

**A problematização na formação em saúde:
aplicabilidade e dificuldades da práxis docente***

**Problematization in health education:
applicability and difficulties of the teaching practice**

**La problematización en la formación en salud:
aplicabilidad y dificultades de la praxis docente**

Fabiana Claudia de Vasconcelos França**

Luiz Síveres***

215

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo compreender a práxis docente, no desenvolvimento da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, na formação do enfermeiro do Curso de Graduação em Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior pública no Distrito Federal. Identificaram-se a aplicabilidade do Arco de Maguerez pelos docentes, bem como as potencialidades e as dificuldades nos cenários de prática. Optou-se pela abordagem da investigação qualitativa e pela pesquisa participante. Foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: observação não participante e entrevista semiestruturada. O estudo foi desenvolvido com dez docentes e a análise da observação e das falas foi realizada por meio da análise de conteúdo, segundo Bardin. Os resultados evidenciaram que as dificuldades estão relacionadas à gestão das atividades, com alguns impasses pedagógicos inerentes à práxis docente e com outras lacunas que se fazem pertinentes para reflexão docente no uso dessa metodologia problematizadora.

Palavras-chave: Método da problematização. Formação profissional. Práxis pedagógica. Enfermagem.

Abstract: This research aims to understand teaching practice in the development of the Methodology of Problematization with Maguerez's arch, in nursing professional education of the Undergraduate Nursing Course of a public Institution of Higher Education in *Distrito Federal* (Brazil). It was identified the applicability of Maguerez's arch by the professors, as well as the potentialities and difficulties in the practice scenarios. The qualitative approach and participant research were chosen. Two instruments of data collection were used: non-participant observation and semi-structured interviews. The study was developed with ten professors and the analysis of observation and speech was conducted through the content analysis, according to Bardin. The results showed that the difficulties are related to the management of the activities,

* Este artigo é parte de uma dissertação de Mestrado em Educação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília/Distrito Federal.

** Enfermeira. Mestre em Educação. Coordenadora de Cursos de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da Fundação Universidade Aberta de Brasília/Distrito Federal – FUNAB/DF. E-mail: <fabianavasconcelos2008@gmail.com>.

*** Doutor em Educação. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília - UCB. E-mail: <luiz.siveres@catolica.edu.br>.

with some pedagogical impasses inherent in the teaching practice and with other gaps that are relevant to the teaching reflection on the use of this problematizing methodology.

Keywords: Method of problematization. Professional education. Pedagogical praxis. Nursing.

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo comprender la praxis docente, en el desarrollo de la Metodología de la Problematización, con el Arco de Marguerez, en la formación del enfermero del curso de Graduación en Enfermería de una escuela pública del Distrito Federal. Se identificó la aplicabilidad del Arco Maguerez por los docentes, así como las potencialidades y las dificultades en los escenarios de la práctica. Se optó por el enfoque de investigación cualitativa y participativa. Fueron utilizados dos instrumentos de colecta de datos: observación no participante y entrevista semiestructurada. El estudio fue desarrollado con diez docentes y el análisis de la observación y los relatos fueron realizados por medio del análisis de contenido, según Bardin. Los resultados mostraron que las dificultades están relacionadas a la gestión de las actividades, con algunos impases pedagógicos inherentes a la praxis docente y con otros huecos que son pertinentes para reflexión docente en el uso de la metodología problematizadora.

Palabras clave: Método de problematización. Formación profesional. Praxis pedagógica. Enfermería.

Introdução

No Brasil, a formação dos profissionais de saúde em Instituições de Ensino Superior (IES), ao longo das últimas quatro décadas, tem passado por mudanças impactantes, no que se refere ao atendimento às necessidades sociais na saúde dos brasileiros. A Constituição Brasileira de 1988 determinou que o setor da saúde fosse organizado pelo Sistema Único de Saúde (SUS), e a formação dos profissionais deveria ser revista, por exigir um profissional com perfil mais generalista. A exigência requer a adequação no currículo, no sistema ensino/serviço/comunidade, no papel do professor e no modelo pedagógico, com a modificação do ensino tradicional para um novo paradigma educacional.

Nessas quatro décadas passadas, as Metodologias Ativas (MA) de ensino e aprendizagem, vistas como um novo paradigma educacional, vem desconstruindo a práxis docente no âmbito da formação dos profissionais de saúde, e tem produzido mudanças para outro perfil desses profissionais. Assim, surgiu o Programa UNI (Uma Nova Iniciativa na Educação dos Profissionais de Saúde - União com a Comunidade), iniciado na década de 1990, como um projeto de mudança lançado às escolas de saúde, com o propósito de produzir mudanças nas universidades, nos serviços de saúde e nas comunidades, tendo como características os currículos integrados, MA, avaliação formativa e somativa, em conformidade com o SUS (FEURWERKER; SENA, 2002).

Na implementação de MA nos cursos de Graduação, na área de saúde, e diante das mudanças na maneira de ensinar e aprender nas IES, surgiu a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Resolução CNE/CES (2001) entre os anos de 2001 e 2004, em busca de formar profissionais críticos, reflexivos e capazes de resolver os problemas encontrados na realidade (BRASIL, 2001).

No desenvolvimento das MA, encontram-se docentes e discentes como atores na busca pelo entendimento dessa nova forma de ensinar e aprender. No papel docente, há dificuldades, quanto à sua práxis, uma vez que a sua formação profissional se dá, basicamente, por meio do ensino tradicional, denominado por Freire (2011) de educação bancária, pois o discente reproduz o conteúdo ministrado pelo professor, e o docente lança a pedagogia da resposta em um conjunto de certezas ditadas e determina o que o discente deve aprender. Nesse caso, há pouca ou discreta oportunidade para reflexão crítica, questionamentos, curiosidade, autonomia e aprendizagem

significativa. Logo, faz-se pertinente a utilização das MA, em que o docente deve ser o coadjuvante do ensino; e o discente, o protagonista do seu aprendizado.

No Brasil, as metodologias ativas vêm sendo destacadas em vários segmentos da educação, no Ensino Médio, no Ensino Técnico-Profissionalizante e, principalmente, no Ensino Superior, em cursos de Graduação e Pós-Graduação, com maior abrangência nos cursos da área de saúde, como enfermagem, medicina, farmácia, psicologia, fisioterapia, odontologia, bem como, na engenharia, química, pedagogia, biologia, dentre outros.

