

Fazendo arte no ensino: utilizando a coreografia didática para romper paradigmas no ensino em saúde

Making art in teaching: using didactic choreography to break paradigms in health education

Haciendo arte en la enseñanza: usando la coreografía didáctica para romper paradigmas en la enseñanza en salud

Recebido: 02/03/2022 | Revisado: 09/03/2022 | Aceito: 15/03/2022 | Publicado: 22/03/2022

Thaissa Costa Cardoso

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8135-8340>
Universidade Federal de Goiás, Brasil
E-mail: thaissacosta@discente.ufg.br

Flavio Marques Lopes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0718-3992>
Universidade Federal de Goiás, Brasil
E-mail: flaviomarques@ufg.br

Nathalie de Lourdes Souza Dewulf

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3940-6396>
Universidade Federal de Goiás, Brasil
E-mail: nlsdewulf@ufg.br

Resumo

A formação em saúde requer adequada articulação entre métodos e conteúdos no processo educacional para o desenvolvimento de senso crítico, reflexivo, criativo, ético, humanístico e interdisciplinar na prática assistencial. Nesse contexto, a coreografia didática é apresentada como método de aprendizagem significativa capaz de romper esse paradigma e promover formação adequada de profissionais de saúde para atender as demandas da comunidade. O objetivo deste manuscrito é relatar uma experiência do emprego da coreografia didática em uma disciplina de pós-graduação em saúde. A elaboração do delineamento desenho didático da coreografia didática deu-se em quatro etapas: antecipação docente (metodologias inovadoras no ensino em saúde); colocação em cena (estratégias de ensino e objetivos de aprendizagem), determinação do modelo de aprendizagem (significativa) e produto de aprendizagem (obras artísticas). As obras artísticas são apresentadas como resultados da coreografia didática e do alcance dos objetivos de aprendizagem propostos. A colocação em cena e os produtos de aprendizagem ultrapassaram a sala de aula rompendo o paradigma existente no ensino em saúde por meio da correlação entre os temas abordados e o contexto político-social, diversão, processos lúdicos e desenvolvimento de senso crítico.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Programas de pós-graduação em saúde; Autoaprendizagem como assunto.

Abstract

Health education and training requires adequate articulation between methods and contents in the educational process for the development of a critical, reflective, creative, ethical, humanistic and interdisciplinary sense in practice. In this context, didactic choreography is a meaningful learning method capable of breaking this paradigm and promoting adequate training of health professionals to meet the demands of the community. The aim of this manuscript is to report an experience of didactic choreography in a postgraduate course in health. The elaboration of the didactic design was done in four stages: teacher anticipation (innovative methodologies in health education); stimulating the scene (teaching strategies and learning objectives), learning model (meaningful) and learning product (artistic works). The artistic works are presented as a result of the didactic choreography and the achievement of the proposed learning objectives. The learning products went beyond the classroom, breaking the existing paradigm in health education through the correlation between the topics addressed and the political-social context, playful processes and the development of critical thinking.

Keywords: Teaching; Learning; Health postgraduate programs; Self-directed learning as topic.

Resumen

La educación en salud requiere una adecuada articulación entre métodos y contenidos en el proceso educativo para el desarrollo de un sentido crítico, reflexivo, creativo, ético, humanista e interdisciplinario en la práctica asistencial. En este contexto, la coreografía didáctica se presenta como un método de aprendizaje significativo capaz de romper este paradigma y promover la formación adecuada de los profesionales para atender las demandas de la comunidad. El objetivo de este manuscrito es relatar una experiencia del uso de la coreografía didáctica en un posgrado en salud. La

elaboración del diseño didáctico de la coreografía didáctica se llevó a cabo en cuatro etapas: anticipación docente (metodologías innovadoras en educación para la salud); estimulación de escenas (estrategias didácticas y objetivos de aprendizaje), determinación del modelo de aprendizaje (significativo) y producto del aprendizaje (obras artísticas). Los trabajos artísticos se presentan como resultado del logro de los objetivos de aprendizaje propuestos. Los productos del aprendizaje fueron más allá del aula, rompiendo el paradigma existente en la educación para la salud a través de la correlación entre los temas abordados y el contexto político-social, el entretenimiento, los procesos lúdicos y el desarrollo del pensamiento crítico.

Palabras clave: Enseñanza; Aprendizaje; Programas de postgrado en salud; Autoaprendizaje como asunto.

1. Introdução

A formação de diferentes profissionais da saúde tem como aspecto em comum a necessária articulação adequada entre os contextos social, tecnológico, econômico, político, ambiental e as metodologias utilizadas para a aquisição e aplicação de conhecimentos no processo educacional. Esse é um requisito para o desenvolvimento dos sentidos crítico, reflexivo, criativo, ético, humanístico e interdisciplinar na prática assistencial para a redução de assimetrias econômicas e sociais do país, não somente a reprodução de técnicas isoladas. Nesse cenário, o desenvolvimento de competências fundamentais para a prática assistencial deve ser sustentado por uma gama de materiais diversificados de forma a proporcionar metodologias compatíveis à organização de fluxo de aprendizado e aos objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos papéis e funções sociais que serão desempenhados. Por isso, a educação no ensino superior em saúde, no Brasil, passa por momentos de intensas discussões para favorecer práticas inovadoras institucionalizadas dentro de um currículo orientado por competências baseado em metodologias andragógicas e/ou heurísticas e, assim, promover mudanças de paradigmas na educação em saúde (Carraccio, et al., 2002; Ferraz & Belhot, 2010; Santos, 2011; Zabala & Arnau, 2014; Englander, et al., 2017; Sobrinho, 2018; Serafim, 2019; Pivetta, et al., 2019).

