

Metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem: possibilidade para uma prática educativa mais participativa na área da saúde

Mirelle Finkler*, Silviamar Campogara**, Kenya Schmidt Reibnitz***, Vânia Marli Schubert Backes****

* Professora Substituta do Departamento de Odontologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Cirurgiã-dentista. Doutora em Odontologia

** Professora Adjunto do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria. Enfermeira. Doutora em Enfermagem

*** Professora Titular do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina. Enfermeira. Doutora em Enfermagem

**** Professora Associada do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina. Enfermeira. Doutora em Enfermagem

RESUMO

Este trabalho consiste em uma reflexão teórica sobre a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, tais como a Metodologia da Problematização e da Aprendizagem Baseada em Problemas, no atual contexto de mudanças na formação de profissionais de saúde, buscando ressaltar os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam uma prática educativa mais participativa e adequada à sociedade.

DESCRIPTORIOS

Aprendizagem Ativa. Aprendizagem Baseada em Problemas. Ensino Superior. Formação de Recursos Humanos. Educação em Odontologia. Ensino de Enfermagem.

A prática educativa é permeada por um dinâmico e complexo processo relacional, uma vez que é desenvolvida por sujeitos sociais imersos em determinado contexto, sendo carregada de significados e orientada pela historicidade nela imbricada. Ao focalizarmos determinados aspectos desta prática, podemos perceber que alguns avanços já ocorreram, no sentido de estar menos arraigada a teorias tradicionais e mais participativa, valorizando os sujeitos nela

envolvidos e buscando responder mais adequadamente às demandas sociais. Entretanto, a despeito destes avanços, muito ainda precisa ser feito.

Há muito a área da educação já não investe nas interrogações sobre os seus sujeitos, cujo reflexo está na forma de conceber o professor, o currículo, a história, as leis, as teorias, os métodos educativos e o aluno. Isto pode estar associado ao fato de que as teorias científicas parecem dar todas as respostas necessárias, sem contestação.²¹ Contudo, a utilização de teorias como forma de fundamentar a prática educativa é uma necessidade, para instituições e educadores. Quando não há uma explicitação dos pressupostos teóricos e filosóficos que fundamentam determinada prática, o educador tende a guiar-se por concepções ao nível do senso comum, que muitas vezes, alicerçam-se no viés tradicional.²²

No entanto, particularmente no que se refere à prática educativa no ensino superior, diversos autores têm buscado problematizar o contexto em que se dá a formação de profissionais sob diversos aspectos (institucional, comunitário, educador, educando, prática pedagógica), buscando a substituição do paradigma da transmissão do conhecimento pelo paradigma da construção do conhecimento.⁸

Além disso, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 1998)²⁰ publicou a Declaração Mundial sobre Educação Superior, apresentando as bases para uma reforma da formação profissional no século XXI e esclarecendo a imperiosa necessidade de se estabelecer novos parâmetros para a prática educativa, pressupondo o desenvolvimento e a utilização de aportes teóricos menos tradicionais e mais participativos, como forma de contemplar a diversidade social existente e a complexidade do ser humano e suas relações.

Neste sentido, várias categorias profissionais buscaram estabelecer um processo de discussão e reformulação de suas bases curriculares. Na área da saúde, em particular, este processo culminou com a divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2001, para os diversos cursos que a compõem, com vistas a qualificar a formação de profissionais na área.

Ainda mais recentemente, o Ministério da Educação em conjunto com a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, iniciaram o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde, o PRÓ-SAÚDE, que tem como um de seus eixos básicos a "mudança de metodologia na qual os estudantes assumam papéis mais ativos" na sua formação.³

Entretanto, esta discussão parece estar mobilizando apenas inicialmente alguns dos envolvidos, já que toda mudança é lenta e difícil. Experiências incipientes na introdução de mudanças nos processos de formação de recursos humanos apontam uma forte resistência dos docentes em aceitá-las, tanto em relação ao paradigma educativo dominante quanto em relação à integração com os serviços e com a comunidade⁴. A prática docente em sala de aula ainda é fortemente influenciada por abordagens tradicionais e por uma relação assimétrica entre professor-aluno.¹⁶ Além disso, este paradigma e sua metodologia têm sido insuficientes para o enfrentamento das realidades atuais, sendo necessária a utilização de metodologias capazes de desenvolver um profissional crítico, que identifique os determinantes sociais que condicionam a sua atuação.^{11,22}

