

EDIÇÃO
1.0

Programa de Metodologia de Ensino-Aprendizagem de Grupos e Equipes Interprofissionais

CONTROLE DE ACESSO

**MANUAL DE ACESSO
PÚBLICO**



PROGRAMA DE METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE GRUPOS E EQUIPES INTERPROFISSIONAIS

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (PBL)

As raízes da utilização de problemas e da vivência como recursos para o processo ensino-aprendizagem podem ser encontradas em Dewey (1929); o estímulo à autoaprendizagem em Jerome Bruner (1959); e a primeira organização curricular baseada em problemas no final da década de 1960, no curso médico da McMaster University, Canadá (BARROWS, 1980; SCHMIDT, 1993). Ainda na década de 1960, vale ressaltar que Paulo Freire discutiu a aprendizagem de adultos a partir da educação como prática de liberdade e de autonomia.

A pedagogia de Paulo Freire reconhece o homem em permanente produção e a produção de conhecimento a partir de suas relações com o mundo, ou seja, de sua experiência (FREIRE, 2008).

A combinação entre os elementos experiência, ambiente e capacidades individuais permite a constituição das diferentes maneiras de aprender. Ao realizar aprendizagens significativas, os participantes reconstróem a realidade, atribuindo-lhe novos sentidos e significados. Para o adulto, esse significado é construído em função de sua motivação para aprender e do valor potencial que os novos saberes têm em relação a sua utilização na vida pessoal e profissional. O processo que favorece a aprendizagem significativa requer uma postura ativa e crítica por parte daqueles envolvidos na aprendizagem (COLL, 2000). Dessa forma, o conhecimento prévio trazido pelos participantes é essencial na construção dos novos saberes. A necessidade de buscar novas informações atende ao desenvolvimento de capacidades para a aprendizagem ao longo da vida e para a imprescindível análise crítica de fontes e informações (VENTURELLI, 1997).

A representação do processo ensino-aprendizagem na forma de uma espiral traduz a relevância das diferentes etapas educacionais desse processo como movimentos articulados e que se retroalimentam. Os movimentos são desencadeados conforme as necessidades de aprendizagem, diante de um disparador ou estímulo para o desenvolvimento de capacidades. A articulação entre a abordagem construtivista, a metodologia científica e a aprendizagem baseada em problemas é apresentada de modo esquemático na Figura 1.

Figura 1 - O Processo da Aprendizagem Baseada em Problemas



Movimento 1: identificando o problema e formulando explicações

A identificação do problema, a partir de um estímulo educacional, permite que cada estudante explicithe suas ideias, percepções, sentimentos e valores prévios, evidenciando os fenômenos e as evidências que já conhece e que podem ser utilizados para melhor explicar uma determinada situação. As explicações iniciais e a formulação de hipóteses permitem explorar as fronteiras de aprendizagem em relação a um dado problema, permitindo identificar as capacidades presentes e as necessidades de aprendizagem. O exercício de suposições, conjecturas e proposições favorece a expansão das fronteiras de aprendizagem e auxilia a elaboração das questões de aprendizagem que irão enfrentar as fronteiras identificadas.

Movimento 2: elaborando questões de aprendizagem

As questões de aprendizagem representam as necessidades e orientam a busca de novas informações. A seleção e a pactuação das questões consideradas mais potentes e significativas, para o enfrentamento das necessidades e ampliação das capacidades de enfrentamento do problema identificado, trazem objetividade e foco para o estudo individual dos participantes.

Movimento 3: buscando novas informações

A busca de novas informações deve ser realizada pelos participantes da forma que eles considerem mais adequada. Os cursos disponibilizam um conjunto de referências bibliográficas na forma de acervo e favorece o acesso a banco de dados de base remota. A ampliação das pesquisas é estimulada e, embora haja total liberdade para a seleção das fontes de informação, e estas serão analisadas em relação ao grau de confiabilidade.