Nesse contexto, a andragogia e/ou heurística dentro dos aspectos do autodirecionamento/ autodeterminação, são capazes de romper esse paradigma porque transformam o estudante em responsável pela definição e controle dos objetivos de aprendizagem conforme a relevância para seu cotidiano. A partir da resolução de problemas, momentos de reflexão e autorreflexão, *feedback* frequente e interações entre fatores internos e externos, o estudante desenvolve o pensamento crítico, a autonomia na aprendizagem, criatividade e autoestima que promovem a motivação necessária para o autodirecionamento e alcance dos objetivos propostos. Nessa perspectiva, a coreografia didática é apresentada como uma abordagem andragógica/ heurística que responsabiliza o estudante na definição e controle dos objetivos de aprendizagem a partir da resolução de problemas e momentos de reflexão e autorreflexão baseados no *feedback* frequente (Oser & Baeriswyl 2001; Abela, 2009; Blaschke, 2012; Bansal, et al., 2020; McCallum & Milner, 2020; Lustosa & Moura, 2020).

A coreografia didática é um termo utilizado para demonstrar que, assim como em uma coreografia, o aprendizado é determinado por uma sequência de “passos” (didáticos) determinados pelo docente e estudante. Nesta, os coreógrafos (docentes) determinam a coreografia da dança (passos didáticos) e fornecem elementos artísticos (elementos didáticos para direcionar) os dançarinos (estudantes) para a aprendizagem de conteúdos em um palco (local ou meio determinado para ser o ambiente educacional) (Oser & Baeriswyl, 2001; Miranda & Veiga, 2016). Dessa forma, o docente é responsável pela verificação da aprendizagem dos estudantes ao observar as interações entre elementos físicos/visíveis (coreografia externa) e elementos invisíveis ou operações mentais, afetivas e emocionais dos estudantes (coreografia interna) para o alcance dos objetivos de aprendizagem (habilidades adquiridas) (Oser & Baeriswyl, 2001; Padilha & Zabalza, 2016).

Frente ao potencial dessa metodologia em promover a formação de profissionais capazes de gerar transformações socioculturais no atendimento às demandas da comunidade e romper paradigmas resultantes do processo educacional tradicional, a proposta desse estudo foi relatar a utilização e o desenvolvimento de uma coreografia didática em uma disciplina de pós-graduação em saúde, propondo, dessa forma, um arranjo inovador para viabilizar uma inovação educativa.

2. Metodologia

Estimulando a coreografia

A metodologia da coreografia didática foi utilizada no ensino, aprendizagem e avaliação na disciplina de “Metodologias inovadoras para docência em saúde”, ofertada no segundo semestre de 2018 simultaneamente em três programas de pós-graduação na área da saúde, tanto para os níveis mestrado quanto doutorado, incluindo cursos de modalidade acadêmica e profissional e estudantes graduados em Medicina, Farmácia, Enfermagem, Odontologia, Fisioterapia, Educação Física e Psicologia. Além de abordar metodologias consideradas inovadoras para a docência em saúde ou arranjos inovadores, a disciplina foi estruturada de forma que os estudantes pudessem vivenciar métodos e a dinâmica de aspectos relacionados à aprendizagem significativa dentro dos elementos considerados pela andragogia (autodirecionamento) e heutagogia (autodeterminação) para a autorregulação da aprendizagem (Bansal, et al., 2020; Naves-Barcelos, et al., 2020).

O desenho didático incluiu os quatro grandes níveis propostos por Oser e Baeriswyl (2001): antecipação, colocação em cena, modelo base da aprendizagem e o produto de aprendizagem do aluno. As antecipações, colocação em cena e objetivos de aprendizagem estão descritos na Tabela 1.

Tabela 1 – Antecipações dos docentes, colocação em cena e objetivos determinados de aprendizagem para a coreografia didática proposta na disciplina “Metodologias inovadoras para docência em saúde”.

Antecipação do docente/ tópico abordado	Colocação em cena (estratégia e ambiente)	Objetivo de aprendizagem
Ambientes educacionais	Dramatização em auditório da instituição	Analisar os elementos e diferentes ambientes educacionais
Estilos de aprendizagem	Oficina temática em sala de aula organizada em roda	Analisar os estilos preferenciais de aprendizagem
Aprendizado de adultos	“Guerra dos titãs” em sala de aula organizada em dois grandes grupos	Analisar e escolher estratégias de aprendizagem significativa (andragogia/ heutagogia)
Avaliação do estudante e estratégias inovadoras de ensino e aprendizagem	Feira de estratégias de ensino	Criar e avaliar estratégias inovadoras para docência em saúde conforme métodos que podem ser utilizados para avaliação do estudante

Fonte: Autores.