Percebe-se, então, ser inevitável a discussão de pressupostos teóricos e metodológicos que contemplem a prática educativa mais participativa e inclusiva, concebendo-a como um processo interativo e horizontal nas relações que estabelece, abrindo brechas para a transformação da realidade a partir da sua contextualização, problematização e (re) significação. Para tanto, não basta elaborar e adotar teorias mais

progressistas, sem uma profunda reflexão sobre os valores e concepções imbricados ao nível institucional, pessoal (educador/ educando) e nas formas/estratégias utilizadas para levar a cabo a prática almejada. É necessário que os sujeitos envolvidos estejam imbuídos de um espírito realmente renovador, transformador e solidário, para que a mudança paradigmática tenha sucesso.

A adoção de metodologias de ensino mais participativas tem sido alvo de discussão em alguns fóruns, como forma de concretizar uma prática educativa mais coerente com as exigências que à educação superior tem sido feitas. A questão da metodologia é uma das deficiências principais, devendo a definição do papel da universidade orientar o tipo de metodologia a ser empregado.²²

Tais metodologias têm sido denominadas de "Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem", uma vez que envolvem ampla e dinâmica participação dos alunos na avaliação e resolução de problemas. No entanto, esta concepção ainda é incipiente na área, havendo dificuldades inclusive para encontrar-se na literatura um suporte conceitual para tal termo. Fernandes *et al.* (2003)⁷ conceituam Metodologias Ativas como sendo

"...metodologias que possibilitem o aprender a aprender, que garantam o aprender fazendo e instaurem relações democráticas dentro das instituições de ensino e prestadoras de serviços; metodologias centradas nos estudantes, vistos como sujeitos do processo ensino-aprendizagem e como cidadãos; metodologias fundamentadas nos princípios da pedagogia interativa, na concepção pedagógica crítica e reflexiva, tendo como eixo central a participação ativa dos estudantes em todo o processo, incluindo todos os novos e diferentes cenários de prática."

As dificuldades apontadas pelos docentes em trabalhar com as metodologias ativas de ensino¹⁴ sugerem a importância da discussão sobre alguns aspectos imprescindíveis na abordagem de Metodologias Ativas, dentre eles o processo ensino-aprendizagem, o que constitui um importante fundamento para a prática educativa, uma vez que os valores e pressupostos nele implícitos ditarão a forma como a prática educativa será compartilhada por quem ensina e por quem aprende.

Ao se utilizar metodologias diretivas, verticais e que não estimulem a percepção crítica do educando, acaba-se por anular o seu potencial criador e transformador. A aula por si só está longe de garantir qualquer aprendizagem, pois não substitui o esforço de

pesquisa e elaboração própria do aluno, que deve questionar, argumentar e fundamentar.⁶

A aprendizagem não deve ser considerada um processo passivo e individual de absorção de conhecimentos e de treino de competências básicas, mas sim, um processo de construção de conhecimento significativo. Para tanto, o trabalho pedagógico deve manter uma relação direta com as necessidades da vida e o educar precisa estar relacionado ao cotidiano do educador e do educando, para que a aprendizagem possa ser considerada significativa.²²

O papel do educador também se constitui em importante aspecto a ser discutido na prática educativa. Dele se espera mais do que possuir e transmitir conteúdos: espera-se que seja um orientador e facilitador na construção do conhecimento⁸ rumo à politização e à transformação da realidade.

Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é o testemunho ético ao ensiná-los. O educador consciente de seu papel deve estar aberto e disponível para refletir sobre seus próprios valores e sobre o contexto social em que desenvolve o seu fazer, a fim de possibilitar uma ação mais coerente, permitir a inovação e auxiliar seus alunos a sair da alienação.¹⁰

No entanto, freqüentemente as ações pedagógicas são inconsistentes, gerando dificuldades em discutir e buscar inovações pedagógicas, as quais pressupõem a instrumentalização e a competência para criar métodos que focalizem o aluno como sujeito, de forma que desenvolva seu aprendizado crítico e reflexivamente, comprometendo-se com a transformação da realidade.¹⁵

