

**CONSTITUIÇÃO DE UMA  
MATRIZ DE PRESSUPOSTOS  
PEDAGÓGICOS DA  
FORMAÇÃO DOCENTE NA  
RESIDÊNCIA MEDIADA POR  
UM ITINERÁRIO CRÍTICO-  
REFLEXIVO DOS SABERES E  
FAZERES VIVIDOS**

CONSTITUTION OF A MATRIX OF PEDAGOGICAL ASSUMPTIONS FOR  
TEACHER TRAINING IN RESIDENCY MEDIATED BY A CRITICAL-REFLECTIVE  
ITINERARY OF LIVED KNOWLEDGE AND PRACTICES

Ciências Humanas, Ciências da Saúde • 27/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/779734210](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779734210)

---

Neíres Alves de Freitas<sup>1</sup>

Mirna Neyara Alexandre de Sá Barreto Marinho<sup>2</sup>

Julia beatriz Faustino Moura<sup>3</sup>

Bruna Lima da Silva<sup>4</sup>

Osmar Arruda da Ponte Neto<sup>5</sup>

Maira Pereira Sampaio Macêdo<sup>6</sup>

Oséias Soares Pereira<sup>7</sup>

Rayane Alves Lacerda<sup>8</sup>

Francisco Fábio Bezerra de Oliveira<sup>9</sup>

Maria Rocineide Ferreira da Silva<sup>10</sup>

---

## RESUMO

Este estudo objetivou sistematizar uma matriz orientadora de pressupostos pedagógicos para a formação docente na pós-graduação em saúde, mediada por uma perspectiva crítico-reflexiva. Fundamentado nas contribuições teóricas de Paulo Freire e Hannah Arendt, o estudo problematiza a relação entre prática docente e prática pedagógica, compreendendo a pedagogia para além da dimensão técnica e instrucional, como prática social, ética, política e emancipatória. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter pesquisa-intervenção, ancorada na socioclínica institucionalista de René Lourau e Georges Lapassade. O cenário da pesquisa foi a Residência Multiprofissional em Saúde da Família da Escola de Saúde Pública Visconde de Sabóia, em Sobral, Ceará, envolvendo residentes, tutores, preceptores e gestão institucional. Como estratégias metodológicas, utilizaram-se observação participante, diário institucional, grupos de intervenção e rodas de diálogo, possibilitando a produção coletiva de reflexões acerca das práticas pedagógicas presentes no cotidiano formativo. Os resultados evidenciaram que a formação na Residência se estrutura em práticas pedagógicas pautadas na dialogicidade, problematização, escuta ativa, humanização, trabalho colaborativo e integração entre teoria e prática. Destacou-se a compreensão da formação docente como processo contínuo e espiralado, atravessado por experiências de ensino, cuidado, gestão e produção de saberes. A partir das narrativas dos participantes, foi elaborada uma matriz pedagógica composta por pressupostos relacionados à formação crítica, autonomia, amorosidade, educação libertadora, protagonismo discente e transformação da realidade. Conclui-se que a formação docente na pós-graduação em saúde requer práticas pedagógicas democráticas e emancipatórias, comprometidas com a formação ética, política e humanizadora dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Palavras-chave: Formação docente; práticas pedagógicas; educação crítica; pós-graduação em saúde; residência multiprofissional.

## **ABSTRACT**

This study aimed to systematize a guiding matrix of pedagogical assumptions for teacher education in postgraduate health programs, mediated by a critical-reflective perspective. Grounded in the theoretical contributions of Paulo Freire and Hannah Arendt, the study problematizes the relationship between teaching practice and pedagogical practice, understanding pedagogy beyond its technical and instructional dimension, as a social, ethical, political, and emancipatory practice. This is a qualitative intervention-research study, anchored in the institutional socioclinical approach of René Lourau and Georges Lapassade. The research setting was the Multiprofessional Residency in Family Health at the Visconde de Sabóia School of Public Health, in Sobral, Ceará, involving residents, tutors, preceptors, and institutional management. The methodological strategies included participant observation, institutional diaries, intervention groups, and dialogue circles, enabling the collective production of reflections on pedagogical practices present in the educational routine. The results showed that residency training is structured through pedagogical practices based on dialogicity, problematization, active listening, humanization, collaborative work, and the integration between theory and practice. Teacher education was understood as a continuous and spiral process, crossed by experiences of teaching, care, management, and knowledge production. Based on participants' narratives, a pedagogical matrix was developed, composed of assumptions related to critical education, autonomy, lovingness, liberating education, student protagonism, and

transformation of reality. It is concluded that teacher education in postgraduate health programs requires democratic and emancipatory pedagogical practices committed to the ethical, political, and humanizing education of subjects.

**Keywords:** Teacher education; pedagogical practices; critical education; postgraduate health education; multiprofessional residency.

## 1. INTRODUÇÃO

No que tange à discussão entre prática docente e prática pedagógica, surge uma questão: toda prática docente é pedagógica? Para abordar essa questão, e tecer respostas, recorreu-se à proposta de diferenciação pensada por Car (1996), à luz dos conceitos de *práxis* e *poiésis*. Faz-se uma importante comparação. Para este, a primeira diz sobre o fazer reflexivo, uma ação com reflexão, diferentemente da segunda que remete a um fazer ausente de reflexão. Logo, constitui-se prática docente prefixada com os sentidos postos à *práxis*, e está se tornando exequível, não se fará acessível em forma de *poiésis*. E, conseqüentemente, uma prática educativa só se consubstancia desse modo, quando conduzida com um arcabouço teórico, e preceitos éticos, sociomorais, que proferem acerca da boa prática, do fazer do bem, não sendo indiferente ou má. Em síntese, as duas podem ser facilmente identificadas.

Nessa mesma linha, Franco (2016) e Silva Junior (2018) asseguram que há práticas docentes investidas em uma concepção pedagógica, enquanto outras a expropriam de seu corpo. No fazer pedagógico, a técnica é um mero produto do humano, e não o contrário, onde a técnica seria produtora do humano. Portanto, a

prática docente não deve se resumir à técnica, mas sim transcender para um fazer tecnopolítico e tecnoassistencial no que concerne ao modelo e produção de práticas e tecnologias para o cuidado em saúde.

A prática educativa deve ser o ofício do ser professor, constituído em todas as práticas, as quais conduzem em seu cotidiano, mas que não só pertence a ele, enquanto fazer, pois estas são constitutivas de traços sociais e culturais que são formados em diferentes interações humanas e espaços, o que se torna conhecido como subjetividade pedagógica (Franco, 2016).

Na sociedade, é comum a aproximação conceitual entre prática pedagógica e educativa, termos usados como sinônimos e/ou unívocos. No entanto, a prática educativa faz menção à concretude e fomento das ações educacionais para solidificação de processos pedagógicos. Em contrapartida, as práticas pedagógicas aludem para movimentos interativo-sociais, como proposta mesmo de uma pedagogia ampla, crítica, reflexiva e transformadora (Franco, 2016).

Diferentemente das perspectivas positivistas, que tendem a reduzir a pedagogia à dimensão técnica da instrução e da organização de conteúdos, compreende-se, neste estudo, a Pedagogia como uma ciência que se constitui na e para a transformação das práticas educativas e sociais. Nessa direção, a prática pedagógica ultrapassa a mera sistematização de saberes, envolvendo dimensões éticas, políticas, subjetivas e históricas que atravessam os processos formativos e as relações humanas (Franco, 2016). Tal compreensão aproxima-se da perspectiva freireana, ao reconhecer a educação como prática de liberdade, fundamentada no diálogo, na criticidade e na construção coletiva do conhecimento (Freire, 1999; Freire, 1996).

Sob essa perspectiva, a pedagogia assume caráter mediador diante das transformações contemporâneas, especialmente no que se refere às múltiplas formas de interação social, às competências socioemocionais e à influência crescente das mídias digitais nos processos educativos. Assim, mais do que adaptar sujeitos às exigências sociais, a prática pedagógica crítica busca problematizar a realidade e promover processos emancipatórios, permitindo aos sujeitos compreenderem e intervirem criticamente no mundo em que vivem (Freire, 1987; Arendt, 2002).

Quando a Pedagogia é limitada à função instrucional, restringe-se também o alcance da prática docente, reduzindo-a à transmissão e organização de informações. Em contraposição, este estudo adota a concepção da Pedagogia como base técnico-científica e epistemológica que orienta intencionalidades educativas, projetos formativos e práticas sociais comprometidas com a formação humana integral. Nesse entendimento, a prática pedagógica não se resume à operacionalização de conteúdos, mas envolve reflexão crítica, mediação de saberes e construção de sentidos sobre o processo educativo (Franco, 2016; Freire, 1996).

A constituição de uma epistemologia crítico-emancipatória pressupõe compreender a docência como prática social reflexiva, continuamente atravessada pelas experiências vividas nos processos formativos e pelas transformações históricas e culturais da contemporaneidade. Tal perspectiva exige que o sujeito docente desenvolva capacidade crítica para questionar práticas instituídas e ressignificar continuamente sua atuação profissional, compreendendo-se como agente histórico e político no processo educativo (Arendt, 1961; Freire, 2013).

Nesse contexto, destaca-se a relevância de práticas pedagógicas fundamentadas na problematização da realidade e na valorização da práxis, entendida como articulação entre reflexão e ação transformadora. O exercício da docência crítica distancia-se de modelos normativos e burocráticos de ensino, priorizando relações dialógicas, participação ativa dos sujeitos e construção coletiva do conhecimento. Essa compreensão encontra respaldo na perspectiva freireana, ao defender uma educação comprometida com a autonomia, a consciência crítica e a formação de sujeitos ativos e socialmente implicados (Freire, 1987; Brandão, 1984).

Entretanto, a consolidação da pedagogia como epistemologia crítica ainda enfrenta importantes desafios no contexto educacional contemporâneo. Observa-se, em muitos cenários formativos, o enfraquecimento das práticas educativas críticas diante da racionalidade técnica e produtivista que atravessa as instituições de ensino. Tal cenário contribui para o esgotamento da racionalidade pedagógica e para a fragilização de práticas educativas voltadas à emancipação humana, à reflexão crítica e à formação ética e política dos sujeitos (Arendt, 2007; Franco, 2016).

A dimensão da atitude dialógica, episteme, crítica, problematizadora está cada vez mais esvaziada dos centros de encontro de sujeitos, onde há a primazia por modos de pensar hierarquizados, guiados inclusive por pacotes educacionais prontos, que visam preparar crianças e jovens para avaliações prontas, de larga escala, atendendo às diferentes racionalidades econômicas que não incluem a discussão e formação humana e societária (Franco, 2016).