Os docentes da disciplina forneceram textos compatíveis às antecipações e os objetivos de aprendizagem propostos (descritos nas referências). Porém, os estudantes tiveram autonomia para buscar outros textos para a complementação, caso julgassem necessário. O roteiro de aprendizagem (elemento invisível) e seu seguimento ou sequência de conhecimentos mobilizados foram observados pelos docentes durante a execução das estratégias escolhidas para a colocação em cena. Os docentes regularam o processo com questionamentos e *feedback* direcionados aos objetivos de aprendizagem em relação à elaboração do produto de aprendizagem para promoção da reflexão e autorreflexão.

Propôs-se que o produto da aprendizagem ou habilidades adquiridas (componente visível e externo) da coreografia didática, resultado da sequência de operações mentais, fosse a elaboração de um material artístico/ obra artística para apresentar aos outros estudantes da disciplina durante a aula. A partir deste material ou obra artística, foram lembrados os tópicos do encontro anterior para promover a autorregulação da aprendizagem. Os estudantes tiveram liberdade para a escolha do material a ser produzido. Dessa forma, os objetivos de aprendizagem e os respectivos produtos da aprendizagem contemplaram todas as dimensões do processo cognitivo e do conhecimento conforme Anderson e Krathwohl (2001) e Waite, et al., (2020), perpassando os conhecimentos factuais, conceituais, procedurais e metacognitivos nos níveis: 1) lembrar; 2) entender; 3) aplicar; 4) analisar; 5) sintetizar; e 6) criar.

Ao início da disciplina, os docentes propuseram os círculos de aprendizagem para que os discentes se tornassem uma comunidade para a transferência de práticas efetivas e desenvolvimento de habilidades profissionais individuais e grupais

(Wenger & Snyder, 2000). O círculo de aprendizagem ocorreu em uma área aberta (Figura 1) e foi finalizado com uma reflexão sobre a natureza da aprendizagem de adultos ao discutir a necessidade do aprendizado, entender a própria ignorância por meio da aceitação de riscos, a representatividade e relevância do grupo e o dilema do equilíbrio entre o trabalho e a vida. Esse momento foi utilizado para a divisão dos grupos de trabalho e reflexão para a primeira antecipação do docente.

Figura 1 – Abertura da disciplina por meio dos círculos de aprendizagem.



Fonte: Autores (2018).

A avaliação formativa foi priorizada por meio da observação da participação efetiva nas cenas propostas; produção e a apresentação dos produtos de aprendizagem e compromisso com as leituras, criatividade e pontualidade na entrega das atividades propostas. Ao final da disciplina, as obras produzidas pelos estudantes compuseram uma exposição (Fazendo Arte no Ensino – código do projeto de extensão: EV638-2018) na instituição. Todos os estudantes da disciplina concordaram e assinaram o termo para uso da imagem nesse relato de experiência e na exposição de obras. Os resultados dessa coreografia didática serão expostos e discutidos por meio da apresentação das produções artística/ produtos de aprendizagem produzidos.

3. Resultados e Discussão

Coreografando

Dado o número de produções artísticas, não foi possível descrever todas por meio de texto e/ou imagens. Dessa forma, algumas obras foram selecionadas para demonstrar o resultado da coreografia didática realizada. O primeiro tema abordado na coreografia didática foi o ambiente educacional e sua influência na formação do estudante. Dentre as produções artísticas, o cordel “Transformar é preciso!” retratou a influência do ambiente educacional no desenvolvimento dos discentes. Foram aludidos elementos materiais e afetivos como, por exemplo, nos trechos destacados abaixo:

[...]

“Ensino tradicional, a exemplificar

Estudante sentado e anotando

Só olha o paciente

Numa mesa rígida passando mal, não o toca com a alma e nem com seu avental”

[...]

“No dia seguinte cansado, escuta o professor atacado:

Você não sabe isso ainda não?! Vá para a sala estudar

Bom profissional não será

O estudante enfurnado na biblioteca, decora e memoriza conteúdo sem fim

Experimenta os conhecimentos numa boneca, mas mal olha para seu jardim

Prova atrás de prova, aula atrás de aula

Não percebe que o paciente desaprova sua falta de empatia”

[...]

Os elementos materiais e afetivos refletem diretamente nas percepções dos estudantes sobre seus desempenhos no processo de educacional e na qualidade do ensino como, por exemplo, recursos e estratégias relacionados ao ensino tradicional e a ênfase na aquisição de conhecimentos. Além destes elementos, a autoestima e acolhimento proveniente dos docentes também foram referidos como essenciais ao autodirecionamento e autodeterminação dos estudantes (Troncon, 2014; Belaineh, 2017; Bansal, et al., 2020; Leenknecht, et al., 2020; Lustosa & Moura, 2020). Além desses pontos, foram mencionados elementos que os estudantes acreditam faltar na educação que receberam para a adequada assistência em saúde como, por exemplo, os determinantes sociais, aspectos políticos e econômicos (Who, 2010), como destacados nos trechos abaixo:

[...]

“De novo no hospital, esse exame está anormal

Mal percebe o estudante, que de desigual e anormal

O que grita mesmo, é a miséria e pobreza

Que à alma e à carne, dano irreparável, se põe a perpetuar

[...]

“Passaram-se vários anos, agora o estudante está se formado

Sem saber que a saúde é coletiva

Ou ainda, determinantes e condicionantes em nada podem afetar

Ok!Ok!Ok! Estamos aqui apenas para o destino do paciente, à sorte lançar

Política, coletividade e economia, o novo profissional não sabia

Brigava com o paciente o tempo todo, mas enxergar sua realidade não ia”

[...]