Com isso, Moran (2018) destaca que os estudantes do século XXI, inseridos em uma sociedade do conhecimento, demandam do educador a compreensão dos processos de aprendizagens e na sua promoção. Para atendê-los, é necessário que sejam desenvolvidas novas concepções e diversidades metodológicas, pois o sujeito que aprende se torna o centro das atenções desses processos. Dessa maneira, apresentam várias modalidades de MA que podem ser desenvolvidas ou implementadas, tais como o Ensino Híbrido, Sala de Aula invertida, Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem por histórias ou jogos.

Corroborando, ainda, com esse modelo, Berbel (2011), indicando outras modalidades de MA, tais como o Estudo de Caso, o Método de Projetos, a Pesquisa Científica, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Metodologia da Problematização (MP) com o Arco de Maguerez.

A problematização é uma das práticas educativas consideradas complexas e desafiadoras, marcada por Paulo Freire (2011) pela transformação social e individual, por meio da prática conscientizadora. A problematização é desenvolvida diretamente na e com a realidade, proporcionando aprendizagens frente aos problemas reais e tem sido utilizada como uma MA que estimula a participação do estudante e desenvolve a autonomia, a compreensão individual e coletiva no processo de ensino e aprendizagem (COTTA et al., 2012).

Nesta pesquisa, deter-se-á à MP com o Arco de Maguerez, pois trata-se de uma metodologia moderna na área educacional, a qual apresenta seus fundamentos teóricos e epistemológicos trazidos por Berbel (2012), com elucidações do Arco de Charles Maguerez, em três versões. A primeira consiste na explicação de Charles Maguerez, publicada em 1966. O pesquisador relata a experiência utilizando o Arco na formação de profissionais adultos analfabetos para o trabalho em minas, na agricultura e na indústria em países da Europa e da África (MAGUEREZ, 1966 *apud* BERBEL, 2012, p. 19). A segunda é esclarecida e utilizada por Bordenave e Pereira (2011); e a terceira é explicada por Berbel (1995), com suporte teórico em Juan Diaz Bordenave, Adair Martins Pereira, Sánchez Vásquez, Paulo Freire, e no construtivismo pedagógico, configurando uma abordagem crítica e histórico-crítica.

Assim, construíram-se relações para a caracterização da MP com o Arco de Maguerez, composta por cinco etapas inter-relacionadas, a partir de um aspecto da realidade, com a exposição de um problema. As etapas são:

- **observação da realidade:** que culmina na definição do problema, na busca de dificuldades, carências, divergências, que serão problematizadas;
- **pontos-chave:** a partir do problema definido, iniciam as reflexões e as discussões entre docente e discente das causas do problema, apresentados como questões, ou afirmações sobre o problema a ser investigado, delimitando os pontos-chave;
- **teorização:** o discente busca respostas ao problema por meio do estudo aprofundado (fundamentação teórica) para compreensão do problema;

- **hipóteses de solução:** são direcionadas ao problema do estudo, e, para isso, é essencial a criatividade e a originalidade para que se possam pensar alternativas de solução. Nessa etapa, há de fazerem-se perguntas: o que é preciso e/ou possível fazer para resolver o problema?

- **aplicação à realidade:** o discente deve verificar se suas hipóteses são aplicáveis, procurando avaliar novamente o problema e as condições dos sujeitos, possibilitando a intervenção, o exercício teórico e prático, com a finalidade de transformação da realidade (Práxis). (BERBEL, 2012).

Completa-se assim a MP com o Arco de Maguerez, com o sentido especial de levar os alunos a exercitarem a cadeia dialética de ação-reflexão-ação, ou dito de outra maneira, a relação prática - teoria - prática tendo como ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem, a realidade social. (BERBEL, 1998, p. 144).

Desse modo, o presente estudo aborda a práxis docente no contexto da formação de enfermeiros, no que tange à MP, os tipos de práxis docentes, as características da problematização e as dificuldades dos professores em aplicar a MP. Nesse sentido, o estudo de Marin et al. (2010) identifica dificuldades com as MA, no que diz respeito à perspectiva do discente. No estudo de Villardi, Cyrino e Berbel (2015), os tutores sinalizam dificuldades em lidar com o inesperado, pois não conhecem a realidade em foco, têm dificuldades com o conhecimento e as experiências que os estudantes trazem da universidade. Mesmo assim, estudos relacionados ao papel docente, quanto à sua prática, têm sido tímidos e incipientes. Por isso, infere-se a necessidade de mais emprego científico para buscar soluções às fragilidades docentes na implementação de MA, tais como: insegurança na mudança do método de ensino; resistência do professor ao método inovador; dificuldade de ouvir o estudante e receber críticas; falta de planejamento docente quanto aos cenários das práticas.

Assim, a partir desses apontamentos da prática docente no uso da MA, este estudo objetivou compreender a práxis docente e suas dificuldades, no desenvolvimento da MP com o Arco de Maguerez, na Graduação em enfermagem de uma IES no Distrito Federal (DF).

Caminho metodológico da pesquisa

A pesquisa segue uma abordagem de investigação qualitativa. A escolha dessa abordagem deu-se pelas condições de buscar a compreensão do objeto em foco e fornecer subsídios para interpretar os significados, a partir de um contexto próprio, natural e social do fenômeno (CRESWELL, 2014).

Para o tipo de estudo, optou-se por realizar a Pesquisa Participante (PP). Demo (2008) caracteriza essa pesquisa como o processo de conhecer e agir, iniciada na realidade concreta e que percorre um problema efetivo, cujo envolvimento da população é fundamental. O autor aponta a PP para dois princípios importantes: o princípio científico, relacionado à construção do conhecimento, nos termos metodológicos e epistemológicos; e o princípio educativo, que envolve o valor pedagógico, a consciência crítica, a formação do sujeito, a autonomia e a criatividade. A Pesquisa Participante integra três atividades principais: investigação social, trabalho educacional e ação. O princípio educativo, em especial, torna-se mais intensificado, porque a politicidade do conhecimento é a aposta essencial de mudanças profundas e independentes. Nisso, o autor complementa que a comunidade precisa se tornar protagonista crucial de seu projeto de desenvolvimento.

A Pesquisa Participante direciona, ainda, para a ligação entre teoria e prática, conhecer e agir, pensar e intervir; é uma combinação entre teoria, pesquisa e prática. A tônica essencial da PP, do ponto de vista metodológico, dá-se pela união entre conhecimento e ação; capaz de construir contexto ideal em relação ao dialético (teoria e prática). Há, também, momentos de retroalimentação, ou seja, o retorno da pesquisa ao povo na possibilidade de formular estratégias, levantar recursos disponíveis e buscar a solução dos problemas (DEMO, 2008).

De igual maneira, a PP assegurou e atribuiu coerência ao estudo e à própria linha do posicionamento epistemológico, o construtivismo pedagógico, que caracterizou o sujeito pesquisador e os sujeitos pesquisados como atores de mudanças sociais.