Movimento 4: construindo novos significados

A construção de novos significados é um produto do confronto entre os saberes prévios e os novos conteúdos e, por isso, é um movimento sempre presente no processo ensino-aprendizagem. Não somente ao serem compartilhadas as novas informações, como em todo momento, no qual uma interação produza uma descoberta ou um novo sentido. Todos os conteúdos compartilhados deverão receber um tratamento de análise e crítica, tanto em relação às fontes como à própria informação em questão, devendo-se considerar as evidências apresentadas.

Movimento 5: avaliando o processo

Outro movimento permanente desse processo é a avaliação. A avaliação formativa é realizada, verbalmente, ao final de cada atividade e assume um papel fundamental na melhoria do processo. Todos devem fazer a autoavaliação focalizando seu processo individual de aprendizagem e também avaliar a construção coletiva do conhecimento e a atuação dos professores nesse processo.

APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPES (Team Based Learning - TBL)

A Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL) consiste em uma estratégia dirigida para o desenvolvimento do domínio cognitivo, focalizada na resolução de problemas e na aprendizagem colaborativa entre participantes com distintos saberes e experiências.

A estratégia de ensino-aprendizagem em equipe – *Team Based Learning* – TBL foi desenvolvida na Universidade de Oklahoma, por Larry Michaelsen (1970) e tem como base os seguintes componentes fundamentais: (1) formação e gerenciamento do grupo; (2) responsabilidade dos estudantes pelo seu trabalho individual e em grupo; (3) promoção da aprendizagem e desenvolvimento da equipe pelo seu trabalho em grupo e (4) apresentação de devolutivas e informações a respeito do desempenho do aluno efetivando a oportuna correção das distorções observadas, bem como suas conquistas realizadas.

A organização de uma atividade de ensino-aprendizagem, no formato de TBL, prevê a constituição de equipes de cinco a sete participantes. O melhor formato da sala deve distribuir as mesas de tal modo que todos consigam ver a projeção de seus respectivos lugares. Se o espaço não permitir essa disposição, outros arranjos podem ser feitos, desde que no momento da projeção os participantes direcionem

suas cadeiras para o painel de multimídia. Além dessas mesas e cadeiras, há uma mesa central para o facilitador com o material didático de apoio, preferencialmente ao lado o painel de multimídia.

O TBL é dividido, didaticamente, em três momentos:

- (1) **Momento I** ou de preparação de material (contexto/cenário) e estudo/análise desse material pelos participantes;
- (2) **Momento II** de verificação do conhecimento prévio (teste individual e em equipe), levantamento de dúvidas e *feedback*;
- (3) Momento III de aplicação dos conceitos.

No **Momento I**, são enviados/entregues aos participantes os materiais preparados pelos autores do curso ou da atividade estimulando assim a busca de informações/conteúdos, de forma autônoma, a partir de uma situação. Esta busca pode acontecer de forma presencial ou a distância.

O **Momento II** chamado de compromisso compartilhado, acontece sempre presencialmente e envolve quatro etapas. A primeira é a execução do teste individual. Os participantes verificam seu conhecimento prévio por meio de um teste de múltipla escolha com 10 a 15 questões, os quais devem necessariamente requerer mais do que a memorização de fatos/teorias e apresentar um grau de dificuldade para a tomada de decisão e resolução de problemas que sejam motivadores. Após o término do teste individual, a segunda etapa consiste na consolidação e discussão dos resultados individuais para cada questão, buscando um consenso na equipe que deve responder o mesmo teste. Neste momento os participantes são estimulados a desenvolverem habilidades de comunicação e negociação.

As trocas entre os participantes favorecem o reconhecimento das potencialidades e fragilidades individuais, de modo que cada participante encontre nessa análise um sentido para ampliar sua participação e contribuição com a equipe. Para a realização das duas primeiras etapas, espera-se do participante o compromisso e a responsabilidade em relação à análise do material preparado, que permitirá sua contribuição contextualizada e efetiva na equipe. O confronto entre os resultados do teste individual e os da equipe visa a destacar o valor do conhecimento do outro, a possibilidade de construção coletiva de conhecimento e a adição de resultados pelo compartilhamento dos saberes que cada indivíduo da equipe traz. A terceira etapa consiste no levantamento, em grupo, das explicações que cada equipe construiu para escolher suas respostas no teste, as dúvidas e os questionamentos em relação ao que foi apresentado como sendo a melhor

alternativa de resposta. A quarta etapa representa o feedback e os esclarecimentos de um especialista no assunto, presencial ou a distância.