A pós-graduação deve configurar-se como um espaço de ampla produção de saberes e práticas. Especialmente no campo da saúde,

durante os anos 20, esse encontro entre práticas e necessidades formativas ou de atendimento às demandas de saúde é fundamental. Isso estabelece uma interface entre os centros de formação e as necessidades da população. (Maffissoni, 2019).

Quando se reflete sobre práticas pedagógicas, sejam elas na educação ou na saúde, logo se remetem às tendências pedagógicas, ao ensino guiado pelas correntes filosóficas e sociológicas. As tendências convencionais têm, no processo educativo, o objetivo de estabelecimento de organização social sem modificar a estrutura ou a realidade social vigente. Já as tendências progressistas, pelas quais se buscam reflexões para uso na contemporaneidade, estabelecem diálogos e posturas reflexivas no encontro com o outro. Com o intento de alteração da estrutura, dos problemas, das injustiças sociais, tem assunção da responsabilidade com o coletivo, de mudança social (Maffissoni, 2019).

No contexto da saúde, quando a lida é com diferentes necessidades e demandas sociais, é fundamental o fomento de práticas pedagógicas, de ensino-aprendizagem que dialoguem com os interesses políticos e pedagógicos do curso. Faz-se importante a adequação dos referenciais teórico-metodológicos, as metodologias educacionais de educação, quando se pauta a formação dos trabalhadores e profissionais da saúde (Maffissoni, 2019).

De acordo com Maffissoni (2019), o processo educativo envolve posturas que devem ser adotadas pelo pesquisador/profissional, que na assunção de ser aprendiz, estão incorporados por uma concepção de ensino-aprendizagem, como um processo dinâmico, crítico, reflexivo, em constante consubstanciamento. Nesse constructo, valoriza-se os diferentes conhecimentos, a consideração

da cultura, a importância dos movimentos e os ciclos educativos, que se relacionam com os contextos sociais.

Atribui-se uma estreita relação da tendência pedagógica libertadora com a criatividade, o trabalho compartilhado, a criticidade, a consideração da alteridade do sujeito, a democratização de saberes e poderes, no cotidiano de vivências com práticas avaliativas e de ensino-aprendizagem. Nesse arcabouço, há a consideração dos valores identitários, saberes e o desenvolvimento político, intelectual, de cada um.

Destacam-se, nesse arcabouço, a ressalva para as ideias pedagógicas de Paulo Freire, que menciona e defende a educação, como processo contínuo de troca de experiências, pautada por momentos de diálogo diversos e plurais que integram os sujeitos à realidade. Em seu itinerário formativo, há a defesa da tríade ação-reflexão-ação, sendo um dos teóricos mais citados pela defesa de uma pedagogia crítica, e da sistematização de princípios teórico-metodológicos da pedagogia crítica-reflexiva, inclusive, legitimam e solidificam tanto as práticas pedagógicas, quanto as educativas no contexto educacional e de saúde (Maffissoni, 2019).

Desse modo, o objetivo deste estudo foi sistematizar uma matriz orientadora de pressupostos pedagógicos para a formação docente na pós-graduação mediante uma formação crítica-reflexiva.

## **2. METODOLOGIA**

A pesquisa é considerada tributária das teorias compreensivas, com abordagem qualitativa, tem campo de origem e inserção nas necessidades de entendimento das práticas de formação em saúde para o profissional docente, no contexto da educação e da saúde.

Nesse estudo, usufruto da pesquisa teoria e método para compreensão, intervenção e transformação de realidades (Araújo; Roque, 2019).

Para obtenção desses resultados, não se prioriza a defesa isolada de uma única via de técnica ou prática/método. Contudo, foram aplicadas técnicas fundamentais para alcance de frutos advindos do campo em análise. As teorias de caráter positivista, quanto a sua concepção epistemológica, sofrem recusa pelo modo direto e neutro ao tratar de elementos da vida social, pois não atendem nessa área. (Goldenberg, 2009; Araújo; Roque, 2019).

O referencial teórico utilizado nesse estudo advém de René Lourau e Georges Lapassade (Lourau, 1972), como referencial metodológico que se utilizou da pesquisa socioclínica institucionalista, que, para isso acionou-se um itinerário de conhecimentos, saberes e práticas cotidianas, a fim de estimular a interrogação sobre fatos e acontecimentos locais em uma dimensão temporo-espacial, a ser delimitada por uma história, cultura, geografia, e outras subjetividades (Lourau, 1972); (Rossi, 2014; Brilhante, 2018).

A pesquisa foi realizada para acomodar a trajetória de envolvimento da pesquisadora, que atua como profissional de saúde, gestora do cuidado, preceptora de campo da Residência Multiprofissional em Saúde da Família (RMSF), docente em um sistema de Saúde-Escola e apoiadora institucional do Sistema Saúde-Escola no município de Sobral.

Este cenário de estudo, a transitar com diferentes espaços, com diferentes inquietações, foi possível desvelar acerca de um conjunto de fenômenos institucionais, sociais, afetivos, psicossociais e,

também, como sobre as práticas pedagógicas da Residência e os saberes docentes oriundos desse espaço de formação: constituídas nos diferentes cotidianos dos serviços de saúde e da formação proposta à Pós-graduação em Saúde, com caráter de Residência Multiprofissional.

A pesquisa-intervenção foi do tipo participativa e aumentou o envolvimento do pesquisador e de diferentes atores na pesquisa, estando esses sujeitos em um mesmo nível de experiência. Assim, na pesquisa-intervenção, os participantes do estudo são parte integrante, sujeitos ativos, e não apenas participam passivamente, não sendo, portanto, consumidores, mas principalmente produtores da pesquisa e de seus processos (Macerata, 2019). Esta pesquisa-intervenção, aconteceu com um grupo de profissionais da Pós-graduação, especificamente os que cursavam a Residência Multiprofissional em Saúde da Família - RMSF, na Escola de Saúde Pública Visconde de Sabóia – EFP-VS, do município de Sobral/CE.

Como grupos de participantes do estudo, a compor a intervenção, fizeram parte a representação na pessoa da direção da ESP-VS, a coordenação da RMSF, representação do corpo docente, formado por preceptores – representantes de núcleos de categorias; e tutores ou preceptores de campo – que apoiam uma conformação de equipe multiprofissional, com diferentes pós-graduandos, sendo estes, de diferentes categorias profissionais. Assim, participou da pesquisa, atendendo o critério de inclusão, uma divisão paritária para os diferentes componentes, sendo 25% composta por discente da Residência Multiprofissional em Saúde da Família; 25% de docentes (tutores), 25% de docentes (preceptores de núcleo de categoria profissional); e 25% da gestão.

Como critério de inclusão para a inserção de Residentes, foi considerado os que estiverem no último ano de inserção nos programas, com representação discentes, podendo ser, os que têm assento na Comissão de Residências Multiprofissional (COREMU). Para inserção, enquanto docente, preceptor/tutor, foi considerado, aqueles com mais de um ano na preceptoria/tutoria, e que já tenha sido residente. Para composição da gestão, foi considerado aqueles que estejam nas coordenações dos programas de Residências Multiprofissionais em Saúde da Família, que estejam na coordenação de ensino e/ou direção da Escola, que tenham vivências na Residência como parte integrante da formação de percurso.

Como critério de exclusão, consideraram-se aqueles que não tivessem interesse em participar do estudo, assinando assim, o termo de desistência em qualquer momento, aqueles que não tivessem sido Residentes na formação, ou que tenham se desligado da instituição por algum motivo, ou que tenham tempo de inserção em uma destas funções em tempo igual ou inferior a seis meses.

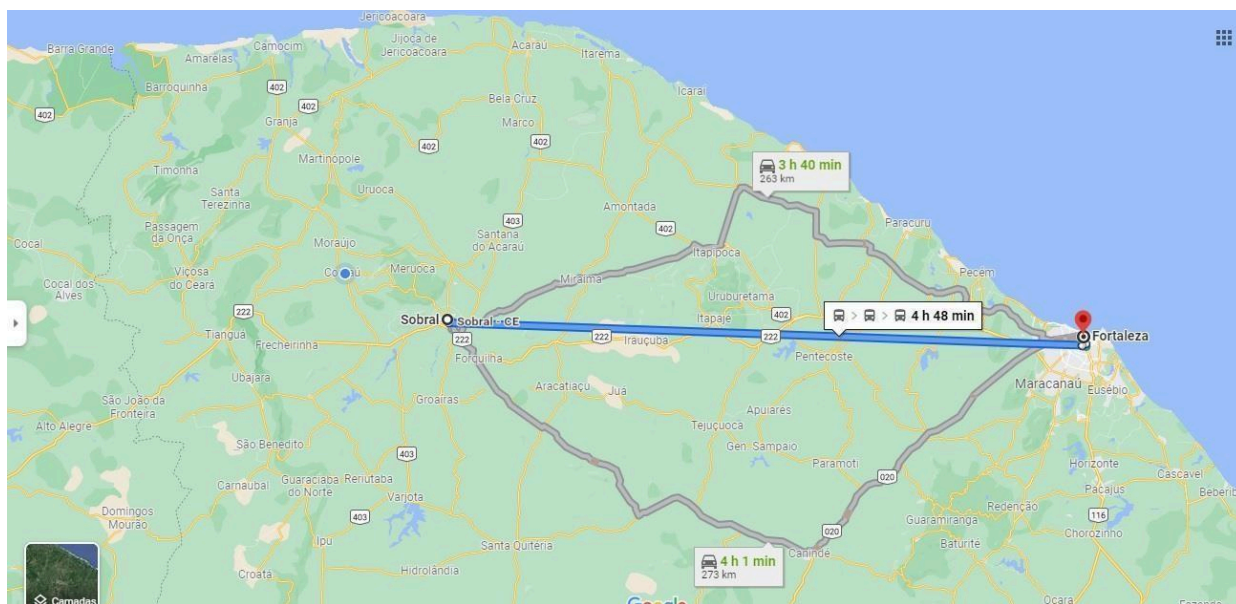
Os participantes do estudo foram convidados a inserirem-se no mesmo, mediante convite formal, feito pela própria pesquisadora na Roda Ampliada (reunião mensal que reúne coordenação, tutores, preceptores e residentes). Estes também receberam um convite formal via *whatsapp*, formalizando a pesquisa. A Direção e a coordenação da Escola foram convidadas mediante uma conversa de forma presencial. A inserção dos participantes, se deu através na reunião inicial, onde foi apresentado o projeto com os respectivos objetivos.