Título da obra: Transformar é preciso!

Autores da obra: Maria Barbara Franco Gomes, Cassio Henrique Alves De Oliveira, Thaissa Costa Cardoso, Carla Danielle Dias Costa

Técnica: Impressão em papel.

Fonte: Lopes, et al., (2020).

Segundo Reilly, et al., (2012), a dramatização em formato de teatro ou contos é uma estratégia eficiente para o ensino de adultos, pois ao assumir outro papel e a cultura popular, o estudante efetua processos como associação, estimulação da curiosidade e criatividade, pensamento crítico e pode atingir diferentes estilos de aprendizagem, além de auxiliar os profissionais de saúde no desenvolvimento de empatia. Ao despertar o senso crítico e levar o estudante à observação da realidade social, histórica, política e econômica para sua escrita, este cordel demonstra que os objetivos de aprendizagem para o tema proposto foram alcançados por meio da interação entre conceituações técnicas e aplicação do conhecimento adquirido.

Os estilos de aprendizagem foram abordados como segundo tema na coreografia didática. Dentre as produções artísticas, uma tela intitulada “O grupo” (Figura 2) buscou retratar a diversidade dos estilos preferenciais de aprendizagem. Cada cabeça foi desenhada como referência a um estilo de aprendizagem e o contorno dado reforçou que estes são caminhos (estradas) que passam um pelo outro. Essa obra foi executada em duas etapas: 1) no primeiro momento, o grupo responsável desenhou os contornos das cabeças e partes do corpo referentes aos estilos de aprendizagem (olho e orelhas, por exemplo); e 2) no segundo momento, em sala de aula, um estudante de outro grupo, com o perfil sinestésico de aprendizagem, foi convidado para completar a obra de acordo com a discussão promovida em sala de aula.

Figura 2 - O grupo, 2018.



Título: O grupo

Autores da obra: Maria Barbara Franco Gomes, Cassio Henrique Alves De Oliveira, Thaisa Costa Cardoso, Carla Danielle Dias Costa

Técnica: Aquarela Sobre tela.

Além do ambiente educacional, os estilos de aprendizagem interferem diretamente no processo de aprendizagem dos estudantes, trazendo, dessa forma, a necessidade de diferenciação e reconhecimento dos estágios de desenvolvimento cognitivo, como isso ocorre e quais são as preferências em perceber, reter, processar e organizar o conhecimento. Isto é necessário uma vez que a construção do conhecimento é um processo não linear e não se restringe a aquisição de respostas ou conhecimentos e, por isso, está sujeita à influência de fatores externos, afetivos, sociais e do que o estudante já possui sobre um determinado assunto. Considerando-se a aprendizagem significativa, é necessário prover elementos para os processos cognitivos de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa em interações sucessivas com os organizadores prévios até que ocorra a assimilação obliteradora (Schmitt & Domingues, 2016; Agra, et al., 2019; Naves-Barcelos, et al., 2020; Silva, 2020). Dentre as teorias existentes sobre o tema, os docentes selecionaram duas para que os estudantes pudessem refletir em sala de aula sobre os seus próprios estilos de aprendizagem: 1) teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (1984) e 2) modelo de aprendizagem sensorial VARK (visual, auditivo, sinestésico, leitura/escrita) (Fleming, 2001). Esta última foi utilizada em sala para que os discentes pudessem identificar seus estilos de aprendizagem preferenciais.

A obra apresentada destaca a “conexão” entre e dentro das cabeças ilustradas que representam os tipos predominantes de aprendizagem que foram abordados em sala de aula. Essa observação é importante uma vez que os estilos preferenciais de aprendizagem podem mudar e se sobrepor ao longo do tempo, em função da maturidade, fatores internos e externos, do autodirecionamento e da autodeterminação do indivíduo. Dessa forma, é fundamental reconhecer as preferências de aprendizagem para proporcionar estratégias que as atendam, obtendo-se, assim, melhores resultados no processo educacional (Schmitt & Domingues, 2016; Bansal, et al., 2020; Lustosa & Moura, 2020). Ao expressar os estilos preferenciais de aprendizagem dessa forma, observa-se que os estudantes compararam, também, como isso pode ocorrer (visão, audição, sinestesia e escrita) e desenvolveram senso de criatividade ao transpor a linguagem e experiências vivenciadas em arte, cumprindo os objetivos de aprendizagem do tema. Além de criatividade, o uso de pinturas, como demonstrado por McAndrew e Roberts (2015), auxilia no desenvolvimento de um nível de reflexão e entendimento mais profundo em profissionais da saúde, incluindo o autoentendimento e o entendimento dos outros.