O **Momento III** tem como objetivo a aplicação dos conteúdos trabalhados nos dois momentos anteriores, por meio da proposição de tarefas desafiadoras às equipes, que reflitam a aplicação desses conteúdos em uma situação real ou simulada. Frente à tarefa de aplicação, as equipes devem formular questões para buscar informações que permitam aprofundar, ainda mais, a aplicação, análise, síntese e avaliação na tomada de decisão. As buscas realizadas são analisadas pelas equipes no próximo encontro presencial ou à distância, construindo uma intervenção fundamentada.

Assim, para que esta estratégia de ensino aprendizagem funcione plenamente alguns fatores críticos de sucesso devem ser levados em consideração, entre eles:

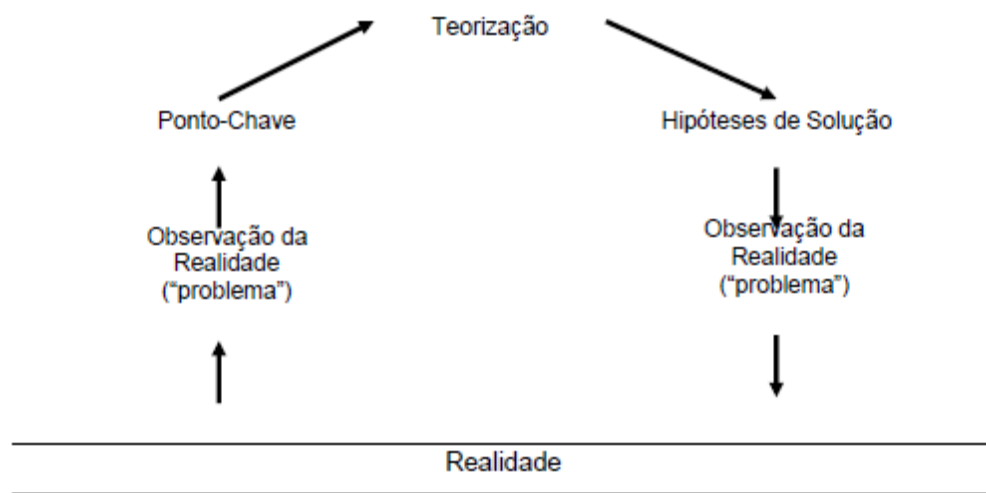
- (a) O planejamento coerente e eficaz dos momentos I, II e III;
- (b) A construção consistente do material preparatório que deve estar orientado à contextualização da temática e das questões a serem exploradas, individualmente e pelas equipes focando na apresentação de um cenário ou uma situação a ser investigada e explicada, segundo os conhecimentos prévios dos participantes;
- (c) A construção dos testes de múltipla escolha que devem focalizar as taxonomias de compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, conforme classificação formulada por Bloom, uma vez que os testes direcionados à memorização/conhecimento praticamente anulam as discussões pelas equipes, além de limitarem a verificação da construção de saberes desse processo;
- (d) orientações quanto ao funcionamento do TBL, buscando uma distribuição dos participantes nas equipes, com a maior diversidade possível, no sentido de ampliar a integração e produção da equipe;
- (e) consenso na construção do contato didático das equipes (pontualidade, respeito para falar e ouvir, responsabilidade em relação às tarefas e prazos, não utilização de celular nas sessões, entre outros);
- (f) feedback imediato dos resultados dos testes, com possibilidade de contra argumentação fundamentada;
- (g) avaliação interpares do trabalho presencial e a distância, bem como da participação do facilitador, e
- (h) variação da organização e da oferta de atividades desafiadoras para a aplicação do saber construído ou em construção.

