



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais  
Brasil

Corrêa, Adriana Katia; Alves dos Santos, Ronildo; de Mello e Souza, Maria Conceição  
Bernardo; Clapis, Maria José

METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ATUAÇÃO

DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Educação em Revista - UFMG, vol. 27, núm. 3, diciembre, 2011, pp. 61-77

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360928007>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ATUAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Adriana Katia Corrêa\*  
 Ronildo Alves dos Santos\*\*  
 Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza\*\*\*  
 Maria José Clapis\*\*\*\*

**RESUMO:** O objetivo deste estudo é relatar a experiência de ensino vivida nas disciplinas voltadas para o campo da educação básica e profissional, em um curso de licenciatura em Enfermagem, refletindo, especificamente, sobre as implicações da utilização da metodologia problematizadora para a nossa atuação como professores. O trabalho com metodologia problematizadora exige constantes reflexões e diálogo entre os professores envolvidos, com o cuidado de permanentemente recriar o fazer cotidiano em sala de aula, evitando que as cinco etapas propostas no ciclo pedagógico (imersão, síntese provisória, busca, nova síntese, avaliação) transformem-se em meros momentos a serem cumpridos, do ponto de vista técnico. É fundamental criar espaços para os processos reflexivos e para a construção da autonomia responsável pelo estudante. Além disso, emergem demandas de ordem institucional, relacionadas à organização e à valorização do trabalho docente na universidade, envolvendo também a continuidade de esforços para a formação pedagógica dos professores.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Metodologia de Ensino. Educação em Saúde.

\* Professora Doutora do Departamento de Enfermagem Geral e Especializada, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: adricor@eerp.usp.br

\*\* Professor Doutor do Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: ronildo@eerp.usp.br

\*\*\* Professora Doutora do Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: consouza@eerp.usp.br

\*\*\*\* Professora Livre-Docente do Departamento de Enfermagem Materno-Infantil e Saúde Pública da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: maclapis@eerp.usp.br

## PROBLEM-SOLVING METHODOLOGY AND ITS IMPLICATIONS FOR THE FACULTY WORK: EXPERIENCE REPORT

**ABSTRACT:** This study aims to report the experience of teaching in courses directed to basic and professional education in a Nursing Teaching Diploma Program, reflecting specifically on the implications of the problemsolving methodology for the faculty work. Working with this methodology demands constant reflection and dialogue among the faculty involved, and continuous attention in recreating the daily routine in the classroom, preventing that stages proposed in the pedagogical cycle become mere moments to be accomplished from the technical point of view. It is essential to create spaces for the reflective processes and for the construction of responsible autonomy by students. There are, in addition, demand from the institution related to the organization and valorization of the faculty work in the university, also involving continuing effort on pedagogical education of professors.

**Keywords:** Higher Education. Teaching Methodology. Health Education.

## INTRODUÇÃO

Desde 2006, teve início o curso de licenciatura em Enfermagem na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo (EERP/USP), com a proposta de formar enfermeiro generalista com competência para cuidar e gerenciar serviços de enfermagem, nos distintos cenários da saúde, bem como para atuar na promoção da saúde no âmbito da educação básica e como professor na formação de auxiliares/técnicos de enfermagem, no contexto da educação profissional, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (BRASIL, 2001a) e a legislação específica: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica (BRASIL, 2001b); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 1999); Programa de Formação de Professores da USP (USP, 2004).

Cabe ressaltar que, quando do início desse curso, a EERP já estava vivenciando uma reforma curricular no curso de bacharelado em Enfermagem, desde 2005. Tal reforma foi impulsionada, entre outros aspectos, pelo movimento de mudanças na formação dos profissionais de saúde que vem sendo desenvolvido desde a implementação do Sistema Único de Saúde (SUS), no Brasil, em 1988, sendo explicitado que as mudanças propostas pelo SUS exigem profissionais que deem conta de

considerar a complexidade do processo saúde-doença, extrapolando o modelo biológico predominante, incorporando dimensões socioculturais e subjetivas no processo de cuidar, a perspectiva da promoção da saúde e do exercício da cidadania, bem como a construção de práticas interdisciplinares e intersetoriais.