Sobral possui uma população estimada de 212.437 habitantes, conforme estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Está na posição do quinto município mais populoso do estado do Ceará e o segundo maior do interior, com área territorial equivalente a 2.068,474 km<sup>2</sup> (IBGE, 2020).

Sobral faz parte do semiárido nordestino, situando-se na Região Noroeste do Ceará, a 235 quilômetros da capital, Fortaleza. É banhada pelas águas do Rio Acaraú e tem sua paisagem entrecortada pela Serra da Meruoca. Foi elevado ao *status* de município em 1841. Está a uma altitude de 70 metros do nível do mar. O clima é quente e seco, com uma temperatura média de 30 graus centígrados (IBGE, 2020).

Como lócus do estudo, tem-se a Escola de Saúde Pública Visconde de Sabóia do município de Sobral/CE, uma proposta concreta da Escola de Governo, que oferece formação de nível médio, ensino técnico, pós-graduação e educação permanente para os profissionais e comunidade em geral. O estudo aconteceu entre os meses de agosto a dezembro de 2023.

**Figura 1** - Localização de Sobral, Ceará e sua distância até a capital Fortaleza



**Fonte:** Google Maps (adaptada)

A pesquisadora estará munida de Roteiro de Observação Participante e Diário Institucional – DI, para registro das impressões obtidas nas idas e vindas ao território (Gil, 2012).

Na constituição da coleta de informações, além da prática diarista e do diário de pesquisa, foi utilizado o Diário Institucional (DI) e/ ou Diário Institucional de saberes docentes, assim designado pela pesquisadora. A escrita, em um diário, é um mecanismo fundamental de registro de informações importantes do cotidiano. Um gênero que pode ser literário ou não, possui diferentes perspectivas de uso e é atrelado intimamente à produção de novos saberes inerentes à pesquisa e à formação. E, nesse momento, o DI, foi utilizado para análise das implicações no cotidiano de uma instituição que lida com práticas pedagógicas e formativas para profissionais de saúde que atuam no Sistema Único de Saúde - SUS (L'Abbate; Pezzato, 2019).

O DI foi muito importante para registro das experiências, momentos essenciais, acontecimentos e práticas relevantes acumuladas pelos sujeitos da pesquisa no âmbito da formação em saúde e que contribuem para o percurso formativo durante a vida, enquanto

associado a uma instituição. Para Morin (2012), o diário é um registro de memórias de existência de reflexões vividas e habituais da vida, sendo estas atemporais.

Apesar de ter sido objeto de questionamentos quanto à sua relevância no campo do pensamento científico, conforme Lourau (2004), o diário não é apenas um instrumento utilizado na pesquisa, mas sim constitui a própria pesquisa. No contexto deste estudo, o uso de diários de campo foi fundamentado em referências como Lourau (1972), que enfatizam a valiosa contribuição do uso de diários em pesquisas abrangentes nos campos da sociologia, antropologia, filosofia e educação. De acordo com essa perspectiva, o diário não é apenas considerado como um recurso complementar, mas sim como uma técnica de coleta densa, essencial para pesquisas sociais, humanas e na área da saúde, sendo uma estratégia extremamente competente para obter informações significativas no contexto científico

Os participantes foram convidados à prática da escrita no Diário Institucional, que receberam no ato da reunião e atestaram o aceite em integrar a pesquisa, a discutir acerca de alguns elementos indispensáveis, sobre:

- Vivências teórico-práticas importantes na Pós-graduação;
- Metodologias participativas na formação;
- Saberes desenvolvidos na pós-graduação;
- Práticas de ensino-aprendizagem;
- Práticas avaliativas;

- Relação entre teorias de ensino, aprendizagem e avaliação;
- Currículo formal, informal e oculto;
- Relações estabelecidas na instituição;
- O fazer docente;
- As práticas institucionais e a formação política.

Estes puderam aproveitar o Diário por dois meses para conversarem sobre a formação na Residência, realizarem seus registros sobre as Práticas Pedagógicas do programa, colocarem desenhos, versos, poesias ou outras representações de registros escritos. Em cada encontro, que obteve o quantitativo de dois, eles puderam levar seus DI, apresentar, ler, perguntar e compartilhar com aqueles que estavam no encontro.

Na AI, o pesquisador/analista, analisa suas implicações através do diário, pois a leitura das escritas e reescritas desse diário distancia o indifferente, e não assume a neutralidade como postura, mas, permite sobretudo o contato com as intenções e interesses pelos atos de se fazer a própria pesquisa, ou a intervenção. Nesse estudo, o uso do diário foi bem-vindo pela aproximação e relevância com o campo da saúde coletiva, visto que nos últimos anos, esse estreitamento é observável na produção de dados em pesquisa social na saúde (L'Abbate; Pezzato, 2019).

Para a produção de informações, considerou-se, na perspectiva de Lourau (1972), uma análise de papel e noção de implicação, a partir da instituição e sua dinâmica (instituído, instituinte e institucionalização) e os analisadores (Vicari; Lago; Bulgarelli, 2022).

Compreender-se-á, não a instituição física, enquanto Escola de Saúde para análise, mas sua extensão formativa, práticas pedagógicas enquanto instituição, visto que se conformam com um conjunto de práticas, arranjos, normas, processos materiais e imateriais, posturas, modelos organizacionais, discursos, documentos entre outros (Vicari; Lago; Bulgarelli, 2022).

Nesse sentido, o DI foi utilizado como uma estratégia pedagógica, com o intuito de estimular as pessoas inseridas na pesquisa, a imergir em um nível de escrita intimista sobre a vida e a relação com o trabalho, nas práticas institucionais. Imbuída do objetivo de clarificar informações nas relações que se estabelecem com o trabalho, a organização ou instituições presentes, a se transformar em método, ao passo que é disseminado, torna-se uma ferramenta de intervenção e estratégia metodológica.

Os participantes fizeram uso do Diário para representação de suas vivências cotidianas, mediante o que importa narrar às práticas que contribuem para formação docente na pós-graduação, sendo a intervenção com as Residências Multiprofissionais em Saúde, ponto central de partida. A escrita em diário subsidiou a elaboração de uma Matriz de pressupostos teórico-pedagógicos da formação docente na Pós-graduação, a partir da compreensão do conjunto de saberes e fazeres anunciados como “Práticas Pedagógicas” (L’Abbate; Pezzato, 2019).

Compreende-se aqui, “implicação” como a interação de relação estabelecida entre os sujeitos do estudo e a instituição, consentida e não consentida. Logo, é fato que a implicação exista e que importa investigar o modo de sua ocorrência, como atuam e não quantificá-las ou validá-las, pois para tanto, isso já é confiável.

Desse modo, foi possível observar, em relação aos participantes, os eventos ocorridos no estabelecimento, as práticas organizadas pela instituição, bem como os momentos de encontro, como aulas, reuniões, eventos, grupos de trabalho, elaboração de documentos e atividades nos serviços de saúde, entre outros. Além disso, foram registradas as impressões individuais dos participantes sobre essas atividades, desde as mais concretas até as mais abstratas, que serão analisadas à luz da reflexão crítica, diálogo e discussões nos encontros para socialização dos fragmentos da escrita nos diários. Os diários foram recebidos ao final da pesquisa para compor a análise das informações contidas e utilizados como fonte de informação que subsidiará um dos momentos desta pesquisa, o grupo de intervenção sobre estes fatores que serão discutidos e problematizados.

Aconteceram dois encontros, encaminhados a partir da Observação Participante. Os encontros aconteceram na ESP-VS, organizados pela própria pesquisadora. Ambos tiveram duração média de uma hora e meia, e com uma metodologia específica, guiados por técnicas de condução grupal, palavras e perguntas geradoras.

De um encontro a outro, foram feitas restituições no percurso dos acontecimentos, mediante as discussões nos espaços coletivos, ou trechos importantes, elencados pelo pesquisador ou participantes do estudo, na escrita do que estes expuseram em momento anterior, ou sobre suas escritas em seus diários. Nesse sentido, os encontros também foram guiados pela partilha de saberes advindos dos fragmentos de conceitos, falas, desenhos sobre o que esses sujeitos tentam dizer, desembaraçar, no individual, em seu ponto de vista próprio, como no encontro com o outro, sobre o que dizem igual ou diferente.

Assim, nos movimentos de escritas, refletiu-se sobre algumas questões, tais como: O que esses sujeitos contam na experiência escrita? O que confrontam ou denunciam? Quais são seus relatos? Como atuam? Como acontece a produção de saberes? Quais as implicações? Qual a relação de suas vivências pessoais com a dimensão formativa? Quais os sentidos dessa formação? Qual a compreensão de docência? Qual a relação da formação técnica com a formação política? E as duas perguntas que mais ressoou no momento: Quais as práticas pedagógicas que estão presentes no cotidiano formativo e de trabalho da Residência? Quais práticas pedagógicas não são consolidadas e carecem ser ressignificadas?

Dois momentos importantes para a coleta de dados foram ponderados: o momento de escrita das impressões no campo, em que serão observados nos discursos dos participantes, os discursos, os modos operacionais, as relações de diálogo entre o individual e o coletivo, o uso de documentos, metodologias, o formato dos encontros, a dinâmica de trabalho, as práticas de ensino-aprendizagem na dimensão teórica, e outros fenômenos que chamaram a atenção da pesquisadora para o estudo: Módulos formativos dos residentes; atividades em serviços, como atendimento individual, condução de grupos de educação em saúde, Roda de Categorias, Rodas de Tutores e Preceptores e outros.

Posteriormente, foi realizada a reescrita do diário para uma análise detalhada das informações contidas, com o objetivo de consolidar uma escrita que atendesse ao propósito do estudo. Isso envolveu a seleção das informações mais relevantes e a clarificação das ideias para sua exposição aos leitores. Além disso, as reflexões foram elaboradas a partir da interpretação das observações registradas no diário.

Para validar, intervir, aproximar as discussões colhidas nos encontros em formato de oficinas, foram feitos dois encontros, grupos de intervenções, com perguntas disparadoras acerca do processo formativo na pós-graduação e sua interface com o trabalho; sua relação com as competências para o exercício profissional; e o arrolamento com a formação política e a formação docente nesse processo.