O terceiro tema da coreografia didática abordou aspectos sobre o aprendizado de adultos e aprendizagem autodirecionada. O grupo responsável pelo desenvolvimento dessa obra (Figura 3) destacou pontos referentes aos processos cognitivos da aprendizagem de adultos e como o contexto na qual o estudante está inserido influencia a motivação na resolução de problemas propostos. Esses aspectos podem ser observados na breve explicação do grupo sobre o contexto na qual essa produção foi elaborada: “Um dia no trabalho comi esse bolo e achei muito gostoso. O nome dele é bolo indiano e ele é muito caro na padaria. Como gostei pra chuchu, decidi procurar a receita na internet para ver se eu conseguiria fazer. A receita é essa que está com vocês e aí num movimento de aprendizado autodirecionada consegui executar a receita e saiu meu bolo. Fiquei muito surpresa com a receita porque nela, dois dos ingredientes mais usadas para bolos, não estavam presentes. Não usa nem farinha de trigo e nem leite. Eu nunca tinha feito um bolo com farinha de rosca. Quando pensamos em trazer esse bolo para aula hoje, pensamos que a culinária / gastronomia (e não vamos aqui conceituar nenhuma coisa nem outra, porque não temos competência técnica para isso) é um tipo de arte. Combinar ingredientes, sejam eles tradicionais ou novos / habituais ou diferentes é um desafio e tanto já que o objetivo maior de quem cozinha é garantir sabor para paladares diversos, singulares e, portanto, diferentes. Para nós, fazer bolo se parece muito com processo de aprendizado de adultos que estamos discutindo. Assim como aprendizagem de adulto também é aprendizagem, certo? Bolo indiano também é bolo, certo? Sim certo, só que para nós, apesar de igual, é diferente e particular pelas suas especificidades. Então, assim como o bolo indiano até tem farinha, mas é de rosca (risos), a educação de adultos também é facilitada por um professor, mas de outro modo. O adulto é também estudante, mas é também um tanto docente de si e dos outros. A educação não vem definida apenas por um currículo externo, precisa vir das necessidades, do contexto e do desejo daquele que quer e precisa aprender”.

Figura 3 - Bolo indiano significativo, 2018.



Título: Bolo indiano significativo.

Autores da obra: Fernanda Costa Nunes, Gledsen Garcia de Paiva Melo, Izabela Zibetti de Albuquerque, Rejane de Carvalho Santiago e Rosane Santos.

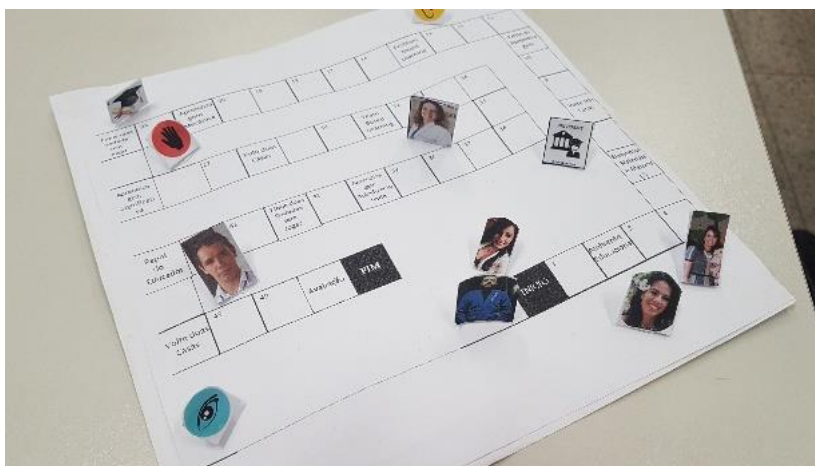
Técnica: Bolo.

A discussão sobre processos cognitivos e estilos preferenciais de aprendizagem resultou no entendimento de que os adultos aprendem de forma diferente, independente e conduzem seus processos de aprendizagem. Nesse processo, os indivíduos se tornam responsáveis sobre os seus processos de aprendizagem, incluindo a definição dos objetivos de aprendizagem, recursos, estratégias e materiais necessários, bem como autoavaliação dos resultados obtidos nesse processo (Abraham & Komattil, 2016). Além disso, esse processo é mediado pela motivação e relevância dos temas para a vida cotidiana do indivíduo, de forma que muitos elementos desta podem aparecer durante a resolução de problemas. Na obra relacionada ao tema apresentada (Figura 3), observa-se que a analogia proposta a partir de uma receita de bolo pode ser caracterizada como uma atividade lúdica, na qual há intencionalidade junto a um significado, o que leva à transcendência de um conteúdo. Isso demonstra que os estudantes atingiram o objetivo de aprendizagem ao escolher uma estratégia e interpretá-la conforme elementos do seu cotidiano (Coscrato, et al., 2010; Lustosa & Moura, 2020).

Durante o desenvolvimento da disciplina, o contexto sócio – político – cultural brasileiro de extensiva implementação de cursos na modalidade à distância e precarização do ensino foram utilizados como objeto de discussão para uma “guerra dos titãs” dentro da temática de aprendizagem de adultos. Os estudantes foram divididos em dois grupos e cada um ficou responsável pela “defesa” dos temas “aprendizagem de adultos” e “aprendizagem autodirecionada”. Ao final, houve consenso sobre aprendizagem significativa, na qual a análise de fatores interdependentes (estudante, professor, currículo, contexto e avaliação) e integrados (pensamentos, sentimentos e ações) é necessária para a escolha de estratégias facilitadoras para o processo de aprendizagem (Bansal, et al., 2020; Naves-Barcelos, et al., 2020; Lustosa & Moura, 2020).