Enfim, o eixo da integralidade na prestação do cuidado, na gestão, nas práticas educativas e de controle social em saúde vem demandar a formação de profissionais críticos, sensíveis e comprometidos com a melhoria das condições de vida de indivíduos e coletividades. Portanto, sujeitos questionadores, disponíveis a novos aprendizados e à construção de práticas profissionais democráticas.

As discussões que se processavam em relação ao bacharelado também tiveram implicações fundamentais nas mudanças ainda em desenvolvimento no curso de licenciatura em Enfermagem que se traduzem na busca por integrar: conhecimentos das dimensões biológicas, psicológicas e socioculturais; conhecimentos, habilidades e atitudes; teoria e prática, além da construção de espaços de ensino-aprendizagem que possibilitem a problematização da realidade cotidiana dos serviços de saúde e de educação (na interface saúde/educação), o que supõe permanente articulação com os cenários de prática profissional considerados como o mundo do trabalho cotidiano que não apenas é passível de reprodução, mas que também pode ser transformado. Nesse sentido, o projeto pedagógico do curso de licenciatura fundamenta-se nos referenciais da competência dialógica, no currículo integrado e na metodologia problematizadora.

No que se refere à atuação específica no campo da educação, o mercado de trabalho para o enfermeiro se constitui nas escolas técnicas que formam os auxiliares/técnicos de enfermagem. Esses trabalhadores de nível profissionalizante representam o maior contingente no campo da saúde, sendo fundamentais na prestação do cuidado, nos diversos níveis de atenção, o que implica afirmar o quanto é importante a atuação desses trabalhadores para a construção das mudanças propostas pelo SUS. Nesse sentido, é essencial discutir a formação do enfermeiro licenciado, que se responsabiliza, por sua vez, como professor, pela formação dos auxiliares/técnicos de enfermagem.

Além disso, é imprescindível qualificar o exercício da docência em qualquer campo e nível do ensino, o que também vem sendo tema de interesse nos últimos anos no Brasil e internacionalmente (NÓVOA,

1992; SCHÖN, 2001; PIMENTA, 2002; TARDIF, 2002). Ainda, para o enfermeiro atuar na promoção da saúde, na educação básica, faz-se importante que tenha uma inserção crítica e efetiva no campo do ensino fundamental e do ensino médio, compreendendo questões de ordem político-estrutural, organizacional e pedagógicas, no sentido de articular saúde e educação como práticas sociais em prol da cidadania (BRASIL, 1997).

Tendo em vista o contexto até então apresentado, em nossa experiência como docentes do curso de licenciatura em Enfermagem, nas disciplinas anuais “Promoção da Saúde na Educação Básica” e “Educação Profissional em Enfermagem”, ministradas nos segundo e terceiro anos, respectivamente, temos a oportunidade de vivenciar e refletir sobre a formação do enfermeiro licenciado, buscando modos de atuar que possibilitem que os estudantes aprendam a ser sujeitos ativos, construtores de conhecimentos e compromissados com o cuidar e a docência. Essas disciplinas, apesar de assim designadas, voltam-se para a formação crítico-reflexiva dos estudantes, integrando áreas de saber e teoria-prática, utilizando metodologia problematizadora, tendo em vista o desenvolvimento de competência para a atuação em educação, seja na promoção da saúde na educação básica seja na educação profissional em enfermagem. No que se refere à metodologia problematizadora, foco deste estudo, ambas as disciplinas são desenvolvidas a partir de um ciclo pedagógico composto por cinco momentos: imersão na realidade, síntese provisória, busca de conhecimentos, nova síntese e avaliação (LALUNA, 2005).

A imersão é o momento no qual o estudante é inserido na escola de educação básica ou profissional, entrando em contato com a realidade, identificando os problemas cotidianos desse cenário, bem como suas próprias dificuldades na construção de competência para atuar como educador em saúde e professor no ensino técnico. Na síntese provisória, o estudante discute os problemas vividos na prática, a partir de relatos escritos individuais, com a intenção de elaborar questões de aprendizagem. No momento da busca de conhecimentos, individualmente, o estudante procura, na literatura, conhecimentos que respondam provisoriamente às questões de aprendizagem. Na nova síntese, os estudantes compartilham a busca de conhecimentos, construindo uma resposta coletiva à questão de aprendizagem, articulando-a à prática profissional. A avaliação individual, do grupo e do professor é realizada ao final de cada encontro, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem. Cabe ainda destacar que os

alunos são subdivididos em pequenos grupos, compostos por cerca de doze estudantes, sendo cada grupo coordenado, durante todo o período da disciplina, pelo mesmo professor.

