

FACULDADES PEQUENO PRÍNCIPE

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM ENSINO NAS CIÊNCIAS
DA SAÚDE**

**RECONFIGURAÇÕES DA IDENTIDADE DOCENTE: A VIVÊNCIA DE SER
PROFESSOR NO ENSINO MÉDICO UTILIZANDO A METODOLOGIA DA
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS**

CURITIBA

2016

PAULO CESAR DE SOUZA VAZ

**RECONFIGURAÇÕES DA IDENTIDADE DOCENTE: A VIVÊNCIA DE SER
PROFESSOR NO ENSINO MÉDICO UTILIZANDO A METODOLOGIA DA
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino nas Ciências da Saúde, da Faculdade Pequeno Príncipe.

Orientador(a): Prof^a Dr^a Patricia Maria Forte Rauli

CURITIBA

2016

DEDICATÓRIA

À eterna saudade de minha mãe

Novembro calor ardente,
Vem dezembro anunciar.
Os meses das festas ridentes,
Das férias que vão chegar.

Cantam cigarras nos galhos.
Passam besouros no ar.
As crianças na escola
Seus exames vão prestar.

Recitam versos bonitos.
Escrevem, sabem falar.
Na leitura são corretos.
Ligeiros em calcular.

Cantam hinos alegria.
A Pátria mostram amar.
Beijos risonhos à mestres.
Felizes vão descansar.

(Eugênia Wotecoski Vaz, 1974)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela sua bondade, sabedoria e misericórdia.

A natureza e suas energias presentes no mundo da vida.

Aos pais por tanta generosidade e amor (*in memorium*).

Aos irmãos, sobrinhos, sobrinhas e afilhados pelas histórias vividas.

Aos mestres e professores do mestrado por tantos ensinamentos e sabedoria, em especial para Prof. Dr^a. Patricia Maria Forte Rauli, minha orientadora neste percurso de empenhos, alegrias e amorosidade.

Pelas presenças incansáveis na área de Ensino em Saúde, à Prof^a Dr^a. Ivete Palmira Zagonel e à Prof^a Dr^a. Prof^a. Rosiane Guetter Mello.

Aos amigos por tanto carinho e incentivo, em especial a Silvia Regina Hey, Luiza Tatiana Forte, Margareth Bertoli Grassani, Angela Bley e Salete Arcanjo.

Aos alunos do curso de graduação de psicologia, enfermagem e medicina da FPP por compartilharem comigo suas vivências e esperanças.

Aos colegas do mestrado por tanta motivação e aprendizados.

Aos amigos e colegas de profissão pelo pertencimento.

Ao IPG-PR, Instituto Paranaense de *Gestalt* do Paraná- Claudete Carboni pelo fechamento de uma das minhas *gestalten* onde tudo teve início e em especial a gestalt terapeuta Valquiria Alves de Angelo Mazer Pereira e Claudete Carboni por tanta generosidade e aprendizados.

Aos funcionários da FPP pela dedicação e compartilhamentos.

“Que a importância esteja em teu olhar, não
na coisa olhada” (GIDE, 1982, p. 18)

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo de estudo a investigação da reconfiguração da identidade do professor, com a utilização da metodologia ativa do Problem Based Learning (PBL), no curso de medicina de uma Instituição de ensino superior privada, de caráter filantrópico, localizada na cidade de Curitiba, visando compreender tal reconfiguração diante da mudança de paradigma cartesiano para o inovador. Para tanto, inicia apresentando a visão de mundo do pesquisador, baseada na Fenomenologia sob a perspectiva Husserliana. Segue, contextualizando a educação ao longo da história, para, então, apresentar o ser e a identidade docente, bem como as repercussões das mudanças paradigmáticas, impactos na prática docente e na formação em saúde, com a utilização da metodologia ativa PBL. O método utilizado para a investigação foi de caráter qualitativo, fenomenológico, num universo de 15 participantes, docentes do curso graduação em medicina de uma IES na cidade de Curitiba-PR. Para a coleta de informações foi utilizado a técnica de entrevista indireta, com a questão norteadora em que o participante deveria descrever sua trajetória na docência (desde o momento em que optou pelo ingresso na mesma até os dias atuais), bem como a vivência/experiência como docente/tutor nesta metodologia. Utilizou-se o método fenomenológico seguindo-se o a proposição de Giorgi para a análise dos dados. Esta proposição possibilitou a leitura e releitura dos relatos apresentados pelos participantes e o entendimento de cada unidade de significado (US), sob o ponto de vista psicológico. A partir da compreensão do sentido do todo, o pesquisador expressa os insights psicológicos desde a US e as sintetiza, de modo a transformá-las, buscando a essência da experiência dos participantes. A imersão da análise, foi feita dentro de um referencial teórico, cujos principais autores foram Husserl, Burow e Sherpp, Berbel, Tardif, Arroyo, Capra, Behrens, Giorgi, Carbonell, Moustakas, Freire, Morin, Mitre, e Creswell, dentre outros. Constatou-se que os docentes, ao utilizarem-se do PBL no ensino médico, tendem a reconfigurar a sua identidade, superando a educação bancária, rumo a uma educação libertadora. Nesse caminho de superação de paradigmas, o docente passa por momentos de dúvidas, choques, incertezas, reflexões, aceitação e integração de sua nova identidade, o que sugere a necessidade de uma formação continuada para aprimorar o exercício desta nova identidade.

Palavras-chave: Pesquisa Qualitativa. Ensino Médico. PBL. Gestaltpedagogia.

ABSTRACT

This dissertation aims to study the research of reconfiguration of the identity of the teacher, with the use of active methodology of Problem - Based Learning (PBL), in the course of Medicine from a private institution of higher education, philanthropic character, located in the city of Curitiba, in order to understand such reconfiguration on the Cartesian paradigm shift for the innovator. In order to do so, start showing the world view of the researcher, based on Phenomenology Husserliana perspective. Follows, contextualizing education throughout history, to then present being and identity, as well as the repercussions of the paradigmatic changes, impact on teaching practice and training in health, with the use of the methodology enables PBL. The method used for research was qualitative, phenomenological character, in a universe of 15 participants, teachers of undergraduate course of a HEI in the city of Curitiba-PR. For the collection of informations was used the technique of indirect, interview with the guiding question in which the participant should describe your track record in teaching (from the moment they chose the ticket on the same to the present day), as well as the life/experience as teacher/tutor in this methodology. The phenomenological method followed by the proposition of Giorgi for data analysis. This proposition has enabled the reading and rereading of the reports presented by the participants and the understanding of each unit of meaning (UM), under the psychological point of view. From the understanding of the meaning of the whole, the researcher expressed the psychological insights from the UM and summarizes, in order to transform them, seeking the essence of the experience of the participants. The immersion of the analysis was made within a theoretical framework, whose main authors were Husserl, Burow and Sherpp, Berbel, Tardif, Arroyo, Capra, Behrens, Giorgi, Carbonell, Moustakas, Freire, Morin, Mitre, and Creswell, among others. It was found that the teachers, the use of PBL in Medical Education, tend to reconfigure your identity, surpassing Bank Education, towards a Liberating Education. In this way of overcoming paradigms, the teacher goes through moments of doubt, shocks, uncertainties, reflections, acceptance and integration of your new identity, which suggests the need for continued training to enhance the exercise of this new identity.

Keywords: Medical Education. Problem-based-learning. Qualitative Research. Gestaltpedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1-	MUDANÇA PROCESSUAL DO PERFIL DO PROFESSOR PARA O PERFIL DE TUTOR NO PBL.....	56
FIGURA 2-	ESQUEMA DAS ETAPAS DE PESQUISA	59
FIGURA 3-	SÍNTESE DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	98
FIGURA 4-	ESQUEMA FENOMENOLÓGICO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	121

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1-	ABORDAGEM TRADICIONAL, CONSERVADORA, CLÁSSICA.....	37
QUADRO 2-	ABORDAGEM TECNICISTA, COMPORTAMENTALISTA	38
QUADRO 3-	ABORDAGEM ESCOLANOVISTA, HUMANISTA, LIBERAL PROGRESSIVISTA.....	39
QUADRO 4-	ABORDAGEM PROGRESSISTA	40
QUADRO 5-	ABORDAGEM HOLÍSTICA, SISTÊMICA E ECOLÓGICA.....	41
QUADRO 6-	ABORDAGEM ENSINO COM PESQUISA	42
QUADRO 7-	PASSOS PBL UEL.....	53
QUADRO 8-	PASSOS PBL QUEIROZ	54
QUADRO 9-	PASSOS PBL MELLO	55
QUADRO 10-	UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 1	70
QUADRO 11-	UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 2	72
QUADRO 12-	UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 3	77
QUADRO 13-	UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 4	78
QUADRO 14-	UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 5	80
QUADRO 15-	UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 6	82
QUADRO 16-	UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 7	83
QUADRO 17-	UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 8	86
QUADRO 18-	UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 9	87
QUADRO 19-	UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 10	89
QUADRO 20-	UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 11	90
QUADRO 21-	UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 12	91
QUADRO 22-	UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 13	93
QUADRO 23-	UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 14	94
QUADRO 24-	UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 15	95
QUADRO 25-	SÍNTESE E INTEGRAÇÃO DAS UNIDADES DE SIGNIFICADO.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	- Aprendizagem Baseada em Problemas
DCN's	- Diretrizes Curriculares Nacionais
FPP	- Faculdades Pequeno Príncipe
IPG-PR	- Instituto Paranaense de Gestalt terapia
MAEA	- Metodologias ativas de ensino aprendizagem
PBL	- <i>Problem based Learning</i>
SUS	- Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	14
2	VISÃO DE MUNDO DO PESQUISADOR	15
2.1	CONHECENDO A FENOMENOLOGIA NA PERSPECTIVA HUSSERLIANA	17
3	REVISÃO DE LITERATURA	23
3.1	A EDUCAÇÃO AO LONGO DA HISTÓRIA	23
3.2	CONHECENDO A GESTALTPEDAGOGIA.....	27
3.3	O SER PROFESSOR E A IDENTIDADE DOCENTE	31
3.4	AS MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS E SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE.....	36
3.5	FORMAÇÃO EM SAÚDE	44
3.6	METODOLOGIAS ATIVAS EM EDUCAÇÃO	49
3.6.1	Aprendizagem baseada em problemas	50
4	PERCURSO METODOLÓGICO	59
4.1	ESTRATÉGIA DE PESQUISA.....	59
4.2	TIPO DE ESTUDO	59
4.2.1	Procedimentos de análise de acordo com a proposição de Giorgi.....	64
4.3	CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO	67
4.4	PARTICIPANTES DO ESTUDO	67
4.5	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	67
4.6	INSTRUMENTOS DE COLETA.....	67
4.7	ASPECTOS ÉTICOS.....	68
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS	70
6	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	97
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICES	133

1 INTRODUÇÃO

Ao ingressar no século XXI, a humanidade se depara com as mudanças em que a ciência e a própria existência humana se vêem imersas. A compreensão de que os modelos de ciência e educação, baseados em uma visão de mundo redutora e fragmentada, não mais respondem às exigências contemporâneas, mobiliza a comunidade acadêmica a repensar a ação pedagógica e, por consequência, o *ser professor*.

Conforme Zilles (2012, p.48-49), as ciências apresentam uma visão de mundo na qual predominam a formalização, o objetivismo e a quantificação. O mundo “expresso no modelo científico, interpretado por uma ideologia ou cosmovisão, permanece mundo, mas é um mundo mutilado ou parcial. É um empobrecimento da realidade rica do mundo da vida”. Não obstante, o mundo da vida apresenta-se como um mundo de experiências subjetivas imediatas, sendo dotado em si mesmo de sentido e finalidade.

Para o autor, a crise das ciências manifesta a crise da humanidade como projeto racional. A origem da crise se localiza na convicção de que a verdade do mundo se encontra apenas no que é enunciável no sistema de proposições da ciência objetiva. Todavia, esta crença põe de lado questões decisivas para uma autêntica humanidade e, com isso, “a ciência perde importância para a vida e o mundo” (ibidem, p.42).

De acordo com Morin (1995), a visão simplificadora da realidade pretendeu colocar ordem no universo, expulsando a desordem dele. O princípio da simplicidade ora separa o que está ligado (disjunção), ora unifica o que está disperso (redução). Com essa vontade de simplificação, o conhecimento científico busca revelar a simplicidade escondida por detrás da aparente multiplicidade e desordem dos fenômenos.

No âmbito da educação, esta forma de compreender a realidade e fazer ciência configura o chamado modelo de ensino tradicional ou conservador. Conforme Behrens (2005, p.21), ao longo do século XIX a universidade se reorganiza e, sob a influência positivista, credencia como legítimo o “conhecimento científico, comprovável, racional e objetivo”. A educação reproduzirá, então, as premissas do modelo newtoniano-cartesiano, levando à fragmentação do saber e à repartição do todo em partes. Esta abordagem conduz a uma organização da

universidade em departamentos, disciplinas e matérias isoladas, restringindo cada profissional à sua especialidade e provocando o afastamento da realidade em sua plenitude.

Na área da saúde, a influência do paradigma cartesiano resultou no chamado modelo biomédico, constituindo o fundamento conceitual das práticas em saúde modernas (CAPRA; LUISI, 2014).

Neste contexto, o corpo humano passou a ser entendido como uma máquina que poderia ser analisada em termos de suas peças, a doença foi interpretada como um mau funcionamento dos mecanismos biológicos e o papel do médico seria o de consertar o mecanismo enguiçado (CAPRA, 1997).

Conforme afirma Buzzi (2012, p.120), a ciência só considera a realidade na “figura do corpo, como *res extensa*. E considera o corpo como uma máquina. (...) O cientista busca descobrir a ciência dessas máquinas, sua funcionalidade ou racionalidade”.

Incorporadas ao modelo “flexneriano” de ensino adotado ao longo do século XX, estas concepções levaram à sistematização de políticas e práticas hospitalocêntricas, hiperespecializadas e fragmentadas na área da saúde. Tal modelo, moldado no início do século passado, a partir de um relatório encomendado pela American Medical Association, preconizava “o estudo das doenças, não a assistência aos enfermos”, dissociando a saúde de aspectos sociais mais amplos. (CAPRA, 1997, p. 151-153).

Conforme analisam Mitre *et al.* (2008), historicamente a formação dos profissionais de saúde assenta-se no uso de metodologias conservadoras, influenciadas pela visão fragmentada e reducionista advinda do modelo cartesiano-newtoniano. Em busca de eficiência técnica, este modelo separou o corpo da mente, a razão do sentimento, a ciência da ética, levando à compartimentalização do conhecimento em campos altamente especializados.

Tais concepções refletem a organização curricular que vigorou nos cursos da área da saúde ao longo de todo o século XX. Segundo Nascimento e Limaverde (2008), a organização dos conteúdos distribuída sob a forma de grade curricular reforça a distinção e compartimentalização dos conteúdos, a tendência à ordenação rígida e inquestionável do conhecimento, bem como a fragmentação do saber.

Todavia, uma nova forma de conceber a ciência e o conhecimento aponta para o enfraquecimento desta visão de mundo e de ser humano e,

consequentemente, para uma nova forma de conceber a educação. De acordo com Capalbo (2008, p.119), assistimos ao esgotamento do paradigma positivista em sua capacidade de explicar a realidade, bem como de produzir ações sociais de transformação, envolvendo a participação ativa dos sujeitos desta transformação.

Frente a estas novas exigências, muda-se o contexto da formação. Conforme Zampieri (2010), o novo panorama faz repensar a dinâmica do conhecimento bem como impõe o investimento em práticas educacionais que tenham como base a participação crítica e reflexiva dos estudantes.

Esta nova visão incita um repensar da relação docente discente, colocando o estudante como centro do processo de ensino-aprendizagem, bem como abrindo espaço à emergência das chamadas Metodologias Ativas.

De acordo com Mitre *et al.* (2008), as metodologias ativas consideram o ato de aprender como um processo reconstrutivo, buscando o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, desencadeando ressignificações e reconstruções, bem como contribuindo para a sua utilização em diferentes situações. Diante destas condições, essas metodologias utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem.

Em meio a estas novas concepções, as escolas de formação em saúde começam a utilizar, já na segunda metade do século XX, a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas. A aprendizagem baseada em problemas (também conhecida pela sigla PBL, iniciais do termo em inglês *Problem Based Learning*) foi inicialmente introduzida no Brasil em currículos de Medicina e atualmente é utilizada por outros cursos. Instituída inicialmente na Universidade de McMaster (Canadá) na década de 1960, o PBL utiliza como ponto de partida para desencadear o conhecimento a análise de problemas ou situações capazes de gerar dúvidas e desequilíbrios, buscando evocar reflexões em busca de soluções adequadas e criativas (BERBEL, 2011).

A utilização de metodologias ativas e problematizadoras consideram o ato de aprender como um processo reconstrutivo, desestabilizando os papéis tradicionalmente atribuídos aos docentes e discentes, desafiando-os a reconfigurar suas relações. De acordo com Berbel (2011, p.37), o papel do professor “ganha um status de relevância, ao mesmo tempo em que se lhe acrescentam responsabilidades quando comparadas a estilos de trabalho convencionais”.

Não obstante, conforme alerta a autora, para que as metodologias ativas possam alcançar os intentos desejados, será necessário que os participantes do processo as assimilarem, compreendam, acreditem em seu potencial pedagógico e incluam uma boa dose de disponibilidade intelectual e afetiva para trabalhar conforme a proposta, já que são muitas as condições do próprio professor, dos estudantes e do cotidiano escolar que podem dificultar ou mesmo impedir esse intento (ibidem).

Diante das novas exigências, a ação docente demanda um repertório de estratégias, bem como disposição “para fazer adaptações e criar alternativas. Essa perspectiva inovadora transforma o ensino em uma atividade desafiadora, dinâmica e empolgante” (HARTMAN, 2015, p.20).

As considerações acima apresentadas incitam o pesquisador a indagar “de que maneira os professores vivenciam a docência, a partir da utilização da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas”? E, ainda, neste contexto, “ocorrem transformações em sua identidade e como se dá a reconfiguração de seu papel enquanto docente”?

Partindo desta problematização, que reforça a premissa de que as mudanças ensejadas nas práticas em saúde exigem transformações profundas na área do ensino e na ação docente, justifica-se a elaboração da presente pesquisa. Sustenta-se na tese de que os docentes, enquanto protagonistas destas mudanças, passam por um momento de reconfiguração de sua identidade, o que demanda investigar os novos significados atribuídos à vivência de *ser professor*.

Em tal contexto, justifica-se a realização da presente pesquisa, tendo como intuito oportunizar: o aprofundamento do repensar a relação docente-discente colocando o estudante como centro do processo de ensino-aprendizagem; a consideração das metodologias ativas no ato de aprender, como um processo reconstrutivo, desestabilizando os papéis tradicionais de ensino; a dialogicidade de estratégias inovadoras tornando o ensino uma atividade desafiadora, dinâmica e empolgante; o desvelamento pela investigação, dos significados atribuídos pelos docentes à vivência do uso de metodologias ativas no ensino na saúde com destaque ao PBL; a ruptura de paradigmas ao discutir a organização curricular dos cursos da área de saúde, os quais no século XX vigoravam em modelos tradicionais e metodologias conservadoras, para um paradigma inovador com a perspectiva de reconfiguração da identidade docente.

Para tanto, a pesquisa propõe como objetivos:

- Compreender o significado da vivência docente com o uso da metodologia da aprendizagem baseada em problemas (PBL) no ensino médico.
- Desvelar a percepção dos docentes na área da saúde sobre a mobilização da configuração da identidade no processo de ensino aprendizagem pelo PBL.

1.1 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação é constituída por sete capítulos, ao longo dos quais se procura compreender a vivência de ser professor a partir da utilização da Metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas.

No primeiro capítulo apresenta-se a contextualização do tema a ser pesquisado, seguida pelos objetivos (geral e específico), estrutura e mapa conceitual da dissertação.

O segundo capítulo tem como proposta apresentar a visão de mundo do pesquisador, com base na fenomenologia de Husserl.

No terceiro capítulo apresenta-se a revisão de literatura, incluindo uma breve exposição da história da educação, seguida pela visão de processo ensino aprendizagem na visão da gestalpedagogia, o ser professor e sua identidade, mudanças de paradigmas e seus impactos no ensino na área da saúde, a construção do papel do professor no ensino médico, a ação docente e o processo de ensino-aprendizagem, finalizando com as metodologias ativas e a inserção do PBL no ensino na área da saúde.

O quarto capítulo destina-se a descrição do percurso metodológico, incluindo a justificativa para a escolha da abordagem qualitativa e método fenomenológico, passando pela descrição das etapas de pesquisa, dos participantes (15 docentes e ou tutores que atuam no ensino médico de uma instituição de ensino superior privada de caráter filantrópico), da coleta dos dados ao processo de análise e discussão. No quinto capítulo apresentam-se os resultados e no sexto faz-se a discussão dos achados à luz do referencial teórico adotado.

No sétimo, e último capítulo, pondera-se a respeito de ser professor diante do paradigma inovador e complexo, bem como são tecidas considerações finais a respeito da reconfiguração na identidade docente a partir da utilização da metodologia da aprendizagem baseada em problemas.

2. VISÃO DE MUNDO DO PESQUISADOR

Conforme apontam Ludke e André (1986, p.03), enquanto atividade humana e social, “a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”. Nesta perspectiva, a visão de mundo do pesquisador e os pressupostos que orientam seu pensamento irão, também, nortear sua abordagem de pesquisa.

A perspectiva teórica do presente pesquisador insere-se na visão de mundo fenomenológica, desdobrando-se, no âmbito da educação, dentro do quadro conceitual da gestalpedagogia.

O termo Fenomenologia significa estudo dos fenômenos, isto é, “daquilo que aparece à consciência, daquilo que é dado. Trata-se de explorar este dado, a própria coisa que se percebe, em que se pensa, de que se fala” (LYOTARD, 2008, p.9).

Conforme destaca Zagonel (1999, p.76), na “intencionalidade da fenomenologia, o pesquisador volta-se para o fenômeno atentivamente, por isso ela é chamada a ciência do fenômeno”.

Esse aparecimento, esse vir à luz à nossa consciência, se dá no tempo e espaço do aqui e agora, no presente, onde a conscientização (*awareness*) de pessoa- outro e mundo se integram. Portanto, a tarefa da fenomenologia é “o estudo das coisas, a partir da forma como aparecem pela nossa consciência e, por essa, a natureza da própria *awareness*” (BRONWELL; MEARA; POLÁK, 2014, p. 31).

Para os autores, a fragmentação do mundo e da pessoa introduzida pelo naturalismo científico faz com que a Fenomenologia reformule conceitos e traga uma visão de unidade indissolúvel e inseparável entre sujeito e o seu meio (coisas, objetos e outras pessoas ao redor dela). De fato nós não existimos “apartados do mundo e de modo inverso o mundo não existe significativamente à parte das pessoas que vivem nele. Um constitui o outro” (Ibidem, 32).

Todas as nossas perspectivas são subjetivas no sentido de tudo que observamos ou exploramos é visto e compreendido em termos dos nossos interesses particulares, decisões, educação, história pessoal, contexto social e cultural etc. Além disso, essa noção de subjetividade não significa distorção. Pelo contrário, torna-se ponto de partida para acumular mais conhecimento consensual. O consenso- significado compartilhado- baseia-se nas percepções de determinados indivíduos. Consensual significa “conhecido através de variações”. Nesse sentido, todos os fatos são intersubjetivos por natureza (BRONWELL; MEARA; POLÁK, 2014, p. 35).

Assim, mundo objetivo e mundo subjetivo configuram uma só unidade indissolúvel: logo, qualquer abordagem que sugere ser unicamente objetiva ou unicamente subjetiva se torna limitada. Assim sendo, “as ciências deveriam considerar a estrutura e funcionamento dos modos humanos de conhecer, porque não estão separados dos fenômenos humanamente conhecidos” (BRONWELL; MEARA; POLÁK, 2014, p. 36).

No sentido literal, fenomenologia significa o estudo dos fenômenos, isto é daquilo que é “dado à consciência” (REHFELD, 2013, p.28). Para o autor, a fenomenologia explora diretamente os dados intuitivos, a relação pré-reflexiva, evitando estabelecer quaisquer hipóteses a seu respeito. Desta perspectiva depreende-se a noção da fenomenologia como retorno às coisas mesmas.