Esta realidade foi amplamente discutida por Paulo Freire (1996),¹⁰ evidenciando-se em sua obra as concepções que devem orientar a prática educativa horizontalizada. Segundo o autor,

“não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Assim, percebemos a importância do educador para a criação e utilização de Metodologias Ativas, mais centradas no educando, mais horizontais, participativas e coerentes com a realidade social. O educador deve buscar a chamada formação transdisciplinar, que permite autonomia mental e espiritual e uma dialogicidade promotora e produtora de conhecimentos e habilidades, com vistas à formação da consciência social emancipadora.¹³

Por muito tempo e, enquanto o processo ensino-aprendizagem estiver orientado por teorias tradicionais, o educando foi e é considerado um ator passivo, mero receptáculo de conteúdos e informações, alienando-o de todo o contexto social em que está inserindo e com diminutas possibilidades de intervir ativamente em sua realidade. Considerar o educando um co-participante do processo educativo é antes de tudo, um compromisso ético e político. Esta prerrogativa é referendada pela Declaração sobre o Ensino Superior (1998)²⁰ na medida em que aponta a necessidade de educar estudantes para que sejam cidadãos bem informados e motivados, capazes de pensar criticamente e de analisar os problemas da sociedade, de procurar soluções e de aceitar responsabilidades sociais.

Ao defender a participação ativa do aluno como pressuposto indispensável para a prática educativa, Freire (1996)¹⁰ alerta que o educando, assumindo-se como sujeito também da produção do saber pode se convencer, definitivamente de que

“ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

Assim, mais do que empregar novos conceitos e inovações, percebemos ser necessária, uma conformação conceitual que fundamente estas ações. Na área da saúde, algumas experiências têm sido publicadas demonstrando a operacionalização de Metodologias Ativas no processo de ensino aprendizagem.

EXPERIÊNCIAS COM METODOLOGIAS ATIVAS

As experiências com Metodologias Ativas que têm sido realizadas no ensino das profissões de saúde empregam, principalmente, a Metodologia Problematizadora, entendendo ser um instrumento adequado para articular a ação dos diferentes sujeitos sobre a realidade, e a Aprendizagem Baseada em Problemas, esta especialmente na formação em Medicina.⁸

Na perspectiva de uma Pedagogia problematizadora, diferentes caminhos alinhados aos princípios da concepção histórico-crítica da educação podem ser tomados, entre eles o da Metodologia da Problematização, a qual atribui-se um imenso potencial formativo por ser capaz de concretizar os princípios teóricos e filosóficos de uma educação progressista e humanizadora.²

Dentre as principais idéias de Freire relacionadas à Metodologia da Problematização vale destacar o

entendimento do indivíduo como sujeito da educação; a sua interação com o mundo como fundamental por nele estar inserido historicamente; o educando como um ser da práxis que quanto mais reflete sobre a sua realidade, mais se compromete com a sua transformação, e que ao transformá-la, também se transforma; o conhecimento como um construto derivado do pensamento e da prática; o processo de conscientização como algo inacabado, pois a realidade volta sempre a tornar-se objeto de nova reflexão; e o objetivo da educação vinculado à criação de condições para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e crítica, comprometida com a ação que ajuda na superação da relação entre oprimido e opressor.²²

Ao propor a busca e a elaboração ativa e crítica do conhecimento pelo aluno, a Metodologia da Problematização se destaca como uma Metodologia Ativa, na qual aluno e professor buscam juntos o conhecimento, estabelecendo entre si uma relação democrática e de respeito,¹⁵ e que permite a transformação dos sujeitos pelas inúmeras elaborações intelectuais que realizam, de forma associada à percepção social, política, ética da realidade.²

O esquema de trabalho construído por Charles Maguerez e divulgado por Bordenave e Pereira, o Método do Arco, constitui um caminho metodológico para experimentar na prática vários princípios da Pedagogia Problematizadora,² que se concretiza ao permitir sucessivas aproximações entre o sujeito que aprende e o objeto a ser apreendido, numa relação teoria e prática, resultante da ação, da reflexão sobre a ação (práxis) e da nova ação transformada e transformadora.¹⁷

O método do Arco apresenta-se como uma alternativa metodológica apropriada ao ensino, estudo ou trabalho de temas relacionados com a vida em sociedade, ou seja, temas que impliquem questões sociais, éticas, econômicas ou políticas. O arco é composto por cinco etapas, melhor descritas por Berbel (1998)¹ como segue.