A Instituição de Ensino Superior investigada é uma escola pública criada pelo Decreto N° 22.074, de 11 de abril de 2001, da Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal (SES/DF), que implantou os cursos de Graduação em Medicina, em 2001 (DISTRITO FEDERAL, 2001), e Enfermagem em 2009, nos quais se trabalha o processo de ensino e aprendizagem, utilizando Metodologias Ativas. Seu projeto político pedagógico é pautado no currículo por competências e possui as seguintes unidades educacionais: Habilidades Profissionais em Enfermagem (HPE), Aprendizagem baseada em problemas (ABP) e Estágio Curricular (EC).

O período de coleta de dados ocorreu durante os meses de maio e junho de 2013. Participaram desta pesquisa dez docentes de enfermagem, inseridos nos cenários de prática com a MP. Foram apresentados como critério de inclusão: ser docente e ter, no mínimo, dois anos de experiência na IES, atuando nos cenários de HPE e/ou EC, por entender que o período de dois anos é o tempo mínimo que possibilita o docente a criar vínculos com os cenários de práticas e se familiarizar com a metodologia ativa, mas sem necessariamente tornar-se exímio nela, além de poder refletir sua prática pedagógica nas discussões coletivas junto às coordenações pedagógicas do curso. E como critério de exclusão: docentes atuantes no eixo da ABP, visto que a pesquisa teve como foco a problematização na realidade da prática, pois, na ABP, a construção do conhecimento e, portanto, o processo de ensino e aprendizagem, se dá em sala de aula e não no contato direto com a realidade.

De acordo com Creswell (2014), Marconi e Lakatos (2017), para a coleta de dados, foram adotados dois instrumentos: a observação não participante e a entrevista semiestruturada. Para a observação, foi utilizado um roteiro, no qual se registraram as informações e os fatos, bem como a descrição dos fenômenos ocorridos e sua frequência na prática dos docentes de enfermagem nos cenários de HPE e EC. Em média, gastaram-se três horas de observação por cenário. O pesquisador no papel de espectador fez contato com a realidade estudada, mas sem integrar-se a ela; presenciou os fatos, mas não participou deles; não se deixou envolver pelas situações, eliminando sua influência sobre os fenômenos em estudo e se limitando a somente descrever informações precisas acerca do fato em questão. Seguiu-se um roteiro para as entrevistas, que foram agendadas previamente com cada participante, com duração média de 35 minutos, gravadas em áudio, sendo realizadas após a observação, fato que permitiu perceber o que poderia estar subjacente à ação docente.

Depois da realização da pesquisa de campo, cada entrevista foi transcrita e, em seguida, efetivada a leitura, procurando a familiarização com o texto e as experiências dos docentes. Para a garantia do anonimato, os participantes foram identificados pela letra “D” (Docente) e distribuídos por uma ordem cronológica de 1 a 10.

Para a análise dos dados, foi utilizada a Técnica de Análise de Conteúdo – Método de Bardin (2011). Esse método é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos organizados, ordenados e objetivos de descrição dos conteúdos. Segundo Minayo

(2012), a análise de conteúdo é capaz de obter inferências válidas sobre dados de um determinado contexto, o que permite torná-las replicáveis e válidas, por meio de procedimentos especializados e científicos. Essa análise constituiu-se de forma a compreender a realidade, a historicidade, os hábitos, os motivos e as atitudes dos professores de enfermagem, em face da MP no decorrer da sua prática pedagógica.

De acordo com Lüdke e André (2013), para a análise dos dados qualitativos, deve-se trabalhar todo o material obtido durante a coleta de dados, seja pela entrevista, pela observação e pela análise de documentos. Essa tarefa inclui a organização do material, separando-o e relacionando-o em partes, procurando identificar tendências e padrões relevantes. Em seguida, devem-se reavaliar essas tendências e esses padrões, buscando relações e inferências.

Assim, realizou-se a análise de conteúdo neste estudo. Fez-se uma leitura exaustiva de todo o material selecionado por meio das entrevistas e observações. Com isso, buscou-se apropriar de uma visão do conjunto, apreender as particularidades a serem analisadas e seguiu-se para as formas de classificação, construindo as categorias aqui apresentadas.

Esta pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Fundação de ensino e pesquisa em ciências da saúde (FEPECS) e aprovada com o Protocolo N° 313.294 e CAAE N° 15155113.9.0000.5553.

Características da instituição de ensino investigada

A práxis docente desempenhada, com a problematização, trouxe a oportunidade de mergulhar em uma realidade ainda não visitada na IES, do ponto de vista da pesquisa, e de compreender a prática cotidiana do professor no ensino em enfermagem com a MP.

Ao realizar-se uma análise mais abrangente da temática, verificaram-se algumas peculiaridades importantes no exercício da docência em enfermagem. Estas se referem ao tipo de vínculo, à carga horária e à capacitação do enfermeiro para assumir a atividade docente. Significa dizer que o contexto sócio-histórico singular dessa IES é potencialmente explicativo de parte dos achados, em relação à MP no HPE e no EC, e que impactam de forma negligenciada no exercício da docência em Enfermagem.

Desde sua criação, em 2001, essa IES vem realizando processos seletivos internos para a formação de um banco de servidores da SES/DF para o exercício da docência, do curso de Graduação em Medicina e Enfermagem, na qual esses profissionais estão vinculados e, assim, são cedidos para a atividade docente para cumprir na IES, uma carga horária mínima de 20 horas semanais de trabalho (SES/DF, 2012a).

Por conseguinte, os professores de enfermagem participantes possuem duplo vínculo, exercem 20 horas da sua jornada de trabalho na docência e mais 20 horas na assistência de enfermagem, cada um em sua respectiva regional de saúde, que varia entre atenção hospitalar e atenção básica da SES/DF. Em 2012, o corpo docente da IES era composto por 68 docentes, com a seguinte configuração: doutores (6,5%), mestres (44,3%), especialistas (49,2%). (SES/DF, 2012b). Dos dez docentes que participaram deste estudo, três são do EC e sete do HPE. São majoritariamente do sexo feminino, com idade entre 40 a 50 anos, todos com experiência mínima de cinco anos em docência do Ensino Superior na enfermagem. Dos dez docentes, três têm mestrado e sete são especialistas.

Dessa forma, a análise dos dados baseou-se em uma abordagem formada a partir de um recorte da pesquisa, contemplando seus principais objetivos, e o grau de importância da temática para o exercício da docência no âmbito das MA no Ensino Superior. Assim, as categorias de análise são as seguintes: aplicabilidade da MP com o Arco de Magueréz à luz da práxis docente; e as dificuldades na aplicação da MP com o Arco de Magueréz na práxis docente.