Os desafios que a estratégia de TBL impõe são: a promoção do engajamento das equipes e a manutenção de sua motivação, uma vez que, sua maior fortaleza reside na construção coletiva de conhecimento (inteligência coletiva), na força do trabalho em equipe e na sua potencialidade de construção de projetos, resolução de problemas e formulação de questões. A força da aprendizagem em equipe é resultado da qualidade da participação de todos.

a) Metodologia das Aulas Práticas

PROBLEMATIZAÇÃO

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do IESC (unidade transversal, que ocorre durante todo o curso, de Interação em Saúde na Comunidade) é a denominada Pedagogia da Problematização. Essa metodologia foi expressa graficamente por Charles Maguerez como “Método do Arco” (1970) e supõe uma concepção do ato do conhecimento através da investigação direta da realidade, num esforço de construção de uma efetiva compreensão dessa mesma realidade.



Bordenave, 1985.

Os passos são os seguintes:

1º passo: Interação grupal e trabalho em grupo

Após a formação dos grupos de alunos, a designação de instrutores, a escolha do local de atuação, os instrutores trabalham com os alunos no sentido de iniciar atividades que permitam o desenvolvimento de habilidades para trabalhar em grupo.

2º passo: Ao mesmo tempo em que o instrutor desenvolve a Interação do grupo e as habilidades para trabalhar em grupo são feitas discussões sobre o que é ser um profissional de saúde e a importância da interdisciplinaridade para melhor compreensão da dinâmica das ESF.

3º passo: Conhecimento da realidade

O grupo de alunos tem o primeiro contato com a realidade fazendo um “passeio ambiental” na área de abrangência definida, acompanhando por professores. As suas percepções da realidade, mais os dados resultantes do processo de territorialização, propiciam o conhecimento dos problemas e como estão organizadas para resolvê-los.

4º Passo: Escolha do problema a ser estudado

Após o conhecimento da realidade, o grupo de alunos realizam uma discussão sobre os problemas levantados, seus determinantes, suas consequências e possibilidades de solução e as correções de programas já em desenvolvimento.

Após essa discussão, a comunidade e o grupo de alunos escolhem um problema, o mais relevante, para ser estudado e trabalhado. Planejamento de atividades é feito em conjunto. Para isso, o grupo deve refletir sobre:

- Razão da escolha do problema (objetivo);
- Facilidades e dificuldades para trabalhar com o problema;
- Recursos necessários para a solução do problema;
- Identificação de quem pode ajudar na solução do problema;
- Explicitação dos resultados esperados.

5º Passo: Teorização

Caracteriza-se pela busca de informações sobre o assunto ou problema escolhido. Tais informações são obtidas por meio de levantamento bibliográfico e a consulta a profissionais especializados.

Nessa etapa, o grupo segue os seguintes passos:

- Analisa e discute o seu nível de conhecimento sobre o assunto;
- Elabora uma lista do que é importante investigar sobre o problema, visando à transformação da realidade;
- Checa, individualmente, o que já sabe e o que precisa saber para alcançar o objetivo do item anterior;

- Busca as informações, onde quer que elas estejam, individualmente;
- Volta ao grupo para trocar informações e organizar o conhecimento adquirido.

6º Passo: Hipóteses de solução e aplicação à realidade

De posse do conhecimento adquirido, o grupo levanta hipóteses para solucionar o problema dentro do nível de complexidade atual e toma decisões quanto ao plano de ação para intervir na realidade. Aqui o grupo novamente retoma as reflexões do passo 5 e trabalha em conjunto com a ESF para planejar as ações, o cronograma de atividades e distribuir tarefas de acordo com o papel de cada elemento do grupo.

Ao completar o Arco de Maguerez, o estudante pode exercitar a dialética de ação-reflexão-ação, tendo sempre como ponto de partida a realidade social (BERBEL, 1998). Após o estudo de um problema, podem surgir novos desdobramentos, exigindo a interdisciplinaridade para sua solução, o desenvolvimento do pensamento crítico e a responsabilidade do estudante pela própria aprendizagem (CYRINO e TORALLES PEREIRA, 2004).

SIMULAÇÃO REALÍSTICA

O avanço da tecnologia promoveu de forma contínua uma série de inovações em espaços e equipamentos, entretanto é na metodologia e na sistematização do uso da simulação que reside o diferencial para se garantir uma efetiva aprendizagem dos estudantes. Neste contexto, cabe aqui citar os tipos e descrever as principais particularidades metodológicas destas estratégias educacionais que serão utilizadas no âmbito da Simulação para o desenvolvimento de competência na área de saúde na IES.