Desenvolver a disciplina por meio da problematização, operacionalizando o ciclo pedagógico já comentado, traz implicações para a prática docente e é sobre isso que se volta este estudo. O nosso objetivo é relatar a experiência de ensino vivida nas disciplinas voltadas para o campo da educação básica e profissional, em um curso de licenciatura em Enfermagem, refletindo, especificamente, sobre as implicações da utilização da metodologia problematizadora para a atuação docente.

### **Perspectivas inovadoras no processo ensino-aprendizagem na docência universitária**

A metodologia problematizadora tem o sentido primordial de possibilitar ao estudante a aprendizagem a partir da inserção na realidade, concebida como construção social. A realidade precisa ser percebida em suas problemáticas e analisada com base em referenciais teóricos que possibilitem a construção sólida de conhecimentos e a atuação compromissada nos cenários reais. Tem-se, pois, a proposta de ultrapassar a metodologia tradicional ainda predominante no ensino superior, construindo espaços democráticos nos quais o estudante é reconhecido como sujeito que pode construir conhecimentos e cuja atuação crítico-reflexiva e ética pode ter potencial transformador.

Essa metodologia fundamenta-se em abordagem pedagógica crítica que concebe a educação como prática social voltada para a crítica e a transformação social da realidade. Essa abordagem vem sendo desenvolvida a partir de diversos autores como Paulo Freire (2008), Demerval Saviani (2009), José Carlos Libâneo (1994), Cipriano Luckesi (2005), Moacir Gadotti (1991), Henry Giroux (1997), entre outros. Nessa perspectiva, Libâneo (1994, p. 100) afirma que ensino crítico:

Implica objetivos sócio-políticos e pedagógicos, conteúdos e métodos escolhidos e organizados mediante determinada postura frente ao contexto das relações sociais vigentes na prática social (...) Ensinar significa possibilitar aos alunos, mediante a assimilação consciente de conteúdos escolares, a formação de suas capacidades e habilidades cognoscitivas e operativas e, com isso, o desenvolvimento da consciência crítica (...) que não é outra coisa que o pen-

samento independente e criativo face a problemas da realidade social disciplinado pela razão científica (...).

Discorrendo sobre a problematização, comenta Berbel (1998) que ela estimula o desenvolvimento de processos mentais superiores concorrentes à inteligência adulta. Além disso, facilita o desenvolvimento, pelo estudante, de atitudes críticas e criativas quanto ao meio onde vive e quanto à sua profissão. Assim, é mobilizado seu potencial de cidadão, de modo intencional e sistematizado, mobilização essa que compete à instituição escolar.

A adoção dessa metodologia, compreendida para além da dimensão técnica de ensino, mas como visão político-filosófica, nem sempre encontra espaço no meio acadêmico universitário, considerando, entre outros aspectos, a formação pedagógica incipiente dos professores e a própria desvalorização do ensino de graduação no contexto da universidade pública brasileira. Nesse contexto, os professores ainda são selecionados entre aqueles profissionais dos quais são exigidos mestrado e doutorado, formação essa que os torna mais competentes no processo de transmitir conhecimentos. Ainda não são solicitadas efetivamente competências profissionais de um educador no que se refere ao saber pedagógico e à perspectiva político-social (MASETTO, 2003).

Essa pouca valorização dos processos inovadores de ensinar e aprender está relacionada à desvalorização do ensino no espaço acadêmico da universidade pública, principalmente em comparação com a atividade de pesquisa. O que traz prestígio ao professor, considerando a carreira e a cultura acadêmica, são suas pesquisas e publicações, as teses que avalia, as conferências que ministra e os financiamentos que obtém para subsidiar seus projetos (CUNHA, 2007).

São desafiantes as tentativas de propor e manter inovações no cotidiano do ensino, pois limites de ordem individual e institucional ainda são significativos. Mesmo quando o professor ousa realizar mudanças, apesar das adversidades, encontra também poucas oportunidades em vivenciar, como estudante-docente/docente-estudante, processos formativos críticos e problematizadores, o que o impede, muitas vezes, de se lançar a novos modos de construir a sua aula com o estudante, por lhe faltar “repertório” de conhecimentos articulados à prática pedagógica.