Aplicabilidade da MP com o Arco de Magueréz à luz da práxis docente

A aplicabilidade da MP foi compreendida na atuação dos docentes de enfermagem nos cenários de estudo nas 1ª a 4ª séries do curso em HPE e EC, na saúde do adulto/idoso, saúde da mulher, criança/adolescente. Observaram-se as práticas docentes com a MP, aliadas aos dados das entrevistas de cada participante, o que pôde revelar aspectos compatíveis e incompatíveis entre os docentes. A observação dessas práticas, com a aplicação da MP, corroborou com aquilo que foi destacado por Berbel (2012), principalmente na relação entre teoria e prática. Assim, a dinâmica ação-reflexão-ação denota uma ação transformadora em algum grau, isto é, uma práxis, conforme Kosik (2002). Na mesma linha de reflexão, pode-se revisitar Sánchez Vasquez (2011), que compreende a práxis com diferentes tipologias: utilitária, fragmentária, imitativa, repetitiva, crítica, criadora e, por isso, transformadora. Daí Sánchez Vázquez (2011) salienta que toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis.

Dentre os tipos de práxis apresentadas pelos docentes, destacaram-se a fragmentária e a utilitária, tomada do senso comum, que coloca o sujeito em condições de orientar-se no mundo. No entanto, não viabiliza a compreensão das coisas e da realidade, e se estabelece a partir da divisão do trabalho e da hierarquia. (KOSIK, 2002). Sobressaíram-se, também, a práxis imitativa e criativa: na imitativa, o ideal permanece imutável, o modo de transformar já foi criado antes; a criativa dá abertura para a imprevisibilidade, a incerteza, o dinamismo e a inovação (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011).

Entende-se, portanto, que a MP, com o Arco de Magueréz, viabiliza o exercício da práxis, ou seja, a teoria e a prática se articulam em uma mesma metodologia, desde o início das suas etapas, preparando melhor os estudantes para encontrar respostas simples e complexas aos problemas de saúde (BERBEL, 2012).

As falas dos docentes apontaram que as etapas da MP com o Arco de Magueréz não são desenvolvidas integralmente, iniciam, mas nem sempre são concluídas. A 1ª etapa (observação da realidade) é trivial e a mais aplicada, e a 4ª etapa (hipóteses de solução) não é desenvolvida, embora algumas vezes mencionada. A 5ª etapa (aplicação à realidade) é discutida quando o momento no cenário se torna oportuno e, às vezes, transforma a realidade. Fazem-se mais discussões teóricas, percebendo-se um Arco teórico e pouco prático. Conforme um relato docente: “Todos os dias nós temos que aplicar o Arco, nem sempre todas as etapas vão se completar no mesmo dia. A aplicabilidade depende muito do cenário, do objetivo e da realidade” (D1).

Ocorre que a MP com o Arco de Magueréz, segundo Berbel (2012), é uma estratégia de estudo, ensino e trabalho e, por isso, deve-se respeitar o tempo para a sua aplicação, as particularidades do cenário e o significado para o aprendizado. Assim, a transformação da realidade se torna algo indispensável, ou seja, não faz sentido aplicar a MP se não houver transformação, seja em menor ou maior grau. Essa proposta foi conferida, também, pelo depoimento seguinte:

[...] o Arco faz parte da minha rotina, em alguns momentos percebo a transformação da realidade, em outros momentos fica difícil perceber. Com os estudantes da série inicial, vejo que não interferem no serviço como mudança significativa, mas eu percebo que eles conseguem voltar para si, como mudança pessoal [...]. (D2).

Nesse seguimento, observou-se que os docentes não utilizam os termos próprios das etapas do Arco de Maguerez e, por vezes, a abertura dá-se a partir das lacunas dos discentes, ou seja, a lacuna vira problema. Foi observado também que não há uma rotina diária para aplicar o Arco nas atividades com os estudantes. A estratégia é aplicada como uma simples técnica, sem reflexão teórica, resultando em uma práxis utilitária e fragmentária, segundo Kosik (2002) – fato que não possibilita a transformação da realidade de forma conscientizadora.

Na observação do HPE, em uma discussão teórica entre o docente e os estudantes, utilizando a MP com Arco de Maguerez, percebeu-se que o docente é o protagonista dessa ação, constatada pela fala de um entrevistado: “Geralmente eu passo um caso da realidade para os estudantes no laboratório de simulação, eles dramatizam, listo as lacunas e faço os pontos-chave pra eles estudarem e irem para o cenário” (D3).

Com base nesse depoimento, percebe-se que ressurgem evidências do protagonismo docente em assumir a MP. No entanto, quem tem de assumir o protagonismo e selecionar o problema é o estudante, e não o professor. É papel do estudante, eleger, aplicar, executar e registrar todas as etapas da MP. Ao docente convém, mediar, problematizar a realidade e estimular o discente a seguir as etapas da MP. O mediador assume um papel crucial na condução metodológica do processo e não como fonte principal de informação ou de decisão das condutas, orientando o discente a buscar soluções para o problema e a desenvolver seu próprio aprendizado em um caminho para a autonomia e tomada de decisão. Se o docente identifica a situação problema, está trilhando outra metodologia e essa não é a proposta da MP (BERBEL, 1998, 2012). Evidencia-se, assim, a fragmentação das etapas do Arco, o que desmonta a metodologia, impactando em uma aprendizagem não significativa. E o tutor, na posição de componente na problematização, junto aos estudantes, deve ajudá-los a buscar significados que deem sentido às suas práticas (VILLARDI; CYRINO; BERBEL, 2015).

Quanto às práticas docentes, exercidas com a problematização propriamente dita, ou seja, sem utilizar as 5 etapas do Arco sistematicamente, observou-se que os docentes utilizam perguntas, tais como: por quê, o quê, quando, qual, como, onde, para quê? Ou indagam os estudantes sobre os problemas da realidade, entendendo ser isso a problematização. Todavia, observou-se que o docente nem sempre faz a indução para a solução do problema, oportunizando a reflexão porque se fazem mais perguntas do que se obtêm respostas e soluções. Tal observação vem refutar essa prática docente, quando se refere a problematizar a realidade, ou, talvez, a concepção dele de que, para problematizar, basta fazer perguntas, conforme este relato: “[...] eu acredito que eu faço o Arco de Maguerez, talvez a forma como eu executo é que os tempos sejam diferentes. Nem sempre eu consigo abrir e fechar o Arco com o mesmo paciente. Mas a problematização acontece, sobre os problemas do paciente [...]” (D4).