Os encontros dos Grupos de Intervenção (GI) foram oportunidades para discutir efetivamente a questão central do estudo, além de elaborar, com base em documentos e na realidade observada, pressupostos teórico-metodológicos, processos de ensino-aprendizagem na Pós-graduação e suas diversas práticas avaliativas, bem como a relação com a formação docente desses profissionais. Foram realizados dois encontros dos GI, conforme necessidade identificada, além de leituras e releituras dos Diários, conversas informais com os participantes antes e após os encontros, e análise dos documentos que orientam a formação da Residência. O apoio na pesquisa foi configurado como uma maneira de produzir conhecimento por meio da pesquisa-intervenção (Macerata, 2019). Os encontros aconteceram no interior da ESP-VS, com a presença do diretor, coordenação da Residência, os docentes, representados por Tutores e Preceptores e representação de Residentes, os do primeiro e no segundo ano de formação.

As análises surgidas do material, relacionadas ao objetivo da pesquisa, foram feitas a partir de referenciais teóricos que contribuem com a discussão acerca dos saberes docentes, práticas pedagógicas, mas, especificamente, formação na pós-graduação, à luz da Política e textos sobre práticas pedagógicas, educação

libertadora em Paulo Freire (1997); e Educação para liberdade em Hanna Arendt.

Esta pesquisa esteve em conformidade com a Resolução nº 466/2014 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), garantindo sigilo de acordo com os princípios éticos nas pesquisas envolvendo seres humanos. A pesquisa foi aprovada pela Comissão Científica do município de Sobral/CE e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), que após submetido à apreciação ética, obteve parecer favorável, sob nº de CAAE: 73332123.2.0000.5053.

### **3. RESULTADOS DA INTERVENÇÃO SOB O PRISMA DE HANNA ARENDT E PAULO FREIRE**

Para Freire (1997), uma educação libertadora permite ao educador acolher as perguntas do cotidiano, as críticas, as curiosidades, as inquietações, as diferentes visões de mundo dos educandos. É cuidar de forma afetuosa da sua responsabilidade para com eles, valorizando o respeito à autonomia e à liberdade de expressão, estimulando a construção de problemas e evitando impor autoritarismo nos processos educativos. Pelo contrário, é necessário mediar através da palavra e do diálogo de forma participativa na busca pelo conhecimento, incentivando sempre a exploração de novos horizontes e descobertas por parte do aprendente.

Dessa forma, a educação teria o caráter libertador como exigência ética, ou seja, através da liberdade, o sujeito torna-se crítico e reflexivo, capaz de transformar sua realidade e pertencer ao mundo de forma efetiva. Nessa concepção, o educador, através de sua ação na aprendizagem, tem a função de desenvolver potencialidades,

conhecimentos e capacidade de autonomia dos educandos, ou seja, o educador deve orientar os estudantes a assunção de responsabilidades, tomada de decisões e construção da autonomia em busca de assumir uma posição no mundo.

Para validar, intervir, aproximar as discussões colhidas nos encontros, em formato de oficinas, a pretensão é que sejam até três encontros, subjetivos e/ou individuais, serão organizados grupos de intervenções, com perguntas disparadoras acerca do processo formativo na pós-graduação e sua interface com o trabalho; sua relação com as competências para o exercício profissional; e o arrolamento com a formação política e a formação docente nesse processo.

Mediante os dois encontros, que designamos como GI, foi apresentada uma pergunta inicial sobre a compreensão dos sujeitos acerca da prática pedagógica, e outra sobre o processo formativo na pós-graduação e sua relação com a formação do "Ser Docente". Para esse momento, os participantes utilizaram as impressões já registradas em seus Diários, recebidos anteriormente, além de folhas de papel A4, canetinhas e lápis coloridos, para representarem suas respostas por meio de desenhos e textos. Esse momento foi oportuno para que os sujeitos pudessem discorrer sobre o entendimento e a concepção das Práticas Pedagógicas. Seguem algumas respostas adiante:

*Eu fiz vários desenhos pequenininhos. E aí, quando eu comecei a pensar sobre os vários locais que eu já passei, né? Assim... pensar a prática pedagógica sob o olhar do residente, eu fui residente, eu acho que é uma coisa; pensar a prática pedagógica com o olhar do preceptor, eu fui preceptor, eu acho que é outra coisa; pensar no olhar do tutor, eu fui tutor, é outra coisa. Aí eu fui coordenador de ensino, coordenador de programa e agora direção. Então assim... acho que as minhas lutas, elas se misturaram muito, né?*

### **Sujeito 2**

*Porque eu acho que apesar dessas práticas, em alguma medida, elas se integrarem, elas se interessarem, mas eu acho que o local que você ocupa, ele modifica a sua percepção do que você vive, né? Assim, de uma forma muito... forte. E aí pensando em quando eu era residente, assim... sem dúvida, eu acho que as coisas se perpassam muito, porque a gente construiu um vínculo muito forte, quando a gente estudava técnicas de abordagem grupal juntos, né? **Sujeito 2***

*Pensando nas técnicas de abordagem grupal, porque na minha formação de fisioterapeuta, eu não aprendi a facilitar grupo. E, pra facilitar um grupo, eu preciso ter uma abordagem pedagógica, no sentido que o grupo em caráter educativo. A gente trabalha naquela comunidade, então a gente constrói vínculos com aqueles grupos, com aquelas pessoas, com*

*aqueles pacientes e um vínculo, eu acho, que ele é um facilitador da prática educativa/pedagógica.*

### **Sujeito 2**

*As práticas pedagógicas, elas perpassam por várias dimensões, né? Não tem como você não estar intrínseco dentro do fazer docente, e aí, tanto dentro do território, como no grupo de práticas, a gente trabalha muito a educação popular, na questão do vínculo, na questão da educação permanente também. Tem também, a questão da valorização docente, eu acho que a gente aprende muito, quando a gente ensina, eu acho que o docente, ele acaba, que ele também, é transformado a partir disso. E aí, eu trago até um pouco do Paulo Freire, né? Na que ele faz pros professores, ele diz que o ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar, ensinando o que é reaprendido por estar sendo ensinado.*

### **Sujeito 3**

Em Freire (1996), a integração entre o cotidiano do ensino e do trabalho deve sempre ocorrer em consonância com a formação humana de maneira ampla, associando a dimensão teórico-prática. Isso se evidencia tanto em sua história com a Educação Popular quanto na fundamentação de suas teorias, que substanciam suas ideias pedagógicas difundidas globalmente. Portanto, essas dimensões devem ser consideradas de forma unificada e interligada, uma vez que o sujeito é um ser único e integral, e tratá-lo de forma segmentada comprometeria todo o processo pedagógico (Pontes; Pimenta, 2019).

A partir do que foi mencionado pelo participante, fica evidente como o processo formativo proporcionado pela residência também atende a uma demanda por prática docente, embora o discurso favoreça mais uma prática docente estimulada pelo programa do que uma formação específica para essa prática. Não podemos afirmar com certeza se houve ou não uma formação direcionada para essa prática. Arendt (1961), ao refletir sobre a crise na educação americana, aponta uma das questões sendo que o processo formativo, muitas vezes, não visa apenas transmitir um conhecimento, mas sim desenvolver uma habilidade prática, levando a uma "transformação das instituições de ensino geral em institutos profissionais". Portanto, a partir dessa perspectiva, surge a necessidade de um embasamento crítico e reflexivo que sustente a prática docente.

Apesar de não haver uma afirmação direta de Freire sobre a criação de um método, pois ele não compartilhava dessa ideia, ele é reconhecido como precursor de um Modelo Pedagógico de Educação de Adultos, comprometido com a Educação Popular ao longo de seu legado. Ele não se considerava o inventor de métodos como analítico, sintético ou silábico, mas sua teoria foi fundamental para reformular tais métodos como processos naturais de divisão e síntese. Freire chamava de método sintético o formato de aprendizagem que dividia o conhecimento em partes para depois unir conceitos, compreendendo-os como um todo. Esse processo de análise das partes para chegar ao todo era chamado de método analítico. Para ele, a construção do conhecimento era um processo contínuo de análise das partes e dos contextos específicos em direção ao global, e vice-versa. Ele é considerado o idealizador de uma proposta pedagógica que adota um método eclético analítico-sintético. Para Freire, o mais importante não era a definição de um

método específico, mas sim a investigação de conceitos geradores ou palavras geradoras pelo grupo de pessoas em processo de alfabetização. Essas buscas deveriam ser conduzidas pelos próprios educandos, pois ninguém poderia realizá-las por eles. Assim, seu referencial era ancorado na leitura do mundo do educando, que precedia a leitura das palavras.

Freire propõe a existência de uma Pedagogia do Oprimido pela relação desumana entre opressor-oprimido, mediada por contextos contraditórios, onde somente o oprimido, pode dizer do seu lugar de ocupação, pois este vivencia as faces desse sofrimento em seu próprio corpo. E, atribui ao opressor, a possibilidade de luta e fuga para libertar-se dessa relação conflituosa, onde apenas este, precisa se entender como sujeito diferente do opressor, e assim buscar a liberdade.

Nesse sentido, como pensar práticas pedagógicas para fins de atitudes libertárias no ensino-aprendizagem? Talvez seja esta a interpretação necessária a ser feita enquanto docente do ensino básico e superior, pois propor uma educação para a liberdade, só é possível a partir da inserção de sujeitos oprimidos que não são partes das aulas práticas, teóricas, práticas educativas e práticas pedagógicas diversas, mesmo estas, estando no interior da sala de aula e do ensino. (Freire, 1996).

Como narrado numa teoria da problematização, uma teoria Libertadora, o ensino precisa se investir de uma proposta pedagógica inclusiva, numa perspectiva crítico-reflexiva, também científica, que adote os princípios de uma formação humanizada [ética, justa, dialógica, respeitosa, afetiva...], visto que na educação libertadora, direciona a uma proposta pedagógica para o trabalho

com sujeitos histórico-sociais, a lidar com vidas e histórias (Pontes; Pimenta, 2019; Petry, 2019).

Estes sujeitos históricos estão em constante busca da autonomia do pensamento e emancipação do seu processo evolutivo, que repercute na busca de sua individualidade, imerso em um mundo real de modificações constantes que resultam em modos culturais específicos a cada recomeço. Portanto, a forma como se age e atua no mundo, é determinada por fatores biológicos, mas também culturais, próprios da cultura e natureza humana (Pontes; Pimenta, 2019; Petry, 2019).