Inicialmente, os alunos são orientados a observar atentamente a realidade na qual se insere o tema em foco, registrando as questões que serão problematizadas. Busca-se identificar o que na realidade vivida é preocupante, necessário ou problemático e por meio de discussões entre os integrantes do grupo e o professor, finaliza-se esta etapa ao redigir o problema que guiará todas as etapas seguintes do método.

Após a definição do problema, faz-se um trabalho de reflexão acerca das suas possíveis causas e de todos os fatores envolvidos, aprofundando a busca das razões da existência do problema. Deste modo, os alunos são

levados a definir os pontos-chave a serem estudados, ou seja, quais os aspectos que precisam ser melhor compreendidos para que a questão possa ser solucionada.

Na terceira etapa, a da teorização, os alunos vão a busca das informações de que necessitam, de acordo com os pontos-chave estabelecidos. Neste processo investigativo, utilizam livros, revistas, jornais, arquivos, palestras, entrevistas, consultas a especialistas, professores, à própria população, à Internet etc. Com o registro, análise, discussão das informações coletadas e com as conclusões a que puderam chegar, o método segue para a etapa seguinte.

Como consequência da compreensão profunda do problema, elaboram-se hipóteses de solução. Todas as possibilidades pensadas devem ser registradas, incentivando-se a criatividade em sua formulação, pois os conhecimentos e as ações anteriores devem ser superados para que novas propostas possam modificar a realidade em questão.

Discutidas as hipóteses, passa-se à etapa da aplicação à realidade, que é o momento da ação concreta sobre a realidade da qual foi eleito o problema, levando os alunos a operacionalizar a relação prática-teoria-prática. Deste modo, o Arco de Maguerez se completa, pois partindo da realidade social a ela retorna, objetivando transformá-la, ainda que em pequenas proporções.

Já a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP ou Problem Based Learning - PBL) é uma proposta de ensino-aprendizagem que emprega o problema como o elemento motivador do estudo e integrador do conhecimento, direcionando toda uma organização curricular, pois mais do que uma opção do professor, é uma opção de todo o corpo docente, administrativo e acadêmico⁹. É, portanto, considerada uma proposta curricular¹.

A ABP é uma estratégia pedagógico/didática centrada no aluno, que tem sido aplicada com sucesso em algumas escolas médicas nos últimos 30 anos. As primeiras escolas médicas que o adotaram foram as escolas de McMaster (Canadá) e a de Maastricht (Holanda), mas na última década o método tem se difundido, inclusive sendo empregado em outros cursos da área da saúde, como enfermagem, fisioterapia, veterinária e odontologia. Ainda mais recentemente, escolas das áreas de humanas e algumas escolas de engenharia vêm utilizando este método, demonstrando que não é específico à área médica, mas aplicável ao ensino de qualquer ramo do conhecimento¹⁹.

A ABP é um tipo de Metodologia Ativa, pois estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento, não sendo meramente informativa como é a

prática pedagógica tradicional.¹ Um de seus principais fundamentos é que o aluno precisa aprender a aprender. Ele deve ser estimulado a buscar o conhecimento nos diversos meios atualmente disponíveis, fazendo da diversidade, ao contrário da unicidade do conhecimento do professor, o objetivo deste método.¹⁹

O problema é o elemento central desta proposta, pois a partir dele, os estudos sobre um tema específico do currículo são desenvolvidos, sendo que cada tema é parte de um módulo temático. Os problemas são formulados através de uma descrição neutra do fenômeno para o qual se deseja uma explicação, de forma concreta, concisa e isenta de distrações, conduzindo o aprendizado a um número limitado de questões que sejam explicáveis pelos conhecimentos prévios dos alunos. Paralelamente, são organizadas situações para o treinamento de habilidades e estágios de várias complexidades.¹

A discussão do problema segue a técnica dos “sete passos” que consiste

- 1) na leitura do problema e esclarecimento dos termos desconhecidos;
- 2) na identificação das questões propostas;
- 3) na oferta de explicações sobre tais questões com base no conhecimento prévio do grupo sobre o assunto;
- 4) no resumo das explicações;
- 5) no estabelecimento dos objetivos de aprendizagem que favoreçam o aprofundamento do aluno e a complementação das explicações;
- 6) no estudo individual de acordo com os objetivos definidos; e
- 7) na rediscussão no grupo tutorial dos avanços no conhecimento obtidos pelo grupo⁹.