No campo específico da saúde, vivenciamos essas dificuldades, mas não podemos deixar de reconhecer que tem havido movimento de

mudanças metodológicas em muitos cursos, bem como preparo de professores universitários, como, por exemplo, por meio do curso de especialização em Ativação de Processos de Mudanças na Formação Superior de Profissionais de Saúde, promovido pelo Ministério da Saúde, Escola Nacional de Saúde Pública e Rede Unida, em 2005/2006.

Dessa forma, pensamos ser importante compartilhar nossa experiência de ensino problematizador na licenciatura em enfermagem, colocando-nos como permanentes aprendizes nesse processo no qual estudante e professor podem *co-construir* conhecimentos e modos de fazer que reconstruam a prática de docente na educação profissional e de educador na promoção da saúde na educação básica.

### **Metodologia problematizadora: implicações na atuação docente**

A seguir, apresentamos algumas reflexões a partir de nossa experiência de ensino problematizador no curso de licenciatura em Enfermagem da EERP/USP, considerando cada um dos momentos do ciclo pedagógico adotado, conforme indicado anteriormente.

Na *imersão na realidade*, o professor acompanha o estudante nos cenários de prática profissional – escola de educação básica/técnica – aproximando-o de experiências/situações a serem observadas, realizadas junto com outros profissionais (diretor, coordenador pedagógico, professores) ou efetuadas pelo próprio estudante, conforme seu grau de autonomia no momento, o que tem relação com as especificidades de cada estudante e com o ano de formação. Nessas experiências/situações, o estudante é instigado a questionar a realidade e seu próprio desempenho (como estudante que está aprendendo a promover saúde na educação básica e a ser professor no âmbito do ensino técnico). Trata-se de grande desafio na medida em que o estudante, quase sempre, está mais acostumado a reproduzir ideias e ações já habituais, limitando o desenvolvimento do senso crítico.

Para exemplificar, no contexto da educação básica, podemos mencionar que os estudantes da licenciatura chegam à escola pública com alguns pré-conceitos: a estrutura da escola é sempre deficitária, todos os alunos têm dificuldades de aprendizagem, todos os professores são desmotivados, entre outros. No âmbito do ensino da escola técnica, esses

estudantes também apresentam alguns pré-conceitos como: o aluno dorme em sala de aula porque é desinteressado ou o aluno tem dificuldades de aprendizagem porque é trabalhador. Esses pré-conceitos mostram uma visão fragmentada da realidade, ou seja, os estudantes da licenciatura chegam com uma visão de senso comum que pode limitar as situações a relações lineares de causa-efeito ou mesmo generalizar realidades, havendo a necessidade de ultrapassar uma visão simplista para compreender a complexidade da sala de aula e do contexto escolar, em suas diversas dimensões.

Edgar Morin (2001; 2002) fala sobre o “espírito problematizador”, comentando que o emprego da inteligência geral exige o exercício da faculdade mais ativa na infância – a curiosidade. Todavia, a curiosidade é aniquilada pela instrução, sendo fundamental despertá-la, encorajando a aptidão interrogativa, orientando-a para os problemas fundamentais de nossa própria condição e época. Ainda, refere o autor (2001, p. 22): “o desenvolvimento da inteligência geral requer que seu exercício seja ligado à dúvida, fermento de toda atividade crítica (...”).

Um ponto fundamental, na imersão, é que o professor vá conquistando espaço junto à prática cotidiana, no sentido de possibilitar que o estudante não apenas reproduza o fazer, nem somente realize críticas como elemento externo, mas que se implique com a prática desde o início. Para isso, o professor tem o papel de mediador das relações entre profissionais da educação e estudantes, a partir das quais são desenvolvidas as atividades cotidianas. Isso extrapola a lógica do uso de campos de ensino para gerar a lógica da construção compartilhada de sujeitos aprendizes nos cenários de prática profissional, em que ações formativas relacionadas ao licenciando imbricam-se às ações educativas junto a alunos (educação básica e profissional) das escolas envolvidas. E, na articulação dessas distintas ações educativas, podem ser desenvolvidos projetos formativos que possibilitem a reflexão e a transformação das práticas.