Em Freire (1999), as propostas de Práticas Pedagógicas usufruídas por Professores, devem ser fundamentais para humanizar o mundo. Mediante os processos educativos, o sujeito aprende a fazer leituras, dizer palavras e lê-las ao mesmo tempo, e, desse modo, constituir a si mesmo, mediatizado pela comunhão humana. Assim, conforma um modo que se humaniza, e consegue humanizar-se através dele. É nesse ciclo, que o homem consegue fazer a leitura do mundo de forma humanizada, desenvolvendo atitudes, posturas, práticas sociais que engrandecem o convívio em sociedade e as relações humanas. Portanto, uma educação humanizadora não é aquela libertina, descompromissada com o mundo e com os sujeitos, mas que requerem rigorosidade metódica.

“A rigorosidade metódica é algo primordial na prática docente: O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica

não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo

Uma educação humanizadora envolve a reflexão, criticidade, mas também rigorosidade metódica, sendo seu principal enfoque formar cidadãos para a sociedade, de forma consciente, democrática e empática para conviver no mundo. O fundamento da educação humanizada é realizar a atividade pedagógica mobilizada por afeto, respeito, amor, o último sendo o mais importante. Esta educação valoriza a práxis, a consideração do sujeito para ser mais. Na Pedagogia do Oprimido faz alusão aos conceitos teórico-pedagógicos-didáticos imbricados em sua teoria.

Em Pontes e Pimenta (2019), a educação problematizadora, só se concebe através da práxis dialógica, que se materializa através da palavra, um elemento fundamental, nuclear. A palavra em si, relaciona-se com a reflexão-ação, as duas interdependentes, não no verbalismo esvaziado ou pelo mero ativismo da relação do saber e do fazer.

### **3.1. O Desenho da Residência com Práticas Pedagógicas de Formação do Ser Docente: Um Espiral**

As práticas pedagógicas que atenda aos pressupostos de uma educação problematizadora e humanizante precisam estar abertas a envolver práticas curriculares, que abram alas para as diferentes características dos sujeitos, bem como de seus contextos, e superar a hegemonia curricular tão comum nos estabelecimentos de ensino. É por meio da reforma do ensino, das práticas, da formação de professores e implantação de novos currículos que se conjectura uma reforma na educação (Pontes; Pimenta, 2019).

A didática, como arte da ensinagem, acaba deixando de existir quanto ao seu significado, visto fora da função de mediação entre as bases teórico-científicas do saber constituído. Quando esta se restringe ao uso repetido de Metodologias ativas por estar em voga, ser algo de modismos hodiernos, desprovidos de diálogo, reflexão, ou teorias críticas. Nestas questões, o que, como, por que, no processo pedagógico, pois esta não pode ser concebida sem a teoria (Pontes; Pimenta, 2019).

A formação mediada por Práticas Pedagógicas no ensino superior deve ser feita pelo exercício da tematização e problematização dos conteúdos no ensino-aprendizagem. Colabora com os sentidos, dado aos educandos, a formá-los para o mundo, a desenvolverem a crítica no pensamento e nas buscas por constituição de inéditos viáveis, e assim, superem suas situações limites.

Uma atividade de desenho foi proposta inicialmente para conversar sobre as práticas pedagógicas, e dadas o convite para reflexão destas práticas, no que tange a constituição do ser docente, ser profissional, e para a constituição de uma pedagogia crítica para cuidar das pessoas. Adiante a representação dos desenhos feitos pelos participantes:

**Figura 2** – Desenhos feitos pelos participantes da pesquisa



(a)



(b)



(c)



(d)



(e)



(f)



(g)



(h)



(i)



(j)

**Fonte:** Autores.

Nesse percurso também, remete à formação crítica e política inerente ao processo formativo, onde foi colada a abertura e uma dinâmica inicial descontraída para que o primeiro sujeito pudesse iniciar a fala.

Um dos sujeitos inicia a fala, e pondera sobre a questão colocada:

*Aí... é... os espaços das aulas, dos momentos formativos da Residência, dos seminários, dos momentos pra fazer um feedback com o residente, né? formação de competências, saber como fazer [inaudível], uma síntese [inaudível]... essa compreensão é uma prática pedagógica pra quando a gente chega pra trabalhar com competências é diferente, porque a gente não é acostumado. A gente é acostumado a dar a nota e receber a nota, mas a gente precisa, sobretudo, ter, desenvolver essa habilidade da escuta, da acolhida, da compreensão, mas também a habilidade de compreender algumas competências das diversas situações que a gente precisa ponderar. **Sujeito 1***

*Uma compreensão que eu acho, que nos leva, né, a essa formação crítica e reflexiva, que a todo momento a gente vai e volta, a gente vai e volta pra poder estar buscando acertar. **Sujeito 1***

*As abordagens de grupo, a gente precisa pra trabalhar com pessoas, com grupos, a gente precisa saber como entrar, a gente precisa saber como sair. Não é uma palestra. Eu botei avaliação de competências, abordagens grupais, momentos de escuta com o residente, a gente precisa também estar preparado, a gente precisa ter uma compreensão a depender do que for, né? Em diversas situações, a gente chega, a gente precisa também ter essa pedagogia no sentido do escutar, do acolher e*

*discernir, sobretudo, né? Em muitos momentos, a gente precisa discernir coisas difíceis. Mas sempre nesse intuito aí da transformação, né? Da dialogicidade. É... acho que é isso. **Sujeito 1***

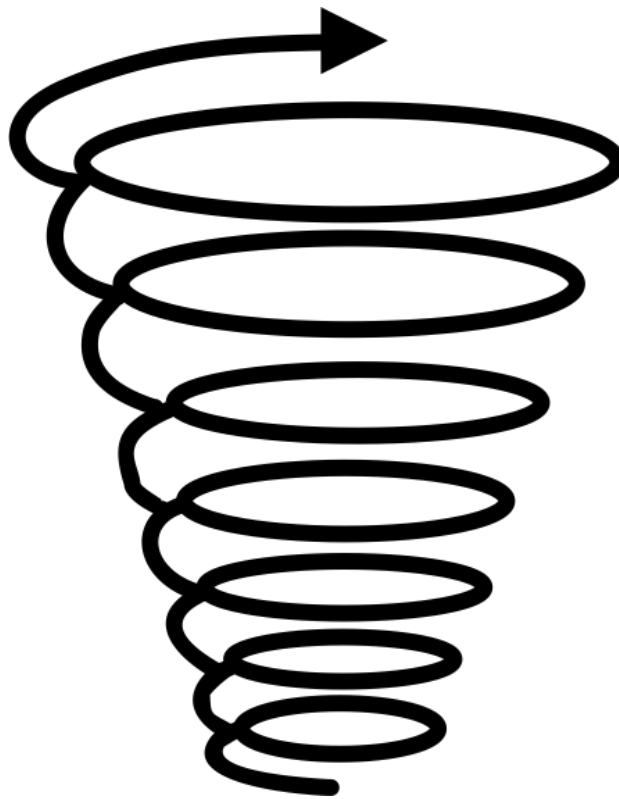
*Eu coloquei aqui, os momentos formais, que foi o que a gente falou, né? As aulas, seminários, as salas de espera, os grupos, roda de quarteirão, os próprios atendimentos, o apoio matricial, né? Que esse momento em que você faz uma consulta, um atendimento compartilhado, por exemplo, você tá, ou ensinando um pouco do seu fazer pro seu colega de trabalho ou aprendendo um pouco com ele. Ali também se dá uma prática pedagógica/educativa. E a educação permanente também como um momento formal, porque isso também é algo que é importante pensar. A educação permanente, ela também acontece de forma formal e informa. **Sujeito 2***

*Eu coloquei aqui uma espiral, pensando aqui que as práticas pedagógicas vão estar em todos os espaços [inaudível] docentes e aí eu fui trazendo aqui o que é que eu lembrei de práticas pedagógicas que a gente acaba que atua, né? E eu penso que para atuar em cada momento desse, a gente nunca entra um e sai o mesmo. Sempre, de certa forma, a gente, se for pra dar uma aula, a gente vai precisar se preparar, dar um feedback, dar um resuminho, vai precisar, de certa forma, fazer uma escuta, de firmeza, mais de compreensão. **Sujeito 3***

A partir do que mobiliza os participantes do estudo e as tessituras destas análises, faz-se alusão a espiral narrada por estes. A formação docente é um ciclo que nunca se encerra como a espiral de aprender-pesquisar-ensinar-transformar. Como visto, as práticas pedagógicas, estando presentes, desde os momentos de aulas, trabalhos, espaços de reuniões de equipe, diálogos informais entre educandos, preceptores, tutores, espaços de cogestão de coletivos em rodas/reuniões ampliadas, permitem a comunhão de reflexão-ação, descobertas de estratégias ativas de ensino, que se constituam novos inéditos viáveis, a ativação da curiosidade para enxergar diferentes problemas ou situações limites e desenvolver-se a partir destas

Nessa construção compartilhada, percebeu-se que as práticas curriculares da Pós-graduação conformam um saber pedagógico, guiado pela ideia da práxis, no ensino-aprendizagem para transformação dos atos pedagógicos.

**Figura 3** – Espiral



**Fonte:** Autores.

No entanto, há que se refletir que não poderá existir uma prática docente/pedagógica sem uma formação para a essa prática. Embora novamente os participantes deixem claro que existem práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, é limitada a evidência de como ocorre a formação para essa prática, podendo ser reflexo de uma fragilidade da formação. Feijó *et al.* (2019) refere que investigações sobre a formação de residentes para atuação como educadores/docentes ainda é escassa, sendo necessária, uma vez que que práticas educativas compõem parte importante das atividades dos profissionais da saúde, seja junto aos usuários, à equipe ou aos estudantes da área da saúde.

A partir das falas, embora mencionem de forma limitada os movimentos de formação para a docência, pelos conteúdos e as diversas estratégias de ensino trazidas, é possível perceber que existe um movimento formativo para a docência no âmbito da residência.

A consciência crítica é essencial para a libertação e o empoderamento das pessoas, permitindo-lhes agir de forma mais informada e consciente em relação ao mundo ao seu redor. Quando as pessoas desenvolvem uma consciência crítica, elas passam a entender como adquirem conhecimento e reconhecem seu compromisso, em transformar a realidade em que vivem, superando uma mentalidade passiva e ingênua, tornam ativas, na busca por mudanças sociais e na luta por uma sociedade mais justa e igualitária (Freire, 2005; Arendt, 1972).