Essa nova visão rompe com a fragmentação do ser-humano, instituindo-o como um ser relacional em sua concretude e disponibilidade de ser e estar no mundo. Na perspectiva de Porta (2014, p. 230), os fenômenos psíquicos são constituídos pela intencionalidade, ou seja, pelo fato de serem um todo configurado como um ato de um sujeito de “estar dirigido para um objeto”.

De acordo com Buzzi (2012, p.62), a fenomenologia é

um discurso apofântico que deixa ver por si mesmo o que se manifesta. Por isso se exprime na máxima “em direção as coisas mesmas”. Ela não para frente ao paredão da consciência ou do mundo dos conceitos e juízos, das percepções, recordações e imagens. Suspende a tese deste mundo e dirige a atenção para a doação originária; deixa aparecer [...] O mundo é silhueta desse puro aparecer originário das coisas (BUZZI, 2012, p.62).

Para Zagonel (1999, p.82), existe “sempre um espaço aberto que permite ao ser desvelar-se”. Nesta perspectiva, a fenomenologia permite deixar transparentes as incertezas e inquietações, mantendo aberta a possibilidade de não se atingir a plenitude da descoberta.

Assim, pensar o mundo e a educação fenomenologicamente significa introduzir a dimensão do humano — da subjetividade que se dá no inter-humano — em sua concretude existencial, conjugando sua totalidade nos aspectos cognitivos, afetivos, sociais, biológicos e espirituais.

2.1 CONHECENDO A FENOMENOLOGIA NA PERSPECTIVA HUSSERLIANA

Edmund Husserl (1859-1938) nasceu em Prossnitz, na Morávia, território do Império Austro-Húngaro, atual República Tcheca. Foi o segundo de quatro filhos. Estudou astronomia na Universidade de Leipzig entre 1876 e 1878 e matemática nos anos de 1878 a 1880 na Universidade de Berlim. Estudou, ainda, física e filosofia, defendendo sua tese doutoral na Universidade de Viena em 1882, sobre a temática da Teoria do Cálculo de Variações. A partir de 1884 frequenta os cursos de filosofia de Franz Brentano, autor que influencia profundamente seu pensamento (OLIVEIRA, 2013).

Dando continuidade a seus estudos, decide dedicar-se à filosofia e, em 1887, defende a tese de habilitação (Sobre o conceito de número. Estudos psicológicos). Neste mesmo ano recebe a nomeação como “Privatdocent” (remuneração dependente de número de estudantes) na Universidade de Halle. Em 1901 torna-se professor na universidade de Göttingem e, nessa época, publica a obra Investigações lógicas (RUSS, 2015, p. 398).

Aposenta-se em 1928, deixando em seu lugar seu assistente Heidegger. Em fevereiro de 1929, profere no anfiteatro Descartes (Sorbonne-Paris), a convite da Société Française de Philosophie, as conferências que seriam posteriormente publicadas sob o título de Meditações Cartesianas.

Em 1933, com a chegada do nazismo ao poder, Husserl é excluído da lista dos professores eméritos, devido a sua ascendência judaica. Adoece em 1937 de pleurisia, vindo à óbito em abril de 1938 em Freiburg. Por iniciativa do padre franciscano Herman Leo van Breda– que preparava sua tese de doutorado sobre a fenomenologia de Husserl – seus manuscritos inéditos foram levados para Louvain, a fim de escaparem à ameaça de destruição (RUSS, 2015).

A Fenomenologia de Husserl acontece em um momento histórico decisivo para as ciências humanas, durante a crise do subjetivismo e do irracionalismo ao final do século XIX, princípio do século XX. Foi contra o psicologismo, contra uma etapa do pensamento ocidental, que a fenomenologia combateu (LYORTARD, 2008). O pensamento de Husserl “oferece um contraste nítido com a filosofia positivista que se desenvolveu a partir das ciências naturais” (BRONWELL; MEARA; POLÁK, 2014, p. 31).

Edmund Husserl aponta para a crise europeia nas ciências humanas, a partir da crise do psicologismo, que pretende reduzir as condições do conhecimento verdadeiro às condições efetivas do psiquismo, do socialismo que procura mostrar que todo o saber pode, com rigor, deduzir-se dos elementos do meio social onde se elabora, e, ainda, do historicismo, ao sublinhar a relatividade deste meio no devir histórico dá a última demão nesta degradação do saber (STEGMÜLLER, 1977).

Psicologismo é a “atitude pela qual uma disciplina filosófica se reduz a psicologia. Por exemplo, os psicologistas entendiam a lógica como uma disciplina normativa dos atos psíquicos do pensar. Os conteúdos da lógica seriam as regras para pensar bem (MARÍAS, 2004, p. 450).

A Fenomenologia, ao ser elaborada por Husserl, objetivava resolver simultaneamente a crise da filosofia, a crise das ciências humanas e a crise das ciências exatas. Enfim, a crise do saber, intensificada pela difusão do positivismo (JUNIOR RIBEIRO, 1991).

Comenta Husserl que falta à psicologia, ao menos naquele momento histórico, leis exatas, genuínas e que as proposições “embora muito valiosas, não são mais que generalizações vagas da experiência, enunciados sobre regularidades aproximativas de coexistência ou de sucessão” (HUSSERL, 2014, p. 47).

Diante da falta de humanidades nas ciências humanas, Husserl preconiza uma renovação que revela o *non-sense* civilizatório, apontando não somente para a necessidade de uma reconfiguração concernente ao individual, mas também ao meio social e à própria civilização (VILLELA-PETIT, 2012).

Husserl introduz a fenomenologia como ciência do rigor, colocando-se em outra perspectiva, diferenciando-se da concepção clássica da filosofia racionalista de Kant e de Descartes. Ela terá a “preocupação de mostrar, e não de demonstrar, de explicitar as estruturas em que a experiência se verifica, de deixar transparecer na descrição da experiência as suas estruturas universais” (CAPALBO, 2008, p.18).

Conforme Lyotard (2008, p.8-9), a partir o Racionalismo de Immanuel Kant, buscam-se as condições do *à priori* do conhecimento. Todavia esse *à priori* pressupõe já a solução. “A fenomenologia nem sequer esta hipótese aceita. Daí seu estilo interrogativo, o seu racionalismo, o seu inacabamento essencial”.

Husserl define a Fenomenologia como ciência dos fenômenos, sendo fenômeno tudo o que vem “à luz”.

A fenomenologia pura, cujo caminho aqui queremos encontrar, cuja posição única em relação a todas as demais ciências queremos caracterizar e cuja condição de ciência fundamental da filosofia queremos comprovar, é uma ciência essencialmente nova, distante do pensar natural em virtude de sua peculiaridade de princípio e que, por isso, só em nossos dias passou a exigir desenvolvimento. Ela se denomina uma ciência de “fenômenos” (HUSSERL, 2006, p. 25).

A fenomenologia caracteriza-se desde o princípio como um método que “retorna às coisas mesmas”, impondo um rigor na elaboração de categorias adequadas a determinada experiência a ser descrita (DEPRAZ, 2007, p. 7).

Explorar o fenômeno, este dado, que é a própria coisa que se percebe e em que se pensa, “de que se fala, evitando forjar hipóteses, tanto sobre o laço que une o fenômeno com o ser de que é fenômeno, como sobre o laço que une o Eu para que é fenômeno” (LYOTARD, 2008, p.9).

De acordo com o autor, colocando-se comparativamente ao pensamento de Rene Descartes e Immanuel Kant, Husserl posiciona-se diante do problema epistemológico e propõe um movimento de correlação entre consciência e objeto.

A partir do método da dúvida, desenvolvido por Descartes para encontrar a indubitável base de ser, seu famoso *cogito ergo sum*, Husserl propôs uma outra, talvez não dualista, solução. Em vez de duvidar, exercer a *epoché*.

Conforme aponta Zilles (2007), para Husserl a fenomenologia é

o acabamento da tentativa de Descartes de fundamentar todo o conhecimento na certeza reflexiva do ego cogito e de suas *cogitationes*. A reflexão fenomenológica parte da correlação de cada *cogito* com seu *cogitatum*, que nunca é um objeto isolado, mas desde logo deve ser concebido como objeto em seu mundo (ZILLES, 2007, p.217).

Husserl utiliza-se de sua forte formação nas ciências exatas para acrescer um rigor às ciências humanas, porém não se trata de converter a Fenomenologia em uma ciência exata, a exemplo da Matemática, que é uma ciência eidética dedutiva. A Fenomenologia será uma ciência rigorosa, porém procede por descrição e não por dedução, ela se ocupa de fenômenos a partir de uma atitude diferente das ciências exatas e empíricas. Os seus fenômenos são os vividos da consciência, os atos e os correlatos dessa consciência.

Trata-se então de colocar a realidade entre parênteses (*Epoché*), pois o método fenomenológico consiste em descrever os fenômenos e na regra de

horizontalização. Segundo Zilles (2012) a intencionalidade conduz à redução, ou seja, à colocação entre parênteses da realidade como a concebe o senso comum.

Por intencionalidade refere-se Husserl à propriedade dos vividos, de “consciência de algo”. Essa prodigiosa propriedade, da qual derivam todos os enigmas da teoria da razão e da metafísica, nos apareceu primeiro no cogito explícito: perceber é percepção de algo (...)” (HUSSERL, 2006, p. 190).

Nesta perspectiva a explicação do fenômeno dá lugar à compreensão. De acordo com Lyotard (2008), explicar retira a compreensão do fenômeno e escamoteia o seu sentido fenomenológico, pois há sempre um pré-reflexivo, um irrefletido, um antipredicativo, sobre que se apoia a reflexão, a ciência, e que ela escamoteia sempre, quando pretende explicar-se a si própria.

Suspender nossos pré-conceitos e ressignificar o meio a nossa volta, integrando nossas introjeções e instaurando nossa autenticidade singular diante do mundo vivido, tornou-se uma meditação acerca do conhecimento, “um conhecimento do conhecimento: o célebre pôr entre parênteses consiste, em primeiro lugar, em dispensar uma cultura, uma história, em refazer todo o saber elevando-se a um não saber radical” (LYORTARD, 2008 p. 8).

Colocamos fora de ação a tese geral inerente à essência da orientação natural, colocamos entre parênteses tudo o que é por ela abrangido no aspecto ôntico: isto é, todo este mundo natural que está constantemente “para nós aí”, “a nosso dispor”, e que continuará sempre aí como “efetividade” para a consciência, mesmo quando nos aprover colocá-la entre parênteses (HUSSERL, 2006, p. 81).

Assim colocamos nossa tese entre parênteses, mas não abrimos mão dela, não modificamos em nada nossa convicção que nela mesma é, no que ela é, enquanto não “introduzimos novos motivos de juízo: o que justamente não fazemos. (...) nós a colocamos, por assim dizer, “fora de ação”, nós “a tiramos de circuito”, “a colocamos entre parênteses”. Ela ainda continua aí [...]” (HUSSERL, 2006, p.79).

Para Husserl o mundo será sempre conteúdo das minhas vivências, o mundo sempre será a consciência. A fenomenologia husserliana parte, pois, da vivência imediata da consciência. Não há fenômeno que não seja fenômeno para uma consciência de algo, não há consciência, sem que ela seja consciência de algo, sem que ela seja determinada como certa maneira de visar os objetos, o mundo.

Husserl afirma a mundaneidade do ser humano, tudo é mundo, somos seres no mundo, interligados em contato permanente por meio dos meus sentidos, contato comigo e com outro e o meio. Como descreve Nas Conferências de Paris: “tudo que é mundano, tudo que é espaço-temporal é para mim, na medida em que o vivencio, percebo, lembro, penso, julgo, valorizo, desejo, etc” (ZILLES, 2007, p.217).

Na perspectiva de Merleau-Ponty a fenomenologia é a tentativa de uma “descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 1-2).

Para Edmund Husserl, a consciência não é um recipiente, fechado em si mesmo, é abertura constante em direção ao mundo, define-se em termos de intenção voltada para um objeto. Perceber não é receber sensações na psique. Não nos é possível separar fenômeno e coisa em si. O fenômeno é conhecido diretamente, sem intermediários (CAPALBO, 2008, p.18-19).

A fragmentação do mundo e da pessoa introduzida pelo naturalismo científico faz com que a Fenomenologia reveja seus conceitos e traga uma visão de unidade indissolúvel e inseparável entre sujeito e o seu meio (coisas, objetos e outras pessoas ao redor dela). Nós “não existimos apartados do mundo e o mundo de modo inverso não existe significativamente à parte das pessoas que vivem nele. Um constitui o outro” (BRONWELL; MEARA; POLÁK, 2014, p. 32).

O mundo da vida seria para Husserl a possibilidade de

restabelecer a conexão entre ciência, ética e vida, pois a ciência é apenas uma modalidade particular de conduta prática,[...] Enfim, analisando o mundo da vida, a filosofia conquista horizontes sempre novos, pois, detrás das concretizações descobre a atividade e a criatividade intencional da subjetividade (HUSSERL, 2012a, p. 50).

Para a “fenomenologia, o homem não é propriamente um ‘objeto’ de conhecimento, já que é sujeito, construtor de sua própria história e situado no mundo” (CARDELLA, 2002, p. 39).

Assim, a fenomenologia situa o homem no tempo e espaço da vida, nessa inter-relação pessoa e mundo. Essas reflexões a respeito da fenomenologia possuem uma intencionalidade situada na mundaneidade do ser docente no ensino médico, em que, por meio desta pesquisa busca trazer à luz, desocultar as significações do fenômeno do estudo, de ressignificar o vivido pelo docente com o

uso do PBL, a partir de introjeções, autenticidade e meditação dos atos e correlatos do processo de ensino-aprendizagem, aprofundando assim, o conhecimento do conhecimento.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 A EDUCAÇÃO AO LONGO DA HISTÓRIA

A história da educação permite vislumbrar diferentes papéis, atribuições, formas de trabalho, enfim condições e identidades pelos quais foi se reconfigurando o ofício de ser professor.

Já nas civilizações antigas a educação começa a sistematizar-se e, com ela, surge a figura do mestre/educador/professor.

De acordo com Manacorda (2006), os egípcios já possuíam métodos didáticos, baseados na repetição mnemônica. O escriba, perito da escrita, tende a se tornar além de funcionário da administração, mestre dos grandes (por nascimento ou por ascensão social). Cabia a este personagem ser mensageiro, o que configurava uma função de evidente prestígio e autoridade, já que tal atividade pressupunha a aquisição de habilidades pela frequência a uma verdadeira escola, o que não era exigido para os demais ofícios.

No transcorrer das dinastias egípcias constata-se que a educação formativa era exclusiva das classes dominantes, destinada aos nobres e funcionários. Havia, ainda, uma educação apartada para os sacerdotes, passando de pai pra filho a transmissão das letras sagradas (MANACORDA, 2006).

Segundo o autor, a análise da civilização egípcia leva a supor que, às classes dominantes, coubesse na juventude a tarefa da guerra e, na velhice, a tarefa do culto e da cultura.

Porém os gregos farão para as classes governantes um processo de educação em separado, com objetivo de preparar para as tarefas de poder. A questão da educação dos governantes aparece nos escritos de Xenofante, sendo que a premissa essencial em que Sócrates inicia este diálogo é a de que “toda educação deve ser política. Tem necessariamente de educar o Homem para uma de duas coisas: para governar ou ser governado” (JAEGER, 2010, p. 546).

A cultura helênica, com a escrita alfabética, democratiza a comunicação e a educação, fazendo surgir a escola de escrita, a qual todos os cidadãos tem acesso. “Junto aos mestres de ginástica e de música surge um novo mestre, o das letras do alfabeto, o *grammatistés*” (MANACORDA, 2006, p. 49).

É na Grécia antiga que surge uma figura especializada em conduzir a infância: o pedagogo. O papel de pedagogo era ocupado por escravos estrangeiros, prisioneiros de guerra; entretanto os mestres de escola são gregos ou pessoas livres, que exercem um ofício como os outros.

Na Roma antiga temos em primeiro plano a função educadora do pai e posteriormente, com a implantação da escola, a figura do mestre. Todavia, a didática enfadonha, “o medo das varas e dos chicotes e os conteúdos muito distantes da vida diária e dos interesses reais dos jovens e da sociedade certamente não encorajavam a frequência aos estudos” (*ibidem*, p. 93).

Com o advento da Alta Idade Média há uma decadência da cultura clássica e a busca de ajustamentos dos escritos filosóficos à visão cristã de mundo. Nessa época, justamente por obra da Igreja, por considerar a educação como parte de suas atividades específicas, a cultura e a escola se reorganizam (MANACORDA, 2006).

Na Baixa Idade Média, com a pressão contínuas dos bárbaros, húngaros e eslavos à leste e por povos do oriente ao sul, os territórios do Santo Império Romano ficam ameaçados, ocorrendo uma nova desagregação dos domínios de suas terras. Nesta situação, as régias escolas instituídas por Lotário na Itália desaparecem totalmente, “enquanto as escolas paroquiais, episcopais e cenobiais sobrevivem letargicamente” (*ibidem*, p. 140).

Com o surgimento da economia mercantil das cidades e a reestruturação em comunas aparece a figura dos mestres livres. Estes tinham como atribuição ensinar especialmente “as artes liberais do *trívio* e do *quatrívio*; mas aqui e ali aparecem também escolas livres de outras disciplinas” (*ibidem*, 2006, p. 145). A partir deles e de sua atuação junto às escolas episcopais, sempre sob a tutela jurídica da Igreja e do império, são criadas as universidades.

A partir da emergência de uma burguesia comunal, e dessa nova escola que substitui as escolas episcopais-paroquiais e cenobiais, eclode o humanismo, “caracterizado pela redescoberta do valor autônomo das *humanae litterae* em relação às *litterae divinae*” (MANACORDA, 2006, p. 175). Com o advento da Renascença, Reforma, Contra-Reforma e, ainda, com a chamada Revolução Científica, abrem-se as portas para a emergência de um novo processo civilizatório, o que leva à expansão do espírito e dos conteúdos humanistas a toda Europa.

O luteranismo na Alemanha destaca a função social da instrução através da instituição de escolas e valorização da língua nacional como meio de aproximação pessoal dos textos da Sagrada Escritura (CAMBI, 1999, 2451).

A Reforma trouxe a difusão de uma instrução laica e estatal para que a princípio todos pudessem ler os Textos Sagrados, sem a mediação do clero. Lutero coloca a questão da relação instrução-trabalho, pois além da necessidade inicial das classes populares de lerem as Sagradas Escrituras e interpretá-las, compreende o processo como fundamental ao desenvolvimento das capacidades produtivas e a participação das massas na vida política.

Em contraponto, a Contra-Reforma insurge-se contra as inovações culturais, buscando resgatar as antigas tradições, reorganizando as escolas das catedrais, mosteiros e conventos, regulamentando o ensino da gramática, das Sagradas Escrituras e da teologia. Com o fim dos anos Seiscentos e o início do Setecentos surgem as pequenas escolas, que não visam apenas ao ensino, mas ao aperfeiçoamento da razão. Surgem também as primeiras escolas técnico-profissionais, escolas “normais” para leigos. Ocorre, neste período, uma sistematização do ensino nas escolas cristãs onde lições eram divididas entre principiantes, médios e avançados. Com o surgimento do Estado Moderno Europeu o latim deixa de ser a língua universal privilegiando-se o idioma de cada país e o ensino passa a ser mais humanizado e acessível a grande parte dos cidadãos (MANACORDA, 2006).

Já em 1757, Jean Jacques Rousseau (1712-1778) publica a obra *Emílio*, ensaio pedagógico sob a forma de romance, na qual realiza uma crítica a respeito da educação tradicional, trazendo elementos inovadores como:

a redescoberta da educação dos sentidos, a valorização do jogo, do trabalho manual, do exercício físico e da higiene, a sugestão de usar não a memória, mas a experiência direta com as coisas, e de não utilizar subsídios didáticos já prontos mas construí-los pessoalmente, e, sobretudo, o plano progressivo da passagem da educação dos sentidos (dos dois aos doze anos) à educação da inteligência (até os quinze anos) e da consciência (até os vinte e cinco anos). Estas e outras observações críticas e construtivas constituem um conjunto, não isento de incongruências e contradições, mas que delineia o plano de uma pedagogia inovadora e libertadora. Atrás desse plano situam-se Locke e muitos outros, mas Rousseau destaca-se obviamente (MANACORDA, 2006, p.243).

O que veremos a seguir, nos anos oitocentos, é o enfrentamento da difícil tarefa da sistematização teórica e da “transferência para a prática destas instâncias ideais”. A pedagogia, que no seiscentos era política, no oitocentos se torna social (MANACORDA, 2006, p.269).

Com a chegada da Revolução Industrial na Idade Moderna, altera-se o cenário mundial e o modo de produzir os bens materiais necessários para a vida da sociedade. Neste contexto ocorre um processo de transformação do trabalho humano, deslocando massas inteiras da população não somente das oficinas artesanais para as fábricas, mas também dos campos para a cidade. Nesse cenário de contradições e conflitos capitalistas surge o movimento socialista utópico, com promessas de trazer para o homem comum o ideal de sociedade e felicidade, e nesse contexto pretende-se “instituir um sistema de instrução e de organização do trabalho, visando restituir dignidade humana e cultura aos operários e aos seus filhos (...)” (MANACORDA, 2006, p. 273- 274).

De acordo com Kahhale, Peixoto e Gonçalves (2011) enquanto que na Inglaterra (1870) a escola primária era vista como um meio de tirar as classes sociais desfavorecidas da barbárie, na Alemanha esta era considerada a pedra fundamental da estrutura social e uma vantagem para o desenvolvimento socioeconômico, aliada a perspectiva de um desenvolvimento cultural que culminava com a criação de universidades.

Instala-se entre a Igreja e o Estado uma batalha sobre o poder na área de educação e o Estado Laico assume a educação, muito embora a Igreja mantenha mecanismos de controle de seus interesses nessa área, como por exemplo, a exigência de documentos que só poderiam ser expedidos por ela (como certidão de batismo, certidão de boa conduta) pré-requisitos para admissão nas Universidades católicas (MANACORDA, 2006).

Com a evolução do ensino em meados do final do século XIX com da escola nova ressalta-se, no âmbito da educação infantil, a importante atuação de Maria Montessori (1870-1952).

A partir do movimento da Escola nova, as primeiras instituições que cuidam dos interesses, das necessidades e dos processos de desenvolvimento da infância vão adquirindo mais consistência teórica e científica, com propostas metodológicas, que ainda hoje, com suas correspondentes adaptações, seguem vigentes. Este é o caso, por exemplo, de (...), Montessori, que

avança no estudo científico da infância com contribuições extraídas da psicologia, biologia e medicina (CARBONELL, 2016, p. 159).

Montessori foi pioneira em priorizar a autoeducação do aluno. Para ela a educação era, acima de tudo, uma conquista da criança e esta era considerada um ser integral. Seu método buscava não contrariar a natureza humana.

Nesta mesma época, no contexto norte americano, o filósofo e pedagogo John Dewey apresenta uma concepção de educação em que os estudantes e educadores desenvolveriam na escola uma relação comunitária com foco na formação das crianças para a autonomia, assim tanto Pestalozzi quanto Dewey, consideram como princípio pedagógico a vivência e o agir.

Dewey influenciará fortemente a educação, apresentando uma nova forma de conceber a escola e seu papel na sociedade.

A partir da segunda metade do século XX impôs-se, em âmbito mundial, uma radical transformação no âmbito do pensamento educacional. Da pedagogia, passou-se à ciência da educação e de um saber unitário e fechado, passou-se a um saber plural e aberto (CAMBI, 1999).

No percurso de quase dois mil anos, a educação, impregnada do mundo em que está inserida, vai sendo transformada. Conforme apontam Vieira e Filipak (2015, p.64) as políticas educacionais não são práticas neutras, pois estão enraizadas em bases epistemológicas que refletem “as concepções de homem, de mundo e de sociedade vigentes num determinado momento histórico, e que condicionam as relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto do conhecimento”.

As transformações sofridas ao longo do percurso histórico refletem-se nas diversas dimensões da educação, atribuindo novos papéis à escola e a seus atores.

3.2 CONHECENDO A GESTALTPEDAGOGIA

A Gestaltpedagogia surge da compreensão do ser humano em sua totalidade e das reflexões de Paul Goodman, a partir dos conceitos da Gestalt terapia fundada por Fritz Perls. Seus fundamentos e influências são o gestaltismo, a fenomenologia, o humanismo, o existencialismo, pensamento oriental, o holismo, além da teoria de campo de Kurt Lewin e a teoria Organísmica de Kurt Goldstein.