Na educação básica, os estudantes da licenciatura em enfermagem realizam atividades educativas de promoção da saúde junto às crianças e adolescentes, e, na escola técnica, os estudantes, do mesmo modo, constroem atividades educativas envolvendo temas relativos à formação dos auxiliares e técnicos de enfermagem. Assim, em ambas as situações, os estudantes de enfermagem, além de contribuírem concretamente com as escolas, exercitam o papel de educadores em saúde e de professores do

nível profissionalizante, o que possibilita que apreendam as dificuldades e os desafios inerentes à prática profissional do licenciando.

Essa construção compartilhada é gradativa, sujeita a idas e vindas, avanços e retrocessos, considerando os limites relacionados tanto à escola de educação básica e profissional quanto à universidade. Cabe destacar que, no âmbito da educação profissional, há também parceria com o setor privado, o que traz ainda mais limites à perspectiva construtiva e transformadora. Porém, tomamos tais limites como desafios a serem considerados na busca de outros modos de articulação com os cenários de prática, não negando a diversidade de intencionalidades e interesses presentes, mas investindo em um projeto de formação cidadã.

Na proposta de “iniciar” o processo ensino-aprendizagem pela realidade da escola, está implícito um modo de articulação teórico-prática que, muitas vezes, é estranho ao professor universitário, principalmente para aquele muito arraigado ao modelo tradicional de construção de conhecimento – perspectiva positivista – que traz implicações para a construção curricular disciplinar e para a atuação na sala de aula. Não se trata, todavia, de “inverter a ordem” entre teoria e prática, mas de colocá-las em permanente relação dialética. Veiga (1997) comenta que inúmeras propostas qualitativas vêm sendo desenvolvidas com a intenção de manter a unidade teoria-prática, no exercício do trabalho pedagógico. O que a autora percebe é ora a separação entre teoria e prática, ora sua justaposição ou ainda o predomínio de uma sobre a outra, gerando a posição idealista que se revela no “falar sobre”, deixando a prática em segundo plano ou a ênfase na prática, em atitude utilitarista.

Na *síntese provisória*, o professor estimula que o estudante gradativamente ultrapasse o nível meramente descritivo em seu relato sobre as situações/experiências vividas, já trazendo problemas percebidos e suas implicações. Para tal, o professor precisa aprender a fazer perguntas, a investigar, mais do que transmitir o conhecimento pronto. Isso requer escuta cuidadosa e percepção acurada sobre o modo de olhar que cada estudante tem sobre a realidade e para seus próprios limites de aprendizagem.

A partir do relato de prática desenvolvido pelos estudantes da licenciatura, o professor aproxima-se das suas experiências e conhecimentos prévios, pois, nesse relato, os alunos descrevem sua visão sobre o que foi percebido e vivido.

No processo de aprendizagem, o objeto de conhecimento deve ser integrado aos próprios esquemas de conhecimento do estudante que compõem sua estrutura cognitiva. Esses esquemas são revisados, modificados, tornam-se mais complexos ao longo da vida. Não é suficiente que o estudante se encontre frente a conteúdos para aprender. É preciso que, diante deles, possa atualizar seus esquemas de conhecimento, comparando-os ao que é novo, percebendo semelhanças e diferenças que possam ser integradas aos seus esquemas, o que implica, então, a aprendizagem significativa. Cabe considerar que as relações necessárias a estabelecer não são produzidas automaticamente, mas envolvem um processo extremamente ativo desenvolvido pelo estudante, o que promove a organização e o enriquecimento do conhecimento. Desenvolver atividades não se refere a fazer coisas indiscriminadamente, ou seja, “fazer por fazer”, mas diz respeito a ações que produzem intensa atividade de reflexão, o que, é lógico, implica também ver, tocar, experimentar, observar, manipular, exemplificar, comparar, etc., envolvendo ainda a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem (ZABALA, 1998).

Essas questões fundamentais e complexas sobre o ato de aprender demandam que o professor proponha atividades que possibilitem a ação reflexiva do estudante, o “movimento” de suas estruturas mentais na apropriação dos objetos de conhecimento. E, nessa situação, emerge problemática significativa: o professor também precisa vivenciar possibilidades de integrar o “novo” aos seus esquemas de conhecimento, para que também possa construir aprendizagem significativa no que se refere ao próprio processo ensino-aprendizagem, para, a partir daí, construir novas ações. Isso vai encaminhando para a necessidade da formação para a docência universitária, necessidade esta obviamente não restrita a esse momento do ciclo pedagógico, mas à utilização da problematização em suas mais diversas possibilidades.