O papel do tutor na ABP é o de ativar/facilitar a tutoria, assumindo a orientação geral deste processo conforme os passos acima, não devendo assumir a explicação direta dos fenômenos em discussão.¹⁸ Já o grupo tutorial é o local apropriado para o encorajamento do pensamento crítico, onde se pode levantar argumentos e idéias podem ser construídas de maneira criativa, permitindo a discussão grupal de problemas, espelhando futura prática profissional. Dessa forma, o aluno pode desenvolver competências para tornar-se um integrante ativo com contribuições ao grupo, seja de aprendizagem, de pesquisa ou mesmo de trabalho. Além disso, de desenvolver suas habilidades de comunicação e de relacionamento interpessoal.⁹

Diante do exposto, percebe-se que tanto a Aprendizagem Baseada em Problemas quanto a Metodologia da Problematização empregam o problema como

o elemento central do processo de ensino-aprendizagem, embora constituam propostas metodológicas totalmente diferenciadas que assumem dimensões distintas, não podendo, portanto, serem confundidas. O que se faz necessário ressaltar, no entanto, é que estas propostas compartilham o fato de serem inovadoras no sentido de buscarem a superação da postura pedagógica tradicional, procurando caminhos que viabilizam a abordagem interdisciplinar e integral dos temas, pautando todo o processo ensino-aprendizagem em questões contextualizadas e oriundas do cotidiano do educador e do educando, remetendo-os sempre a sua realidade vivida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem é fundamental para que mudanças amplas e profundas na formação de profissionais, particularmente os de saúde, possam acontecer.

A resistência a mudanças é grande entre os educadores, por constituir-se em um processo de idas e vindas num movimento dinâmico e complexo, mas que permite uma nova qualidade para o processo ensino-aprendizagem, desde que ancorado em ações estratégicas fundamentadas em relações horizontais e na criação de espaços participativos e de reflexão crítica.¹⁴

Coadunadas com o pensamento de Corazza (2002)⁵, acreditamos que

“Esse é o tempo das pedagogias e dos currículos críticos, radicais, emancipatórios, progressistas, cidadãos (...) de relacionar a Educação a questões de poder, saber e identidade. (...) De retirar todo o papel ingênuo, universalista e eterno da Pedagogia, dando-lhe o que ela sempre mereceu: a dimensão de ser, irredutivelmente, um campo político, socialmente interessado, território de culturas em luta, e muitíssimo forte para construir uma ou outra realidade, uma ou outra sociedade, um ou outro valor, um ou outro tipo de sujeito. É o tempo da Revolução em Educação.”

A formação na área da saúde, em especial, carece de um maior aporte de recursos metodológicos como possibilidade para atender qualitativamente as demandas do SUS. Neste sentido, tanto a Metodologia da Problematização como a Aprendizagem Baseada em Problemas constituem alternativas viáveis e exemplos para se pensar novas possibilidades metodológicas adequadas à prática educativa em saúde necessária neste início do novo século.

Ao destacar os pontos-chave e ao construir com os educandos as questões de aprendizagem, o educa-

dor legítima a busca do conhecimento despertando a curiosidade e a atitude investigativa. Este papel do professor é fundamental e requer muita sensibilidade e habilidade para perceber as situações que produzem significados estimulando a aprendizagem.¹²

No entanto, também é evidente a necessidade da discussão, no âmbito das escolas formadoras, dos pressupostos relativos à prática educativa em si, tais como o processo ensino-aprendizagem e o papel do educador e do educando, pois somente assim a implementação de novos métodos de ensino-aprendizagem poderá concretizar uma formação mais centrada no educando e mais qualificada para a sociedade que subsidia e depende desta formação.

ABSTRACT

Active methodologies for the teaching-learning process: the possibility of a more participative educational practice in the health sciences

This paper is a theoretical reflection on the use of active methodologies for teaching-learning, including the Methodology of Problematizing and of Problem-Based Learning, in the current context of changes in the education of health professionals, emphasizing particularly the theoretical and the methodological foundations of a more participative educational practice and one better suited to social needs.