Diante da expressão verbal e das práticas observadas com a problematização no HPE e EC, infere-se que existem dificuldades em diferenciar a problematização e as etapas do Arco. Desse modo, é preciso entender que, na ação de problematizar, nem sempre está imbricado o Arco e todas as suas etapas. Já a problematização em si deve estar presente nas atividades, sendo necessário, minimamente, identificar o problema, explicá-lo e resolvê-lo, independentemente da utilização das cinco etapas do Arco, sendo sempre necessário o diálogo e um tempo para a reflexão, pois esta é condição básica para a problematização. Em cenários que não possibilitam aplicar sistematicamente as etapas do Arco de Maguerez, o docente deve utilizar a problematização, em busca da ação-reflexão-nova ação.

A problematização não deve ser vista ou desenvolvida como uma atividade estanque, linear ou finita, porque trabalhar na realidade com problemas reais, dinâmicos e imprevisíveis, necessariamente desfaz essa visão, e, portanto considera-se infinita. Sendo a MP com o Arco de

Magueréz constituída por cinco etapas ordenadas, significa, mesmo assim, abrir-se às infinitas possibilidades para vivenciar experiências de aplicar o Arco de Magueréz em um determinado problema e, ao finalizá-lo, sempre será previsível outros problemas provenientes do mesmo foco. É de praxe, como em todo trabalho pedagógico, traçar os objetivos de aprendizagem de forma geral, elaborar um planejamento para organizar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, facilitar as relações com outros profissionais que devem ser construídas nos cenários de práticas e avaliar os estudantes. No entanto, aceitar e trabalhar as situações complexas, inerentes da realidade, é, de fato, desenvolver a problematização,

Assim, vale ressaltar que a pedagogia problematizadora é a pedagogia da pergunta, em que ocorrem situações desafiadoras, representando um ato cognoscente. A ação de problematizar acontece a partir da realidade que cerca o sujeito, na busca de explicação e solução que visa à transformação da realidade pela ação do próprio sujeito. A ação de problematizar enfatiza a práxis, pois o sujeito busca soluções para transformar a realidade, ao mesmo tempo que se transforma como indivíduo (FREIRE, 2011).

Quanto aos cenários dos serviços de saúde da SES/DF para o desenvolvimento da MP, observou-se que existem cenários *favoráveis* e aqueles *não favoráveis* à metodologia. Os mais favoráveis, na atenção hospitalar, foram as unidades de internação - clínica médica, pediátrica e cirúrgica - devido ao maior tempo de internação dos usuários nesses locais. No entanto, os cenários do centro cirúrgico, unidades de emergência, ambulatorios e centro obstétrico foram considerados não favoráveis ao desenvolvimento do Arco de Magueréz, principalmente pela maior rotatividade dos usuários nesses locais. Nos cenários da atenção básica, onde existem as Estratégias de Saúde da Família, observou-se que há acompanhamento planejado com as famílias e, em algumas séries do curso, maior tempo de permanência dos estudantes no serviço, sendo favorável a utilização da MP com o Arco de Magueréz.

Observou-se, entre as quatro séries, a falta de interação entre os docentes a respeito da MP com o Arco de Magueréz. Com isso, torna-se mister avaliar as aspirações, os motivos e as condições do trabalho docente na IES. Esses profissionais precisam apreender novos conhecimentos que vão além do conteúdo específico de enfermagem. É o caso da tomada de consciência, a comunicação, o diálogo, o exercício da reflexão, a interação humana, pois revela-se que a conscientização pressupõe a capacidade que os oprimidos têm de se afirmarem como sujeitos de seu próprio pensar e de seu agir, apesar da opressão (FREIRE, 2011).

O professor de enfermagem, de maneira geral, apresenta dúvidas e incertezas relacionadas à MP. O que faz inferir o duplo vínculo, a carga horária, o perfil docente e o currículo da IES como aspectos significativos, para uma práxis docente fragilizada, que não condiz com a cientificidade da MP com o Arco de Magueréz.

As dificuldades na aplicação da MP com o Arco de Magueréz na práxis docente

Nessa categoria, foram identificadas as principais dificuldades, que são apresentadas em duas subcategorias: Gestão das atividades e as dificuldades pedagógicas na práxis docente com a MP. Na gestão das atividades docentes, no decorrer das observações e das falas, as dificuldades estão relacionadas ao tempo de permanência nos cenários e ao número de estudantes para cada docente e cenário; as demandas do ensino versus serviço; e, a atuação dos preceptores do serviço com a MP. Durante a observação, em se tratado das dificuldades relacionadas ao tempo de permanência e ao número de estudantes, destacaram-se, pelo número de atividades executadas pelo docente nos cenários, seu planejamento pedagógico, a preocupação com a avaliação formativa, e, nas 2ª e 3ª séries, o tempo nos cenários foi considerado insuficiente para o desenvolvimento da

MP. Essas observações, associadas ao depoimento seguinte, corroboraram para as dificuldades apresentadas:

[...] eu diria que a forma do planejamento da série do curso ou a proposta curricular tem dificultado o desenvolvimento da problematização e principalmente do Arco, pois encontramos os estudantes 2 vezes por semana. A problematização exige um tempo maior e com determinado número de discentes, menos tempo no cenário, para vários objetivos, fica difícil conseguir aplicar o Arco de Maguerez [...]. (D4).

Esses elementos impactam a gestão das atividades, em especial o tempo, considerado insuficiente para a prática da MP, quando é preciso estudar e compreender os problemas advindos da realidade, resolvê-los e/ou transformá-los. Há necessidade de mais tempo para que se coloquem em prática as propostas de solução para serem bem avaliadas. A MP requer um espaço temporal, que, muitas vezes, não está contemplado nos currículos escolares ou no planejamento pedagógico (CHIRELLI; MISHIMA, 2004). Dessa forma, percebe-se que o professor se encontra em situações labirínticas para gerir as atividades de ensino e aprendizagem, tornando-se um processo nebuloso para o aprendizado do discente e encadeamento da mediação pedagógica.

A isso vem se somar as demandas do serviço, evidenciado pela observação, quando é notória a preocupação do professor em cumprir as agendas de consultas, na atenção primária, e os procedimentos de enfermagem na atenção hospitalar, dando mais importância às demandas do serviço. Logo, o docente não consegue gerir e nem equilibrar seu planejamento, ficando a MP em segundo plano ou descartada do cotidiano, fortalecendo um ensino corriqueiramente tradicional, conteudista e procedimental.

Corroboram com esse contexto Villardi, Cyrino e Berbel (2015, p. 91) ao destacarem que a “[...] problematização vai além do momento em que ocorre a atividade educativa desenvolvida junto à comunidade, pois envolve também o trabalho com o novo, com o conhecimento do estudante e sua experiência de vida”. Também, no estudo de Marin et al. (2010), discentes apontaram conflitos no uso da problematização nos serviços de saúde, pois os profissionais de saúde não compreendem o papel do estudante e o percebem como empecilho.