As habilidades profissionais na área de saúde constituem-se de um programa estruturado longitudinalmente que compreende capacitar os estudantes para a realização diversas habilidades manuais e com a inserção da simulação fornecemos a oportunidades de testar essas habilidades em contextos realísticos da profissão.

Desta forma, haverá integração com os demais conteúdos do programa, promovendo continuamente o feedback entre professor-estudante. Dentre as suas particularidades estão: a criação de “estações” focadas em específicas tarefas; a necessidade de repetição, uma vez que o estudante para alcançar a competência esperada precisa praticar várias vezes o mesmo procedimento/habilidade; e a possibilidade muito bem descrita na literatura de avaliar os estudantes em provas do tipo Osce (neste caso com a criação de um instrumento específico - checklist).

A simulação realística trata-se de uma estratégia educacional onde há a criação de uma contextualização denominada “cenário”, onde os estudantes vivenciam uma situação que exija todas as habilidades aprendidas nas habilidades simultaneamente. Esta situação deverá ser realizada sem o auxílio e feedback imediato do professor.

Os tipos de simulação realística são: simulação clínica, simulação cirúrgica, simulação in situ e simulação hiper-realista; onde todos podem variar na questão tecnológica (determinada pelo termo fidelidade) e em sua complexidade técnica.

Suas particularidades metodológicas estão na criação dos “cenários” onde não há foco em procedimentos específicos, mas sim no raciocínio clínico que englobará condutas técnicas e comportamentais; a criação de checklist específico; utilização de recursos áudio visuais; além da realização obrigatória do "debriefing" para reflexão do atendimento simulado.

Essa estratégia pode ser incluída durante ao longo dos cursos, desde que respeitada à complexidade abordada de forma crescente e compatível com o nível de desempenho esperado para o estudante e cenário contextualizado.

JOGOS DRAMÁTICOS

Jogos dramáticos são definidos como sendo toda atividade que propicie ao indivíduo expressar livremente as criações de seu mundo interno, realizando-se na forma de representação de um papel, pela produção mental de uma fantasia ou por uma determinada atividade corporal. Nessa perspectiva, o elemento lúdico é essencial a todo processo de aprendizado e o jogo dramático propicia o aquecimento para o aparecimento do processo de espontaneidade, criatividade e aprendizagem. O jogo dramático é muito útil e de grande importância no campo das técnicas dramáticas aplicadas ao ensino, pois utiliza a dramatização como recurso didático, que a inclui como recurso no trabalho docente e a valoriza como instrumento de ensino em relação à aprendizagem de um modo geral. Na IES, os jogos dramáticos serão utilizados para a aprendizagem

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO

Justifica-se a utilização dos jogos dramáticos, enquanto recurso didático-pedagógico, sempre que uma explicação ao aluno, no plano puramente teórico, seja

considerada insatisfatória. A vivência prática, através da dramatização, porém, torna o resultado mais eficaz, pois não se restringe à transmissão pura e simples do conhecimento ou de um conceito ao aluno. Uma das preocupações constantes do educador deve ser o crescimento da pessoa em meio à integração social. Nessa perspectiva, o ensino que se atém a transmissão de conhecimentos unicamente por meio da linguagem falada não tem o mesmo alcance em seus objetivos, se aliado às técnicas de ação, as quais estimulam o educando ao desenvolvimento do comportamento social, seu juízo crítico e sua criatividade. Esse é o foco do educador que se utiliza de métodos de ação (dramáticos) em seu trabalho cotidiano com estudantes.

Para Moreno (1994), toda escola deve contar com um laboratório de psicodrama, permitindo o desenvolvimento da atuação livre e espontânea da personalidade do estudante.

O psicodrama tem em seu ideário uma associação estreita com o campo da terapia, e o educador que se utiliza das técnicas do psicodrama pedagógico têm em Moreno (1994) o seu referencial teórico. O referido autor compartilha a visão de que a partir da espontaneidade inerente das pessoas, há um processo de criação inesgotável.