De acordo com Burow e Scherpp (1985, p.103), a Gestaltpedagogia “é um termo que abrange conceitos pedagógicos que se orientam pelas ideias teóricas e práticas da gestalt-terapia e da gestaltpsicologia”.

A *Gestalt*-pedagogia é uma abordagem relativamente recente. Foi proposta inicialmente pelo russo radicado na Alemanha, Hilarion Petzold, em 1977. Seus princípios estão fundamentados na *Gestalt*-terapia, o que significa estar fundamentados na psicologia humanista e na filosofia existencial, e ter a fenomenologia como sua metodologia de trabalho (D'ACRI; LIMA e ORGLER, 2012,p.135)

Ensinar implica vivenciar, ir para a ação, formar e destruir *gestalten* numa frequente abertura ao novo, pois o “ensino gestalpedagógico implica criar sempre novas situações e possibilidades que permitam uma aprendizagem repleta de sentido, por meio da vivência e da experiência” (DUSI; NEVES; ANTONY, 2006).

O “ensino se caracteriza, portanto, como uma ação que se articula à aprendizagem. Na verdade, é impossível falar de ensino desvinculado de aprendizagem” (RIOS, 2010, p. 52). Ao pensarmos o ensino como gesto de “socialização – construção e reconstrução – de conhecimento e valores, temos de afirmar que ele ganha significado apenas na articulação- dialética- com o processo de aprendizagem” (RIOS, 2010, p.53).

Entrar em contato, unir-se, separar-se, começo, meio e fim pressupõe um ciclo, denominado “ciclo do contato” e suas tonalidades (sensorial, afetivo, cognitivo e ação) que individualizam o sujeito em sua construção de realidade fenomenológica que o antecede. Suas introjeções e formas de tomar contato com a mesma, o tornam único e estabelecem uma dinâmica em seu modo de funcionamento psíquico.

Conforme Ginger (2007, p.61), toda experiência segue um ciclo: ela começa, se desdobra e acaba. Nossa vida inteira é um encadeamento complexo de ciclos, encaixados como “bonecas russas”. A experiência se dá por meio de uma constante alternância figura-fundo: a todo instante emerge para o primeiro plano uma “figura dominante” e o resto se eclipsa por um momento no “fundo”.

Gestalt-terapia leva em conta este funcionamento fundamental da pessoa. Assim, Perls e Goodman propuseram dividir cada experiência em quatro tempos

principais, “ajustados em torno da noção de contato: o pré-contato, a tomada de contato, o pleno contato e o pós-contato” (GINGER, 2007, p. 61).

No ensino, alguns princípios da Gestalt-terapia são reformulados, fornecendo as bases para a gestaltpedagogia: o princípio do aqui-e-agora se torna o aprender no aqui-e-agora. A concentração sobre o contato torna-se o aprender na fronteira-de-contato com o conteúdo ou a vivência apresentada. O arcar com responsabilidade, com decisão consciente, o *self-support*, o reconhecimento do ser humano como um organismo digno de confiança e com potencial a ser alcançado (BUROW; SCHERPP, 1985, p.119).

Tendo como base a gestalterapia e a psicologia humanística, a gestaltpedagogia tem como objetivos: auto-encontro; auto-realização; auto-satisfação; recuperação de partes perdidas e reprimidas da pessoa; crescimento pessoal; desenvolvimento do potencial humano como um todo; estímulo da consciência; concentração sobre o aqui e agora.

O objetivo central da gestaltpedagogia é “possibilitar ao indivíduo o desenvolvimento completo de suas capacidades e de todo seu potencial” (BUROW; SCHERP, 1985, p. 109), sendo apenas preciso criar as condições necessárias para que tal potencial ocorra.

É primordial, que no contexto pedagógico, que o professor “valorize a experiência presente que é sempre nova, oferecendo aos alunos a oportunidade de conscientizarem-se desta, para tomarem posse de seus recursos ou da possibilidade de criá-los” (CARDELLA, 2002, p. 99).

Cabe falar aqui da importância de que o professor tenha muita clareza do tipo de relação que estabelece com a matéria que se dispõe a lecionar, que idealmente deve aproximar, tanto quanto possível de uma relação dialógica, fomentando também, tanto quanto possível, a mesma relação entre seu aluno e a matéria que ele está veiculando. Isso implica que esse professor tenha um bom preparo para levar a proposta *Gestalt*-pedagógica (D’ACRI; LIMA e ORGLER, 2012,p.136).

De acordo com Moreira, Ferreira e Costa (2007, p.189), uma nova didática é importante em virtude da centralização na pessoa, dos princípios e métodos da Gestaltpedagogia, que envolvem aspectos específicos, psicológicos e político-sociais.

No encontro de subjetividades entre estudante – professor e seu entorno, acontece o verdadeiro aprendizado que ultrapassa o cognitivo, que integra o humano, relacionando o conteúdo de cada matéria, sua relação com o todo e a relação entre elas e o mundo dos estudantes.

Na perspectiva da gestaltpedagogia, o estudante precisa conscientizar-se do seu processo de aprender a aprender desenvolvendo assim seu auto suporte e para tanto a atitude do professor deve, “em primeiro lugar, ser capaz de perceber as capacidades, potencialidades e limitações do aluno, além de confirmá-las no decorrer do processo de formação” (CARDELLA, 2002, p. 98).

Neste processo, o professor apresenta a disponibilidade para relacionar-se com os alunos “confirmando sua singularidade, isto é, abrindo espaço para que cada um ocupe o lugar que lhe pertence no grupo, sendo valorizado e aceito como é” (CARDELLA, 2002, p. 98).

A abordagem gestáltica é essencialmente realística e integrativa. De acordo com Cardella (2002),

A integração da experiência em seus aspectos perceptuais, motores e cognitivos, emocionais, afetivos e relacionais pode ser favorecida à medida que o professor focaliza e enfatiza essas diversas dimensões da experiência na relação com os alunos. É importante que estes alunos tenham a oportunidade de tornar *aware* do que e como vivenciam, para que possam fazer uso desta a serviço do outro (CARDELLA, 2002, p.100).

Para a autora (Ibidem, p.100), o ensino baseado nos pressupostos *gestálticos* objetiva facilitar os processos de crescimento em desenvolvimento na pessoa, promovendo a auto responsabilidade e auto suporte do aluno, ajudando-o a libertar-se dos impedimentos que tolhem seu desenvolvimento.

A *Gestalt*pedagogia facilita o desenvolvimento da pessoa, visando suas potencialidades para o crescimento e auto realização. O método está voltado à mobilização do aluno e à ampliação da *awareness*, favorecendo seu crescimento. A partir de uma concepção relacional do processo ensino aprendizagem, a *Gestalt*pedagogia possibilita que o professor posicione-se como uma presença capaz de favorecer “a atualização das potencialidades dos alunos, assim como a conscientização de suas necessidades e seus limites” (CARDELLA, 2002, p.101).

Segundo Burow e Sherpp (1985), o professor deve ser autêntico e congruente, mostrando abertamente suas emoções. Nesta perspectiva, deverá

estar em contato consigo mesmo e com a classe. Só uma maior franqueza possibilita uma relação de confiança com a classe. A condição para levar a cabo um programa de ensino segundo a *gestaltpedagogia* é a formação de professor que dê na universidade atenção à integração do cognitivo e da emoção. O observar melhor as suas necessidades, bem como as dos alunos, e a reagir adequadamente. Na visão da *gestaltpedagogia* as perturbações nunca devem ser imputadas somente aos alunos. O professor deve estar em condições de encontrar a sua parcela nelas (BUROW; SHERPP, 1985, p. 116).

Na perspectiva da *gestaltpedagogia*, o ensino volta-se à compreensão do mundo. Para Rios (2010, p.44), compreender o mundo impõe uma necessidade de superação da dicotomia do ser humano fragmentado, cindido em suas dimensões corporal-metafísica, afetiva-social, motora e cognitiva. O conceito de compreender guarda em sua essência a totalidade da pessoa em sua corporeidade e da pessoa em sua mundaneidade, guardando em seu “interior uma referência a uma dimensão intelectual e a uma dimensão afetiva”.

Aprender é descobrir, pois somente quando se vivencia ou se experimenta algo é que se compreende. Aprendizagem implica, portanto, um processo ativo, efetivo e emocional, em que participa o organismo como totalidade (ANDALUZ,1988).

As perspectivas colocadas pela fenomenologia e pela *gestaltpedagogia* apontam para novas concepções do ser humano, implicando-o em sua totalidade e inteireza no ato de conhecer, incitando transformações nas práticas educacionais.

3.3 O SER PROFESSOR E A IDENTIDADE DOCENTE

Ao observar a história da educação ocidental, constata-se que a escola e a universidade assumem, a cada época, funções diferenciadas, configurando diferentes atribuições e formas de ‘ser’ professor.

Conforme afirma Rauli (2009, p. 67), a busca pela compreensão da arte e do ofício de ser professor passa, necessariamente, “pela compreensão da história e das condições do ensino no âmbito da sociedade em que se insere”.

De acordo com Arroyo (2008, p.09), “trabalhar com a educação é tratar de um dos ofícios mais perenes da formação da espécie humana”, pois a docência se orienta por saberes e artes aprendidas desde os primórdios da história cultural e social.

Para o autor (ibidem, p.13), o ato de educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte aprendida no diálogo de gerações e neste percurso alguns saberes se perderam e novos saberes foram sendo constituídos. A imagem social do professor não é única, pois existem hierarquias, níveis e graus diversos, além de diferenças de salário, titulação, carreira, prestígio, o que imprime auto-imagens diversas também. “Fomos descobrindo que é difícil identificar nosso ofício de mestres com uma imagem única, que somos múltiplos, plurais”.

O professor é um profissional da prática, muito mais do que de discursos. A escola se define basicamente como um lugar de prática e de afazeres e essa condição compõe a identidade social da escola e de seus mestres (ARROYO, 2008, p.152).

Conforme afirmam Gaeta e Masetto (2013, p. 108) a função do professor está associada ao ato de ensinar e de propiciar condições de aprender. É esse saber específico que distingue a atuação do professor e ao qual se atribui o conceito de profissionalidade docente. Este termo, surgido na Itália, refere-se a “um conjunto de competências, conhecimentos e experiências socialmente reconhecidas para o exercício de determinada função”.

Em “outras palavras, a profissionalidade é a forma de a pessoa exercer uma profissão, aquilo que precisa dominar para enfrentar situações de trabalho cotidianas” (ibidem).

Assim, “construir a profissionalidade passa obrigatoriamente pela reflexão sobre a prática e sobre o processo de educação permanente, mas deve também ser um fator indutor da identidade docente” (GAETA; MASETTO, 2014, p. 108).

Para os autores, a construção da identidade profissional se dá pelo sentido que a profissão “tem para cada um, na sua história de vida, no seu modo de situar-se no mundo. Assim, a identidade do professor se estabelece com base no que significa para ele ‘ser professor’”. A identidade não é imutável nem adquirida é uma construção existencial, é “um processo de tomada de consciência gradativa das capacidades e possibilidades, das revisões de seus valores e seus saberes, de suas necessidades e de como satisfazê-las” (ibidem , p 109).

A “identidade aparece, assim, como algo construído nos limites da existência social dos sujeitos. Somos o que somos porque estamos numa determinada circunstância” (RIOS, 2010, p. 120). Ressalta a autora que essa “circunstância se configura de uma determinada maneira porque estamos nela, e a construímos de

maneira peculiar. Somos porque estamos, ganhamos nossa identidade enquanto a construímos”.

Segundo Rios (2010), é no relacional que se estabelece a identidade de cada pessoa na comunidade. A identidade conjuga características singulares de um indivíduo à circunstância em que ele se encontra, à situação em que ele está. É, portanto, nessa troca constante entre aluno e professor que a identidade de ambos aparece, assim como algo intersubjetivo e interdependente, como algo construído nos limites da existência relacional e dialógica dos protagonistas do processo ensino-aprendizagem.

A identidade é algo em permanente construção e se constrói na articulação com a alteridade, implicando reconhecimento recíproco, tendo como foco princípios tais como o de “respeito mútuo, da justiça, do diálogo, da solidariedade”. (ibidem, p.121).

A possibilidade de se reescrever a palavra mundo insere o estudante e o professor como pessoas–mundo em direção à prática da cidadania e aprendizados significativos que transformam o mundo em um mundo mais humano, feliz com pleno exercício da cidadania ou como diria Rios (2010) da felicidadania.

O reconhecimento do outro e o respeito a ele devem coexistir com o autoconhecimento e a exigência de respeito da parte dele. Trata-se de uma relação efetivamente dialética: ao voltar-me para mim mesmo, encontro o outro, e para voltar-me para ele é necessário que eu me volte sobre mim mesmo, na medida em que na relação intersubjetiva não há a possibilidade de conhecimento sem que sejam afetados os dois pólos. Estamos falando, portanto da exigência essencial de um respeito mútuo na relação entre os indivíduos (RIOS, 2010, p. 124)

Para a autora, ser professor é “trazer uma contribuição à descoberta do mundo pelos alunos, é proporcionar crescimento e alegria com a construção e a reconstrução do conhecimento” (ibidem, p. 131).

É isso que se quer dizer quando se afirma que a ação docente pode ser criadora de felicidade. A felicidade não está presente na escola na hora do recreio, na festa junina ou na comemoração dos aniversários – ela está presente quando se aprendem os conteúdos necessários para a inserção na sociedade, quando se respeitam os direitos de todos, quando se aprimoram as condições de trabalho (RIOS, 2010, p. 131).

Para Tardif (2002), o professor não é somente um sujeito epistêmico que se coloca diante do mundo numa relação estrita de conhecimento. Ele é um sujeito

existencial, isto é, um ser-no-mundo, um *dasein*, uma pessoa completa com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Neste sentido, está comprometido com sua própria história-pessoal, familiar, escolar, social, e é a partir destas que compreende as novas situações que o afetam.

A epistemologia da prática docente corresponde a um trabalho interativo com o educando “chamando assim o trabalhador a apresentar-se ‘pessoalmente’ com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites” (TARDIF, 2002, p. 111).

Refletindo sobre o ofício de ser professor no contexto contemporâneo, Tardif e Lessard (2013, p.10) observam que a evolução contínua, acelerada e às vezes aparentemente caótica da sociedade, repercute diretamente no ensinar “transformando tanto as condições de acesso à profissão quanto o seu exercício, assim como os percursos de carreira dos seus membros e sua identidade profissional”.

A crise do saber na sociedade pós-moderna, afeta o ensino, e certamente “essa crise não é a da produção do saber, que funciona hoje como nunca a todo vapor, mas a crise do seu valor no seio social, comunitário e individual” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 11).

Fazendo uma crítica ao que denomina de educação bancária, na qual o professor deposita conhecimentos e o aluno os recebe de forma passiva e acrítica, Freire (2014a, p.116-117) vislumbra um novo papel social e político para o professor. Para o professor bancário não existe diálogo e sim antialogicidade. A educação libertadora exige o “professor-dialógico”, problematizador, humanista, que busca o encontro entre pessoas, aluno e professor.

Para Freire (2016, p.136), o amor é base do diálogo. O diálogo não existe sem a presença de “um amor profundo pelo mundo e pelos homens. A nomeação do mundo, que é um ato de criação e recriação, não é possível se não estiver plena de amor”.

O professor que pensa corretamente deixa claro aos educandos que “uma boniteza de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 2014b , p.30).

Assim tem-se, na perspectiva da aprendizagem dialógica, a possibilidade de educandos e professores construir saberes em parceria. O professor numa relação horizontal “passa a ter um papel de mediador, orientando e estimulando a investigação, a construção da autonomia (...)” (CARPIM, p.78, 2014).

Orienta-se para uma prática educativa que oportunize aos alunos uma aprendizagem cooperativa e colaborativa, transpondo os fundamentos da racionalidade técnica, da memorização e da fragmentação dos saberes. O essencial é a produção de novos conhecimentos comprometidos com a necessária transformação social, percebendo e atuando em um mundo em constante movimento, em processo contínuo de ação e de compartilhamento (CARPIM, p.79, 2014).

A concepção científica, segundo Niskier (2007, p.27), exerce influência direta sobre o ensino e sobre a ação do professor. “A educação atual requer do professor uma formação científica e uma formação pedagógica ao mesmo tempo”. O autor acrescenta que há necessidade do estudante refletir cientificamente “sobre os problemas da nossa realidade. Os objetivos educacionais adquirem, assim, uma outra abordagem que atende a interesses individuais, mas também necessidades sociais”.

O posicionamento paradigmático, ideológico, político do professor e a sua visão de mundo e de ensino, repercutem diretamente na formação do estudante. O desempenho dessa práxis impregnada de preconceções impacta a educação de “seus educandos numa perspectiva de aprendizagem que pode ser construída colaborativamente ou apenas reproduzida numa perspectiva conservadora de ensino” (CORRÊA; BEHRENS, 2014, p. 63).

Para as autoras, os debates atuais sobre a questão de ser professor, implicam enfrentar as barreiras impostas ao profissional da educação, as incertezas e ansiedades quanto à realidade social, a falta de uma contínua formação, as implicações salariais, bem como a busca de valorização social e o enfrentamento de novas tecnologias em sala de aula. Portanto a “formação dos professores precisa acolher com urgência o devido valor do papel do docente, pois a sua atuação tem grande contribuição no processo de transformação social” (CORRÊA; BEHRENS, p. 51, 2014).

Constata-se, assim, que a ação e a identidade docente absorvem as mudanças paradigmáticas- concepções de humanidade, ciência e da própria educação- que modificam sua maneira de ser e de conceber sua função e sua prática interligada no

meio em que atua. A interação com esse entorno envolve *awareness* (conscientização), como uma súbita alteração do campo perceptual, colocando o docente em contato com uma série de reconfigurações no exercício da docência.

3.4 AS MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS E SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE

De acordo com Cardoso (1995, p.15), as mudanças paradigmáticas ocorrem em momentos históricos determinados, provocando rupturas no processo cumulativo civilizatório, trazendo um novo modo de “ver a realidade e mais, uma nova concepção do que seja a própria realidade”.

O termo paradigma foi descrito por Kuhn (2013), em 1962, sendo empregado em sua obra *A Estrutura das Revoluções Científicas* em diversos sentidos: num primeiro contexto, o termo é usado para se referir a uma estrutura conceitual, partilhada por uma comunidade de cientistas, proporcionando-lhes modelos de problemas e de soluções, significando *teoria* ou, ainda, matriz disciplinar. Já, o segundo sentido refere-se ao conjunto de crenças e valores sobre o mundo subjacentes à prática científica.

Na área de educação e do ensino o paradigma é compreendido como uma estratégia heurística, que adota certos princípios e metodologia própria para fazer questionamentos sobre a realidade ou a verdade (ZAYAS, 2012, p.30).

Ao analisar a civilização moderna, Cardoso (1995, p.25), observa que esta foi edificada sob o signo do paradigma racionalista-mecanicista e que a partir do mesmo “emanou um novo saber com dois grandes pilares epistemológicos: a razão e a sensação”.

De acordo com Cardella (2002, p.81), no constructo científico moderno, o fundamento do saber deu-se por meio do “paradigma racional que atualmente enfrenta uma crise por não mais dar conta de explicar a realidade, os fenômenos, principalmente relativos ao sujeito humano”. Apresentando como característica a cisão sujeito-objeto, esse paradigma exclui a singularidade humana do processo de apreensão da realidade.

Dicotomizando o saber e o sujeito epistêmico a humanidade do século XIX e XX se vê impregnada de cisões em direção a uma realidade fragmentada. Conforme

afirma Behrens (2005, p.19-20), o homem perdeu a referência do todo, “injetando força na pesquisa que considerasse as partes fragmentadas e nem sempre tendo consciência das articulações destas partes e das consequências do ato de separá-las do todo”.

Conforme destaca a autora, as premissas racionais modernas influenciam a educação brasileira ao longo de todo o século XX. Nesta perspectiva, a autora reúne as abordagens tradicional, escolanovista e tecnicista, compreendendo-as numa mesma perspectiva paradigmática conservadora e reprodutora do conhecimento. Embora “se apresentando em épocas diferentes, todos têm como característica fundamental a reprodução do conhecimento” (BEHRENS, 2005, p.40).

Não obstante, observa-se que a abordagem escolanovista apresenta características que refletem uma nova visão do processo educativo e que, portanto, pode ser compreendida como já participante de um movimento de transição paradigmática.

Conforme reflete Manacorda (2006, p.305), os representantes da escola nova, são críticos radicais da educação tradicional e o “próprio trabalho, nessas escolas, não se relaciona tanto ao desenvolvimento industrial, mas ao desenvolvimento da criança”.

Ao discorrer sobre estas abordagens, Behrens (2005) descreve as características do aluno, do professor e da escola em cada uma delas, bem como as metodologias de ensino e avaliação, resumidas nos quadros a seguir:

QUADRO 1: ABORDAGEM TRADICIONAL, CONSERVADORA, CLÁSSICA

ALUNO	<ul style="list-style-type: none"> -passivo, receptivo, submisso e obediente; -ignoram-se as diferenças individuais; - adulto em miniatura; -não há interação entre os alunos.
PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> - é o foco do processo de ensino-aprendizagem; - severo, autoritário; - apresenta o conhecimento como acabado e inquestionável; -relação vertical.
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> -diretiva; - aula expositiva, ênfase na verbalização; - “escute, leia, decore e repita”; - ênfase na reprodução, cópia e memorização; - tarefas padronizadas; - ativ. intelectuais.

ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> - local de apropriação do conhecimento; - local da educação por excelência; - ambiente austero e cerimonioso; - compromisso social com a reprodução da cultura.
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - visa a reprodução do conhecimento; - mede a quantidade e exatidão das informações reproduzidas; - ênfase na reprodução e memorização.

FONTE: O autor (2016)

Com relação à abordagem tecnicista ou comportamentalista, as características estão descritas, conforme Quadro 2:

QUADRO 2: ABORDAGEM TECNICISTA, COMPORTAMENTALISTA

ALUNO	<ul style="list-style-type: none"> - elemento central não é o professor, nem o aluno, mas a organização racional dos meios; - o aluno é um expectador; - condicionado, passivo, acrítico, obediente e ingênuo.
PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> - busca eficiência e efetividade; - é um “engenheiro comportamental”- busca condições de reforço para atingir comportamentos desejados.
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> - ensino repetitivo e mecânico; - uso de tecnologia educacional; - ênfase no treino de habilidades; - cópias, exercícios mecânicos e premiações; - modelagem e reforço do comportamento; - ênfase na resposta certa; - repúdio ao erro.
ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> - objetiva treinar os alunos para que se integrem no sistema social global e produtivo; - ênfase nos processos de planejamento.
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - ênfase na reprodução do conhecimento e no produto; - visa à informação e não a formação; - uso de testes.

FONTE: O autor (2016)

No Quadro 3, o autor apresenta o resumo do que Behrens (2005) considera como características de uma terceira corrente:

QUADRO 3: ABORDAGEM ESCOLANOVISTA, HUMANISTA, LIBERAL PROGRESSIVISTA

ALUNO	- figura central do processo de ensino-aprendizagem; - respeito às diferenças individuais; - liberdade, iniciativa própria; - busca da auto realização.
PROFESSOR	- facilitador da aprendizagem; - seu papel não é dirigir, mas aconselhar e orientar; - criar condições para que os alunos aprendam.
METODOLOGIA	- não diretiva; - centrada nas unidades de experiências que o professor elabora com o aluno; - estratégias instrucionais têm importância secundária.
ESCOLA	- visa desenvolver sentimentos comunitários e a formação para a democracia; - enfatiza o ensino centrado no aluno; - busca de desenvolvimento e realização pessoal do aluno/autonomia.
AVALIAÇÃO	- auto avaliação; - “o lócus da avaliação é o educando”.

FONTE: O autor (2016)

Ainda que as abordagens vigentes ao longo dos séculos XIX e XX ainda se façam presentes, a evolução da ciência, aliada à crescente tendência de superação do pensamento newtoniano-cartesiano, leva a um profundo repensar na sociedade e na educação. Na perspectiva de Cardoso (1995, p.33-34), “está brotando uma postura crítica diante do modelo atual de civilização e um novo propósito de um paradigma que supere este mundo fracionado”.