Um dos pontos importantes desse momento de síntese provisória diz respeito à necessidade de facilitar os estudantes no desenvolvimento do processo reflexivo, uma vez que esse tem origem nas situações diversas e complexas do cotidiano escolar. Assim, é preciso estar atento para que as discussões não fiquem apenas pulverizadas em muitos aspectos desintegrados, tornando a reflexão superficial. Cabe ao professor ajudar na análise das problemáticas que emergem, tendo em vista a elaboração de questões de aprendizagem que realmente possam possibilitar a

construção de conhecimentos, habilidades e atitudes pelo estudante, em sua formação como promotor da saúde na educação básica e professor de auxiliares/técnicos de enfermagem.

Para exemplificar um momento de síntese provisória, no âmbito da educação básica, muitos dos estudantes da licenciatura, em contato com a sexualidade de alunos do ensino fundamental, referem sentir estranheza quanto aos questionamentos e experiências que tais alunos fazem em relação à sexualidade, percebendo-os como precoces, considerando a faixa etária das crianças. Assim, são problematizadas várias facetas da sexualidade na infância, a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes de licenciatura, com a orientação do professor, sendo construída, pelo grupo, a questão de aprendizagem: “como abordar a sexualidade na infância?” No âmbito da educação profissional, processo semelhante ocorre: os estudantes da licenciatura, ao entrarem em contato com o projeto pedagógico do curso de auxiliar/técnico de enfermagem, percebem contradições ao compararem o conteúdo desse projeto com a prática pedagógica cotidiana do professor em sala de aula, como, por exemplo, como formar profissionais críticos e reflexivos, com o predomínio de aulas expositivas, centradas em aspectos técnicos e biológicos? Os estudantes de licenciatura, assim, questionam qual o sentido do projeto pedagógico para a organização dos cursos profissionalizantes e, em grupo, constroem a questão de aprendizagem: “O que é projeto político-pedagógico e qual sua finalidade no ensino técnico em enfermagem?” Individualmente, como já comentado, os estudantes, a seguir, buscarão informações sobre essas questões.

No momento de *busca de conhecimentos*, o professor não está presente, porém o estudante, ao longo do processo formativo, precisa ser orientado quanto ao sentido da busca e como realmente proceder a ela com qualidade acadêmica. Muitas vezes, o professor espera que o estudante já domine esse momento, o que frequentemente não acontece de imediato. Apesar de serem realizadas oficinas para aprendizagem do processo de busca bibliográfica desde o primeiro ano, os estudantes têm dificuldades, até porque, nesse momento, aproximam-se de fontes do campo da educação. Assim, é interessante perceber que, apesar de serem realizadas oficinas, com bibliotecária, com sentido de orientação para busca bibliográfica, somente ao longo do tempo, problematizando com o estudante, individual e grupalmente, os limites que apresenta, é que ele vai

aprendendo a realizar as buscas, aprimorando-as, diversificando-as, construindo uma leitura mais crítica e articulada à realidade e ao seu próprio desempenho profissional. Não é apenas o professor de metodologia de pesquisa que será responsável por esses aprendizados e, ao mesmo tempo, é visível que apenas o enfoque prévio, por meio de oficina, não garante seu aprendizado, o que vem corroborar a proposta da problematização como possibilidade de formação gradativa que se constrói na articulação entre teoria e prática, por meio de permanente processo reflexivo e reconstrutivo de conhecimentos, habilidades e atitudes.