DESCRIPTORS

Problem-Based Learning. Education, Higher. Human Resources Formation. Education, Dental. Nursing Education. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Berbel NN. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface – Comunic, Saúde, Educ.* 1998; 2(2):139-54.
2. _____. A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: _____. organizadora. *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações.* Londrina: UEL; 1999. p.1-28.
3. Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde. Programa nacional de reorientação da formação profissional em saúde Pró-saúde; [citado 2006 Out 12]. Disponível em: URL: http://portal.saude.gov.br/portal/sgtes/visualizar_texto.cfm?idtxt=22848.
4. Chianca T, Narvai PC. Documento final do Seminário UNI-Odontologia Rionegro, Colômbia, 29/06 - 03/07/1998. *Rev Bras Odont Saúde Coletiva*, 2000 Jul; esp:91-5.
5. Corazza SM. Educação da diferença. Palestra proferida no 7º. Colóquio CLACSO-ANPEd. Caxambu, 2002.
6. Demo P. Ser professor é cuidar que o aluno aprenda. Porto Alegre: Mediação, 2004.
7. Fernandes JD, Ferreira SL, Santos MP, Rosa DS, Costa H. Estratégias para a implantação de uma nova proposta pedagógica na escola de enfermagem da Universidade Federal da Bahia. *Rev Bras Enferm.* 2003; 56(4):392-5.
8. Feuerwerker L, Kalil ME, Baudy RJ. A construção de modelos inovadores de ensino-aprendizagem – as lições aprendidas pela rede UNIDA. *Saúde em Debate.* 2000; 21(55):92-102.
9. Feuerwerker L. Além do discurso de mudança na educação médica: processos e resultados. São Paulo: Hucitec, 2002.
10. Freire P. *Pedagogia da autonomia.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.
11. Pires ROM, Bueno SMV. A problematização como modelo para ensino universitário: uma experiência piloto com alunos de 3º e 4º. Anos do curso de odontologia. *Rev ABENO.* 2006; 6(1):54-60.
12. Reibnitz KS, Prado ML. Formação do profissional crítico-criativo: a investigação como atitude de reconhecimento do mundo. *Rev Texto & Contexto Enferm.* 2003; 12(1):26-33.
13. Rodrigues ML. Horizonte do educador. *Rev Margem.* 2002 2º.sem; (16).
14. Silva KL, Sena RR. O processo de mudança na educação de enfermagem nos cenários UNI: potencialidades e desafios. *Rev Bras Enferm.* 2003; 56, n.4, p.412-6.
15. Tacla MTGM. *Desenvolvendo o pensamento crítico em alunos de Enfermagem.* Goiânia: AB, 2002.
16. Tavares, CMM. Integração curricular no curso de graduação em enfermagem. *Rev Bras Enferm.* 2003; 56(4):401-4, 2003.
17. Timóteo RP, Liberalino FN. Reflexões acerca do fazer pedagógico a partir de referências e diretrizes educacionais para a formação em enfermagem. *Rev Bras Enferm.* v.56, n.4, p.358-60, 2003.
18. Tsuji H. Reflexões sobre o processo tutorial na aprendizagem baseada em problemas. *Med On Line*, 2001 [citado 2006 Jan 30]. Disponível em: URL: <http://www.medonline.com.br/marilia.htm>.
19. Universidade Estadual de Londrina. Comissão de Desenvolvimento do Novo Currículo de Medicina. *Problem Basead Learning: Centro de Ciências da Saúde – UEL*, 1997 [citado em 2005 nov 01]. Disponível em: URL: <http://www.uel.br/ccs/pbl/>.
20. UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. Piracicaba: UNIMEP, 1998.
21. Valle L. Teoria, determinação, complexidade: desafios da reflexão sobre educação. *Rev Educ, Saúde, Trab.* 2003; 1(2):9-25.
22. Vasconcelos MMM. Aspectos pedagógicos e filosóficos da metodologia da problematização. In: Berbel NAN, organizadora. *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações.* Londrina: UEL, 1999. p.29-42.

Recebido em 20/08/2008

Aceito em 25/11/2008