Para Morin (2004) a sociedade contemporânea enfrenta o desafio de realizar uma reforma do pensamento, de maneira a captar as dimensões do todo e do complexo, a apreensão dos fenômenos em sua perspectiva multidimensional, respeitando a diversidade ao lado da unidade, bem como, a subjetividade ao lado da objetividade. Nesse contexto, o ensino almeja não apenas transmitir o saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver.

Nesse contexto civilizatório o pensamento científico busca explicar a realidade, e a compreensão fica a cargo das humanidades. Quando se alimentam reciprocamente, a explicação e a compreensão ampliam a consciência das pessoas. “Uma das maneiras mais eficazes de consegui-lo é promover o desenvolvimento pessoal, interpessoal e ambiental por meio do pensamento complexo”. (MARIOTTI, 2007, p. 21).

De acordo com Corrêa e Behrens (2014, p.57), nas últimas décadas do século XX, o movimento da ciência e da educação “toma força no sentido de propor um paradigma que acolhe a complexidade, que busca a visão de todo, de conexão e de inter-relacionamento entre as partes que foram fragmentadas”.

Para Capra (2011, p.248), a modificação de visão de mundo terá de incluir “uma profunda mudança de valores; na verdade, uma completa mudança de sentimentos da intenção de dominar e de controlar a natureza, para uma atitude de cooperação e de não violência”.

Verifica-se, assim, sob a denominação de paradigma holístico, emergente, integrador, que uma nova visão de mundo e, conseqüentemente de educação, aponta no horizonte. Esta nova concepção traz à luz uma aprendizagem contextualizada, ativa e significativa.

Para Behrens (2005, p.11), o paradigma emergente caminha no sentido de

provocar uma prática pedagógica que ultrapasse a visão uniforme e que desencadeie a visão de rede, de teia, de interdependência, procurando interconectar vários interferentes que levem o aluno a uma aprendizagem significativa, com autonomia, de maneira contínua, como um processo de aprender a aprender para toda a vida (BERHENS, 2005, p.11).

Behrens (2005) propõe uma aliança entre as visões denominadas progressista, sistêmica e ensino com pesquisa, descritas a seguir.

Na concepção progressista o aluno é compreendido como um ser inacabado, que necessita educar-se permanentemente, cabendo ao professor instigá-lo a aprender a aprender.

QUADRO 4: ABORDAGEM PROGRESSISTA

TENDÊNCIAS	- transformação social. - diálogo e discussão coletiva. - aprendizagem significativa. - participação crítica e reflexiva dos alunos.
ALUNO	- um ser inconcluso, em permanente estado de busca.
PROFESSOR	-Relação horizontal com os alunos e busca no diálogo sua fonte empreendedora na produção do conhecimento.
METODOLOGIA	-os docentes e os alunos precisam trabalhar em parcerias significativas num ensino de melhor qualidade, buscando uma prática pedagógica crítica, produtiva, reflexiva e transformadora.

ESCOLA	-função social politizada e politizadora instigando a participação do aluno e do professor para reflexão num contexto histórico e provocando a intervenção para a transformação.
AVALIAÇÃO	- é contínua, processual e transformadora. Perdendo o caráter punitivo, empreende processo de participação individual e coletiva.

FONTE: O autor (2016)

Já na abordagem holística o aluno é concebido como um ser complexo, cabendo ao professor superar a fragmentação do conhecimento.

QUADRO 5: ABORDAGEM HOLÍSTICA, SISTÊMICA E ECOLÓGICA

TENDÊNCIAS	- superação da fragmentação do conhecimento; - totalidade do ser humano; - inteligências múltiplas; - formação de um profissional humano, ético e sensível.
ALUNO	-um ser complexo que vive num mundo de relações e que, por isto, vive coletivamente, mas é único, competente e valioso.
PROFESSOR	-papel fundamental na superação do paradigma da fragmentação. Buscando ultrapassar a reprodução para a produção do conhecimento, significativa e competente.
METODOLOGIA	-busca alicerçar-se nas diferentes formas de diálogo, e, nessa comunicação dialógica, contempla uma ação libertadora e democrática.
ESCOLA	-superação do saber fragmentado que foi dividido nas escolas em disciplinas isoladas, assemelhando-se ao trabalho na indústria que se tornou especializado e repartido em setores
AVALIAÇÃO	-visa ao processo, ao crescimento gradativo e respeita o aluno como pessoa em sua inteligência múltiplas, com seus limites e suas qualidades. -está a serviço da construção do conhecimento, da harmonia, da conciliação, da aceitação dos diferentes, tendo como premissa uma melhor qualidade de vida.

FONTE: O autor (2016)

A abordagem do ensino com pesquisa propõe considerar o aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor articular, de forma crítica e ativa, o processo pedagógico.

QUADRO 6- ABORDAGEM ENSINO COM PESQUISA

TENDÊNCIAS	- superação da reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo; - aluno e professor como pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos.
ALUNO	- o aluno deverá tornar-se um sujeito no processo, um questionador, um investigador, deverá ter raciocínio lógico, agir com criatividade, ter capacidade produtiva, saber viver com cidadania, com ética e adquirir autonomia para ler e refletir criticamente ao aprender e produzir conhecimento.
PROFESSOR	-figura significativa no processo como orquestrador da construção do conhecimento. Tem a função de ser mediador, articulador crítico e criativo do processo pedagógico.
METODOLOGIA	-busca da produção do conhecimento pelos alunos e pelos professores, com autonomia e com criticidade.
ESCOLA	-precisa com urgência articular seus docentes e alunos para ter uma formação diferenciada que atenda a essas novas exigências com criticidade, com espírito crítico e reflexivo.
AVALIAÇÃO	-apresenta-se de forma contínua, processual e participativa. O acompanhamento dos alunos em projetos e pesquisas tem como norteador a proposição de critérios discutidos e construídos com os alunos antes de começar o processo.

FONTE: O autor (2016)

Estas novas abordagens buscam a compreensão do processo ensino-aprendizagem em suas múltiplas dimensões- afetiva, social, motora, cognitiva- ultrapassando a apreensão meramente cognitiva de conteúdos e buscando a promoção do sujeito-educando.

Tais proposições incitam uma nova visão dos educandos e educadores. De acordo com Capalbo (2008), o educador

quer compreender o homem situado no mundo em sua totalidade da vida tal como é por ele vivida. Mas o educador não quer compreender o homem em sua vida vivida tal como ele compreende um livro que leu ou uma lição que aprendeu. Esta compreensão é recíproca da vida vivida, tanto pelo educador quanto pelo sujeito educando que vive a sua vida. É esta compreensão subjetiva que leva à conscientização e ação no ato pedagógico (CAPALBO, 2008, p.123).

Nesta perspectiva, a mudança paradigmática vem de encontro ao ensino baseado nos pressupostos gestálticos, tendo como objetivo prioritário a fluidez do processo de aprender a aprender, bem como de promover o “desenvolvimento da auto responsabilidade (no sentido existencial) que amplia o auto suporte do aluno e

ajuda-o a libertar-se dos impedimentos que tolhem seu desenvolvimento” (CARDELLA, 2002, p.98).

A gestalpedagogia compreende a educação mobilizadora como aquela que “valoriza a capacidade criativa do homem e o concebe capaz de tomar posse de si e do mundo, responsável e possuidor de potencial transformador da própria vida e do destino” (CARDELLA, 2002, p-35). Esta perspectiva possibilita que o saber seja construído na intersubjetividade professor-aluno, na qual o professor não será apenas detentor do conhecimento e nem o aluno será visto como um depositário desse saber, tendo o professor a função de facilitar o ajustamento criativo.

Neste sentido, torna-se fundamental a atitude do professor de valorizar a experiência presente, a qual é sempre nova, oferecendo aos alunos a oportunidade de conscientizarem-se desta, para que possam tomar posse de seus recursos ou da possibilidade de criá-los. O aluno, como ser humano “dispõe de recursos necessários para poder enfrentar a vida: precisa, para tanto, conscientizar-se de suas capacidades e potencialidades (desenvolver auto-suporte)” (CARDELLA, 2002, p.98).

É necessário, assim, que o professor tenha “disponibilidade para relacionar-se com os alunos confirmando sua singularidade, isto é abrindo espaço para que cada um ocupe o lugar que lhe pertence no grupo, sendo valorizado e aceito como é” (ibidem, p. 98).

Conforme afirma Moraes (2004, p. 41), um aspecto importante a ser considerado e que influencia as práticas pedagógicas é “o reconhecimento de que o sujeito aprendiz participa do seu processo de construção de conhecimento com toda sua inteireza”.

Assim, as mudanças paradigmáticas incitam professores e alunos a reconfigurarem seus papéis no processo de ensinar-aprender-ser. Conforme Behrens (2006, p.18-19), este processo de transformação converge para área de educação nos vários níveis de ensino, inclusive no ensino das ciências da saúde, tendo por finalidade “formar cidadão profissional para atuar no século XXI”.

O ensino na área da saúde sofrerá as influências destas novas concepções.

3.5 FORMAÇÃO EM SAÚDE

A construção do campo da saúde, no que diz respeito às disciplinas científicas e seu espaço de estudo, se configurou, assim como as demais áreas do conhecimento, “a partir dos ideais nascentes na Idade Moderna, engendradas sobretudo a partir do século XVII, pela estruturação metodológica e matematizada do conhecimento através da filosofia cartesiana” (BRAGA *et al.*, 2013, p. 283).

Com o advento da Idade Moderna, tanto a atividade clínica quanto a pedagógica são impregnadas pelo predomínio da técnica. A clínica, “afastando-se de sua peculiaridade originária, que se refere ao debruçar-se sobre o leito do ‘doente’, passa, cada vez mais a privilegiar os procedimentos técnicos” (ANCONA-LOPEZ, 2013, p. 25).

A partir dos avanços empreendidos no âmbito das ciências físicas e matemáticas, que abrem espaço à visão integradora, as ciências da saúde avançam no sentido de compreender a complexidade dos fenômenos da vida. Segundo Ancona-Lopes (2013, p.25) o modelo o técnico-científico mostra sinais de esgotamento. Na práxis, no instante do encontro com o outro, “percebemos que o domínio do saber não funciona como lugar seguro; não traz respostas exatas ou verdadeiras e nem alivia a angústia perante a alteridade que aparece no encontro” (ibidem, p. 25).

Nesta perspectiva, o modelo biomédico vigente ao longo de todo século XX, começa a dar espaço a uma nova concepção de saúde que passa a ser considerada como “um processo, e também como um fenômeno multidimensional e multinivelado”. Em vez de definir a saúde como um estado estático de perfeito bem estar, a concepção sistêmica de saúde implica atividade e mudanças contínuas (CAPRA; LUISI, 2014, p.404).

Ao longo da história moderna a “ciência médica mostrou rapidamente que a redução da vida a fenômenos moleculares não é suficiente para compreender a condição humana, seja na saúde, seja na doença” (CAPRA, 1997, p.133), e que somente com a introdução de uma visão holística é que poderemos resgatar a humanidade perdida nas ciências humanas e biomédicas.

Para o autor, o modelo biomédico, firmemente entrelaçado com o pensamento cartesiano limita a compreensão da doença, deixando de questionar

por que uma doença se manifesta e fazer tentativas na remoção das condições que levaram a ela. (CAPRA; LUISI, 2014, p.399).

Conforme Capra (2011, p.25), o *cogito ergo sum* de Descartes “tem levado o homem ocidental a igualar sua identidade apenas à sua mente, em vez de igualá-la a todo seu organismo”.

Segundo Bronwell, Meara e Polák (2014), objetivo e subjetivo formam

uma unidade indissolúvel; logo qualquer abordagem que sugere ser unicamente objetiva ou unicamente subjetiva se torna limitada. Qualquer conhecimento (incluindo terapêutico, ou científico) envolve a pesquisa da organização interna das estruturas, porque tudo que podemos saber é o modo como as pessoas organizam os seus mundos a fim de torná-los significativos (BRONWELL; MEARA; POLÁK, 2014, p. 36).

A inserção do humano no mundo das ciências trará um sentido para o homem, que se conscientiza de sua humanidade autêntica a ser reaprendida e ressignificada diante de si, do outro e do mundo. Nesta perspectiva, “as ciências deveriam considerar a estrutura e o funcionamento dos modos humanos de conhecer, porque não estão separados dos fenômenos humanamente conhecidos” (Ibidem).

A saúde na visão sistêmica é como processo, em andamento. No lugar de definir a saúde como um estado estático de perfeito bem estar, a concepção sistêmica de saúde implica atividade e mudanças contínuas (CAPRA; LUISI, 2014).

O conceito de saúde como processo comporta dimensões que se interconectam mutuamente, padrões desorganizados que “podem manifestar em vários níveis do organismo – biológicos, bem como psicológicos, e também nas várias interações entre organismo e os sistemas maiores”. Pode-se compreender a saúde como um fenômeno de interconexões e rede, sendo que a visão “sistêmica concebe a saúde como um processo, e também como um fenômeno multidimensional e multinivelado” (CAPRA; LUISI, 2014, p.404).

Essa visão dos sistemas vivos sugere a noção de equilíbrio dinâmico como um conceito útil para se definir a saúde. Tal estado de equilíbrio não é um equilíbrio estático, mas sim um padrão flexível de flutuações. Tendo em mente esse significado de “equilíbrio dinâmico”, podemos definir a saúde como um estado de bem-estar, resultante de um equilíbrio dinâmico (CAPRA; LUISI, 2014, p.405).

Assim tem-se uma fase de recomposições transitórias de paradigmas que se impõe na prática das ciências da saúde. A partir destas novas concepções, os princípios preconizados pelo Relatório Flexner, que levaram ao estabelecimento de práticas hospitalocêntricas, hiperespecializadas e fragmentadas, começam a ser desestabilizados, incitando mudanças na formação.

Na área da educação em saúde, a emergência de um novo paradigma leva a uma revisão nos currículos e metodologias de ensino aprendizagem. No contexto brasileiro, esta percepção alia-se às novas demandas sociais que vieram à tona com a Constituição de 1988, tangibilizando uma nova visão da saúde, bem como a criação do Sistema Único de Saúde.

A necessidade de mudanças no âmbito da formação dos profissionais da saúde começou a ser discutida no Brasil na década de 1980, levando nos anos seguintes à formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos da Saúde-DCNs (ALMEIDA, 2005).

As novas diretrizes assumem como objeto, a construção de perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdos contemporâneos, com vistas a uma atuação resolutiva e de qualidade no Sistema Único de Saúde (SUS).

O objetivo das diretrizes é levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a aprender a aprender, englobando o *aprender a ser*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e *aprender a conhecer*, de forma a garantir a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado ao indivíduo, famílias e comunidades. Tais proposições foram descritas no documento “Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, organizado por Jacques Delors (DELORS *et al.*, 1998).

Entende-se que o profissional formado deve adquirir competências para a promoção do cuidado integral e ampliado em saúde para o trabalho em equipe e o compartilhamento das ações de cuidado com o indivíduo, a família e a comunidade. Assim, a expectativa é que o futuro médico fundamente seu desempenho profissional nos princípios éticos e questões sociais, considerando a importância de seu papel na promoção de qualidade do sistema de saúde (BATISTA; VILELA; SILVA BATISTA, 2015, p.127)

Conforme os autores (*ibidem*, p.126), as diretrizes curriculares de 2014 para o Curso de Medicina orientam “um processo formativo a partir da reflexão sobre a prática e de ações de transformação da realidade”, apontando para a necessidade de um currículo coadunado com o SUS e as demandas da sociedade, em que diversos sujeitos possam interagir e edificar uma formação à serviço da garantia de direitos.

Estas concepções instauram perspectivas inovadoras para a docência, desafiando docentes e discentes a reconstruírem papéis e relações, configurando uma nova dinâmica para o processo de ensino-aprendizagem.

O processo ensino-aprendizagem tem sido discutido a partir de diversas abordagens e de acordo com cada uma delas modificam-se os papéis atribuídos a docentes e discentes num espectro de possibilidades que vão desde a ênfase no papel do professor como transmissor do conhecimento, até concepções atuais que entendem o processo de ensino-aprendizagem com um todo integrado, destacando o papel do educando (FERNÁNDEZ, 1998).

Para o autor, o processo de ensino-aprendizagem deve vislumbrar as diversas dimensões do ser humano e considerar o meio em que se encontra. A eficácia do processo de ensino-aprendizagem “está na resposta em que este dá à apropriação dos conhecimentos, ao desenvolvimento intelectual e físico do estudante, à formação de sentimentos, qualidades e valores” (*Ibidem*, p. 02).

Além destas dimensões, trata-se de um processo relacional, remetendo à ideia de que o processo de ensino-aprendizagem tem uma estrutura e um funcionamento sistêmico, isto é, “está composto por elementos estreitamente interrelacionados” (FERNÁNDEZ, 1998, p.1).

No encontro de subjetividades entre aluno, professor e seu entorno acontece o verdadeiro aprendizado que transcende o cognitivo, mas intersecciona e integra o humano. Este processo envolve o conteúdo das diversas matérias, sua relação com o todo e a relação entre elas e o mundo dos alunos, incluindo o aspecto político-social que compreende “todas as condições em que o ensino ocorre, que influenciam tanto os alunos, quanto as instituições e os professores” (COSTA, 2002, apud MOREIRA; FERREIRA; COSTA, 2007, p.189-190).

Os alunos só aprendem se tomarem contato com o aprendizado, e não interromperem o movimento de ir até a fronteira de contato com o outro e com o mundo. Tal processo compreende os conteúdos de história de vida dos alunos, a

dinâmica do grupo e sua situação atual individual. Dessa forma, é importante verificar como os alunos envolvidos na relação professor-aluno estabelecem contato consigo mesmos, com o professor e com o conteúdo (Ibidem).

Ensinar pressupõe ações docentes e discentes, parceria e movimento intersubjetivo e processual. O verbo ensinar, do latim *insignare*, significa “marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento”. Como outros verbos de ação ensinar contém duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida (ANASTASIOU, 2012, p.18).

Neste processo, como assinala Tardif (2002), o professor e aluno se tocam em suas humanidades recorrendo ao seu potencial humano para aprender, integrar e saborear o aprendizado que se apresenta nesse contato processual entre ambos.

Estas novas dimensões e sentidos atribuídos ao processo de ensinar e aprender exigem disposição para a mudança, além de aprofundamento epistemológico.

No contexto das novas exigências da formação em saúde, repensar a relação professor-aluno, bem como o uso de novas metodologias de ensino-aprendizagem, implica abrir mão de papéis anteriormente conhecidos para aventurar-se na busca de novos arranjos capazes de integrar ao conhecimento dimensões de caráter ético, social, político e afetivo.

Conforme apontam Cyrino e Toralles-Pereira (2004), frente à incapacidade do aparelho formador em responder às demandas sociais, a comunidade internacional reconhece a necessidade de mudança na formação de profissionais de saúde. Neste novo contexto, as instituições têm sido estimuladas a transformarem-se na direção de um ensino que valorize a equidade, a qualidade da assistência, a eficiência e relevância do trabalho em saúde. Para as autoras, dentre os inúmeros desafios a serem superados, situa-se a necessidade de romper com os modelos tradicionais de ensino, de maneira a “recuperar a dimensão essencial do cuidado: a relação entre humanos”.

Dessa forma, configuram-se as metodologias ativas de ensino-aprendizagem como estratégias beneficiadoras da formação de um estudante “ativo na construção de seu conhecimento e, assim, um profissional comprometido com sua prática e capacitado para atender às demandas de saúde” (GOMES *et al.*, 2012 apud BATISTA; VILELA; SILVA BATISTA, 2015 , p. 223).

Busca-se, assim, a articulação do processo de ensino-aprendizado em sua inteireza, inter-relacionando teoria e prática com uma visão crítica e problematizadora da realidade.

3.6 METODOLOGIAS ATIVAS EM EDUCAÇÃO

A necessidade de uma educação ética, crítica e transformadora, capaz de promover a problematização da realidade e a autonomia dos sujeitos, incita a busca de práticas pedagógicas inovadoras. Em tal contexto, as práticas passivas e reprodutoras, que durante tantos séculos prevaleceram no meio educacional, abrem espaço às metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

De acordo com Batista, Vilela e Silva Batista (2015, p.221), as metodologias ativas de ensino-aprendizagem fundamentam-se nas referências de aprendizagem e desenvolvimento humano construtivistas e socioculturais, “considerando o aprender como um processo edificado nas interações sociais que possibilita a apropriação e construção do conhecimento”.

Conforme apontam Mitre *et al.* (2008), estas metodologias se destacam como estratégias que permitem uma leitura e intervenção consistente sobre a realidade, bem como a valorização de diversos sujeitos no processo de construção coletiva, promovendo a liberdade no processo de pensar.

Segundo Berbel (2011, p.29), as metodologias ativas baseiam-se em formas de “desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”.

Para a autora, muitas são as possibilidades de metodologias ativas com potencial de levar os alunos a aprendizagens para a autonomia. O Estudo de Caso, o Método de Projetos, a Pesquisa Científica, a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, bem como a Aprendizagem baseada em Problemas, constituem alternativas capazes de colocar o aluno diante de problemas e ou desafios que mobilizam seu potencial intelectual. Na busca da elaboração e reelaboração das informações em função daquilo que se faz necessário responder ou equacionar, abre-se a possibilidade de desenvolver o espírito científico, o pensamento crítico, o pensamento reflexivo, os valores éticos.

No âmbito da formação em saúde, a Metodologia da Problematização e a Aprendizagem baseada em Problemas (ABP) vêm se destacando como ferramentas metodológicas capazes de reorganizar o conhecimento de maneira a resgatar suas conexões com a realidade, fomentando a autonomia dos educandos.

Conforme elucida Berbel (1998, p. 139), as duas propostas (a ABP e a Problematização) se desenvolvem a partir de visões teóricas distintas e apresentam pontos comuns e pontos diferentes.

Nas duas propostas, o ensino e a aprendizagem ocorrem a partir de problemas. Na Metodologia da Problematização, enquanto alternativa de metodologia de ensino, os problemas são extraídos da realidade pela observação realizada pelos alunos. Na Aprendizagem Baseada em Problemas, enquanto proposta curricular, os problemas de ensino são elaborados por uma equipe de especialistas para cobrir todos os conhecimentos essenciais do currículo. O conhecimento de suas características não permite confundi-las, mas, com certeza, tomá-las como alternativas inspiradoras de um ensino inovador que ultrapasse a abordagem tradicional.

A autora destaca que a Aprendizagem Baseada em Problemas diferencia-se da Problematização, e dos demais métodos tidos como ativos, por constituir-se como o eixo principal do aprendizado técnico-científico numa proposta curricular.

3.6.1 Aprendizagem Baseada em Problemas

A metodologia da Aprendizagem Baseada em problemas (ABP), também conhecida como PBL (*Problems Based Learning*), foi inicialmente desenvolvida e implementada na Universidade de *McMaster Medical University* no Canadá por Barrowand Tamblyn, sendo em seguida adotado na Europa e Austrália. No contexto norte americano, a Escola de Medicina de Harvard iniciou, em 1984, uma proposta curricular em ABP para estudantes de Medicina.

No Brasil, as primeiras escolas que optaram por um currículo em ABP foram a Faculdade de Medicina de Marília (Famena) e a Faculdade de Medicina do Centro de Ciências da Saúde da Universidade de Londrina (UEL).

Conforme Berbel (1998), inspirados nas experiências de alguns países realizadas há mais de 30 anos, como no Canadá (*McMaster*) e na Holanda (*Maastricht*) e também por recomendação das Sociedade das Escolas Médicas para

países da África, Ásia e América Latina, diversas escolas de Medicina no Brasil vêm buscando adotar a Aprendizagem Baseada em Problemas em seus currículos.

O *PBL* é um método educacional que se baseia na andragogia, filosofia, psicologia, pesquisa educacional, no ensino-aprendizagem, nos desenhos curriculares, além de diversas outras importantes áreas (CHILKOTI, 2014, tradução nossa).

Esta metodologia centra-se nas necessidades de aprendizagem dos alunos, fazendo com que o estudante desenvolva sua criatividade e autonomia. O aluno é incentivado a ser responsável pela sua aprendizagem e tomar contato com seu movimento de aprender a aprender. O *PBL* integra as disciplinas clássicas em módulos de ensino, com uma “temática específica, trabalhada a partir da discussão de problemas e busca de informações e subsídios teóricos e técnicos para a sua solução” (KODJAOGLANIAN *et al.*, 2003, p.4).