Assim, é oportuno ponderar que a MP não pode ser vista como uma metodologia de serviço, mas, sim, de ensino e de pesquisa na formação profissional. Não se pode forçar o seu uso no serviço de saúde, principalmente nos anos iniciais de formação, mas se deve pensar na MP como caminho para se alcançar aprendizados pelos estudantes. A MP deve ser, portanto, planejada, e o cenário de prática deve ser propício à sua aplicação, cabendo ao docente e à gestão institucional avaliar as possibilidades para o seu desenvolvimento.

Nesse seguimento, torna-se pertinente elucidar sobre a preceptoria de Graduação, Portaria Nº 40/2001/SES/DF e a Legislação Brasileira (BRASIL, 2004), Resolução CNRM (005/2004). A preceptoria de enfermagem e medicina da IES investigada fornece o suporte nas atividades de HPE, que são Habilidades e Atitudes (HA), Interação de Ensino-Saúde-Comunidade (IESC) e EC, realizada nas unidades de serviço de saúde da SES/DF. De antemão, é importante lembrar as funções do preceptor nos cenários de prática, destacado por Boti e Rego (2008), sendo primordiais as de orientar, dar suporte, ensinar e compartilhar experiências, para desenvolver e/ou melhorar a competência clínica ajudando o graduando e o residente a conhecer, aprender e a se adaptar ao exercício da profissão. Assim, o preceptor deve: “Ensinar a clinicar, por meio de instruções formais e com determinados objetivos e metas, integrar os conceitos e valores da escola e do trabalho” (BOTI; REGO, 2008, p. 371).

Nesse sentido, cabe ao docente da IES, em conjunto ao Preceptor de Graduação e à Gerência da Unidade de Saúde, planejar o desenvolvimento e a avaliação das atividades, orientar e supervisionar o treinamento dos estudantes. O Preceptor de Graduação designado para as atividades práticas deve ater-se às metodologias exigidas pela IES, devendo ser capacitado para o seu exercício. Dessa forma, o docente identifica a ação do preceptor, relatando o seguinte:

[...] o papel do preceptor poderia ser melhor, teoricamente, fala-se de uma prática que não ocorre, pois o preceptor não está engajado na MA, conduz o estudante de forma tradicional. E isso acontece porque ele não foi capacitado. A gente cobra uma coisa que ele não tem, o que é uma dificuldade. Você se sente frustrado, porque você pede uma coisa e ele vem com outra. (D5).

Não se questiona o valor do preceptor como suporte na formação de enfermeiros, pois esse profissional desenvolve a interação ensino/serviço/comunidade. Contudo, há pontos de divergências no seu desempenho com a MP, sendo identificada uma atuação meramente tradicional. Segundo Pettengill et al. (1998), o professor de Enfermagem, um ser naturalmente complexo, é revelado na maioria das escolas de Enfermagem pela sua tendência tradicional, tendo como resultado uma relação vertical entre docente/discente, fato percebido, também, na relação enfermeiro/paciente. Nesse entendimento, é natural que os preceptores invistam no serviço, pois é o trabalho e o compromisso deles. Logo, é necessária a capacitação pedagógica para que estes profissionais possam refletir sua prática no ensino e, assim, haver mudanças na utilização da MP.

Com relação às dificuldades pedagógicas, no decorrer das observações e das falas, os docentes apresentaram dificuldades relacionadas à apropriação do professor com o ensino tradicional e o baixo investimento na capacitação docente em MA.

Na apropriação com o ensino tradicional, a minoria dos docentes entrevistados conhecem a problematização, identifica-se e incorpora o educador problematizador, porém a maioria atua de forma tradicional. Na fala a seguir, compreende-se o educador problematizador:

[...] minha primeira experiência na docência ocorreu após três anos de formada, com uma professora que já utilizava MA de forma muito natural. Ao longo do tempo, adquiri a aprendizagem significativa para o meu papel docente. Quando cheguei nesta IES, percebi a familiaridade e fiquei admirada em saber que essa metodologia existe e essa prática é para mim, ela é oficializada e eu me identifico. Para mim, aplicar a MA é menos doloroso que para outras pessoas. Com isso eu trago menos vícios do ensino tradicional [...]. (D6).

Nas dificuldades pedagógicas informadas pelos docentes deste estudo, Marin et al. (2010) descrevem a respeito: “[...] na utilização de métodos ativos de aprendizagem, evidencia-se a necessidade de mudança no papel do estudante, que precisa assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem [...]”. Não obstante, Bordenave e Pereira (2011) destacam que a necessidade de mudança deve ser de ambas as partes, professor e estudante, pois a pedagogia problematizadora requer mudanças muito mais profundas e extensivas, não bastam correções superficiais, mas, sobretudo, uma mudança substancial da mentalidade dos professores. Nesse seguimento, Villardi, Cyrino e Berbel (2015) descrevem que os docentes formados na época em que já haviam sido formuladas as DCN enfrentam dificuldades com a imprevisibilidade e as rupturas com modelos ultrapassados de ensino.

Nesse sentido, aos professores que ainda não incorporam a MA, é preciso mudança na forma de exercer a docência, assumir suas fragilidades pedagógicas, acreditar na nova metodologia, fazer reflexões em busca da conscientização da sua práxis, reformar o pensamento, pois é preciso uma renovação de natureza profunda e paradigmática, envolvendo as dimensões ontológicas e epistemológicas nos diferentes saberes (MORIN, 2012).

Das ações docentes observadas na realidade, que configuram o modelo tradicional, citam-se: o manejo do professor no cumprimento das atividades práticas que sobrepõem a problematização; a fragmentação da assistência e do conhecimento, com mais ênfase no ensino do que no aprendizado; a indicação, pelos docentes e não pelos discentes, de temas para as devolutivas; a identificação dos problemas pelo docente e não pelo estudante; a não utilização da MP, em cenários possíveis de serem aplicados. Aliados a essas ações observadas, mencionam-se os depoimentos seguintes:

[...] vejo dificuldades em aplicar o Arco de Maguerez nos procedimentos de enfermagem. Não sei se seria o momento de aplicá-lo nessas situações, ou mesmo no laboratório de simulação [...]. (D7).

[...] tenho dificuldade em lidar com essa mudança de paradigma, mudar significa desconstruir e ninguém gosta de ver sua casa caindo os pedaços, mesmo que seja para um novo modelo. Eu acredito que isso vem como uma resistência natural [...]. (D8).