No momento da *nova síntese*, cabe ao professor ainda coordenar o processo de reflexão crítica da busca de conhecimento realizada pelo estudante, ajudando-o a nortear a “resposta provisória” à questão de aprendizagem, sem perder de vista a articulação à prática profissional. O professor pode destacar algumas informações, facilitar que o estudante perceba diferenças de abordagens teóricas e suas implicações para o fazer educativo nas escolas, ajudando-o a construir a leitura crítica da própria literatura, o que obviamente é processo árduo e gradativo, porém fundamental na perspectiva de formação de profissionais que atuem de modo reflexivo e compromissado com os valores de uma prática educativa com qualidade política, técnica e ética, considerando as premissas do SUS e a perspectiva da educação para a cidadania. Isso exige que o professor também amplie seu repertório, podendo contribuir com outros textos, com seus conhecimentos acumulados, socializando saberes de modo significativo, o que implica não desconsiderar, em hipótese alguma, a busca de conhecimento feita pelo estudante, pois, mesmo que limitada, ela é o ponto de partida para o esforço do estudante em responsabilizar-se também pela busca de conhecimentos relevantes.

Retomando os exemplos citados sobre as questões de aprendizagem acima descritas: “como abordar a sexualidade na infância?” e “O que é projeto político-pedagógico e qual sua finalidade no ensino técnico em enfermagem?”, no momento de nova síntese, os estudantes trazem várias referências que enfocam as questões sob perspectivas distintas. Cabe ao professor facilitar que os estudantes discriminem as ideias semelhantes e diferentes, reconheçam as abordagens utilizadas por diversos autores e articulem tais ideias com a prática cotidiana de educador na educação básica, no que refere à sexualidade na infância, no caso da educação básica, e ao projeto pedagógico, no caso da educação profissional, construindo uma resposta provisória, em grupo, para essas questões.

Temos percebido, nessas disciplinas de interface entre os saberes da saúde e educação, que muitas questões de aprendizagem tocam em áreas específicas do campo da educação, como a didática, a psicologia da educação, entre outras. Temos intenção de construir, com mais efetividade, a articulação dessas disciplinas, que, inclusive, compõem o Programa de Formação de Professores da USP (USP, 2004), com as nossas disciplinas “Promoção da Saúde na Educação Básica” e “Educação Profissional em Enfermagem”, no sentido de aprofundar conhecimentos próprios do campo da educação de modo significativo e articulado às atividades práticas na escola. Isso, sem dúvida, apesar de já previsto na estrutura curricular, exige mudanças no processo de trabalho docente e ainda mostra-se um desafio. De qualquer modo, a atuação docente, nessas disciplinas “integradoras” (“Promoção da Saúde na Educação Básica” e “Educação Profissional em Enfermagem”), exige a articulação de saberes de distintas áreas de conhecimento e constante esforço de aprimoramento. Não se trata aqui de negar especificidades, muito menos propor um “superprofessor”, mas mostrar que é possível ter disponibilidade para práticas mais integrativas e interdisciplinares.

Na *avaliação*, o professor permanentemente precisa estar atento ao olhar do estudante para seu próprio desempenho, para o desempenho grupal e do professor, em cada momento do ciclo pedagógico, o que traz contribuições à continuidade do processo, como, por exemplo, incrementar a participação dos membros do grupo, solidificar os compromissos com as tarefas propostas, acompanhar os conteúdos cognitivos e atitudinais construídos, entre outros. Todavia, há momentos em que tais avaliações não saem da superficialidade, havendo ainda estranheza dos alunos em avaliar a si mesmos, ao grupo e, principalmente, ao professor. Desse modo, é comum que os alunos, quando solicitados a avaliar o processo ensino-aprendizagem ao final de um encontro, restrinjam-se a expressões como: “foi bom”, “gostei”, “foi produtivo”, “foi cansativo”, “não gostei”, sem trazerem elementos suficientes para a avaliação propriamente dita, seja de si mesmos, do professor ou do grupo. De nossa parte, apesar de abertos ao processo avaliativo, precisamos utilizar estratégias que tornem mais efetivo esse momento, não nos restringindo ao relato verbal do estudante ao fim de cada encontro.

Um ponto que influencia a prática de avaliação, apesar de seguramente não ser o mais imprescindível, mas que também limita o proce-

so, a própria organização do tempo de atividade. Quando “sobram” poucos instantes, ao final do encontro, para fazer a avaliação, ela se torna superficial e quase que meramente pró-forma. Desse modo, o processo avaliativo é mais um desafio que se nos coloca.