É conhecido como um método de ensino aplicado pioneiramente nas ciências médicas, cujos fundamentos e pressupostos epistemológicos remetem à “história das investigações da Psicologia no âmbito do desenvolvimento maturacional do ser humano e dos processos de aprendizagem” (*Ibidem*, p. 25).

De acordo com Almeida (2011, p.128), a aprendizagem baseada em problemas é um método pelo qual o aluno utiliza uma situação de um cliente, questão da assistência à saúde ou, ainda, um tópico de pesquisa, como estímulos para aprender. Após análise inicial do problema, os estudantes definem seus objetivos de aprendizagem e buscam informações, delineando o problema para depois abordá-lo. Em seguida descrevem o que configuraram e o que aprenderam.

Para o autor, a aprendizagem baseada em problemas tem como objetivos desenvolver o desenvolvimento do raciocínio clínico, a aquisição de um grupo integrado de conhecimentos e a aplicação de habilidades para resolver problemas.

Ao utilizar esta metodologia, o aluno desenvolve sua consciência crítica, seu sentido de responsabilidade democrática, colaboração, participação, sendo que a “aprendizagem realimenta-se constantemente pelo confronto direto do grupo de alunos com a realidade objetiva ou com a realidade mediatizada” (SANTOS, 2005, p. 26).

De maneira geral, as metodologias ativas vêm de encontro ao construto freiriano de educação e da concepção fenomenológica de consciência intencional, respondendo às exigências de uma educação contemporânea, na qual os discentes

sejam capazes de autogerenciar ou autogovernar seu processo de formação. Ao utilizá-las, os alunos tornam-se responsáveis pela sua dinâmica de aprender, deixando de serem expectadores para assumirem uma posição reflexiva e crítica. Para além destas dimensões, os alunos desenvolvem a aprendizagem de aprender a aprender a serem humanos em suas interações pessoais, acadêmicas, profissionais e sociais.

Da mesma maneira, os professores são convidados a abandonar seus papéis tradicionais de transmissores de conhecimento e detentores do saber, o que implica na reconstrução de sua *práxis* e da própria identidade de ser professor.

O processo ensino–aprendizagem “exige respeito a autonomia e à dignidade de cada sujeito(...) leva em consideração o indivíduo como um ser que constrói a sua própria história” (MITRE *et al.*, 2008, p. 2135).

Através da relação dialética, docente e discente se reconhecem, de forma a não haver “docência sem discência, na medida em que as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (*Ibidem*, p. 2136). Para os autores, esta reformatação exige a implementação de relações dialógicas entre professores e alunos, entre as várias áreas e as disciplinas, bem como entre a universidade e a comunidade, o que pressupõe mudanças na própria estrutura e organização da universidade, que precisa tornar-se um fórum de debate e negociação.

Autores diversos tem utilizado o PBL em suas práticas, apontando para pequenos ajustes, principalmente em termos dos passos utilizados para implementação da metodologia. Apresentam-se, a seguir, quadros comparativos de conceitos, foco, passos e resultados, com base nos textos de Melo (2015), Queiroz (2012) e com base no site da Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2013).

A UEL (2013) conceitua o PBL como uma estratégia pedagógica centrada no aluno, desenvolvida numa sequencia de sete passos.

QUADRO 7- PASSOS PBL UEL

INSTITUIÇÃO/ AUTOR	PBL : UEL /2015
CONCEITO	O método <i>PBL (Problem Based Learning)</i> é uma estratégia pedagógica/didática centrada no aluno.
FOCO	O <i>PBL</i> se desenvolveu dentro deste contexto e tem acompanhado suas mudanças. O elemento central no aprendizado é aluno. Ele é exposto a situações motivadoras nos grupos tutoriais, em que através de problemas, é levado a definir objetivos de aprendizado cognitivo sobre temas do currículo. Um dos fundamentos principais do método é que devemos ensinar o aluno a aprender.
PASSOS	O método sugerido é o dos 7 passos : 1. Leitura do problema e identificação e esclarecimento de termos desconhecidos; 2. Identificação dos problemas propostos pelo enunciado; 3. Formulação de hipóteses explicativas para os problemas identificados no passo anterior (os alunos se utilizam nesta fase dos conhecimentos de que dispõem sobre o assunto) 4. Resumo das hipóteses; 5. Formulação dos objetivos de aprendizado (trata-se da identificação do que o aluno deverá estudar para aprofundar os conhecimentos incompletos formulados nas hipóteses explicativas); 6. Estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizado; 7. Retorno ao grupo tutorial para rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo anterior.
RESULTADOS	Permite a avaliação da progressão do aluno com base na qualidade das discussões e dos trabalhos pedagógicos/didáticos. Há um maior comprometimento do aluno com suas atividades formais, possibilitando que ele regule seu tempo para os estudos, pois se ele não estudar não conseguirá desempenhar as avaliações acadêmicas que será submetido. Também os colegas cobram seu desempenho pois a falta de estudo compromete a qualidade do grupo tutorial com o prejuízo dos demais.

FONTE: O autor (2016)

Já Queiroz (2012) apresenta o *PBL* como uma modalidade que rompe com o modelo de ensino tradicional onde o aluno aprende e o professor ensina. Nesta abordagem o aluno é o protagonista de um roteiro de estudos embasado em problemas que lhe são apresentados semanalmente.

QUADRO 8- PASSOS PBL QUEIROZ

INSTITUIÇÃO/ AUTOR	PBL: QUEIROZ/2012
CONCEITO	A Aprendizagem Baseada em Problemas é uma estratégia metodológica de ensino e aprendizagem. Em função dos problemas expostos, o aluno, sob a visão de um professor-tutor, constrói ativamente os objetivos e cumpre as estratégias de pesquisa que lhe trarão a possível solução dos problemas analisados.
FOCO	O <i>PBL</i> centra-se no aluno como agente ativo na busca de resolução dos problemas, cujas soluções em si não são o que lhes aportam à aprendizagem. No <i>PBL</i> , os alunos são autorizados, requisitados e estimulados a falarem em classe, a deporem e a testemunharem sobre suas trilhas de pesquisa que, desse modo, multiplicam os objetos e os tornam alunos pesquisadores em tempo integral
PASSOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distribuição e leitura do problema e identificação dos termos desconhecidos; 2. Interpretação e discussão do texto. Identificação do problema central e das palavras-chave. 3. Levantamento do conhecimento prévio com formulação de hipóteses (<i>brainstorm</i>). 4. Resumir as hipóteses possíveis elaborando uma síntese da discussão. 5. Elaboração dos objetivos de aprendizagem e identificação das estratégias de pesquisa a serem percorridas (as fontes bibliográficas sugeridas e os recursos disponíveis). 6. Pesquisa e elaboração individual concernentes aos objetivos propostos. 7. Síntese da Abertura. Discussão do problema a partir das pesquisas realizadas, efetivando a 'solução' do problema; Síntese final; elaboração posterior de relatório pelo relator.
RESULTADOS	O aluno demonstra autonomia e plena compreensão como bem assinala Vygotsky em seu conceito de zona proximal, ou seja, o conhecimento é passível de ser construído com a ajuda de intervenções dos colegas e do tutor no grupo. São muitas as vezes em que os alunos discorrem sobre determinada pesquisa realizada, e ao partilharem com o grupo compreendem além da assimilação anterior ao conhecimento em apreço. Desta forma, o aluno é ajudado pela colaboração integração-social que a discussão em grupo promove, sendo impulsionado pelas novas conquistas do conhecimento.

FONTE: O autor (2016)

Melo (2015) apresenta o *PBL* como uma técnica de ensino e aprendizagem, propondo para a mesma uma sequência de oito passos.

QUADRO 9- PASSOS PBL MELO

INSTITUIÇÃO/ AUTOR	PBL: MELO/2013
CONCEITO	<i>Problem - based learning (PBL)</i> , ou aprendizagem baseada em problemas, é uma técnica de ensino e aprendizagem que foi implantada inicialmente na faculdade de Medicina da Universidade canadense <i>McMaster</i> , na década de 1960. Ela é parte integrante de um grupo de técnicas similares conhecidas como <i>Inquiry-based -learning</i> ,(IBL), grupo que se caracteriza por propor como ação fundamental de qualquer processo de aprendizagem que um problema deve ser apresentado aos estudantes antes que o processo de ensino comece, antes que ocorram outros inputs educacionais, de modo que os estudantes se interessem pelo que vai ser estudado já no início do processo.
FOCO	Uma característica marcante de processos que envolvem o <i>PBL</i> é que neles os estudantes tornam-se responsáveis por definir os objetivos educacionais, os meios que vão utilizar, o que vão aprender e com que vão trabalhar (BARRET, 2004).
PASSOS	<ol style="list-style-type: none"> 1) Dividir os estudantes em grupos. 2) O docente apresenta um problema real ao grupo e o discute minimamente. 3) Os discentes identificam o que é conhecido sobre o problema, quais informações eles precisam e quais próximos passos para obtê-las. 4) Discentes realizam as pesquisas planejadas e trocam informações dentro do grupo. 5) Os recursos colecionados são avaliados em grupo. 6) Os passos de 3 a 5 são repetidos até que o grupo tenha a segurança de que todos os pontos- chave foram atingidos. 7) Possíveis ações, recomendações e soluções ou hipóteses são geradas. 8) O tutor (ou tutores) conduzem processos de (auto) avaliações.
RESULTADOS	Fomenta melhorias no perfil de solucionadores de problemas dos discentes, promove o aumento da autoconfiança dos discentes em suas habilidades de solucionadores de problemas e torná-los fluentes como aprendizes autônomos, que são habilidades valiosas ao longo da vida. Para os docentes exige deles novas formas de ensinar e de aprender, gerando profundas alterações em seu papel de educador.

FONTE: O autor (2016)

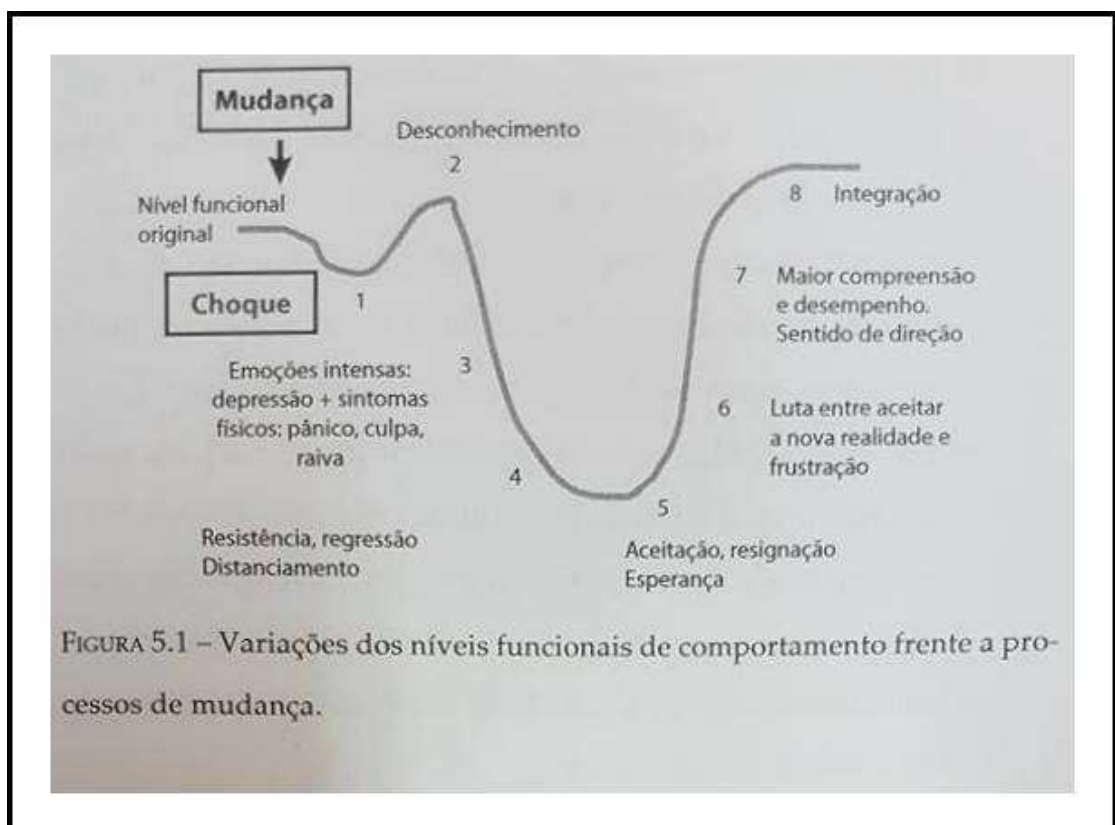
Na aprendizagem baseada em problemas emprega-se a palavra tutor (do latim: guarda, defensor, ou curador), aos professores que participam das atividades de discussão de problemas chamadas tutoria ou ciclo pedagógico, o que implica uma mudança de postura na maneira de ser professor (AGUILAR-da-SILVA, 2014). Esta mudança de postura exige um processo de superação, pois diz respeito a uma ruptura paradigmática do tradicional, ao qual o professor está acostumado, bem

como à forma como o professor irá lidar com uma sequência de sentimentos e percepções (*Ibidem*).

Ao estudar este processo, o autor enuncia diversas fases que serão percorridas pelo professor:

- 1) choque;
- 2) desconhecimento;
- 3) sintomas físicos e emocionais;
- 4) resistência;
- 5) aceitação;
- 6) luta entre aceitar a nova realidade e frustração;
- 7) maior compreensão, direcionamento;
- 8) integração desse processo de transição para uma prática inovadora e facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.

FIGURA 1- MUDANÇA PROCESSUAL DO PERFIL DO PROFESSOR PARA O PERFIL DE TUTOR NO PBL



Aguiar-da-Silva (2014) considera que a utilização desta metodologia exige do professor uma série de atitudes e ações:

- Conhecer profundamente o método pedagógico que está sendo utilizado (ABP/problematização);
- Conhecer dominar os recursos disponíveis (bibliográficos, audio-visuais, laboratoriais, assistenciais);
- Ler previamente os problemas e os objetivos, esclarecendo o guia do tutor;
- Participar das reuniões com a coordenação para esclarecer as dúvidas antes do início das atividades tutoriais;
- Conhecer previamente os estudantes que farão parte do grupo, seus pontos positivos e negativos e seu desempenho em grupos anteriores;
- O tutor não deve dar aula sobre o tema ou os temas dos problemas, ao contrário, deve facilitar a discussão, de modo que todos possam identificar o que precisam estudar;
- Favorecer a elaboração de objetivos de aprendizagem e partir dos conhecimentos dos estudantes sem intimidá-los;
- Estimular a construção de uma vivência grupal com confiança e respeito, favorecendo o bom relacionamento;
- Solicitar as referências bibliográficas consultadas durante a busca de informações;
- Avaliar as atividades com critério e exigir que os alunos também o façam.

Conforme destaca o autor,

Na ABP, observei, durante muito tempo, que os estudantes, podem apresentar perfis distintos na fase adaptativa ao método. Alguns são mais passivos e dependentes; outros, agressivos ante o desconhecido, outros tem mudanças de humor e de comportamento, outros, tem ainda atitude de enfrentamento perante a autoridade docente. Cabe a nós professores, como adultos e conhecedores do medo agir com afetividade nessa relação, e, com maturidade para a tomada de atitudes em comportamentos como esses, facilitar o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, tornando-os mais ativos e responsáveis na construção do conhecimento (AGUILAR-da-SILVA, 2014, p. 76).

O *PBL* como metodologia ativa focaliza o aprendizado no estudante, motivando a busca de conhecimento e autonomia cognitiva e a construção

compartilhada do conhecimento. Os estudantes inseridos em pequenos grupos “trabalham na resolução de situações-problemas que servem de mote para a busca de conteúdos, conceitos e habilidades cognitivas” (GOMES; REGO, 2011, p. 560).

As “situações problemas devem propiciar a curiosidade da busca e integrar as áreas de conhecimento, permitindo a interdisciplinariedade e o processo de trabalho instigador e cooperativo” (ibidem, p. 561), em grupos de 8 a 10 alunos auxiliados pelo tutor – o professor.

Na ABP, comenta Aguilar-da-Silva (2014), a própria configuração do grupo de trabalho favorece que a comunicação ocorra mais proximamente, e o professor passa a ser um ouvinte atento.

Além disso, o fato de trabalhar-se com problemas exige que o grupo e o tutor dominem e exerçam uma boa capacidade comunicativa. Os sentimentos, os olhares, os fatos da vida serão, a todo momento, exigidos na resolução e encaminhamento das demandas do grupo. Trabalhar com resolução de problemas significa, então, gerenciar conflitos o tempo todo. Nesse sentido, o tutor passa a ser um mediador e, para que isso ocorra, deve conhecer e dominar os princípios de uma boa comunicação (AGUILAR-da-SILVA, p. 103).

Os “docentes estão carentes de escuta, de envolvimento”, sendo que um dos maiores problemas em relação à comunicação é a noção, introjetada pelos professores, de que comunicar-se é falar (AGUILAR-da-SILVA, 2014, p. 107-108).

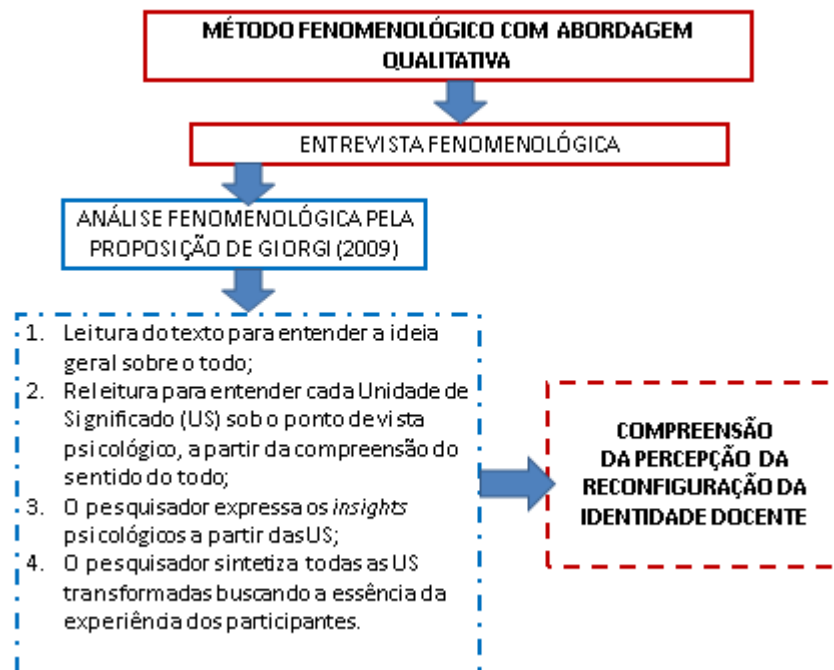
A compreensão do processo ensino-aprendizagem no formato *PBL/ABP* exige do professor confrontar-se com as concepções internalizadas ao longo de sua história, de forma a romper com paradigmas, presentificando-se como professor-pessoa, num constante renovar-se e reinventar-se em sua atuação como docente, incluindo a reconfiguração da identidade docente.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 ESTRATÉGIA DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada de acordo com as seguintes etapas:

FIGURA 2: ESQUEMA DAS ETAPAS DE PESQUISA



Fonte: O autor (2016)

4.2 TIPO DE ESTUDO

Para a realização da pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa com o método fenomenológico seguindo a proposição de Giorgi (2009). Caracteriza-se como fenomenológica na medida em que buscou investigar um fenômeno pouco explorado, qual seja a vivência de ser professor a partir do uso de uma metodologia ativa inovadora (PBL), que ainda é pouco abordada no contexto brasileiro da formação em saúde.

De acordo com Creswell (2014) a abordagem qualitativa visa explorar o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano.

Segundo Denzin e Lincoln (2006, p.23), “os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado”.

Para Turato (2008) o alvo de interesse do investigador qualitativo são as significações que um indivíduo em particular ou um grupo determinado atribuem aos fenômenos da natureza que lhes dizem respeito. Nesta perspectiva, o pesquisador qualitativo irá se defrontar com aspectos fluídicos, não mensuráveis, os quais deverão ser examinados de ângulos diversos. Para o autor, não é essencial que observadores diferentes vejam a mesma coisa, mas haverá “que determinar-se que, seguindo-se o mesmo caminho, obter-se-ão resultados não contraditórios e comumente complementares” (ibidem, p.27).

Conforme Martins e Bicudo (2005, p.43), os conceitos sobre os quais as ciências humanas se fundamentam no plano das pesquisas qualitativas são elaborados pelas descrições. Busca-se focalizar o que surge do interior da linguagem, na qual os seres humanos estão inseridos, na maneira pela qual representam o mundo para si mesmos, “falando o sentido das palavras ou das proposições e, finalmente, obtendo uma representação da própria linguagem”.

Para Minayo (1994, p.30), as pesquisas descritivas têm como objetivo principal a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno.

A pesquisa qualitativa busca investigar diretamente a fonte de dados no ambiente natural, é descritiva, tendo como foco central o processo de investigação. Os pesquisadores tendem a analisar os dados coletados na perspectiva indutiva, interessando-se pela significação advinda do processo de investigação diante dos sujeitos pesquisados (FERREIRA, 2014).

A abordagem qualitativa visa à superação dualística que historicamente impregnou a metodologia científica, buscando “compreender, interpretar e descrever o contexto pesquisado e, quando possível, classificar e compreender a complexidade da realidade pesquisada”, de maneira a contribuir com a construção do conhecimento (ibidem, p. 301).

Diante deste contexto os pesquisadores

coletam dados em ambientes cultivando uma sensibilidade às pessoas em estudo e analisam seus dados indutiva e dedutivamente, para estabelecer

padrões ou temas. O relatório final apresenta as vozes dos participantes, uma reflexividade dos pesquisadores, uma descrição completa e interpretação do problema e um estudo que se soma à literatura ou faz chamado à ação (CRESWELL, 2014, p. 64).

De acordo com Cajueiro (2013, p. 33), na pesquisa qualitativa importam as percepções de atitude e aspectos subjetivos dos objetos de pesquisa. A “interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de Pesquisa Qualitativa”.

Já Minayo (2007, p.21) refere-se à pesquisa qualitativa como se ocupando de um nível de realidade, nas Ciências Sociais, que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de significados, valores e atitudes. Para a autora, o conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se diferencia “não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”.

A possibilidade de desenvolver perguntas e hipóteses durante o processo da pesquisa qualitativa difere da quantitativa que deve determiná-las antes da coleta de dados. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013, p.33), nos estudos qualitativos é possível desenvolver perguntas e hipóteses antes, durante e, ainda, depois da coleta e da análise dos dados. A ação indagativa se move de maneira dinâmica em ambos os sentidos: entre os fatos e sua interpretação, e é um processo mais “circular”, no qual a sequência nem sempre é a mesma, ela varia de acordo com cada estudo específico.

Na pesquisa qualitativa formula-se pelo menos uma questão central e várias subquestões. Iniciam-se as questões com as palavras como ou o que, e utilizam-se verbos exploratórios, tais como explorar ou descrever. Parte-se de formulações de questões amplas e gerais para permitir aos participantes explicar suas ideias e concentra-se, inicialmente, em um fenômeno de interesse central (CRESWELL, 2014, p. 174).

A fenomenologia surgiu no campo da filosofia como um método capaz de possibilitar a chegada à essência do próprio conhecimento, oferecendo a redução fenomenológica como recurso para empreender esta tarefa.

Para chegar ao contato com a imediatez da vivência, o pesquisador precisa colocar entre parênteses os conhecimentos anteriormente adquiridos a respeito da experiência que está investigando.

O entendimento das experiências vividas distingue a fenomenologia como uma filosofia e também como um método por meio de um engajamento extensivo e prolongado para desenvolver padrões e relações significativas (MOUSTAKAS, 1994, tradução livre).

O estudo fenomenológico qualitativo “descreve o significado comum das experiências de um fenômeno (ou tópico ou conceito) por vários indivíduos”. Nesta perspectiva, o pesquisador reduz as experiências a um significado central ou a uma essência” da experiência (ibidem, p.220).

Para Buzzi (2012, p. 62), a fenomenologia não tem um objeto determinado de pesquisa como a biologia, a teologia, a sociologia. Ela é um “método que tem por objeto o estudo dos fenômenos” e estes devem ser tratados de modo descritivo.

A Fenomenologia apresenta um retorno à concepção grega como procura pela sabedoria, buscando que o fenômeno se auto revele através da suspensão de todos os juízos (*epoché*) sobre o que é real (a atitude natural) (CRESWELL, 2014). Para o autor, um estudo fenomenológico descreve o significado comum para vários indivíduos das suas experiências vividas sobre um conceito ou um fenômeno.