O quarto tema abordado na coreografia didática envolveu a avaliação do estudante e estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais. Foi proposto aos estudantes o desenvolvimento de um método inovador de ensino (ou arranjo inovador), considerando os tópicos abordados anteriormente, para uma “feira de estratégias de ensino”, no qual eles deveriam “vender” a sua estratégia para estudantes identificados como “compradores”. A obra representativa desse momento (Figura 4) é um jogo de tabuleiro na qual os estudantes devem percorrer um caminho composto por perguntas referentes ao conteúdo abordado na disciplina. O grupo responsável por essa obra destacou a possibilidade de maior interação e engajamento dos estudantes ao transpor o alcance dos objetivos de aprendizagem em uma atividade lúdica e divertida.

Figura 4 - Tabuleiro da aprendizagem, 2018.



Título: Tabuleiro da aprendizagem.

Autores da obra: Álamo Pereira Araújo, Andrea Cristina de Sousa, Cláudia Barros Menezes, Caroline Espíndola de Barros.

Técnica: Jogo de tabuleiro da Educação.

Os chamados “métodos inovadores de ensino” são, teoricamente, contrários aos métodos tradicionais e buscam uma prática de ensino e aprendizagem ética, crítica, reflexiva e transformadora além do treinamento técnico (Souza, et al., 2014). Porém, o uso de uma nova metodologia de ensino não se caracteriza como inovação. A inovação ocorre quando esse novo ou tradicional método representam novas formas de pensar o ensinar e o aprender numa perspectiva emancipatória (Padilha, et al., 2017). Dentro desse contexto, a educação problematizadora e o *feedback* na avaliação formativa auxiliam o docente a migrar para essa inovação, mesmo que dentro de métodos tradicionais (Souza, et al., 2014; Leenknecht, et al., 2020).

Na obra relacionada ao tema apresentada (Figura 4), observa-se novamente uma atividade lúdica. Os jogos possuem fortes evidências de eficácia no processo de aprendizagem e, quando em tabuleiro, incorporam aspectos e recursos estruturais e de conteúdo da gamificação, estratégia que vem sendo discutida e utilizada na área da saúde pela sua capacidade de criar interatividade no processo de aprendizagem, superar a desmotivação, oferecer oportunidades para reflexão e provocar alterações comportamentais positivas (Coscrato, et al., 2010; Ferreira, 2019; Maranhão & Reis, 2019; Ferreira, et al., 2020).

É interessante ressaltar que todos os grupos abordaram tópicos discutidos anteriormente e as metodologias ativas foram extensivamente incluídas nessas propostas, mas atentando-se à possibilidade de inserção destas em um currículo tradicional. Para isso, o *feedback* foi uma ferramenta utilizada por todos os grupos para promover a avaliação, reflexão e transformação, tanto dos discentes quanto dos docentes, que selecionam os métodos e subsídios para a aprendizagem (Souza, et al., 2014). Ao relacionar os temas abordados na disciplina para propor uma metodologia inovadora (ou arranjo inovador) na “feira de estratégias de ensino”, o objetivo de aprendizagem proposto inicialmente foi alcançado.

Finalizando a coreografia

Os estudantes e os docentes finalizaram a coreografia didática com uma exposição das obras produzidas durante a disciplina para a comunidade interna e externa à instituição de ensino superior (Figura 5).

Figura 5. Exposição “Fazendo Arte no Ensino”, 2018 (código do projeto de extensão: EV638-2018).



Fonte: Autores (2018).

4. Conclusão

Considerando que o objetivo deste foi descrever uma experiência de utilização de coreografia didática na área da saúde por meio da inserção de elementos artísticos além daqueles dispostos em sua conceituação, observou-se que a colocação em cena e os produtos de aprendizagem ultrapassaram a sala de aula no alcance dos objetivos de aprendizagem. A ruptura com o paradigma existente no ensino em saúde pôde ser observada nos diversos produtos de aprendizagem e em suas breves explicações, nos quais nota-se a correlação entre os temas abordados e o contexto político-social, diversão, processos lúdicos e senso crítico.

Ao desafiar os estudantes no desenvolvimento de obras artísticas como produtos de aprendizagem, observou-se o engajamento destes pelo ambiente acolhedor criado e pela oportunidade de serem protagonistas do próprio aprendizado, uma das principais características das coreografias didáticas. Além do engajamento, destacou-se a percepção de transposição de obstáculos por realizarem tarefas que tinham pouco ou nenhum conhecimento, ampliando a autoestima no processo de ensino-aprendizagem.

Porém, deve-se ressaltar que, apesar de uma prática presencial, as coreografias didáticas necessitam de maior envolvimento e capacitação docente, principalmente voltado ao planejamento ou desenho didático que irá conduzir a atividade. Como um arranjo inovador, os resultados obtidos neste trabalho podem auxiliar no desenvolvimento de práticas inovadoras institucionalizadas no ensino em saúde ao prover uma formação que desenvolva sentidos crítico e criativo de acordo com o contexto que o futuro profissional será inserido.

Assim, perante o observado com este relato de experiência no âmbito da pós-graduação, surgem novos questionamentos a serem considerados. Surge a necessidade de se avaliar a utilização desta estratégia, também na graduação, visando o desenvolvimento de futuros profissionais críticos e reflexivos. No entanto, será que as Instituições de Ensino Superior possuem estrutura, seja ela física ou de recursos humanos preparados para estratégias como estas? Por fim, são necessários estudos sobre a percepção dos estudantes em relação ao emprego dessa estratégia com a finalidade de obtenção de evidências para a sua caracterização como uma inovação educacional.