Essa situação diverge da descrição de Freire (2011), ao sugerir que a prática do ensino tradicional se dá pela imersão na realidade, mas sem desvelamento dessa realidade. Verificou-se que os docentes imergem, mas não desvelam a realidade. O ensino tradicional é o modelo que impera nos cursos de formação na área da saúde, destacando-se o modelo clínico hegemônico, centrado na patologia, nas ações prescritivas e se mostram incapazes de responder adequadamente às necessidades de saúde da população (PEREIRA; LAGES, 2013).

Torna-se necessário repensar o papel docente no âmbito das inovações metodológicas. Nesse sentido, Moran (2018, p. 9) destaca que “[...] o professor torna-se, cada vez mais, um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora”.

O último item analisado nesta categoria, relacionado ao baixo investimento na capacitação docente em MA, encontra-se representado pelos seguintes depoimentos:

[...] o problema é a falta de compartilhamento entre os docentes. Acredito que temos que voltar para a IES, refazer discussões, novos treinamentos pedagógicos, que você se debruce sobre as MA. Acredito que não estamos tão errados, mas temos muitas lacunas [...]. (D9).

[...] penso que nós precisamos de treinamento em serviço, de constantes reuniões para discutir a problematização e o Arco, compartilhar referências, ler sobre o assunto e ter momentos de reflexão de verdade. Cada um está no seu cenário, no seu mundo, sendo todos da mesma IES [...]. (D 10).

Fica evidente essa lacuna do corpo docente, quando consideram insuficiente o investimento na capacitação docente. Então, como exigir mais habilidade em MA se os docentes receberam uma capacitação inicial de menos de 100 horas no curso de formação? Como esperar algo diferente? Por isso a necessidade de investimentos na formação docente, dado o seu papel essencial, visto que qualquer modificação que poderia acontecer passa primeiro por ele e depois chega ao discente.

Assim, a maioria dos professores utiliza o modelo tradicional em que foram formados na Graduação. No Brasil, não há um curso regulamentado para a formação de professor de nível superior. Existe a regulamentação de que, nas Universidades, no mínimo 30% dos professores do Ensino Superior sejam titulados em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) - permite que esses docentes sejam preparados pela Pós-Graduação *stricto e lato sensu*.

A docência em 1º e 2º grau na Enfermagem é regulamentada pela formação em licenciatura. No que pese ao enfermeiro, é imprescindível o investimento na sua formação docente, o que deve superar o ensino que pretende a mera atualização científica, pedagógica e didática; é necessário criar espaços de participação, reflexão e formação desses profissionais (BARBOSA; VIANA, 2008). Nessa perspectiva, agregamos a necessidade de mudança de paradigma, trazida por Moraes (2008, p. 21): “Para tanto, é preciso reconhecer que todo paradigma traz consigo explicações ontológicas e epistemológicas que induzem ou permitem abordagens metodológicas que privilegiam enfoques mais unificadores e abrangentes”. O autor reforça que as ações educativas de qualquer paradigma devem ser fundamentadas em três dimensões: ontológicas, epistemológicas e metodológicas. Isso exige o rompimento com o paradigma reducionista, fragmentador do conhecimento e da realidade, e o desenvolvimento do Pensamento Ecologizado, que relaciona, contextualiza e ajuda a integrar as diferentes dimensões humanas envolvidas nos processos de conhecer e de aprender.

Assim, com base nessas colocações teóricas e nas dificuldades docentes apresentadas, definem-se as dimensões Antropológica, Epistemológica e Metodológica como lacunas importantes que se sobressaem na prática pedagógica do professor de Enfermagem. Segundo Marconi e Presotto (2014), a Antropologia (*anthropos*: homem; *logos*: estudo), como ciência da humanidade, preocupa-se em conhecer o homem cientificamente em sua totalidade. Na educação, a Antropologia é uma dimensão capaz de interligar vários aspectos relevantes no papel do educador, mas, principalmente, como a maneira de ser de cada um, no seu contexto social, ético e político, que cada ser humano se reinvente e seja capaz de mudar a si mesmo. Compete aos docentes de enfermagem, portanto, a reflexão e o reconhecimento de que é preciso evoluir na sua estrutura biopsíquica para se tornar um educador problematizador.

Quanto à Epistemologia (*episteme*: ciência; *logos*: estudo), destacada por Melo (2007), é o aprofundamento do conhecimento, área da Filosofia que pensa a questão do saber, da compreensão, da apreensão global de um fenômeno. A epistemologia pedagógica consiste em ensinar os alunos a pensar criticamente, ir além das interpretações literárias e das maneiras fragmentadas do raciocínio. E reforça que aprender não é apenas entender, mas ter acima de tudo a competência de problematizar dialeticamente a teoria e a práxis educacional (TESSER, 1994). No tocante aos docentes de enfermagem, percebem-se fragilidades a respeito do conhecimento científico, relacionadas à MA, sendo necessário o desvelamento problematizador desse fenômeno ainda pouco compreendido pelos professores.

A dimensão Metodológica, derivada de - *méthodus* - que significa caminho a se percorrer para alcançar objetivos específicos, relaciona-se à teoria do conhecimento e à epistemologia. Pesquisar com método não é copiar, não é transcrever sobre determinado assunto, mas cultivar o espírito crítico, ter originalidade, oferecer sua visão de realidade (D’ONOFRIO, 2000). Infere-se, portanto, que somente a metodologia pela metodologia não basta para que os docentes superem o modelo tradicional de ensino e fortaleçam a MP.

Assim sendo, destaca-se a importância de investimento na formação dos docentes que perpassa pelas dimensões antropológica, epistemológica e metodológica, uma vez que a antropologia revela o ser; a epistemologia reflete o pensar; e a metodologia conduz ao agir, aspectos fundantes e vinculantes a qualquer processo pedagógico ou metodológico.

Faz-se necessário pontuar, ainda, algumas limitações relacionadas aos cenários escolhidos para a coleta de dados, tais como o fato de a investigação ter ocorrido somente no curso de enfermagem e a realização em uma única IES, que possui normas e rotinas específicas e que utiliza exclusivamente metodologias ativas, reduzindo a capacidade de generalizar as conclusões. Apesar dessas limitações e por ser um estudo de abordagem qualitativa, ficou compreendido que, mesmo

sem conseguir generalizar os resultados, foi possível introduzir mudanças reais na MP com o Arco de Maguerez na IES investigada.