O método fenomenológico caracteriza-se pelo chamado à evidência. Só pode fazer-se evidente o que ainda não o seja, assim como só se pode analisar o que já esteja dado previamente, e que precisa sair do anonimato (SANTOS, 2010, p.300).

Objetivamente o estudo fenomenológico coloca seu foco na captura da natureza da própria coisa, sendo que o investigador coleta dados das pessoas que vivenciaram o fenômeno e desenvolve uma descrição composta da essência da experiência para todos os indivíduos. Essa descrição consiste do que e como o fenômeno foi vivenciado (MOUSTAKAS, 1994). Para tanto, o investigador fará uma leitura das declarações dos partícipes da pesquisa, seguida pela geração de unidades significativas para, então, buscar desenvolver uma descrição da essência.

Seguindo a abordagem de Moustakas, Creswell (2014) propõe os seguintes passos para a pesquisa fenomenológica: identificação do fenômeno a ser estudado; explicitação dos pressupostos filosóficos da fenomenologia; coleta de dados dos indivíduos que experimentaram o fenômeno, a partir de entrevistas múltiplas realizadas em profundidade com os participantes (estas entrevistas são realizadas a

partir da escolha de perguntas abertas que servem como questões norteadoras); e, por último, a realização da análise dos dados.

A partir do estudo dos elementos e de suas inter-relações, o pesquisador poderá desenvolver uma teoria que o tornará apto a entender a natureza e o sentido de uma experiência para um grupo particular de pessoas num contexto particular (MOUSTAKAS *apud* HOLANDA, 2006).

No processo de análise de dados o pesquisador se atém à *epoché* ou *bracketing* como o primeiro passo na redução fenomenológica, em que o pesquisador se afasta o mais possível de todas as experiências preconcebidas, buscando melhor entender as experiências dos participantes do estudo (MOUSTAKAS, 1994).

Após a descrição textual, o pesquisador escreve uma descrição estrutural de uma experiência, abordando como o fenômeno foi experimentado. Envolve a busca de todos os significados possíveis, procurando perspectivas divergentes e variando as estruturas de referência sobre o fenômeno ou usando a variação imaginativa (MOUSTAKAS, 1994).

Objetiva-se através da análise dos dados a essência invariante dos significados relatados da experiência dos participantes. Estrutura essencial invariante (ou essência), este é o objetivo do fenomenologista: reduzir os significados textuais (o quê) e estruturais (como) das experiências a uma breve descrição que tipifique as experiências de todos os participantes em um estudo. Todos os indivíduos as experimentam; portanto, ela é invariante e é uma redução dos “aspectos essenciais” das experiências (MOUSTAKAS, 1994).

Utilizando a *epoché* segundo a proposição de Husserl, colocando a realidade entre parênteses e suspendendo seus pré-conceitos, o pesquisador distancia-se dos dados por algum espaço de tempo. Retornando as coisas mesmas (redução fenomenológica), o pesquisador lê cada relato a fim de identificar significados singulares. Para obter os temas individuais, são assinalados e classificados os temas mais representativos dos relatos vivenciais do participante, levando em consideração as repetições dos temas pelo menos duas vezes e os aspectos relevantes e significativos para a questão da pesquisa.

Ou seja, é preciso observar as categorias que se depreenderam do relato *a priori*. A redução fenomenológica subdivide-se em: a) engajamento inicial; b) agrupamento – focalizar na experiência do fenômeno estudado e agrupar as

repetições; c) delimitação – considerar o que se repete e delimitar o conteúdo; d) horizontalização – aproximar as palavras e afirmações que permanecem depois da delimitação e) agrupamento das principais unidades de significados e dos temas – são as frases que representam o agrupamento dos temas (FUKUMITSU, 2013, p. 42 a 45).

O objetivo dessa fase é compreender o que foi relatado. Os relatos representam o conteúdo, o noema, o objeto do ato, "o quê". E ao final da redução fenomenológica espera-se a obtenção de temas e descrições individuais dos depoimentos; compreensão das unidades significativas; composição das unidades de significados de todos os relatos (*ibidem*).

4.2.1 Procedimentos de análise de acordo com a proposição de Giorgi

Para a realização da presente pesquisa, o pesquisador utilizou-se das etapas propostas por Creswell (2014), seguindo os passos metodológicos descritos por Giorgi (2009; 2014).

De acordo com Giorgi (2014, 390-391), a fenomenologia influenciou grandemente o pensamento do século XX, sendo necessário considerá-la não apenas pelo "rigor de sua abordagem descritiva, mas também por sua contribuição de um método capaz de nos fazer atingir os difíceis fenômenos da experiência humana". Para o autor, a fenomenologia analisa as intuições ou presenças não em sentido objetivo, mas sob o ângulo do sentido que esses fenômenos têm para os sujeitos que os vivem.

Como estudo das estruturas da consciência a fenomenologia inclui uma "correlação entre os atos da consciência e seu objeto (compreendido em sua extensão a mais geral possível) e os diversos estilos e modalidades de presença, manifestados pela consciência" (GIORGI, 2014, p. 387).

Dizer que a abordagem fenomenológica é radical significa que ela é fundamentada no fenômeno pesquisado e que, por meio de seu método ela não coloca nenhum *a priori* quanto ao conteúdo do fenômeno.

Ela não é teórica no sentido de que ela proporia hipóteses, conceitos ou categorias exteriores ao fenômeno, com a finalidade de dar conta deles. Ela se limita a uma descrição exclusiva da maneira como o conteúdo do fenômeno se apresenta tal como ele mesmo. Paradoxalmente, poder-se-ia dizer que a perspectiva teórica da fenomenologia é a teórica, e é por isso que ela é radical. O rigor da abordagem fenomenológica exorta

frequentemente a comparações com a perspectiva quantitativa (GIORGI, 2014, p.387-388).

Ela rompe com a ciência cartesiana superando a compreensão dicotomizada do sujeito e objeto. Não “há duas entidades independentes, não há objetos e sujeitos que existam em si mesmos, para depois ligarem-se uns aos outros. O sujeito só pode ter sentido em sua relação com o objeto” (GIORGI, 2014, p.389).

Giorgi (2009, p.10, tradução livre) propõe quatro passos essenciais, conforme a seguir:

- 1) Inicialmente lê-se todo o texto para entender a ideia geral sobre o todo;
- 2) Uma vez que o sentido do todo foi compreendido, o pesquisador precisa voltar ao início do mesmo e ler novamente com o objetivo de entender cada unidade de significado do ponto de vista psicológico, focando no que está sendo pesquisado;
- 3) Uma vez que as unidades de significado foram delineadas, o pesquisador buscará expressar os insights psicológicos contidos mais diretamente nas mesmas;
- 4) Por fim, o pesquisador sintetiza todas as unidades de significado transformadas buscando um olhar consistente sobre a experiência do sujeito.

Examinando os passos com maior profundidade, Giorgi (ibidem, p.10) explicita que não há muito mais a dizer sobre o primeiro passo – “*Sentido do Todo*” – já que nada mais está envolvido além de uma leitura simples do texto e a habilidade de entender a linguagem do autor. Obviamente o pesquisador deve sentir-se livre para ler o texto tantas vezes quantas forem necessárias para chegar a uma boa compreensão do todo.

Referindo-se ao segundo passo– “*Discriminação das Unidades de Significado com uma Perspectiva Psicológica Focada no Fenômeno que está sendo Analisado*” – o autor refere que já que não se pode analisar o texto todo em conjunto, faz-se necessário separá-lo em unidades que sejam manuseáveis (ibidem, p. 11).

as unidades de significação apropriadas se constituem sob a lenta releitura da descrição: cada vez que o pesquisador percebe uma mudança de sentido, ele posiciona a direção, e depois prossegue sua leitura até a unidade de significação seguinte, e assim sucessivamente. Ao fim de cada etapa, tem-se uma série de unidades de sentido, sempre expressas na linguagem comum do sujeito. A ideia diretriz dessa etapa é que as partes devem ser determinadas em virtude de critérios compatíveis com a disciplina científica: psicológico, para análises psicológicas e assim por diante (GIORGI, 2014, p. 399).

Ao descrever o terceiro passo – *Transformação das Expressões Diárias do Sujeito na Linguagem Psicológica com Ênfase no Fenômeno sendo Pesquisado* – relata que esta transformação se aplica basicamente a um processo de reflexão e variação imaginativa. Essa é outra instância na qual a conquista – mesmo que uma conquista intersubjetiva – está além da compreensão. Sem dúvida existe uma tensão entre as especificações da situação concreta e as categorias psicológicas mais gerais evocadas na descrição. A intenção no método, entretanto, é chegar na categoria mais comum passando pelas expressões concretas, e não, por abstrações e formalizações, as quais são seletivas de acordo com o critério aceito (GIORGI, 2009, p.17).

Essas transformações são necessárias, pois as descrições feitas pelos sujeitos ingênuos expressam, de maneira oculta, várias realidades, e nós queremos evidenciar os aspectos psicológicos de maneira apropriada para a compreensão dos eventos. Fazemos isso por variações reflexivas e imaginativas (ibidem, p17).

Com relação ao quarto passo – *Síntese das Unidades de Significado Transformadas em uma Tese da Estrutura do Conhecimento* – o autor refere inicialmente que raramente conduziria uma pesquisa deste tipo com apenas um sujeito. “É preciso perceber isso, pois é muito difícil escrever uma estrutura geral essencial com apenas um exemplo. Quanto maior o numero de sujeitos, mais ricas as variações e maior a habilidade de se perceber o que é essencial”. Por outro lado, afirma ainda, situações específicas também são necessárias e essas podem ser baseadas em apenas um sujeito (ibidem, p.19).

O autor escreve que o último passo da análise é a síntese e a integração das ideias contidas nas unidades de significado, formando uma descrição psicológica do evento. Nesta síntese, todas as unidades de significado devem ser levadas em conta. “O critério deve ser que todas as unidades de significado devem estar contidas, mesmo que de maneira implícita, na descrição”.

Finalizando o último passo Giorgi (ibidem, p.19) descreve que a estrutura deve ser, então, comunicada a outros pesquisadores de maneira a permitir revisões e críticas.

4.3. CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior privada, de caráter filantrópico, localizada na cidade de Curitiba.

A instituição possui cinco cursos de graduação na área da saúde, sendo quatro deles (Biomedicina, Enfermagem, Farmácia e Psicologia) desenvolvidos em uma concepção curricular tradicional, com o conhecimento distribuído em disciplinas. O quinto curso (Graduação em Medicina) está em fase de implantação e tem uma concepção curricular integrada, desenvolvida por meio da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas.

A pesquisa só foi iniciada após a assinatura do Termo de Autorização da Instituição (apêndice 1).

4.4 PARTICIPANTES DO ESTUDO

A pesquisa foi desenvolvida com 15 participantes, nominados pela letra P1 a P15, docentes do Curso de Graduação em Medicina. A coleta de dados foi interrompida por saturação.

4.5. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Os critérios de inclusão previam que os sujeitos estivessem atuando como docentes, em qualquer período do curso de graduação em Medicina, durante a coleta de informações. Foram excluídos da amostra os professores que, por qualquer motivo, estivessem afastados da sala de aula.

4.6 INSTRUMENTOS DE COLETA

A primeira etapa para a coleta das informações foi o convite (apêndice 2) aos professores que se deu através de contatos presenciais e por email. Após explicação geral e aceite em participar da pesquisa os participantes receberam informações sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice 3) e, apenas após sua assinatura, a coleta dos discursos foi iniciada.

Para a realização da coleta de informações os participantes receberam um Instrumento de Coleta de informações (apêndice 4), com uma questão norteadora. Para a interrupção da coleta utilizou-se o critério de saturação das informações.

De acordo com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa as entrevistas não foram gravadas. O relato da vivência dos docentes e/ou tutores foi coletado de forma escrita, por meio de uma Folha de Resposta. Para a entrega da mesma, disponibilizou-se uma urna, em lugar neutro, nas dependências da instituição.

Questão norteadora

A pesquisa tem como objetivo “Compreender a vivência de ser professor a partir da utilização da Metodologia da Aprendizagem baseada em Problemas”.

A partir deste objetivo descreva sua trajetória na docência (desde o momento em que optou pelo ingresso na mesma até os dias atuais) bem como a sua vivência/experiência atuando como docente e/ou tutor nesta metodologia (identidade, papel, emoções, estratégias, histórias relevantes, expectativas, motivação, o que aprendeu com a experiência etc). Qual o significado desta vivência na sua vida?

4.7 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil sob o número 48519215.0.0000.5580 e seguiu os preceitos éticos da Resolução nº 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Os entrevistados foram informados sobre o caráter voluntário da participação na pesquisa, sobre o anonimato, sigilo das informações e da sua autonomia para desistir da pesquisa em qualquer momento que desejarem. Foi assegurado, ainda, que os depoimentos seriam utilizados estritamente para os fins desta pesquisa. Todos os entrevistados que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes de iniciá-la.

O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa e apenas após a sua aprovação é que se deu o início da coleta dos depoimentos.

Os riscos possíveis estavam relacionados à possibilidade de violação da privacidade dos sujeitos de pesquisa, o que foi minimizado pela postura profissional do pesquisador e zelo pelas dimensões éticas da pesquisa. Os benefícios estão

relacionados à perspectiva de melhoria da ação docente proveniente dos conhecimentos gerados pela pesquisa.

5 RESULTADOS

Após realizar as etapas iniciais propostas por Giorgi (2009; 2014)- Coleta e Leitura dos depoimentos- o pesquisador passou à etapa de Discriminação das Unidades de Significado (122 unidades, Quadros 1 a 15) com uma perspectiva psicológica focada no fenômeno analisado. Em seguida foi realizado o processo de Transformação das Expressões Diárias do Sujeito na Linguagem Psicológica, conforme a seguir.

QUADRO 10: UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 1

UNIDADES DE SIGNIFICADO P1
<p>Iniciei como docente, na área da saúde, há muitos anos, motivado pelo mestrado que estava fazendo na época e pelo gosto de ensinar e participar do ambiente acadêmico. 1</p> <p>A instituição na qual iniciei como professor auxiliar seguia o método tradicional, modelo habitual na maioria das instituições de nossa região, naquela época. 2 Poucos anos depois surgiu o contato com colegas de uma instituição privada que começou a formar tutores e redesenhar seu currículo para a metodologia <i>PBL</i>. 3</p> <p>Na faculdade que trabalhava, com estes contatos iniciais, os professores integrantes de nova disciplina, incluindo-me, passaram a se interessar por metodologias ativas, utilizando frequentemente a problematização com trabalhos em pequenos grupos, diminuindo o número de aulas expositivas. A experiência foi muito gratificante e, mesmo não sendo ainda o modelo <i>PBL</i>, já observamos um aproveitamento bem melhor por parte dos alunos. 4</p> <p>Finalmente, apresentou-se a oportunidade de ingressar no curso de capacitação de uma IES, onde pudemos de maneira mais clara conhecer a Metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas. 5</p> <p>Talvez o primeiro aspecto relevante da vivência neste método foi o desafio de desvencilhar-se do modelo tradicional, ou seja, da tentação de voltar à tradicional sequência de slides e do formato de “disciplinas”, onde é mais difícil a integração com os professores que ministram outros conteúdos. Não quero dizer com estes comentários que o modelo tradicional ou misto não tenham valor mas, sem dúvida, o caminho do <i>PBL</i> é uma alternativa bastante instigante tanto para os professores quanto para os alunos. 6</p> <p>A experiência de três períodos nesta metodologia ensina-nos como é interessante estar frequentemente fora da zona de conforto, aprendendo a trabalhar em equipe, liderar e ser liderado, e abrir caminhos não antes trilhados, a partir de experiências já previamente concebidas. 7</p> <p>Focado no aluno, observamos em muitos o desenvolvimento mais precoce de uma maturidade que permite enxergar a área da saúde inserida em um contexto mais amplo, psicossocial, passando pela inserção mais precoce nos conhecimentos de bioética e sua aplicabilidade prática. 8</p> <p>Em suma, a gratificante conclusão de se estar formando pessoas onde a valorização do conhecimento, desde o começo, vai além do puramente ético.</p>

Mesmo quando o desempenho do aluno deixa a desejar, este método favorece processos de avaliação que ampliam o horizonte de observação do professor para desenvolvimento de estratégias de auxílio ao discente. **9**

Voltando ao ângulo do professor, concluo que, além do que já comentei antes, percebi em mim considerável aumento dos momentos de reflexão, motivação ao maior comprometimento, melhora da capacidade de ouvir críticas e sugestões, e o grande exercício de integração com colegas de outras áreas, o que vem me trazendo relevante aprendizado e constante flexibilidade de pensamento. **10**

FONTE: O autor (2016)

Transformação das expressões diárias do sujeito (P1) na linguagem psicológica a partir das unidades de significado:

- 1 O participante se sente motivado a ensinar, gosta de ensinar, saboreia o ensinar e gosta de estar no meio acadêmico, no mundo do conhecimento, no mundo das ideias;
- 2 Iniciou sua carreira na docência como professor auxiliar com o método tradicional;
- 3 Reconfiguração da faculdade que usava o currículo tradicional para o desenho do currículo com *PBL*;
- 4 O participante começa inicialmente a trabalhar com metodologias ativas, problematização, observando que houve um maior aproveitamento pelos discentes e devido a isso se sentiu gratificado em poder inserir esse novo tipo de metodologia em sala de aula;
- 5 Capacitação para um maior conhecimento da metodologia e atuar com *PBL*;
- 6 Vivência do docente com o *PBL* e contato com seus medos e inseguranças diante da nova reconfiguração da identidade de ser professor-tutor na nova metodologia. Desvencilhar-se de seus pré-conceitos, emoções confusas, resistências, tentativa de voltar a zona de conforto, porém constata a experiência como bastante instigante;
- 7 Superando as resistências na nova forma de atuação, saindo da zona de conforto, descobertas e integração da nova forma de atuação, ampliando e elaborando novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem;
- 8 Aprendizagem centrada no aluno possibilita a ele uma maior compreensão de sua dinâmica de aprender a aprender, maturidade do papel profissional numa constante interação da teoria e prática;

9 A valorização do processo singular de cada discente em aprender e um maior contato do docente com seus discentes, possibilitando uma maior interação dialógica, tornando o aprendizado mais saboroso e nutritivo. Feedback para o aluno e professor proporciona uma reflexão e reconfigurações na dinâmica de ensinar e na dinâmica de aprender. Tanto aluno e professor saem beneficiados;

10 Conscientização por parte do discente as vantagens que a nova forma de ser professor e atuar como tutor com *PBL* proporcionam um maior comprometimento, melhora na capacidade de ouvir críticas e sugestões e integração entre os colegas e as áreas de ensino que tecem de maneira holística, complexa e integradora, o conhecimento necessário para que o discente tome contato com os conteúdos de forma a articular e problematizar a prática e teoria.

QUADRO 11: UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 2

UNIDADES DE SIGNIFICADO P2
<p>Ao me deparar com as metodologias ativas minha reação imediata foi espanto, instantaneamente, quase como num “arco reflexo”, transformou-se num misto de perplexidade e satisfação!!! Finalmente se descortinava para mim uma alternativa que parecia eficiente para o contexto atual do processo ensino/aprendizagem. 11</p> <p>Vivemos uma época na qual a quantidade de novas informações ultrapassa a capacidade humana de atualização individual (antigo professor”) porém os conhecimentos encontram-se amplamente disponíveis para o coletivo (antigos alunos) e não só viabilizam mas exigem que o aprendizado e suas competências sejam praticadas em grupos (grupos de tutoriais, equipe multidisciplinares). No meu ensino fundamental e médio – já havia metodologia ativa e eu não sabia. 12</p> <p>Desde a pré-escola até o fim do “ginásio” estudei no Colégio Mãe de Deus “em Londrina- Pr. De origem alemã. As freiras nos impunham disciplina e bons modos. Se esmeravam no ensino, e praticavam alguns recursos que marcaram minhas lembranças. Na aula de matemática, a inesquecível Professora Irmã Maria, exigia dois tipos de caderno: um de rascunho e outro “a limpo”. Durante a aula anotávamos e resolvíamos todos os exercícios a lápis no caderno de rascunho. Estes e os demais exercícios resolvidos em sala de aula deveriam ser impecavelmente repassados com caneta no caderno “a limpo“. Ao final de cada aula, ela anotava no quadro negro os exercícios da tarefa de casa. A correção dos exercícios resolvidos na tarefa de casa era a base da primeira parte da aula no dia seguinte. Ao responder a chamada colocávamos nosso caderno a limpo. Aberto na página do dia. Em cima da mesa dela. Um em cima do outro os cadernos faziam pilhas. Na segunda parte da aula. Enquanto resolvíamos os exercícios dados em aula a professora passava visto e corrigia todos os cadernos de tarefa “a limpo”. Assim nos era dada a oportunidade de primeiro tentar resolver os exercícios</p>

sozinhas na tarefa de casa. Posteriormente fazíamos a correção em sala e tirávamos as dúvidas e depois ainda passávamos “a limpo” os exercícios, repetindo os rumos pela terceira vez, ou seja, primeiro éramos expostos ao problema. (tarefa de casa). Depois fazíamos uma espécie de *brainstorm* (correção dos exercícios em aula) e por último realizávamos síntese (passando no caderno a limpo os exercícios). Processo semelhante ocorria nas aulas de português. As freiras alemãs já praticavam metodologia ativa (eu não sabia) e o resultado era ótimo. **13**

Minha trajetória no método tradicional e minha relação com o conhecimento. Fui formada em Medicina pela UEL em 1982, na época com o método tradicional. **14**

Em seguida me casei e fomos tentar nossa vida em Mato Grosso. Por trinta anos fui professora da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Mato Grosso no método tradicional. A primeira turma daquela instituição formada com *PBL* e metodologias ativas só chegou ao internato – período no qual eu atuava – no ano que me aposentei. **15**

Nos primeiros anos de minha vida acadêmica como professora universitária o método tradicional de ensino parecia adequado. O professor era o que tinha domínio do conhecimento. Ensinava pessoalmente ao aluno. Que recebia os conhecimentos passivamente e sem questionamento. **16**

Quando comecei a lecionar confeccionávamos provas e apostilas com auxílio de máquina de escrever com mimeógrafo. Uns conhecimentos eram adquiridos da experiência pessoal dos professores e dos livros textos que levavam anos ou décadas para serem mediados. As atualizações eram oferecidas em congressos pelos que tinham dinheiro e oportunidade de viajar para Instituições estrangeiras. Nos primeiros anos de vida acadêmica os livros textos pareciam muito confiáveis e suficientes para nos fornecer informações adequadas ao exercício da medicina. **17**

Ao mesmo tempo o Professor tinha uma posição hierárquica forte em relação ao aluno. Questionar a veracidade do conhecimento faziam questão de seus deveres. Costumo dizer que sou de uma geração que, como médico ou como estudante de medicina tínhamos horário para entrar no hospital (7h) mas não tínhamos horário para sair. Enquanto houvesse um paciente para ser atendido ou um procedimento a ser realizado continuávamos trabalhando e o fazíamos com satisfação de nossa competência fazia valer nosso juramento. **18**

Como mãe, esposa e médica inúmeras vezes precisei contar com a colaboração de familiares e a compreensão dos meus pares. Chegar em casa quando todos já dormiam era comum. Em 1987 quando retornei do Incor-USP para Cuiabá era a única cardiopediatra do estado de MT e demorou ainda quase 10 anos para uma ex-aluna voltar capacitada na mesma especialidade. Ainda assim fomos apenas duas a atender a grande demanda do Estado. A cada criança/família que eu conseguia proporcionar bem estar me enchia de satisfação. Quando o pior acontecia sofria o luto junto com a família. Portanto quando olhava para meus alunos esperava deles conduta semelhante. Em muitos via o compromisso quase sacerdotal que eu próprio havia aprendido com meus professores, mas estes passaram a ser um grupo menor. Na maior parte os vi preocupados em não exceder a carga horária combinada, preocupados com compromisso fora da faculdade, preocupados com compromissos sociais. Para citar alguns exemplos: me

lembro do ocorrido quando no ambulatório de pediatria, com a sala de espera ainda com vários pacientes esperando atendimento, por volta das 17h, um aluno se aproximou do meu colega e falou “ -Prof. eu já atendi meus 4 pacientes e estou indo embora” E foi embora! EU própria quando estava na Chefia do departamento de pediatria enfrentei dois meses de greve dos internos que não queriam mais dar plantão no Hospital Universitário. Diziam que para se formar médicos não precisavam dar plantões. O que eles não diziam é que boa parte deles davam plantão na rede privada e por isto estavam sobrecarregados. **19**