No contexto da educação, vários autores contribuíram para uma fundamentação teórica do método de Jogos Dramáticos (e também descrito por alguns autores de "jogos teatrais") tendo demonstrado a importância de sua aplicação com crianças e adolescentes. Significativa neste debate é a importância atribuída ao teatro no processo educacional, como um meio para a educação estética. Os Jogos Dramáticos ou Teatrais são, muitas vezes, relacionados com uma forma de aprendizagem cognitiva, afetiva e psicomotora embasada no modelo piagetiano para o desenvolvimento intelectual.

Charles Combs (1981), autor que defendeu uma tese sobre a epistemologia piagetiana, aplicada a uma análise da criatividade dramática, conclui que "... a criatividade dramática proporciona um meio de atividade adaptativa para a criança que influencia sua descentralização cognitiva, social e moral. Mais ainda, é uma atividade realizada no contexto das artes, mais especificamente do teatro. Como tal, ela proporciona prazer estético tanto quanto um desafio intelectual através do qual a pessoa humana, como criadora, autora, platéia e crítica, utiliza seus esquemas cognitivos e afetivos para estruturar a realidade objetiva".

Koudela (1984) defende a tese de que o processo dos Jogos Dramáticos ou Teatrais na educação visa a efetivar a passagem do teatro concebido como ilusão para o teatro pensado como realidade cênica, representando assim a passagem ou

transformação do egocentrismo para jogo socializado. O desenvolvimento progressivo do sentido de cooperação leva à autonomia da consciência, realizando a "revolução copernicana" que se processa no indivíduo, ao passar da relação de dependência para a de independência. A mesma revolução que ocorre com a criança em desenvolvimento pode ser acompanhada de crescimento do indivíduo no palco. Traduz-se a transformação da subjetividade em objetividade no trabalho do ator quando ele compreende a diferença entre história e ação dramática. Ao revelar o objeto (emoção ou personagem), ele abandona quadros de referência estáticos e se relaciona com os acontecimentos, em função da percepção objetiva do ambiente e das relações no jogo. O ajustamento da realidade a suposições pessoais é superado a partir do momento em que o jogador abandona a história de vida (psicodrama) e interioriza a função do foco, deixando de fazer imposições artificiais a si mesmo e permitindo que as ações surjam, da relação com o parceiro.

Romaña (1968), pioneira no trabalho de aplicação de técnicas dramáticas em educação, defende que os jogos dramáticos podem auxiliar o educador, tanto diretamente na sala de aula, para a aprendizagem de um conceito, como para a criação de um clima emocional e afetivo que abra o caminho para se chegar à melhor compreensão dele. Tal como o psicodrama terapêutico, o psicodrama pedagógico utiliza cinco instrumentos e três etapas de dramatização. Seus instrumentos são:

1. O protagonista: que é o próprio estudante;
2. O auditório: que é formado por todos alunos que no momento não estão envolvidos diretamente na dramatização; têm o papel de assistir ao jogo, observar e anotar sobre a atuação dos jogadores em seus papéis, e no final enriquecer as discussões com os comentários embasados a partir dos seus registros;
3. O diretor: que é o professor, como tal, sua função é a mesma que a do diretor do psicodrama; é o responsável pelo grupo, deve ter formação em psicoterapia; tem as funções de motivar o grupo à participação, adaptar o jogo às características do grupo, através do conhecimento da sua história e deslocamentos no desenvolver dos cursos, manter o desenvolvimento do jogo em suas fases evitando a dispersão e o desvirtuamento;
4. O ego auxiliar: que poderá ser um professor auxiliar e que terá também a mesma função que o ego-auxiliar no psicodrama; pode desempenhar um papel específico requerido pelo jogo ou atuar como parte integrante do auditório,

observando e registrando dados sobre a atuação dos participantes, que posteriormente serão resgatados e utilizados pelo grupo para a reflexão.