Outro aspecto fundamental que se modifica com a utilização da metodologia problematizadora proposta no curso de licenciatura é a coordenação do processo ensino-aprendizagem em pequenos grupos de estudantes, o que traz demandas específicas para a atuação docente. O trabalho grupal é facilitador do aprendizado, até mesmo pelo número menor de pessoas, ampliando a participação, como também nele emergem elementos próprios da dinâmica que se estabelece quando nos organizamos em grupo, permeada de questões de ordem subjetiva e intersubjetiva, elementos esses que, ao serem reconhecidos pelo professor, podem atuar como elemento propulsor do aprendizado, inclusive de natureza atitudinal. Aos poucos, nossa experiência vai revelando que a apropriação de saberes relativos aos processos grupais é enriquecedor ao trabalho docente. Isso também possibilita nosso “aprimoramento” como pessoas que estão o tempo todo envolvidas com as relações humanas e a construção compartilhada de saberes e práticas.

## **Considerações finais**

A nossa experiência docente nas disciplinas que fazem a interface saúde-educação, na formação do licenciado em Enfermagem, tem sido muito enriquecedora, trazendo permanentemente demandas a serem refletidas, relativas aos nossos conhecimentos, habilidades e atitudes, colocando-nos em constante movimento de construirmo-nos professores. Pensamos que é preciso vencer, em nosso contexto de trabalho, uma compreensão, diga-se de passagem, bastante equivocada de que, na metodologia problematizadora, o aluno aprende “naturalmente” e o professor fica perdido em seu papel. A proposta problematizadora é transformar o professor em mediador do processo de ensino-aprendizagem do estudante, trazendo-o para a “cena” como sujeito ativo, pois só assim ele poderá implicar-se com as práticas educativas nos cenários da educação básica e profissional.

O trabalho com metodologia problematizadora exige constante reflexão e diálogo entre os professores envolvidos, tendo o cuidado de

permanentemente recriar o fazer cotidiano em sala de aula, evitando que as etapas propostas no ciclo pedagógico transformem-se em meros momentos a serem cumpridos, do ponto de vista técnico, o que pode, inclusive, transformá-lo, em um ritual, desprovido de fundamentação político-pedagógica. Para nós, essas fases são bastante interessantes, potencializadoras de processos reflexivos e da construção da autonomia responsável pelo estudante, já que, em essência, elas permitem o diálogo ação-reflexão-ação.

As demandas trazidas com esse processo também são de ordem institucional, estando relacionadas à própria organização e à valorização do trabalho docente na instituição de ensino, o que envolve o apoio para a manutenção dessa prática inovadora, bem como a continuidade de esforços para a formação pedagógica dos professores, aliás o que já teve início na Universidade de São Paulo, com a realização de cursos de pedagogia universitária, desde 2007, promovidos pela Pró-Reitoria de Graduação. Assim, a utilização de metodologia problematizadora envolve aspectos de diversas dimensões: individuais, institucionais, políticas, cognitivas, afetivas, relacionais, tratando-se, enfim, de processo complexo e desafiador para todos os envolvidos.

## REFERÊNCIAS

- BERBEL, N.A.N. *Metodologia da problematização: experiência com questões de ensino superior*. Londrina: UEL, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. *Diário Oficial da União*. Brasília, v. 22, dez. 1999; Seção 1, p. 229.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 03, de 7 de novembro de 2001a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. *Diário Oficial da União*. Brasília, v. 9, nov. 2001; Seção 1, p. 37.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001b. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. *Diário Oficial da União*. Brasília, v. 18, jan. 2002; Seção 1, p. 31.
- CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M. I. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução a pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1991.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LALUNA, M. C. M. C; Rosa, R. S. L. Metodologia ativa de ensino-aprendizagem: uma contribuição à formação crítico-reflexiva. In: CONGRESSO NACIONAL DA REDE UNIDA, 6, 2005. Belo Horizonte, julho de 2005.
- LIBANEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Malabares: Salvador, 2005.
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma/reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.
- NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, S. G. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 2001.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Programa de Formação de Professores da USP*. São Paulo: USP, 2004.

VEIGA, I.P.A. Metodologia do ensino no contexto da organização do trabalho pedagógico. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (Org.). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas: Papirus, 1997.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**Recebido:** 03/11/2009

**Aprovado:** 21/10/2011

**Contato:**

Universidade de São Paulo

Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto

Avenida Bandeirantes, 3900

Monte Alegre

CEP 14040-902

Ribeirão Preto, SP

Brasil