Considerações finais

Neste estudo, foi possível compreender a práxis docente no desenvolvimento da MP com o Arco de Maguerez, pois, nos cenários de prática de enfermagem, constataram-se concepções equivocadas sobre a problematização e o Arco. Os docentes desenvolvem o Arco de Maguerez em ambientes não favoráveis à sua aplicação; e, nos cenários que são favoráveis, não o aplicam de forma integral, mas, sim, em etapas isoladas. Além disso, não há planejamento estruturante pela maioria dos professores para a execução de todas as etapas da MP com o Arco de Maguerez.

Dentre os tipos de práxis presentes nos cenários, destacamos com mais ênfase a fragmentária e a imitativa, pois os docentes preocupam-se mais em cumprir os objetivos de aprendizagem, retomando o programa disciplinar conteudista, resultando na fragmentação do cuidado, no modelo biologicista, em que pouco se vê a reflexão, a prática do diálogo, a organização do tempo e a interdisciplinaridade.

Foi possível compreender que as dificuldades dos professores, em aplicar a MP na prática, estão relacionadas à gestão das atividades e às dificuldades pedagógicas, correlacionadas às dimensões antropológica, epistemológica e metodológica. Parte dessas dificuldades torna-se ainda mais acentuada pelo duplo vínculo dos docentes (assistência/docência), por entender que essa Instituição tem uma organização peculiar dentro do serviço, sendo um dos aspectos desafiadores que ela própria sustenta. Por outro lado, é uma IES pública, mantida com recursos do SUS, que se propõe a formar enfermeiros e médicos com integração/serviço/comunidade e MA, tornando-se uma grande inovação que deslumbra. Entretanto, há de ampliar-se a consciência sobre o preço que se paga pelas propostas contra hegemônicas de educação e atenção à saúde que sustentam a IES.

Para tanto, a transição de enfermeiro assistencial para a docência exige qualificação. Há fragilidades na formação docente e na necessidade de aprender competências pedagógicas que possam modificar o papel do professor de enfermagem. Mesmo considerando que a maioria dos participantes da pesquisa eram especialistas e somente três com mestrado, isso não garante a qualificação para a docência. Ademais, a mudança do modelo tradicional para o ativo não se faz somente com a implementação de uma metodologia inovadora e capacitação profissional.

É preciso sim mudança de mentalidade, de conscientização do papel de educador inserido em uma pedagogia desafiadora, como a problematização, que depende sempre de uma atitude da pessoa humana. É de suma importância a autorreflexão docente, pois a consciência dá sentido às ações. O professor precisa ser capaz de decidir; para isso, precisa saber e estar instrumentalizado para fazer escolhas. Ao professor cabe reformar o pensamento, compreender que as mudanças só acontecem se o indivíduo for estimulado a conceber a desconstrução e a reconstrução docente.

Enfim, os desafios da práxis docente, inserida em metodologias ativas, permeiam a dimensão do ser, do pensar e do agir docente, avança pela gestão institucional e pela cultura consolidada do ensino tradicional, que transportamos para a prática do cotidiano. São desafios complexos, mas que se tornam potencialidades para fazer acontecer as mudanças inerentes à uma práxis conscientizadora e transformadora da formação profissional.

Referências

BARBOSA, E. C. V.; VIANA, L. O. Um olhar sobre a formação do enfermeiro/docente no Brasil. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 339-344, jul./set. 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/217069465/Analise-de-Conteudo>>. Acesso em: 15 set. 2018.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 16, n. 2, p. 9-19, out. 1995. DOI: <https://doi.org/10.5433/1679-0383.1995v16n3p09>

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, fev. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-32831998000100008>

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5433/1679-0359.2011v32n1p25>

BERBEL, N. A. N. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez**: uma reflexão teórico-epistemológica. Londrina: EDUEL, 2012.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOTTI, S. H. O.; REGO, S. Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis? **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 363-373, jul./set. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-55022008000300011>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de novembro de 2001**. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de Graduação em Enfermagem. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivo/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNRM nº 005, de 6 de junho de 2004**. Dispõe sobre os serviços de preceptor/tutor dos programas de Residência Médica. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/cnrm_052004.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

CHIRELLI, M. Q.; MISHIMA, S. M. O processo ensino-aprendizagem crítico-reflexivo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 3, p. 326-331, maio/jun. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0034-71672004000300014>

COTTA, R. M. M. et al. Construção de Portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciência Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 787-96, mar. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-81232012000300026>

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

D'ONOFRIO, S. **Metodologia do trabalho intelectual**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, P. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. 2. ed. Brasília: Liber livro, 2008.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto Nº 22.074, de 11 de abril de 2001**. Dispõe sobre a alteração do Estatuto da Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciência da Saúde, aprovado pelo Decreto nº 21.941, de 6 de fevereiro de 2001, e dá outras providências. Brasília, 11 de abril de 2001. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/39832/Decreto_22074_11_04_2001.html>. Acesso em: 12 out. 2018.

FEURWERKER, L. C. M.; SENA, R. R. Contribuição ao movimento de mudança na formação profissional em saúde: uma avaliação das experiências UNI. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 6, n. 10, p. 37-50, fev. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-32832002000100004>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 7. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCONI, M. A.; PRESOTTO, Z. M. N. **Antropologia uma introdução**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MARIN, M. J. S. et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 13-20, mar. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-55022010000100003>

MELO, I. M. **Introdução à epistemologia: conhecimento é criação**. 2007. Disponível em: <<http://filosofenix.blogspot.com.br/2007/10/introducao-epistemologiaconhecimento.html>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Willis Harman House; Instituto Antakarana, 2008.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-26.

MORIN, E. **O método 5: a humanidade da humanidade – a identidade humana**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PEREIRA, I. D. F.; LAGES, I. Diretrizes curriculares para a formação de profissionais de saúde: competências ou práxis? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 319-338, maio/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1981-77462013000200004>

PETTENGILL, M. A. M. et al. O professor de enfermagem frente às tendências pedagógicas. Uma breve reflexão. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 16-26, abr. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0080-62341998000100004>

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE DO DISTRITO FEDERAL. Escola Superior de Ciências da Saúde. **Curso de Graduação em Enfermagem**. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Brasília: Fepecs, 2012a.

SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE DO DISTRITO FEDERAL. Escola Superior de Ciências da Saúde. **Curso de Graduação em Enfermagem**. Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Brasília: Fepecs, 2012b.

TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar em revista**, Curitiba, n. 10, p. 91-98, jan./dez. 1994. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.131>

VILLARDI, M. L.; CYRINO, E. G.; BERBEL, N. A. N. **A problematização em educação em saúde: percepções dos professores tutores e alunos**. São Paulo: UNESP; Cultura Acadêmica, 2015.

Recebido em 17/06/2018

Versão corrigida recebida em 12/10/2018

Aceito em 16/10/2018

Publicado online em 25/10/2018