assistiva como recurso terapêutico. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo* 2012; 23:24-33.
19. Emmel MLG, Marins SF. Formação do terapeuta ocupacional: acessibilidade e tecnologias. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar* 2011; 19:37-52.

CONTRIBUIÇÕES

Paula Tatiana Cardoso, Daniel Marinho Cezar da Cruz e Patrícia Carla de Souza Della Barba tiveram iguais contribuições na construção e revisão crítica do artigo.