Portanto ao entrar no ambiente da (...) (instituição) e conhecer o perfil do profissional que se propõe a formar me proporcionou grande satisfação e a esperança e resgatar antigos valores essenciais para o médico e para a sociedade. Nas salas de aula via que era crescente o número de alunos que não conseguiam se concentrar e eu sentia que as aulas teóricas estavam se tornando um método difícil. Precisávamos cada vez mais transformar nossas aulas em “aula show” e ainda assim não era garantido a atenção de todos. Comecei a ouvir coisas do tipo “esse tema não me interessa”, vou ser cirurgião. “esse assunto é meio chato, Prof”! Realmente os alunos estavam pedindo mudanças no método de ensino, o que foi (ou é) contemplado com o PBL. **20**

Nesse contexto tive então minha primeira vivencia com o *PBL*, tutorial e as metodologias ativas no curso de formação docente da IES. **21**

Fiquei encantada com o que vi. Foi um alívio poder “descer” daquele pedestal do “professor que sabe tudo” e assumir o simples, mas não menos importante, papel do professor que é antes de tudo um orientador (tutor). Aluno e professor caminham lado a lado. Aliado ao aluno que assume papel ativo e determinante do seu próprio aprendizado, o professor agora ensina o aluno a aprender e continua ele próprio o aprendizado. **22**

O curso de capacitação docente foi muito gratificante. **23**

Colocar tudo aquilo em pratica foi muito difícil. Eu que desde 1987 me dedicava a especialidade de cardiologia pediátrica. Isto me dava uma posição de superioridade já que eu tinha domínio sobre o assunto referente a meu trabalho. Só dava aulas, teóricas e práticas, relacionadas à cardiopediatria. Para trabalhar na IES tive que me desvencilhar desta condição (sair da minha zona de conforto) para me tornar tutora de assuntos que não estudava há muitos anos. **24**

Aprendi a dizer “não sei” sem me sentir diminuída. Aprendi a ser mais objetiva na busca dos conhecimentos pois não teria tempo para encontrar “todos” os conhecimentos relacionados ao tutorial. **25**

Devo dizer que não foi fácil esta adaptação. No fim de semana que antecedeu o primeiro tutorial fiquei muito tensa e quase desisti. Socorrida pela Coordenadora do curso de medicina, que me relocou num tutorial mais fácil, eu persisti. Verifiquei então que os estudantes tem capacidade e facilidade em aprender por si só. **26**

Quando fiz o tutorial para o primeiro período de medicina, observei que eles mesmos se manifestaram surpresos com sua capacidade e os resultados nos tutoriais. Aos poucos fui me sentindo mais segura no papel de tutora e cada vez mais confiante na eficácia dessa metodologia. **27**

Acredito que as aulas teóricas devem permanecer e ainda tem papel importante principalmente para objetivos inicialmente muito complexos ou

para sedimentar ou aprofundar conhecimentos previamente obtidos em vivências realísticas, simulações ou outros métodos ativos. Mas com certeza essas aulas precisam ser repaginadas. Este é pra mim ainda um processo em andamento. **28**

Minha experiência pessoal como tutora foi muito gratificante no semestre passado. Apreendi a conhecer cada integrante do tutorial, suas qualidades e dificuldades. Tenho transmitido a eles que somos seres em formação, inclusive eu. Existiram tutoriais mais fáceis e outros mais difíceis, mas geralmente são aos demais tutores também. Estou gostando muito de aprender ou reaprender temas que não estudava há décadas. Tenho me sentido a vontade nos tutoriais e os *feedbacks* tem sido favoráveis. **29**

Percebi também um estilo de conduta diferente, positiva, que não minimiza o erro, mas o aproveita para o aprendizado. Não sei se está propriamente relacionada a metodologia *PBL* ou se a orientação da IES, mas a entendo como uma estratégia muito interessante que induz a um aprimoramento constante dos indivíduos em suas habilidades e em suas relações interpessoais. **30**

FONTE: O autor (2016)

Transformação das expressões diárias do sujeito (P2) na linguagem psicológica a partir das unidades de significado:

11 O participante primeiramente entra em choque ao entrar em contato com o *PBL* para depois vislumbrar a possibilidade de uma alternativa mais contextualizada e eficiente para os tempos atuais;

12 O participante se dá conta do montante de informações que somos bombardeados diariamente, que ultrapassa nossa capacidade de assimilação e atualização por parte do professor e do aluno trazendo novas configurações e exigências para o processo ensino-aprendizagem;

13 O participante relata suas primeiras vivências no ensino infantil e como marcaram positivamente a forma como ele foi realizado de maneira a promover a autonomia do aluno, parecido com as vivências atuais com as metodologias ativas e *PBL*;

14 Vivência com método tradicional durante a sua formação acadêmica no curso de medicina;

15 Início da vida profissional com exercício da medicina em outro estado, mudança de ordem pessoal (casamento), assumiu novas responsabilidades e novos papéis, de esposa, profissional e professora . Início de exercício da docência a com método tradicional;

- 16** O participante exercia a docência no método tradicional aos moldes da educação bancária de Freire, onde o professor ensinava e o aluno recebia os conteúdos passivamente;
- 17** A prática era permeada com recursos disponibilizados na época como mimeógrafos, onde se confeccionavam apostilas, provas etc... a formação do professor se dava solitariamente, construída na vivência por ensaio e erro . As atualizações eram buscadas e compartilhadas entre os colegas que viajavam para congressos e repassavam materiais como livros, informações de novos conhecimentos;
- 18** Os papéis sociais e profissionais era bem delimitados. Satisfação e contentamento pelo exercício profissional de médico;
- 19** Ética comprometimento e responsabilidade com exercício da medicina
Empatia e dialogicidade com o cliente. Descaso dos mais jovens com o cliente e com o exercício profissional da medicina;
- 20** Contato com as metodologias ativas e a possibilidade de renovação do processo ensino aprendizagem;
- 21** Início de utilização do *PBL* pelo docente em sua prática em sala de aula;
- 22** Encontro, troca entre aluno e professor em um mesmo nivelamento (horizontalidade). Reconfiguração da identidade de professor. Mudança de professor para tutor;
- 23** Contentamento, encontro relacional com o método *PBL*;
- 24** Dificuldades e processo de superação e desvencilhamento diante da nova metodologia;
- 25** Reconfiguração da identidade de ser professor;
- 26** Confusão de emoções, estado de choque ao entrar em contato com o novo , com a nova forma de fazer educação;
- 27** Dar-se conta por parte dos discentes da suas potencialidades e facilidades diante da nova forma de aprender;
- 28** Indica resistência. Volta ao antigo modelo;
- 29** Integração e elaboração do seu novo perfil de professor, agora reconfigurado como tutor. Maior proximidade com os alunos, troca entre professor e aluno, valorização do intersubjetivo, do contato, do humano na educação;
- 30** Valorização do processo de aprendizagem de cada um. O erro como possibilidade de aprender, como parte do aprender.

QUADRO 12: UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 3

UNIDADES DE SIGNIFICADO P3
<p>Toda a minha formação- graduação, mestrado e doutorado- foi baseada no método tradicional de ensino. Além disso. Também fui docente durante 17 anos, utilizando o método tradicional. 31</p> <p>Estou trabalhando há um ano com o Método <i>PBL</i> no Curso de Medicina da (...). 32</p> <p>Como não poderia ser diferente, no início tive muitas dúvidas e incertezas quanto à eficácia do método que teria que ser aplicado. Sendo que a minha maior preocupação era se o aluno realmente iria adquirir o conhecimento. 33</p> <p>Em pouco tempo. Estas dúvidas foram sendo substituídas pela certeza de que esta metodologia ativa propicia a pluralidade de possibilidades de ensino e propicia efetivamente a aprendizagem dos estudantes. 34</p> <p>Aprendizagem está que é significativa. Pois o aluno sempre pode enxergar a aplicação de tudo que está sendo visto. 35</p> <p>Atualmente não me vejo trabalhando mais no modelo tradicional de ensino. Acredito que estou plenamente adaptada a este método de ensino e isto se deve principalmente ao caráter de remodelação constante e aos desafios que surgem durante todo o tempo. Fatores estes que se encaixam ao meu perfil. 36</p> <p>Além do mais este método exige uma atualização contínua do professor/tutor, permitindo que eu esteja sempre estudando e buscando novas informações. 37</p>

FONTE: O autor (2016)

Transformação das expressões diárias do sujeito (P3) na linguagem psicológica a partir das unidades de significado:

- 31** Vivência com método tradicional (formação, docência);
- 32** Vivência com método *PBL*, docência no curso de Medicina de uma IES;
- 33** Dificuldades e resistências iniciais na compreensão e utilização do método;
- 34** Aceitação da nova metodologia;
- 35** Mudança de paradigma, o aluno visualiza o todo e consegue realizar uma aprendizagem significativa;
- 36** Reconfiguração da identidade do professor através da vivência com o *PBL*;
- 37** Sabor pelo aprendizado constante.

QUADRO 13: UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 4

UNIDADES DE SIGNIFICADO P4
<p>Esta reflexão sobre minha trajetória profissional me trouxe à memória a figura de uma urdidura. Que são conjuntos de fios do mesmo comprimento reunidos paralelamente no tear por entre os quais se faz a trama. É figura essencial para fixar. Ajustar com tensão apropriada os fios que percorrem o tecido. E assim meu tear é a educação. 38</p> <p>Fiz o mestrado em Educação. Onde tive o prazer de trabalhar com Dra. Neusi Berbel, papisa da problematização e fã incondicional do <i>PBL</i>. Além de me aprofundar no mundo da educação e do ensino. 39</p> <p>Ensinar tem sido minha grande experiência de crescimento, acima de tudo, pessoal. 40</p> <p>Os jovens anseiam por novas formas de aprender, novas formas de ver o mundo e principalmente novas formas de se relacionar. 41</p> <p>Preparar as aulas tem me levado a reflexões ímpares. Tais como: o que falar para uma turma de pós-graduação em terapia intensiva no Amazonas? E para uma turma de Urgência e Emergência em Boa Vista, Roraima? Sem condições materiais humanas que possibilitassem a efetivação do aprendizado? Como levar o aluno a fazer as inter-relações tão importantes entre o ensino e o serviço? Como promover nele e para ele um ensino digno e de qualidade? É sempre um 'desafio'. 42</p> <p>Fazer aula e não "dar" aula tem sido meu lema atual. A participação dos alunos, ou melhor, dos aprendentes, torna o processo de ensino-aprendizagem uma arte. Uma construção fio a fio. Linha por linha em conjunto, em parceria. 43</p> <p>Vejo nesta metodologia <i>PBL</i>, um grande diferencial, embora difícil, extremamente recompensador. Vejo um grande tear, com forte urdidura, fios coloridos e malha em produção. Aprender ensinar, pesquisar e construir para um futuro de possibilidades reais. Futuro de alunos, pessoas em contínua formação, profissionais cidadãos que irão ainda fazer a diferença no mundo da saúde e educação. 44</p> <p>Talvez o que mais deseje seja exatamente ensinar para aprender, ensinar para emancipar alguém, para fazer bem e semear um pouco de alegria no aprendizado e um tanto de Deus. Ensinar é sair e deixar o outro existir. 45</p> <p>Estou com o tecido quase que finalizado continuarei tecendo, certamente, mas creio que a diferença é que hoje eu sei o que tenho no tear. Não são fios soltos. Cores jogadas. São traços desenhados e planejados. Minha experiência tem sido cotidiana... sem limites. Ádua caminhada em busca de eliminar velhos e novos paradigmas, caminhar em busca, de novo pensar. Novo agir em minha vida docente. 46</p> <p>Minha dedicação atual e futura é e será ao ensino e à pesquisa, ambos voltados aos aspectos da gestão do ensino, visto que já caminhei regularmente sob esta égide. 47</p> <p>Minha maior motivação no momento, depois de ter conhecido o currículo do curso e possibilidades únicas de desenvolvimento dele e nele, é participar com envolvimento na construção do novo e do futuro. Quando vejo um aluno envolvido com seu próprio aprendizado, buscando conhecimento, me dá</p>

motivo a continuar, apesar das dificuldades de aproximação com o "outro", neste caso outros docentes.

Permito-me, pra finalizar, parafrasear Shakespeare que disse: afinal "o que sou é o que me faz viver". **48**

FONTE: O autor (2016)

Transformação das expressões diárias do sujeito (P4) na linguagem psicológica a partir das unidades de significado:

38 O docente coloca o tecer como uma metáfora que simboliza o processo do ensino e aprendizagem em educação , como essa complexidade em que as partes e o todo se interconectam, interdependem, onde as tensões vivenciadas, as superações, os laços integrados, as elaborações realizadas , o fio a se tecer e a se formar em seu todo complexo e belo. O esforço, a reflexão, a dúvida, a certeza vão se constituindo nesse tecer como algo a se compor num continuum, a se completar, como uma *gestalt*, como uma necessidade de aprendizado realizada, completada, atingida e para isto se exige tempo, dedicação, técnica, maestria;

39 Contato com as metodologias ativas com uma das defensoras deste método, possibilitando um aprofundamento eficiente e eficaz;

40 O exercício da docência é visto pelo participante como crescimento pessoal;

41 Os discente na faixa etária em que se encontram anseiam por novas possibilidades de aprendizados, de ver o mundo e de se relacionar entre eles e com o ensino acadêmico;

42 Contextualização do ensinar, do transmitir conhecimento que visem a realidade em que o discente esta inserido sem fragmentá-la, dicotomizando ensino – aprender e mundo da vida. Aproximando a práxis e a teoria, respeitando o intersubjetivo e humano do discente;

43 O exercício da docência visto como uma arte onde os discentes (aprendentes) participam e são o foco do fazer a aula, como um processo a ser construído como, esse tecer, onde os todos elementos são importantes e fazem parte do todo. O ensinar se torna a arte do relacional;

44 O PBL é visto como uma metodologia que beneficia o aluno na construção de seu processo de aprender a aprender e torna-o um problematizador capaz de tecer, de construir, de perguntar, de indagar, de responder ,de problematizar as questões

profissionais atuais e vindouras, tendo um senso crítico e contextualizado com o seu fazer;

45 O resgate da alegria e do numinoso (Eu – Tu eterno do Buber) no processo de aprender, possibilitando a autonomia do discente diante da arte de aprender e ensinar;

46 Suspensão dos preconceitos do discente , mudança de paradigma no ensino saindo do ensino tradicional para o ensino inovador, complexo, da educação libertadora e problematizadora de Freire . Reconfiguração da identidade de ser professor;

47 Dedicção do participante como professor pesquisador;

48 O participante da pesquisa se vê integrado, satisfeito e motivado cada vez mais a participar, trocar, interagir com seus pares, alunos e conhecimento. Sendo professor- tutor em processo constante de construir-se e construir, de tocar e ser tocado, de amar e ser amado, de ser docente, existindo em interação...sendo, tecendo e tecido.

QUADRO 14: UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 5

UNIDADES DE SIGNIFICADO P5
<p>Meu despertar para a docência começou quando ainda estava na Faculdade no final do meu curso em 1991, até 2009, fui convidado para dar aula para curso técnico em podologia e enfermagem em uma instituição de ensino profissionalizante, desde então tinha intenção, mas achava difícil exercer esta atividade. Acredito que este início foi fundamental para a minha formação como docente, pois era uma atividade que exigia muito devido a formação dos ingressantes nestes cursos. 49</p> <p>Em 2002 fui convidado para lecionar em uma Universidade em Curitiba e um ano depois comecei a lecionar em outra e logo em seguida na atual IES – todas com currículo tradicional. 50</p> <p>Em 2010 fui convidado para fazer parte da construção do currículo do curso de Medicina nos moldes de um currículo integrado como o <i>PBL</i>. Fiz uma pós em Metodologias ativas a qual me despertou para uso de métodos diferentes dos tradicionais. Sempre achei pouco motivador o sistema tradicional. 51</p> <p>Atualmente esta nova metodologia exige uma participação efetiva e atuante do professor, gerando uma motivação constante e ao mesmo tempo desgastante, mas também estimuladora. 52</p> <p>Proporcionou e está proporcionando uma experiência extraordinária e instigante. Comparado com outros métodos exige uma atualização constante e aprendizado não só para “ensinar”, mas também os métodos de avaliação são bem diferentes do tradicional. 53</p>

Em vez de disciplinas temos módulos, que estão em constante mudanças, trazendo uma aproximação maior das disciplinas. **54**

Não temos aulas teóricas mas sim tutoriais e aulas de atualizações. Aproxima o professor com professor, professor do aluno e o aluno do professor, muitas vezes expondo a docente a situações antes não vivenciadas, e é isto que torna o método interessante. Este método transformou a minha vivência de uma forma que eu não consigo me ver lecionando na maneira tradicional, o que ocorre algumas vezes, porém acho frustrante. **55**

FONTE: O autor (2016)

Transformação das expressões diárias do sujeito (P5) na linguagem psicológica a partir das unidades de significado:

49 Início do exercício da docência em uma instituição profissionalizante, em um curso da área da saúde;

50 Atuação no ensino superior com o modelo tradicional de ensino;

51 Formação e capacitação em metodologias ativas . Atuação em uma IES do curso de medicina com currículo na forma de *PBL*. Mudança na forma de ensinar, ruptura com o modelo tradicional de ensino para o modelo de problematização, modelo complexo e inovador através da utilização do *PBL*;

52 Vivência motivadora com o *PBL*, porém sente-se desgastado e exigido mas também sente-se estimulado;

53 Sente-se instigado e visualiza a experiência com o *PBL* como uma experiência extraordinária, mas parece estar um pouco resistente, dividido, pois sempre remete o seu relato ao método tradicional, sempre fazendo analogias e comparações;

54 Consegue vislumbar a mudança do currículo onde não existem mais disciplinas fragmentadas, mas conteúdos interligados;

55 Quebra da verticalidade do professor colocando-o como um elemento do processo, em uma constante dialogicidade com seu aluno, em um mesmo nível, em uma horizontalidade. O participante conseguiu superar as suas dificuldades pessoais para integrar a metodologia e hoje se vê reconfigurado em sua identidade de ser professor utilizando o *PBL*.

QUADRO 15: UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 6

UNIDADES DE SIGNIFICADO P6
<p>A docência faz parte da minha vida. Iniciei lecionando em colégios de ensino médio e cursinhos até me formar e ingressar na Universidade. Interação com alunos e explicações de matérias específicas foram, durante muitos anos, meus objetivos para induzir o processo de aprendizagem dos discentes. 56</p> <p>Entretanto os tempos modernos requerem postura mais ativa e participante dos alunos. Atualmente, o processo de aprendizagem não se limita a explicação passiva, o que me levou a ingressar no curso de metodologias ativas proporcionado pela Faculdade em que trabalho atualmente. 57</p> <p>Minha experiência neste “desafio” tem sido especial. O compartilhar, interagir, saber ouvir e estimular a exposição dos alunos sobre problemas onde a interdisciplinaridade promove o conhecimento, a aprendizagem, a experiência e maturidade para enfrentamento profissional com espírito crítico e criativo. Especialmente para os tutores a experiência do saber. Compartilhamos, ouvimos e colaboramos na construção do conhecimento. 58</p> <p>Processo empolgante e motivador. 59</p>

FONTE: O autor (2016)

Transformação das expressões diárias do sujeito (P6) na linguagem psicológica a partir das unidades de significado:

56 Atuação profissional, com o método tradicional de ensino , no ensino médio, cursinho;

57 Os tempos modernos requerem uma atuação com metodologias ativas, onde é solicitado ao aluno uma postura mais ativa, uma conquista de sua autonomia diante do aprendizado;

58 O participante encara como desafiadora a proposta de se trabalhar com o *PBL*, onde tanto aluno como professor fazem parte do processo ensino aprendizado de maneira crítica, interativa, modificando a sua maneira de ver o mundo do conhecimento, o mundo profissional do exercício da medicina. O trabalho interdisciplinar faz com o aluno tenha uma visão totalizadora do seu fazer posicionando-se de maneira crítica , criativa diante de sua escolha profissional;

59 Como professor-tutor o participante da pesquisa se vê bastante motivado e empolgado, diante dos resultados alcançados e do processo de construção do aprendizado.

QUADRO 16: UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 7

UNIDADES DE SIGNIFICADO P7
<p>Durante a faculdade gostava de auxiliar minhas colegas e entender melhor os conteúdos! Nos meus estágios em docência, tanto na graduação quanto no mestrado, me destaquei, pois tentava sempre fazer mais e melhor para a compreensão de todos. 60</p> <p>Em 2007 tive uma experiência profissional em uma escola de ensino fundamental e médio. Ajudei os alunos de 6/7 ano do ensino fundamental e os alunos do 1º ano do ensino médio. Inovei algumas condutas da escola fazendo experimentos e trabalhos em grupo. 61</p> <p>Em 2008 iniciei a docência na atual faculdade que trabalho. Desde então estou aqui. Ajudo na graduação e também na pós- graduação. A docência no ensino superior considero mais desafiadora, frente ao ensino fundamental e médio, uma vez que contribuimos para sua formação profissional, e, também, com mais chances de assertividade, sua formação pessoal (e claro que, para este último ponto, a maturidade e disponibilidade do estudante é essencial). 62</p> <p>De 2008 até 2014 fui responsável por disciplinas na graduação que exigiam mais dedicação nos estudos por conter muitos conceitos, mecanismos e processos moleculares. Desta forma, sempre priorizei aulas dinâmicas, trabalhos em grupos, confecção de modelos didáticos, jogos, seminários, aulas práticas, análise de notícias, entre outros métodos (sempre estimulados pela IES!). Os vídeos, as animações sempre foram, são meus aliados! Entretanto, sempre priorizei também uma boa relação com os alunos. Os conheço pelo nome e tento, desde o início das aulas descobrir sua característica mais marcante (até as dinâmicas da primeira aula da disciplina eu fazia para me aproximar deles... Por exemplo perguntando o seu maior sonho, o que estava lendo, o que fez de mais importante nas férias). Para valorizar durante o semestre criando um vínculo. Sim, já tive alguns problemas por valorizar este vínculo (a não compreensão por parte de alguns alunos por falta de maturidade...) mas, de forma muito mais importante e significativa, tive excelentes experiências (de poder contribuir com a “vida” do aluno... Seja ouvindo um desabafo, dando um “conselho”, auxiliando a busca de uma oportunidade de estágio ou pós graduação... Alunos que admiro e acompanho até hoje e que fazem valer a pena.) Isso tudo eu já valorizava organizando minhas aulas no “estilo tradicional” ou seja, eu, professora, e os alunos recebendo as informação! 63</p> <p>Quando surgiu a oportunidade de trabalhar com a medicina com <i>PBL</i> me inscrevi rapidamente. Já estava, era instigada pela Faculdade a mudar o método de ensino... E o <i>PBL</i> e o currículo integrado trariam ainda mais esta vontade de cada vez mais inserir o aluno como protagonista do seu aprendizado. 64</p>

Hoje sou tutora dos períodos iniciais do curso de Medicina, fico tranquila com este papel que exerço, pois direciono os alunos a retomar os seus conhecimentos prévios sobre os assuntos em questão, assim como os ajudo a chegar aos objetivos de aprendizagem. **65**

É uma mudança radical para mim, acostumada a apenas otimizar minhas aulas já prontas, me vejo hoje, como tutora, estudando assuntos variados de disciplinas diferentes, além é claro, de valorizar objetivos, temas psicossociais que, no ensino tradicional, não eram sequer, muitas vezes, citados. **66**

Não é fácil, o volume de trabalho, estudo é muito grande. Eu sou responsável por +/- 18 alunos em cada módulo. E estes módulos variam de conteúdos e também de profundidade de abordagem. Alguns temas OK, entretanto, outros temas não faziam parte do meu dia a dia e preciso estudar muito, pois na devolutiva do tutorial preciso ter o conhecimento suficiente para sanar as dúvidas dos alunos, e, caso não consiga, direcioná-los corretamente para a busca da resposta correta. **67**

Confesso que já fiquei bem mais preocupada em não saber tudo de todos os conteúdos abordados. Sempre ajudei os alunos em todas as dúvidas, mesmo que não tenha sido no exato momento do questionamento, algumas vezes pensei em estudar mais e trazer a resposta depois. Hoje acredito que tenho mais consolidada a responsabilidade de tutora que direciona os alunos, contribui com o seu conhecimento quando preciso, mas, mais importante, meu papel é instigar o aluno para que ele resolva suas dúvidas, o que fará com que ele consolide ainda mais seu conhecimento. **68**

Acredito que os alunos desenvolvem uma autonomia muito saudável, como médicos, sua vida profissional exigirá estudo constante. Aqui no *PBL* eles já são “acostumados” a organizar seu planejamento de estudos, encontrar a literatura adequada e a compartilhar seu conhecimento.