Referências

As referências assinaladas com asterisco foram fornecidas aos estudantes como textos base.

- Abela, J. (2009). Adult learning theories and medical education: a review. *Malta Medical Journal*, 21(1), 11-18. <https://www.um.edu.mt/umms/mmj/PDF/234.pdf>
- Abraham, R. R., & Komattil, R. (2016). Heutagogic approach to developing capable learners. *Medical Teacher*, 39(3), 295-299. <http://dx.doi.org/10.1080/0142159X.2017.1270433>.
- Agra, G., Formiga, N. S., Oliveira, P. S., Costa, M. M. L., Fernandes, M. G. M., & Nóbrega, M. M. L. (2019). Análise do conceito de Aprendizagem Significativa à luz da Teoria de Ausubel. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(1), 258-265. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>
- *Anatasiou, L. G. C., & Alves, L. P. (2009) *Processos de Ensino na Universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univille.
- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longmans.
- Bansal, A., Jain, S., Sharma, L., Jain, C., & Madaan, M. (2020). Students' perception regarding pedagogy, andragogy, and heutagogy as teaching-learning methods in undergraduate medical education. *Journal of Education and Health Promotion*, 9(301), 1-7. http://dx.doi.org/10.4103/jehp.jehp_221_20.
- Belaine, M. S. (2017). Students' conception of learning environment and their approach to learning and its implication on quality education. *Educational Research and Reviews*, 12(14), 695-703. <http://dx.doi.org/10.5897/ERR2017.3258>.
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13, 56-71. <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1076>.
- *Bollela, V. R., Senger, M. H., Tourinho, F. S. V., & Amaral, E. (2014). Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 47(3), 293-300. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p293-300>.
- *Borges, M. C., Chachá, S. G. F., Quintana, S. M., Freitas, L. C. C., & Rodrigues, M. L. V. (2014). Aprendizado baseado em problemas. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 47(3), 301-317. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p301-307>.
- *Borges, M. C., Chachá, S. G. F., Quintana, S. M., Freitas, L. C. C., & Rodrigues, M. L. V. (2014). Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 47(3), 324-331. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p324-331>
- Carraccio, C., Wolfsthal, S. D., Englander, R., Ferentz, K., & Martin, C. (2002) Shifting Paradigms: From Flexner to Competencies. *Academic Medicine*, 77, 361-367. <http://dx.doi.org/10.1097/00001888-200205000-00003>.
- Coscrato, G., Pina, J. C., & Mello, D. F. (2010) Utilização de atividades lúdicas na educação em saúde: uma revisão integrativa da literatura. *Acta Paulista de Enfermagem*, 23(2), 257-263. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002010000200017>.
- *Costa, M. J. (2014). Trabalho em pequenos grupos: dos mitos à realidade. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 47(3), 308-313. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p308-313>.
- Englander, R., Frank, J. R., Carraccio, C., Sherbino, J., Ross, S., & Snell, L. (2017). Toward a shared language for competency-based medical education. *Medical Teacher*, 39(6), 582-587. <http://dx.doi.org/10.1080/0142159X.2017.1315066>.
- Ferraz, A. P. C. M., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão e Produção*, 17(2), 421-431, 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>.
- *Ferreira, M. L. S. M., Cotta, R. M. M., & Oliveira, M. S. (2009). Construção coletiva de experiências inovadoras no processo ensino-aprendizagem na formação de profissionais de saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33(2), 240-246. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022009000200011>.
- Ferreira, S. C. (2019). A gamificação na área da saúde: um mapeamento sistemático. *Anais do Seminário de Jogos Eletrônicos*, 3(1), 48-56. <http://www.revistas.uneb.br/index.php/sjec/article/view/6328>.
- Ferreira, L. T., Silva, J. B., Souza Filho, J. D. V., Lopes, A. S. D., & Barros, A. J. G. (2020). Ludicidade aplicada em ambientes virtuais de aprendizagem. *Research, Society and Development*, 9(5), e39953136. [10.33448/rsd-v9i5.3136](https://doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3136)
- Fleming, N. D. (2001). *Teaching and learning styles: VARK strategies*. N. D. Fleming.
- *Iglesias, A. G., & Pazin-Filho, A. (2014). Aprendizado de adultos. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 47(3), 256-263. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p256-263>.
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Leenknecht, M., Wijnia, L., Köhler, M., Fryer, L., Rikers, R., & Loyens, S. (2020). Formative assessment as practice: the role of students' motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 236-255. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2020.1765228>
- Lopes, F. L., Deus Júnior, G. A., Menezes, I. H. C. F., Suanno, M. V. R., & Moraes, M. G. (2020). *Relatos e reflexões: aprimorando o processo de ensino-aprendizagem na UFG*. Goiânia: CEGRAF UFG.
- *Lopez, M. J., & Troncon, L. E. A. (2015). Capacitação e desenvolvimento docente - aspectos gerais. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 48(3), 282-294. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v48i3p282-294>.