Atinente às práticas pedagógicas, estas devem ser dialógicas, ou seja, deve envolver uma troca de ideias e conhecimentos entre professores e alunos, em vez de uma abordagem autoritária e unidirecional. A importância de reconhecer a experiência de vida dos educandos e incorporá-la ao processo educacional, tornando o ensino mais relevante e significativo para eles, uma vez que é necessária uma abordagem crítica da educação, na qual os alunos são incentivados a questionar e analisar criticamente o mundo ao seu redor, em vez de simplesmente memorizar informações (Freire, 2005).

O princípio do diálogo é fundamental para constituição de inéditos viáveis, ou seja, no caso da pós-graduação em saúde, o currículo deve dar subsídios para que os discentes sejam inventores de práticas que superem as diferentes dificuldades encontradas no percurso de ensino-aprendizagem e no trabalho. Visto como reações ou indignação às situações limites, situações adversas na vida, seja na formação, ou na atuação como profissional de saúde que reflete criticamente seu contexto e não se adapta às situações retrógradas ou incoerentes, faz destas oportunidades para encontrar raios de luz, um ponto de escape no túnel tenebroso (Pimenta, 2019).

O fato de conjecturar a necessidade de guiar a formação da Pós-graduação numa vertente crítica reflexiva para a ação, amparada por dois teóricos clássicos para a educação dar-se pelo fato de acreditar que as teorias críticas podem conduzir uma formação humana comprometida com o mundo (Silva; Machado, 2023]). Mediante a constituição de uma educação libertadora é possível vincular educador-educando numa relação de confiança, reflexão e ética, havendo permissão para reconhecimento desse espaço que é o mundo e o desejo de fazê-lo diferente. Para isso é preciso que haja a tomada de consciência, ou seja, a atitude de ação mediada pelo diálogo consciente, assim, quanto mais consciente, mais próximo dos acontecimentos este se coloca, mais próximo estará da tomada de consciência, diz da reflexão desse sujeito no mundo, a experimentação desses acontecimentos por meio do diálogo consciente, capacidade de reconhecer situações limites, o protagonismo em atos limites, e a construção de um novo mundo (Machado, 2023).

Através da teoria dialógica, que se contrapõem a teoria antidialógica, é possível o aparecimento das diferentes complexidades apresentadas nas palavras, ou palavras geradoras, e assim auxiliam na identificação das situações limites na tentativa de superá-las. Nos encontros, entre os sujeitos sociais e históricos, há a possibilidade para a criação de atos limites, condições modificadoras que os libertem da condição aprisionada, ou de aceitação passiva na vida. É nessa superação das situações limites, e no investimento de atos limites, que os sujeitos conseguem descobrir atos de resistência e constituir assim, diferentes inéditos viáveis, estado possível de ser adquirido pela experiência da práxis (Pontes; Pimenta, 2019).

Logo, o diálogo é uma atitude essencial da existência humana, o que há de comum entre os seres vivos, assim, o que os mantém em comunhão, é a particularidade do encontro entre estes, que não permite o domínio do que se considera saber mais ou ser superior a outros.

É para Freire, durante as vivências pedagógicas cotidianas no seu processo formativo que os sujeitos, o educador indica, sinaliza os fundamentos pedagógicos, ou seja, os pressupostos que orientam determinada formação, os princípios fundantes oriundos das orientações práticas curriculares, e o professor-estudante, aprendem nesse trabalho uma absorção conquistadora do seu processo de vida comum. Portanto, para ajustar esta relação propõe-se uma Matriz dos pressupostos pedagógicos que orientam a formação da Residência, mediada por alguns princípios estruturantes que incorporam o componente curricular deste ensino. Veja a seguir.

### **3.2. Pressupostos da Formação do Ser Docente: Cisão e Síntese para a Pós-graduação**

Assy (2004) analisa em Arendt, mediante o pensamento filosófico, a análise de algumas categorias importantes como a responsabilidade, julgamento, pensamento reflexivo e liberdade, as quais, somadas às contribuições de Freire, como suporte para nossas intervenções nos espaços educativos e no mundo. Para a referida autora, a liberdade significa o compromisso responsável com o mundo em que se vive. São três os níveis de responsabilidade: de escolher a si mesmo; de julgar e eleger exemplos; e responsabilidade para com a durabilidade do mundo por meio de um agir consistente.

Vale dizer, que a liberdade que destacamos na formação em saúde, não significa autonomia para fazer o que se pensa, independente de uma posição ética. A liberdade não pode ser desacompanhada da responsabilidade, sendo ela, sempre relacional, ou seja, ultrapassa a esfera individual e considera o outro.

Para Arendt, o ser é lançado no mundo ao qual busca sempre pertencer. A condição humana inclui as atividades de pensar, querer e julgar, se constituindo como atividades de reflexão – pensar o que se faz nele (Assy, 2015).

O mundo ao qual o ser é lançado para viver já é habitado por outros com quem passamos a compartilhá-lo, e será compartilhado com as gerações futuras. A partir disso, a categoria responsabilidade, é de extrema relevância para refletir a atuação no mundo. Vale manter a seguinte reflexão: há responsabilidade individual e coletiva pelas práticas pedagógicas na formação? Arendt, ANO, compreende a responsabilidade como responsabilidade política, destacando a participação na esfera pública, ou seja, responsabilidade para com os outros com quem se convive no mundo, e, para aqueles a quem esse mundo é preservado.

Pensar o currículo da pós-graduação numa perspectiva crítica implica projetar o compromisso com as lutas por interesses coletivos, tanto no âmbito da formação quanto na área da saúde. Isso implica em desenvolver um projeto político-pedagógico orientado por uma Pedagogia libertadora. Nesse sentido, propor a análise institucional significa assumir sua vinculação com essa vertente libertadora, de onde deve emergir o potencial de um processo formativo em saúde, capaz de criar espaços significativos para a produção de saberes e práticas no campo político.

Logo, numa perspectiva de pesquisa-intervenção crítica, advêm algumas questões, como: Como se dá a formação pedagógica da Residência? É uma formação crítica-reflexiva? A formação auxilia na formação contínua de docentes? E, numa ancoragem geral, quais pressupostos teórico-conceituais e práticos que compõem a formação do ser docente na pós-graduação?

Ao iniciar a análise no campo formativo, para estabelecer pressupostos teóricos que assumam a responsabilidade pelo desenvolvimento deste espaço propício à formação docente, foram considerados casos relevantes como os da pós-graduação e da docência. Estas são instituições que desempenham um papel crucial na formação e, portanto, merecem uma análise aprofundada.

Muitas reflexões sobre os princípios fundantes da formação da Pós-graduação ganham realce, a partir das narrativas dos sujeitos listados. Vejam.

*Deixa eu só dizer aqui: eu trouxe o desenho da ideia da espiral, porque é tipo assim, ela está começando, mas ela não tem começo, não tem meio, ela tá todo tempo acontecendo. A prática pedagógica está a todo tempo acontecendo, em todos os espaços. Ela está perpassada em todas as nossas práticas. Não tem como dissociar isso. A gente está dentro de um processo em que a gente ensina, aprende, avalia a fonte. **Sujeito 1***

*A metodologia de dar aula, né? Eu aprendi muitas coisas no meu mestrado na época, que é semelhante à metodologia que a gente trabalha aqui. Então, nos módulos na época, minha tutora aplicava muito a questão das metodologias ativas. E essas metodologias ativas, a gente também aplicava no território, nos grupos, nos momentos de educação permanente. **Sujeito 1***

*É totalmente diferente, né? Porque o que eu trabalho aqui, e o que eu trabalho na graduação, é totalmente diferente, porque lá a coisa é mais dura, eu acho que é mais dura, é mais real, é conteúdo, é nota. É... assim... o que a gente faz aqui, de certa forma, me deixou mais sensível pra escutar mais, porque lá é muito... na faculdade, né? A gente precisa ter muito a questão das três notas, seguir aquela coisa mais rígida. Não tem a possibilidade, muitas vezes, de chegar mais próximo do aluno, né? Diferentemente que aqui a gente consegue. Então lá, a gente*

*consegue ainda outras formas de avaliação, né? Que a gente consiga trazer mais o aluno. Eu acho que essa sensibilidade de escutar mais, vai compreender mais, o diálogo, e eu acho que aqui na Residência a gente consegue ter mais, né? **Sujeito 1***

*Já tentando agora, olhar mais pra prática, com o olhar docente, isso também, acho que é um diferencial importante, que são os pressupostos pedagógicos que a Residência adota. Da educação popular, da formação de competências, da própria educação permanente. Porque esses são pressupostos pedagógicos que de fato norteiam as nossas práticas pedagógicas aqui. E se eu quiser elencar aqui, onde eles se materializam, eu digo, por exemplo: a formação por competências, ela se materializa na forma que a gente avalia os residentes, por exemplo. A gente utiliza avaliação por competências, não é uma avaliação formada de nota, etc., é uma avaliação por competência. A forma como a gente organiza os próprios modos das práticas pedagógicas, em rodas, valorizando diálogos, de forma colaborativa, tentando priorizar o saber prévio, tudo isso são bases teóricas da educação popular. **Sujeito 2***

*Obviamente, o processo de aprender no trabalho, para trabalho, né? Eu acho que isso vem da educação permanente. Enfim, acho que os pressupostos que nós adotamos aqui, agregam de fato, um diferencial nessa parte pedagógica e a formação docente permanente. **Sujeito 2***

*Acho que a palavra mais forte que vem pra mim, é esse compartilhamento de saberes, porque a gente aprende a todo momento, em todo o espaço que a gente tá é um aprendizado, né? Até coloquei aqui: a gente aprende com os tutores, com os preceptores, com os residentes, né? Que eles têm muito. A partir das dificuldades deles, que eu tenho que buscar pra poder sanar as dificuldades. São aprendizagens diferentes. A gente aprende nas vivências com outros setores, dentro do próprio território com as comunidades. Então, assim, você identifica o profissional que foi residente de longe, entendeu? O que veio muito pra mim, foi essa questão do compartilhamento de saberes, né? O quanto a gente aprende, e eu acho que essa é a maior pedagogia.*

#### **Sujeito 4**

*Quando eu ia começar eu pensei: “Vou fazer mais do mesmo? É verdade isso? Procede?”. Mas foi a primeira coisa que veio no meu coração, foi exatamente a espiral. E aí, à medida que eu fui desenhando... vocês podem ver que eu fiz um bocado de coisinhas, né? Foi inclusive, outra espiral, né? Aqui embaixo surgiram vários caminhos, né? Gaivotas, sol pra iluminar, choro livre, né? De tristezas mesmo, ao longo do processo, né? Uma árvore, com os galhos e muita raiz. Uma flor com muitos espinhos, certo? Mais uma flor. Uma menina e uma mulher; é a questão do crescimento pessoal, né? Que eu vim, sou profissional de Educação Física, que vim numa academia de ginástica, se voltasse hoje em dia pra uma academia*