5. O cenário: que é o espaço na sala de aula ou no laboratório de habilidades onde se dará a dramatização.

As etapas são:

1. (a) O aquecimento inespecífico: que começa desde o primeiro contato do professor com os alunos. As primeiras conversas que mantêm sobre o que irão fazer naquela aula, respondendo perguntas ou formulando-as aos alunos. O professor, aqui, sempre assume o papel de facilitador da aprendizagem, orientando as discussões por meio de boas perguntas que remetam a metacognição e o autoconhecimento. Nesse momento o professor propõe a escolha do jogo e o estabelecimento das regras, isto é, a delimitação do campo no qual o jogo irá se desenvolver, a duração e o papel que cada participante do grupo irá jogar.

1. (b) O aquecimento específico: já deve ocorrer no contexto dramático. Seria, mais especificamente, a construção do papel, para que ocorra maior facilidade no seu desempenho.

2. A dramatização: é o jogo propriamente dito. É o espaço onde se pode observar a atuação e evolução dos participantes, o grau de espontaneidade e criatividade dado ao papel, bem como o grau de participação e envolvimento de cada um. Romaña (1968) classifica três níveis de dramatização: (a) o nível real; (b) o nível simbólico; e (c) o nível da fantasia. O nível real é aquele onde os estudantes dramatizam colocando o que sabem sobre o tema ou o assunto em tela. O nível simbólico se dá quando um ou mais participantes assumem de forma estática e simbólica aquilo que se quer representar. O nível da fantasia ocorre quando todo o grupo de jogadores assume, de forma articulada, uma situação totalmente irreal, originária da imaginação, mas que possa traduzir de alguma forma o tema proposto pelo diretor de cena.

3. Comentários: é a etapa final. Aí os participantes, fora do contexto dramático e, portanto, já não mais no papel de jogadores, comentam, no contexto grupal, junto com o diretor e o ego auxiliar, tudo o que observaram e sentiram. É a "leitura afetiva", por parte de todos, do que foi expresso dramaticamente, podendo-se complementar com considerações mais amplas no campo terapêutico como: significado do papel escolhido e como o desempenhou; grau de participação e

criatividade, de espontaneidade, bem como características de sua tipologia que também tenham aparecido no jogo. Os professores "diretores de cena e terapeutas" poderão comentar também os aspectos catárticos de integração, se estes ocorrem durante o jogo. Essa leitura ou compreensão é muito importante, pois, dá o sentido terapêutico à aplicação do jogo, uma vez que as cenas dramáticas representadas no seu decorrer poderão ou deverão ser um modelo de outras situações, ou de uma situação originária e, portanto, portadoras dos mesmos conflitos que esta possa possuir, permitindo enfrentamentos posteriores das tarefas comuns da vida, do mundo do trabalho nas equipes de saúde, possibilitando resolvê-las de forma eficaz, mais segura, sadia e construtiva.

O objetivo das atividades desenvolvidas nas Habilidades em Comunicação envolve a sensibilização dos estudantes acerca de situações e afetividades comuns do dia-a-dia do profissional de saúde, tais como: as de empatia, honestidade e autonomia de seus pacientes, assim como: aspectos da comunicação verbal e não verbal, linguagem adequada, contato visual, gerenciamento de conflitos e resiliência; assim, como as relações de confiança necessárias para a elaboração da entrevista (anamnese), ou para a realização o exame físico, a formulação de hipóteses diagnósticas e a elaboração do plano terapêutico, considerados momentos essenciais da consulta, haja vista que as dimensões afetivas estão presentes e devem também ser analisadas e refletidas de modo a identificar as demandas latentes e a percepção do processo saúde/doença como socialmente determinado.

Os tópicos disparadores dos jogos dramáticos são diversos e envolvem situações como: evento adverso grave, maus tratos, comunicação de más notícias, pacientes depressivos, pacientes de alto risco, adesão ao tratamento, relacionamento Inter profissional nas equipes de saúde, ética e terminalidade. As habilidades em comunicação contribuem para capacitar os estudantes para uma atuação eficaz sob uma visão holística, humana e ética.

A avaliação das atividades em geral é realizada através de portfólios e Osce com foco no fornecimento sistemático de "feedback".

AMANDA DE SOUZA ESTALD
DIRETORA