- Lustosa, C. V. G. F., & Moura, M. G. C. (2020). Dialogue about adult student learning. *Research, Society and Development*, 9(9), e878997964. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7964>
- Maranhão, K. M., & Reis, A. C. S. (2019). Recursos de gamificação e materiais manipulativos como proposta de metodologia ativa para a motivação e aprendizagem no curso de graduação em odontologia. *Revista Brasileira de Educação em Saúde*, 9(3), 1-7. <http://dx.doi.org/10.18378/rebes.v9i3.6239>
- McAndrew, S., & Roberts, D. (2015). Reflection in nurse education: promoting deeper thinking through the use of painting. *Reflective Practice*, 16(2), 206-217. <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2014.992406>.
- Mccallum, S., & Milner, M. M. (2020). The effectiveness of formative assessment: student views and staff reflections. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2020.1754761>
- Miranda, V. C., & Veiga, A. M. R. (2016). Coreografias didáticas: reflexões acerca dos encaminhamentos docentes em sala de aula para o ensino-aprendizagem nas artes visuais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(3), 1343-1351. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n3.6013>.
- Nascimento, E. R., & Padilha, M. A. S. (2020). Aprendizagem por meio do ensino híbrido na educação superior narrando o engajamento dos estudantes. *Revista Diálogo Educacional*, 20(64), 252-271. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.20.064.AO04>.
- Naves-Barcelos, M., Medeiros, P., Silva, J. A., & Freitas, R. L. (2020). Papel da complementaridade entre perspectivas de aprendizagem metacognitiva, autorregulada e significativa à luz da teoria de Ausubel. *Aprendizagem Significativa em Revista*, 10(1), 1-11. http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID166/v10_n1_a2020.pdf
- Oser, F. K., & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp.1031-1065). Washington: Aera.
- Padilha, M. A. S., Abranches, S. P., Silva, K. C., Oliveira, C. S. A., Paiva, R. A., Silva, A. M. B., & Alves, M. (2010). Ensino na docência online: um olhar à luz das coreografias didáticas. *Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, 1(1), 1-12. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/2185>.
- Padilha, M. A. S., Beraza, M. A. Z., & Souza, C. V. (2017). Coreografias didáticas e cenários inovadores na educação superior. *Revista Docência e Ciberultura*, 1(1), 115-134. <http://dx.doi.org/10.12957/redoc.2017.30492>.
- Padilha, M. A. S., & Zabalza, M.A. (2016). Um cenário de integração de tecnologias digitais na educação superior: em busca de uma coreografia didática inovadora. *Revista e-Curriculum (São Paulo)*, 14(3), 837-863. <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/28698>.
- *Panúncio-Pinto, M. P. & Troncon, L. E. A. (2014). Avaliação do estudante – aspectos gerais. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 47(3), 314-323. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p314-323>.
- *Peres, C. M., Vieira, M. N. C. M., Altafim, E. R. P., Mello, M. B., & Suen, K. S. (2014). Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 47(3), 249-255. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p249-255>.
- Pivetta, H. M. F., Schlemmer, N., Roveda, P. O., Isaia, S. M. A., Porolnik, S., & Cocco, V. M. (2019). Perceções da docência universitária nas ciências da saúde. *Educação e Realidade*, 44(1), e75639. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623675639>.
- Reilly, J. M., Trial, J., Piver, D. E., & Schaff, P. B. (2012). Using theater to increase empathy training in medical students. *Journal for Learning through the Arts*, 8(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.21977/D9812646>.
- Rosa, M., & Orey, D. C. (2017). Uma fundamentação teórica para as coreografias didáticas no ambiente virtual de aprendizagem. *Educação Matemática Pesquisa*, 19(2), 99-118. <http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2017v19i2p435-456>.
- Schmitt, C. S., & Domingues, M. J. C. S. (2016). Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. *Avaliação (Campinas)*, 21(2), 361-38. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200004>.
- Serafim, M. P. (2019). Como será o cenário da educação superior em 2030? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 24(3), 569-572. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772019000300001>.
- Silva, J. B. (2020). A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel: uma análise das condições necessárias. *Research, Society and Development*, 9(4), e09932803. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i4.2803>
- Sobrinho, J. D. (2018). Universidade em tempos ultraliberais. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 23(2), 288-293. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772018000200001>.
- *Souza, C. S., Iglesias, A. G., & Pazin-Filho, A. (2014). Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 47(3), 284-292. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p284-292>.
- *Troncon, L. E. A. (2014). Ambiente educacional. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 47(3), 264-271. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p264-271>.
- *Troncon, L. E. A., Bolla, V. R., Borges, M. C., & Rodrigues, M. L. V. (2014). A formação e o desenvolvimento docente para os cursos das profissões da saúde: muito mais que o domínio de conteúdos. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 47(3), 245-248. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p245-248>.
- Waite, L. H., Zupac, J. F., Quinn, D. H., & Poon, C. Y. (2020). Revised Bloom's taxonomy as a mentoring framework for successful promotion. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 12(11), 1379-1382. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cptl.2020.06.009>
- Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78, 139-145. <https://hbsp.harvard.edu/product/R00110-PDF-ENG?Ntt=&itemFindingMethod=Recommendation&recommendedBy=R1001E-PDF-ENG>.
- Who. (2010). *World Health Organization. A conceptual framework for action on the social determinants of health*. Geneva: World Health Organization.
- *Xavier, L. N., Oliveira, G. L., Gomes, A. A., Machado, M. F. A. S., & Eloia, S. M. C. (2014). Analisando as metodologias ativas na formação dos profissionais de saúde: uma revisão integrativa. *SANARE*, 13(1), 76-83. <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/436/291>.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2014). *Como aprender e ensinar competências*. Penso.