*de ginástica, seria um ser completamente diferente. Desde já, respondendo a sua pergunta. A pessoa de antes da Residência, é uma, e a pessoa depois da residência, é outra completamente diferente. O que a Residência me proporcionou durante a minha vivência, fez eu ser uma coordenadora dum programa, com o olhar completamente diferente, além desses dias, ouvi um elogio de um egresso da Residência. Que ela foi do PELC também, me agradecendo na época ela foi agente do PELC. Aí ela trouxe: “Parabéns pelo novo formato de seleção do PELC”. E muita coisa da minha coordenação foi o que eu aprendi na Residência, foi o que eu vivi na Residência, né? Muito do que eu aplico hoje, no meu ser profissional. Esses dias também, eu ouvi de uma residente: “Eu não sei mais dar palestra. Eu só sei chegar com uma metodologia ativa. Eu só sei chegar perguntando o que é que o outro sabe. A Residência está cumprindo com o papel dela. Mas também, entendi, ao longo desses vários caminhos né? Tem algumas lágrimas, né? Tem alguns sorrisos, né? Tem um ouvidinho. Tem uma borboleta. Tem um caramujo (eu acho um negócio tão nojentinho, né?). **Sujeito 5***

De acordo com (Freire, 1996), ensinar não é apenas transmitir conhecimento de um educador para um educando, mas também envolve uma troca dinâmica de experiências e aprendizados. Desse modo, os professores devem estar abertos a aprenderem com seus alunos, reconhecendo suas vivências e perspectivas como fontes

valiosas de conhecimento. Ao mesmo tempo, os professores também aprendem com a prática de ensinar, refinando suas habilidades e desenvolvendo uma compreensão mais profunda dos conteúdos que estão ensinando (Pontes; Pimenta, 2019).

Na formação da Pós-graduação, a proposta é aportada em Freire, guiada pelo conjunto de atividades de caráter de uma Pedagogia crítica que verse sobre as ações reflexivas de modo transversal nesse currículo. Não há a orientação e uma formação autoritária, e se isto se conceber que o educando se oponha a tal conduta, não sendo partícipe desse ato, mas denunciando-o.

Nesse espaço, não deve haver o agir autoritário, por isso propõe a formação de Círculo de cultura ou de diálogos na constituição de processos educativos e/ou pedagógicos, onde tanto o educador, quanto o educando seguem no aprendizado de coisas comuns e tomam consciência a partir do enfrentamento das diversas situações vividas. Assim, a decência não existe sem a deiscência, ambas imbricadas e a atuação são fundamentais para a outra, mesmo ambas as funções serem específicas, como é a relação do docente-discente, tutor-residentes, preceptor-residente (Machado, 2023).

Portanto, na proposta de formação da Pós-graduação da Residência há um compromisso com a formação democrática de docentes. Diferentemente da formação *stricto sensu* que também é focalizada na formação de pesquisadores, a Residência tem em seu arcabouço teórico-prático experiências que oportunizam uma formação crítica dos educandos com estímulo as curiosidades epistemológicas, a capacidade de problematização os acontecimentos e criação de inéditos viáveis.

O perfil do pós-graduando é aquele com a capacidade de saber conhecer, agir, e fazer, visto que dentre os pressupostos é uma formação com base em competências, conceituais, procedimentais e atitudinais. O que forja a atuação de um docente capaz de mobilizar recursos disponíveis para resolução de problemas. Docente crítico e político para atuar sobre os diferentes problemas que encontra no caminho. Há ênfase na não centralidade de saberes técnicos, mas socioeducativos, pedagógicos, didático-metodológicos, socioemocionais, o que revela o comprometimento de uma prática educativa para a formação humana.

Como um conjunto de pressupostos para uma educação crítica, reflexiva e problematizadora na pós-graduação, propõe-se um conjunto de componentes pedagógicos para o currículo, que seja formal, informal e oculto, transversal a todas as práticas, guiado pelo ciclo da ação-reflexão-ação, seja no conhecimento de núcleo, das categorias profissionais, seja nas de campo, multiprofissionais. Segue adiante o consubstanciamento de pressupostos que convalidam a formação docente mediante as práticas pedagógicas da Residência. Veja.

**Quadro 1** - Matriz Pedagógica – Pressupostos pedagógicos para ensino-aprendizagem no interior da pós-graduação

<b>Pressuposto</b>	<b>Princípio estruturante</b>	<b>Componente curricular</b>
Formação crítica e dialógica	Pedagogia crítica-reflexiva capaz de produzir modelos eficazes de saúde, e práticas ideais de cuidado de diferentes sujeitos e necessidades de saúde.	Transversal às aulas, estudos dirigidos, grupos de mentorias, e atividade de campo. Análises de casos críticos, simulações, leituras de textos clássicos dirigidas a reflexão.

<p>Escuta ativa, diálogo, e atitude de autoridade-liberdade</p>	<p>Desenvolvimento de competências do acolhimento, vínculo, diálogo, cuidado e escuta sensível.</p>	<p>Escrita diarística/Escrita de Projetos de Intervenções. Estudo e intervenção com as competências socioemocionais.</p>
<p>Atitude de problematização/ curiosidade do pensar e agir.</p>	<p>Educação libertadora, mediada pela aprendizagem significativa, a intersecção entre o pensar-agir consciente, a teoria do pensamento e da ação.</p>	<p>Metodologias de problematização na formação. Uso de recursos híbrido, baseado em atividades, problemas e desafios, abordagens em grupo, e uso da sala de aula invertida, estudos dirigidos, seminários integrativos, com debates orientados e supervisionados</p>
<p>A relação teoria-prática [práxis encena]</p>	<p>O fazer reflexivo, uma prática educativa só se consubstancia desse modo, quando conduzida com um arcabouço teórico, e preceitos éticos, sociomoraís, que profiram acerca da boa prática, do fazer do bem, não sendo esta indiferente ou má</p>	<p>Vivências teórico-práticas; aulas; Vivências em territórios sociais; Vivência optativa em outras realidades de saúde; vivência obrigatória em diferentes serviços locais.</p>
<p>Consideração de diferentes saberes</p>	<p>Mediação do trabalho mediante o compartilhamento de saberes, a consideração da alteridade do sujeito, a democratização de saberes e poderes, no cotidiano de vivências com práticas avaliativas e de ensino-aprendizagem.</p>	<p>Vivência de pilares da Educação “Educação Popular; andragogia; promoção da saúde; educação por competência; educação permanente”.</p>

<p>Amorosidade e humanização no percurso</p>		<p>Uso de políticas no currículo. Política de Humanização; Educação popular; Educação Permanente; Educação na saúde; gestão do cuidado em saúde; Inclusão às diversidades.</p>
<p>Formação política</p>	<p>Nesse arcabouço há a consideração dos valores identitários, saberes de cada um, e a instiga para o desenvolvimento político e intelectual.</p>	<p>Instituição de espaços de cogestão - roda discente, roda ampliada, inserção em Fóruns e Comissão de Residências; Conselhos de Saúde.</p>
<p>Protagonismo das práticas pedagógicas</p>	<p>Proposição de práticas, metodologias participativas e invenção pedagógica-assistencial para a ciências e para o trabalho pela invenção de técnicas, métodos, e/ou estratégias para a educação em saúde, educação popular, promoção da saúde, e educação permanente.</p>	<p>Relação discente-profissional no percurso; formação com a referencial da Tenda Invertida; sistema aprendente. Vivências em territórios, momentos de aulas síncronas e/ou assíncronas</p>
<p>Transformação da realidade.</p>	<p>Capacidade de repensar e mudar o cotidiano, ressignificar as práticas, e propor inovações pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, com diferentes recursos de ensino ativo.</p>	<p>Ferramentas; oficinas, mentorias; supervisão pedagógica, trabalho colaborativo e interdisciplinar, educação interprofissional; relação em pares e grupos para reformulação de modelos educacionais e assistenciais em saúde.</p>

**Fonte:** Autores.

Como observado pelos participantes, o currículo inclui uma variedade de atividades que promovem a escuta ativa da realidade e uma postura de autoridade-liberdade. A escuta ativa envolve a observação da realidade durante as atividades modulares, a realização de diagnósticos situacionais e a territorialização nos espaços de atuação, como forma de reconhecer os valores históricos, sociais, culturais, demográficos e epidemiológicos de um território. Já a postura de autoridade-liberdade representa o engajamento ativo do educando em sua própria formação, permitindo a autoavaliação com base em suas potencialidades e limitações, com o compromisso de promover mudanças em sua prática em prol da saúde, da formação e do mundo.

Ao longo do tempo, os educandos realizam autoavaliações periódicas, recebendo feedback da coordenação, tutores, preceptores e equipe de saúde local. No entanto, é importante incluir a avaliação sob a perspectiva do usuário para garantir uma avaliação abrangente que considere os diferentes pontos de vista

Uma competência essencial dessa formação é a aprendizagem baseada na constante problematização dos saberes e práticas da Residência. Para isso, são adotadas diferentes metodologias de problematização do conhecimento, incluindo metodologias expositivas e teóricas, que se complementam com abordagens mais libertárias, dependendo dos objetivos estabelecidos. Algumas referências incluem a aprendizagem baseada em problemas, o uso de metodologias de grupo de vocalização observacional, aprendizagem baseada em projetos, ensino híbrido e estratégias de simulação.

No entanto, é necessário promover mais atividades de pesquisa e oferecer suporte para o desenvolvimento das habilidades de escrita científica e produção de trabalhos acadêmicos. Isso se deve à intensa carga de trabalho dos pós-graduandos e à falta de tempo para sistematizar suas experiências em campo e construir novos conhecimentos com base em evidências científicas.

Como destacado por Freire (1996), o ensino requer curiosidade e pesquisa. Portanto, não pode haver docência sem pesquisa, teoria ou prática. Na formação da Residência, essa prática deve ser transversal ao currículo, tanto no ensino quanto na atuação profissional. É fundamental ressaltar que a educação que busca a humanização tem como propósito dinamizar o processo de ensino, integrando o currículo trabalhado em sala de aula com os conhecimentos adquiridos pelos alunos por meio de suas experiências pessoais. Isso possibilita uma formação mais participativa e justa. Não há uma fórmula pronta para uma educação humanizadora, mas sim princípios que educadores e gestores podem adotar para promover uma educação democrática. Nesse contexto, o princípio fundamental da educação humanizadora reside em educar com respeito, afeto e amor, sendo o amor especialmente crucial, pois "nada se pode temer na educação quando se ama" (Freire, 1979, 15).

Amorosidade, generosidade e humanização são elementos essenciais ao longo do percurso. Em Arendt, as práticas pedagógicas devem ser orientadas para a emancipação humana, e, para isso, as ferramentas utilizadas devem promover o diálogo, como uma ação amorosa entre os participantes do processo formativo. Portanto, é fundamental que haja interação entre linguagens, culturas, identidades pessoais e subjetividades humanas. Não é possível

moldar práticas pedagógicas para docentes se esses discentes não estiverem envolvidos em todos os espaços da instituição. Portanto, é imperativo que esses discentes participem ativamente dos espaços comuns para a formação do docente, de acordo com os princípios democráticos. Tais espaços incluem reuniões institucionais, elaboração de projetos pedagógicos, encontros entre preceptores/tutores e residentes, rodas ou reuniões ampliadas, reuniões colegiadas, e sessões para definição de valores institucionais, entre outros destinados a discutir os fundamentos da formação na pós-graduação e os métodos de avaliação institucional. Todas essas atividades devem ser conduzidas sob uma perspectiva democrática, participativa e ética, conforme proposto pelos projetos de cursos e pelos referenciais para uma educação emancipatória (Arendth, 1961); (Freire, 1996); (ESPVS, 2015).

A atitude amorosa na construção de práticas pedagógicas auxilia na criação de um ambiente propício para a formação, a elaboração de conhecimento, a realização de projetos e a desconstrução da incapacidade e impotência do ser. Não se concebe um ensino ou uma educação sem o amor ao mundo e aos educandos, com os quais se assume o compromisso por sua formação, ou por seu processo formativo, do qual também se faz parte. Seria negar a legitimidade, o respeito e a justiça nesse próprio espaço. Portanto, há uma aposta no cumprimento da liberdade, seriedade, amorosidade e solidariedade no processo formativo, quando se almeja a transformação do ser, da escola, da formação, ou do mundo. Esses pressupostos não podem ser desassociados de qualquer prática educativa (Freire, 1997).

Em Freire e Arendt (1996), para ser docente é necessário viver com coerência a autenticidade exigida na mediação de toda prática de

ensinar-aprender, e isso conduz ao consubstanciamento de uma experiência única de formação política, pedagógica, estética e ética. Portanto, não é possível apenas falar de política, como são intituladas as matrizes curriculares, a antiga terminologia Projetos Políticos Pedagógicos, mas, sobretudo, deve estar corporificado nas disciplinas, nas práticas educativas, nas práticas pedagógicas, nas relações estabelecidas em instituições e estabelecimentos de ensino. Isso é viver a autenticidade da essência como instituição, docente, discente. Há uma boniteza nisso, apresentada de mãos dadas entre os diferentes atores institucionais. A formação política na Residência é transversal, de acordo com a proposta pedagógica. Logo, o envolvimento nos diferentes espaços e práticas deve ser materializado pela ação instituinte.

Por política, Arendt entende ser a ação do homem no espaço público, a qual se apresenta como relação do homem para com os outros, intrinsecamente marcada por relações de poder que se constituem a partir do discurso e da ação, do falar e do agir, tratando-se a política, sobretudo, da convivência entre diferentes (Arendt, 2002, 2007).

Hannah Arendt (2007) defende que a atuação política está estruturada na ação e no discurso, de forma indissociável, revelando em sua teoria política a potência da relação entre o agir e o falar. Para a autora, “o homem político é o homem que age e fala, inseparavelmente” (Arendt, 2007), de forma que, pelo espaço que ocupa, ser político é inerente ao fazer do professor, pois, para ele fazer e falar são indissociáveis.

No entanto, Arendt (1961) nos alerta que não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e

degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral. Mas podemos facilmente ensinar sem educar e podemos continuar a aprender até ao fim dos nossos dias sem que, por essa razão, nos tomemos mais educados. Isto posto, a educação deve estar comprometida com a transformação de seres, com a ressignificação da realidade e não se reduzir ao mero ensino de técnicas ou modos de fazer determinada atividade.

Portanto, é no estímulo à vivência das diferentes oportunidades de práticas pedagógicas envolvidas no currículo formal – conteúdos -, currículo informal - práticas e experiências com diferentes atividades vividas na formação, extensão, pesquisa, ensino, comunidade numa perspectiva interna e externa de outras parcerias extra-institucionais; e no currículo oculto, o conjunto de experiências vividas com outros estudantes, valores e atores sociais, comportamentos coletivos, normas da cultura loco-regional que não estão explícitos no currículo formal desse sujeito, que nasce a autonomia. Ou seja, pela vasta oportunidade de tomada de decisão, e o processo que se chama de vir a ser. Portanto, a constituição de uma pedagogia crítica para a autonomia dos seus educandos deve estar direcionada às experiências incentivadoras de tomada de decisão responsável e respeitosa (Freire, 1996).

No entanto, as práticas educativas voltadas à emancipação humana necessitam conceder espaço para ferramentas que promovam o diálogo, como estratégia de encontro entre os sujeitos e como uma ação amorosa de interação de linguagens, culturas, reprodução social e subjetividades humanas, tanto no campo do ensino quanto no da pesquisa e extensão universitária. Faz-se necessário o deslocamento de técnicas e ferramentas que possibilitem a

produção de conhecimento em uma dimensão humanística-problematizadora.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As práticas educativas voltadas à emancipação humana necessitam conceder espaço para ferramentas que promovam o diálogo, como estratégia de encontro entre os sujeitos e como uma ação amorosa de interação de linguagens, culturas, reprodução social e subjetividades humanas, tanto no campo do ensino quanto no da pesquisa e extensão universitária. Faz-se necessário o deslocamento de técnicas e ferramentas que possibilitem a produção de conhecimento em uma dimensão humanística-problematizadora.

Para ser docente é necessário viver com coerência a autenticidade exigida na mediação de toda prática de ensinar-aprender, e isso conduz ao consubstanciamento de uma experiência única de formação política, pedagógica, estética e ética. Portanto, não é possível apenas falar de política, como são intituladas as matrizes curriculares, a antiga terminologia Projetos Políticos Pedagógicos, mas, sobretudo, deve estar corporificado nas disciplinas, nas práticas educativas, nas práticas pedagógicas, nas relações estabelecidas em instituições e estabelecimentos de ensino. Isso é viver a autenticidade da essência como instituição, docente, discente. Há uma boniteza nisso, apresentada de mãos dadas entre os diferentes atores institucionais. A formação política na Residência é transversal, de acordo com a proposta pedagógica. Logo, o envolvimento nos diferentes espaços e práticas deve ser materializado pela ação instituinte.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARENDT, H. **A Condição Humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. 174 p.

\_\_\_\_\_. **Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought**, New York: Viking Press, 1961, pp. 173-196.

\_\_\_\_\_. **O que é política?** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BORGES, F. M. *et al.* Relação entre planejamento didático e círculo de cultura: experiência com grupo de idosos hipertensos. **Saúde em Redes**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, 2021. DOI 10.18310/2446-4813.2021v7n3p115-127. Disponível em: <http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/rede-unida/article/view/3326>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire?**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Brasiliense, 1984.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 2.761, de 19 de novembro de 2013**. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do SUS (PNEPS-SUS). Brasília, DF, 2013. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761\\_19\\_11\\_2013.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html). Acesso em: 18 jan. 2023.

FEIJÓ, L. P. *et al.* Residente como Professor: uma Iniciação à Docência. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 43, n. 2, p. 225–230, abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/ZYjjYn3L4fDWDsW6rWmJtbK/?lang=pt#ModalHowcite>

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos**

**Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. DOI 10.1590/S2176-6681/288236353. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdr7RQjJVSPzTq#>.

Acesso em: 18 jan. 2023.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. p.157.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 42.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. 18<sup>a</sup> ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREITAS, N. A. **Mediações da integralidade do cuidado no cotidiano das mulheres do campo em uma comunidade de assentados**. 2018. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/4428>. Acesso em: 18 jan. 2023.

GRASEL, C. E.; REZER, R. Formação para a docência na educação superior no campo da saúde: horizontes de pesquisa. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 11, n. 20, p. 145-162, 2019. DOI 10.31639/rbpfp.v11i20.209. Disponível em : <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/209>. Acesso em: 18 jan. 2023.

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 18 jan. 2023.

MACHADO, A. L. G. *et al.* Círculo de cultura como intervenção educativa para promoção da saúde de idosos. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 16, n. 1, 2017. DOI 10.4025/ciencuidsaude.v16i1.33551. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/33551>. Acesso em: 18 jan. 2023.

MCHOTA, E. J. Saberes necessários à atuação do(a) professor(a). **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 215-227, 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2017/06/saberes-necessarios.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: Disponível em:

NASCIMENTO, D. D. G.; OLIVEIRA, M. A. C. Competências profissionais e o processo de formação na residência multiprofissional em saúde da família. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 814-827, 2020.

DOI 10.1590/S0104-12902010000400009. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mCRtDzTkXpWYfmy3WwPv6PL/>.

Acesso em: 18 jan. 2023.

SILVA JUNIOR, D. V.; BELLOC, M. M. Habitar invisível: produção de vida e cuidado na experiência urbana. **Interface**, Botucatu, v. 22, n. 67, p. 1065-75. 2018. DOI 10.1590/1807-57622017.0452. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/pQvztNC9p9LzPwH37tXPztD#>. Acesso em: 18 jan. 2023.

---

<sup>1</sup> Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

<sup>2</sup> Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

<sup>3</sup> Especialista em saúde da família - Escola de saúde pública visconde Sabóia (ESPVS).

<sup>4</sup> Especialista em Hematologia e Hemoterapia- Universidade do Estado do Pará (UEPA).

<sup>5</sup> Doutorando em Saúde da Família, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

<sup>6</sup> Doutorando em Saúde da Família pela Rede Nordeste de Formação em Saúde da Família (RENASF)/ Nucleadora URCA.

<sup>7</sup> Mestre em Saúde da Família pela Universidade Vale do Acaraú(UVA).

- <sup>8</sup> Mestrado em Saúde da Família pela Universidade Vale do Acaraú (UVA).
- <sup>9</sup> Pós-Doutorado em Clínica Médica pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo - FMRP/USP.
- <sup>10</sup> Doutorado em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Ceará-UFC.