Além de ajudar os alunos durante os tutoriais, também sou responsável por corrigir seus mapas e suas sínteses sobre o tema trabalhado. Considero muito importante, mas aumenta a responsabilidade de perceber se o aluno realmente compreendeu o conteúdo. Isso eu preciso fazer fora do horário da faculdade, gerando *stress* em família. **69**

Esta nova metodologia nos aproxima ainda mais dos alunos, para mim isto é ótimo. Além do conteúdo “biológico” os alunos também recebem/trocam com o tutor experiências pessoais (através do *brainstorn* por exemplo). Mais uma vez valorizo que, para tanto, para este vínculo com o aluno, é preciso maturidade. Acredito que, para formar médicos mais humanos, é preciso exemplos de profissionais humanos, na medida do possível, e sem atrapalhar o processo de aprendizagem, eu tento sempre ser compreensível e acolhedora. Entretanto, sou rígida nas normas, passos, exigências que o curso de medicina exige. Valorizo muito “cada um faz sua parte”. O aluno tem sim uma tutora comprometida com o seu melhor aproveitamento no curso, e que, quando necessário, faz ponderações incisivas para que ele, cada vez mais, compreenda a sua responsabilidade como médico na sociedade que vai atuar.

70

Ainda tenho muito a melhorar e estudar sobre o *PBL* para otimizar minha conduta. Meu sentimento é sempre de “o que será que eles trarão de novo?” “Que bom que hoje tem tutorial!” O que considero muito positivo pois sempre venho animada e instigada para compartilhar os conhecimentos com os alunos.

Trabalhar hoje como tutora no curso de medicina significa conseguir de maneira prática, assertiva e eficaz contribuir para formar profissionais médicos muito competentes e mais humanos. **71**

FONTE: O autor (2016)

Transformação das expressões diárias do sujeito (P7) na linguagem psicológica a partir das unidades de significado:

- 60** Gosto por estudar e ajudar os outros em suas dificuldades durante a sua vida de estudante. Vocação para o ser professor;
- 61** Atuação como professor no ensino fundamental e ensino médio;
- 62** Início da docência no nível superior, em uma IES, da área da saúde, no curso de medicina. Desenvolve atividades com graduação e pós-graduação. Considera o ensino superior mais desafiador por desenvolver a formação de futuros profissionais, acompanhando-os no seu processo de construir-se como profissional da área da saúde, assertivamente e desenvolvendo disponibilidade interna pra acolher o conhecimento;
- 63** Na Atuação como professor na graduação no modelo tradicional o participante já utilizava estratégias que possibilitassem uma maior apreensão do conhecimento por parte do discente e também valorizava o vínculo com alunos, procurando interagir com eles, valorizando a singularidade de cada um;
- 64** Utilização do *PBL* tendo o aluno como foco. Centralizando a aprendizagem no aluno;
- 65** Como tutora a participante buscou desenvolver a aprendizagem significativa com os discentes;
- 66** O participante sente que houve uma mudança significativa em sua forma de atuar como professor;
- 67** Maior dedicação e aprendizado na forma de atuar com *PBL*. Conflito entrar atuar como professor tradicional e tutor;
- 68** Reconfiguração do novo papel do professor na atuação com *PBL*. Harmoniza-se com a nova forma de ver o processo ensino aprendizagem, como participante e não afigura central que domina e decide tudo;
- 69** O aluno desenvolve a sua autonomia;

70 Aproximação com os alunos. Desenvolvimento de vínculo;

71 O professor se renovado e instigado a cada encontro com os discentes, participando junto com eles de cada novo aprendizado, de cada nova descoberta e superação na dinâmica de aprender.

QUADRO 17: UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 8

UNIDADES DE SIGNIFICADO P8
<p>Assim como a maioria dos professores, comecei minha trajetória na docência atuando no método tradicional 72.</p> <p>Estou há um (1) semestre atuando no <i>PBL</i> e vejo que há um resgate no interesse do aluno pela aprendizagem (em relação ao aluno do tradicional). Acredito que este interesse do estudante pelo conhecimento seja o maior diferencial desta metodologia, já que isso proporciona a busca ativa pelas informações necessárias a sua formação profissional. 73</p> <p>Estou muito feliz como tutora e acredito no método. 74</p> <p>Outro ponto relevante é a integração entre os assuntos, facilitando o pensamento num todo para uma abordagem futura ao paciente (já que o curso é de medicina). 75</p> <p>Ao mesmo tempo, vejo que muitos assuntos ainda necessitam de um fechamento teórico (mais expositivo) para o entendimento daquele conteúdo. 76</p> <p>O perfil do aluno e sua dedicação interferem muito no desempenho do mesmo ao longo do curso, vejo isso como ponto positivo, já que serão profissionais com visão de renovação de conhecimentos e busca constante pelo seu aprimoramento. 77</p> <p>A proximidade entre o aluno e o professor é muito maior que no tradicional, facilitando instigar o conhecer. 78</p> <p>Conclusão: acredito que encontrei meu lugar na docência, com a certeza de realizar meu papel na construção do profissional competente, humano e com uma visão de melhoria do seu próprio ser e sua relação na sociedade. 79</p>

FONTE: O autor (2016)

Transformação das expressões diárias do sujeito (P8) na linguagem psicológica a partir das unidades de significado:

72 Vivência do docente no método tradicional de ensino;

73 Com a Vivência com *PBL* o docente percebeu de imediato o resgate do interesse pelo aluno da aprendizagem pensa que o interesse do aluno pelo conhecimento seja

maior o diferencial desta metodologia, pois proporciona a busca ativa pelas informações necessárias a sua formação profissional;

74 Sente-se feliz como tutora e acredita no PBL;

75 Facilita a compreensão do cliente (visão de homem), pois o vê em sua totalidade e complexidade processual;

76 O participante ainda vê a necessidade de abordar alguns pontos da aprendizagem teoricamente;

77 A singularidade do aluno e seu processo único de aprender interfere no seu desempenho;

78 A horizontalidade entre professor e aluno facilita o conhecer;

79 A docente se sente totalmente reconfigurada como professor nessa forma de atuar como tutora e estar contribuindo para a construção do profissional da área de Medicina e mais ainda na melhoria de ser profissional e sua relação com a comunidade.

QUADRO 18: UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 9

UNIDADES DE SIGNIFICADO P9
<p>Iniciei minhas atividades docentes em 2011 quando estava no doutorado. Ingressei no método tradicional de ensino. 80</p> <p>Durante a Faculdade tive contato com metodologia da aprendizagem baseada em problemas nas aulas de licenciatura. Mas no momento não sabia como era essa metodologia. Foi trabalhada de maneira integrada com o modelo tradicional. 81</p> <p>Depois de formada não tive mais contato com esse tipo de metodologia até fazer o curso para docente em uma IES. Durante o curso, tive muitas dúvidas em relação a metodologia. É claro muita insegurança quanto o aprendizado do aluno. 82</p> <p>Quando iniciei como tutor passei a observar que o conhecimento aprendido era enorme e que muitos alunos se identificam com o método e aprendem muito mais. 83</p> <p>O fato de ainda ser professor do método tradicional faz com que possa comparar as metodologias e o aprendizado do aluno. E o que percebo é que o aluno que estuda com a metodologia ativa assimila muito mais conhecimento, pois “corre atrás” do conteúdo. Aprofunda o conteúdo e fixa o conhecimento. Além do mais a integração das disciplinas faz com que o aluno correlacione o conhecimento e aprenda de forma integrada. Sem ter o conhecimento fracionado como no método tradicional. 84</p> <p>O que percebo como dificuldade é em relação ao conhecimento que o tutor precisa ter para poder direcionar os alunos. O estudo tem que ser intenso e</p>

fora da área de conhecimento específico. Sair da área de conforto causa muita insegurança e medo. Medo de chegar no tutorial e não saber o conteúdo para poder direcionar os alunos. Para poder ter um pouco de segurança é preciso estudar muito e demanda muito tempo. A experiência é muito válida, mas também muito desgastante, pela quantidade de horas de estudo. **85**

Aprendi muito com essa vivência, uma das coisas relevantes do método é que aprendemos a trabalhar em equipe integrada. Tudo depende de todos. A integração é difícil, pois dependemos de pessoas com horários diferentes. Essa é uma dificuldade bem aparente, mas gratificante. **86**

FONTE: O autor (2016)

Transformação das expressões diárias do sujeito (P9) na linguagem psicológica a partir das unidades de significado:

80 Iniciou atividade na docência na forma tradicional de ensino;

81 Durante a sua graduação acadêmica teve contato com Metodologias ativas, que foi trabalhada de maneira integrada com o método tradicional;

82 Depois de formada ficou um espaço de tempo sem contato com as metodologias ativas reencontrando-as quando voltou pra docência em uma IES fazendo curso com metodologias ativas, no entanto no começo ficou temerosa e insegura se realmente o aluno iria aprender com essa metodologia;

83 Com início da tutoria passou a observar que o aprendizado do aluno era enorme, que muitos alunos tinham empatia com método *PBL* e suas dúvidas quanto ao mesmo começaram a se dissipar;

84 O docente faz uma comparação entre o método tradicional e *PBL* e conclue que o *PBL* é por demais benéfico ao aluno, que começa a compreender o seu processo de “aprender a aprender” e a saborear a construção do seu processo de aprendizado, integrando e assimilando de forma mais densa o que foi trabalhado no tutorial. O aluno constrói sua autonomia nesse processo relacional com o ensino aprendizagem. A experiência com o *PBL* segundo o docente exige grande quantidade de estudo, o que considera desgastante mas pondera que a metodologia é válida;

85 O professor se vê diante de um novo fazer e com isso algumas resistências, temores, medos, incertezas etc, aparecem durante o processo de conhecimento e

integração da metodologia , pois em sua singularidade o PBL trás uma nova formatação e ruptura de paradigma com a educação bancária e modelo cartesiano de ensinar. O professor se sente bastante exigido e cobrado por si mesmo com medo de não “dar conta”, pois pensa dicotomicamente e não de forma complexa;

86 O docente constata que tanto os alunos quanto o tutor conseguem trabalhar em equipe mantendo a sua singularidade diante do aprendizado e se empenhando juntamente com o grupo na construção do aprendizado, neste inter-relacional, neste inter-humano, necessário para que hajam conexões integradoras do conhecimento.

QUADRO 19: UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 10

UNIDADES DE SIGNIFICADO P10
<p>A escolha da docência foi pelo interesse em colaborar no ensino médico com conhecimento, experiência... e com isso compartilhar na formação de novos médicos positivamente. 87</p> <p>Não sou tutora, minha atuação é nas atividades práticas. 88</p> <p>A experiência tem sido muito interessante e permite evolução constante em relação à metodologia de ensino e avaliações. 89</p> <p>Estou adorando a experiência em todos os sentidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -profissionalmente, vejo sempre muito a aprender e evoluir na área docente. -vejo evolução também na área médica, sendo uma profissional com outra visão da profissão. 90 -pessoalmente, a docência me permite modificar as atividades diárias, mudar o foco e despertar interesse em áreas desconhecidas anteriormente. 91

FONTE: O autor (2016)

Transformação das expressões diárias do sujeito (P10) na linguagem psicológica a partir das unidades de significado:

87 Vê a docência no curso de medicina como uma colaboração para o desenvolvimento destes profissionais da área de saúde;

88 A docente atua nas atividades práticas, de campo, do curso de medicina;

89 Neste contexto de utilização de *PBL* como currículo por parte da IES, verifica que profissionalmente existe um crescimento pessoal e uma necessidade própria de evoluir nos aprendizados da área da saúde;

90 Consegue visualizar mudança, uma evolução no ensino e atuação dos alunos na área médica;

91 O exercício na docência faz com a participante da pesquisa possa conduzir de maneira mais interativa e dinâmica focando em interesses em áreas que lhe eram desconhecidas.

QUADRO 20: UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 11

UNIDADES DE SIGNIFICADO P11
<p>Sempre tive afinidade com o processo ensino-aprendizagem, meu pai e minha mãe eram professores universitários. 92</p> <p>Após o vestibular, que tanto estudei, iniciei a lecionar matemática, física, e química para alunos particulares (nos primeiros anos da minha faculdade de medicina). 93</p> <p>A medida que tive experiência na docência percebi que uma das características mais importantes do docente também era exercida na medicina: colocar-se no lugar do outro. 94</p> <p>À medida que fui me especializando em minha área, medicina do trabalho, tive a oportunidade de lecionar para graduandos de medicina e para médicos. Na IES tive a chance e participei do curso docente de metodologias ativas (96 horas de duração) e com isso aprendi um pouco também de problematização. 95</p> <p>Esta metodologia é muito positiva para o aprendizado, pois estimula o discente a buscar, tecnicamente, respostas e conhecimento para elucidar problemas. 96.</p> <p>Além disso, essa ferramenta de aprendizagem se aproxima da realidade que poderá ser utilizada na prática profissional. 97</p> <p>Porém, é uma técnica que demanda muita dedicação também do docente para ser adequadamente empregada. 98</p>

FONTE: O autor (2016)

Transformação das expressões diárias do sujeito (P11) na linguagem psicológica a partir das unidades de significado:

92 Vivência familiar-pessoal com o mundo da docência. Os pais eram professores universitários, possibilitando ao docente um vínculo, uma afinidade com a profissão de professor;

93 Ao ingressar na faculdade de medicina começa a lecionar, dar aula particular de matemática, física, química;

94 Com o exercício da docência, que iniciou na época inicial da faculdade, desenvolveu a capacidade dialógica e correlacional de se colocar no lugar do outro e compreende que esta aptidão é fundamental para o exercício da docência e da Medicina;

95 Ao ter contato com profissionais da área da medicina, acadêmicos e graduandos, juntamente com o curso de capacitação que fez na IES, conseguiu desenvolver e aprender um pouco das metodologias ativas e trabalhar com a problematização na sala de aula;

96 Vê *PBL* como uma metodologia positiva para aprendizado que desenvolve a autonomia do discente;

97 O *PBL* promove uma maior aproximação com a realidade profissional, favorecendo a integração e assimilação com o aprendizado;

98 A metodologia tem a sua formatação e exige do professor uma nova reconfiguração.

QUADRO 21: UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 12

UNIDADES DE SIGNIFICADO P12
<p>Minha carreira como professor universitário no curso de medicina está completando 30 anos. Nos últimos 27 anos, ou seja, por mais da metade, minhas vivências com as metodologias ativas de aprendizagem, em especial, a ABP e a problematização, tem sido intensas. 99</p> <p>O uso dizer que estas vivências foram /vem sendo marcantes e o seu significado na minha vida é decisivo. 100</p> <p>Tenho sérias dúvidas se eu teria continuado na vida universitária se tivéssemos fracassado no projeto da UNILONDRINA e na mudança radical do projeto pedagógico do curso de medicina da UEL que aquela altura (1988) completava 30 anos de um projeto pedagógico tradicional reconhecidamente de boa qualidade 101</p> <p>Provavelmente eu teria feito uma inflexão no sentido de atração no campo da política, planejamento e gestão de sistemas no serviço de saúde que tinha sido minha primeira prática profissional (1976-1986), após a formatura (1973). Mas as vivências como professor tutor (módulos que utilizam a ABP) e como professor instrutor (módulos que utilizam a problematização) foram / vem sendo tão ricos e gratificantes que, mesmo diante de convites atraentes não deixei de manter atividades acadêmicas, vinculadas essencialmente ao ensino de graduação em cursos/instituições que corajosamente (alguns sem saber ao certo quais seriam as consequências) optaram por estruturas e projetos pedagógicos que embasam o desenvolvimento de currículos médicos integrados, centradas nas práticas interdisciplinares.</p>

Depois de aproximadamente 10 anos com intensa atividade docente (a ABP) e como coordenador de módulos (ABP) e como diretor do curso (ABP + problematização + treinamento em serviço/internato) (...) **102**

(...)durante os quais aprendi muito sobre como trabalhar com professores de diferentes áreas de conhecimento e sobre técnicas de avaliação docente/discente e a avaliação institucional, tenho me dedicado a atuar principalmente como professor, instrutor (problematização) (...) **103**

Não por alguma preferência por estar em relação a ABP. Simplesmente porque a saúde coletiva, os objetivos de aprendizagem e a intersetorialidade na prática são melhor desenvolvidas com problemas extraídos “online” e da vida real. O que não é a realidade para o desenvolvimento de conteúdos de outras áreas de conhecimento que são melhores desenvolvidas utilizando “problemas de papel” (ABP). **104**

Dentre todas as gratas emoções que vivenciei neste período destaco a feliz surpresa que nos acometeu (professores e dirigentes do curso) no dia em que a bibliotecária chefe nos procurou para discutir as insuficiências do espaço físico e de acervo da biblioteca de Cascavel porque “os alunos de medicina não saem de lá!” Foi o ponta- pé inicial de um longo processo que resultou anos mais tarde, na inauguração do edifício próprio da biblioteca **105**.

FONTE: O autor (2016)

Transformação das expressões diárias do sujeito (P12) na linguagem psicológica a partir das unidades de significado:

99 O Docente apresenta uma rica e densa vivência no magistério superior, sendo o exercício da docência exercido pelo participante ao longo de trinta anos, sendo vinte e sete 27 anos com metodologias ativas e ABP e problematização no curso de Medicina em Universidades no Estado do Paraná;

100 Segundo o docente estas vivências foram marcantes e decisivas em sua atuação no magistério superior na área de medicina;

101 Todo o processo de mudança e a coragem de correr riscos com a mudança do currículo tradicional para o currículo *PBL* e *MEAA* trouxe a confirmação de que estavam no caminho certo e motivou a continuarem no processo de modificação na forma de ensinar e aprender;

102 Desenvolveu o aprendizado de trabalhar interdisciplinarmente;

103 A área de saúde favorece o a utilização de metodologias ativas–*PBL*;

104 Compreensão de que os objetivos de aprendizagem são melhor desenvolvidos na saúde coletiva a partir de problemas retirados da prática;

105 Vivência de emoções de satisfação diante da reconfiguração de ensinar com PBL.

QUADRO 22: UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 13

UNIDADES DE SIGNIFICADO P13
<p>Metodologias ativas estão direcionadas as novas vivências dos professores na sala de aula. 106</p> <p>No ensino superior não é diferente. A ABP vem ao encontro dessa necessidade de modificar a forma de se trabalhar, de se oportunizar, dar-se oportunidade do aluno fixar em pequenos grupos, discutir, ter tempo para busca de referencial, em prol de um aprendizado iminente de uma situação problema. Dessa forma, o aluno precisa fazer os links até chegar ao objetivo de aprendizagem 107.</p> <p>Percebe-se que ao início é um desafio para os alunos pois eles estão acostumados a ter aulas de forma tradicional e não precisam fazer grandes buscas pois o professor embasa o contexto. E sentem um desconforto pelo desconhecido e necessidade de administração do tempo livre que tem. 108</p> <p>Após algum tempo, percebem os benefícios dessa metodologia, e ficam encantados com a possibilidade de liberdade de busca conforme suas ansiedades. 109</p> <p>Fazer parte desse contexto nos propicia como professores um universo de possibilidades, pois estes momentos com os alunos podem ser trabalhados além do caso, as relações, saber ouvir, ser observador, administrar o tempo e as falas dos outros, fazer síntese, saber priorizar, lidar com o diferente, inclusive com o modo diferente dos colegas. 110</p> <p>Tudo muito novo, porém motivador para nossa prática docente. 111</p>

FONTE: O autor (2016)

Transformação das expressões diárias do sujeito (P13) na linguagem psicológica a partir das unidades de significado:

106 Novas experiências com metodologias ativas em sala de aula;

107 A problematização utilizada através do *PBL* faz com que o aluno se mobilize, faça novas links. Fazendo todo um processo com seus colegas, com o seu tempo de pesquisa e aprofundamento individual despertando sua forma de aprender a aprender para atingir os objetivos de aprendizado;

108 Inicialmente os alunos ficam impactados com a nova metodologia, pois vem de um método tradicional de ensino onde recebiam os conteúdos disciplinares

passivamente, pois o professor embasava o contexto de aprendizado, sentindo-se desconfortáveis pelo desconhecido;

109 Após algum tempo em contato com o *PBL* os discentes sentem seus benefícios ficam encantados com as possibilidades de construção do seu aprendizado;

110 Do outro lado o professor se sente empolgado com as possibilidades de trabalhar com *PBL*, ampliando o universo do aluno e do professor em uma troca relacional;

111 O novo método passa a ser integrado e mobiliza prática docente motivando-a.

QUADRO 23: UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE 14

UNIDADES DE SIGNIFICADO P14
<p>Minha formação é Farmácia-Bioquímica e me formei em 1984. Optei por esta formação, pois sempre sonhei trabalhar com pesquisa na área básica. Antes de me formar já trabalhava em laboratório de Análises Clínicas e quando me formei entrei como sócia em um pequeno laboratório na cidade. Trabalhei durante dois (2) anos e resolvi fazer uma pós-graduação em São Paulo na área de imunologia. Passei 9 anos trabalhando na UNIFESP, fiz mestrado na área de imunoreumatologia. 112</p> <p>Minha intenção era ficar naquela instituição até a morte súbita do meu pai. A partir disso, decidi que era hora de voltar para perto de minha família em Curitiba. Tentei uma transferência para o Hospital de Clínicas (vaga federal), porém não consegui! Mesmo assim voltei! Fui trabalhar com assessoria científica na área diagnóstica, viajando pelo Paraná e Santa Catarina. 113</p> <p>Na cidade de Joinville, conheci pessoas que me convidaram para trabalhar como docente na UNIVILLE (Universidade da Região de Joinville) e aceitei o desafio, pois minha vida profissional foi baseada na quebra de paradigmas. 114</p> <p>Sou professora titular daquela instituição há 17 anos, ministrei aulas nos departamentos de Farmácia, Medicina, Odontologia e fui chefe do Departamento de Farmácia por duas gestões (eleição democrática). 115</p> <p>Atualmente estou em licença, pois resolvi terminar meu doutorado na IES, onde sou professora há 5 anos. 116</p> <p>A experiência está sendo gratificante, pois podemos perceber a autonomia e maturidade dos acadêmicos na construção da formação profissional. 117</p> <p>Pretendo também contribuir com a outra IES na estruturação de um curso de Farmácia utilizando efetivamente metodologias ativas. 118</p>

Transformação das expressões diárias do sujeito (P14) na linguagem psicológica a partir das unidades de significado:

112 Formação na área da saúde onde desenvolveu atividades em sua área de atuação no Estado de São Paulo, sem uma formação para o magistério, nunca tendo atuado na área da educação;

113 Com a morte súbita do pai retorna para perto da família e tenta transferência no HC, porém não consegue, começa então a trabalhar com assessoria científica na área diagnóstica (análises clínicas), viajando pelo PR e SC;

114 Em Joinville teve convite para começar o exercício de docência a em uma IES do Estado de SC, embora nunca tenha atua no magistério aceitou o desafio e vê isso como uma ruptura paradigmática em sua vida;

115 Teve grande crescimento pessoal e profissional nessa IES tendo atuado como professora em vários cursos da IES num período de 17 anos e chegando a ser coordenadora do curso de Farmácia por duas gestões;

116 Atualmente esta fazendo doutorado e participando em uma IES onde tomou contato com metodologias ativas, atuando na docência há 5 anos nesta IES do Estado do PR;

117 A docente se sente gratificada em ver o crescimento e a maturidade dos alunos com a utilização deste método: *PBL*, os alunos desenvolvem autonomia que beneficiam o seu direcionamento para o aprendizado na área médica e das Ciências da saúde;

118 A participante da pesquisa pretende levar as metodologias ativas para a Faculdade em que trabalhava, no âmbito do curso de Farmácia no Estado de SC.

QUADRO 24: UNIDADES DE SIGNIFICADO PARTICIPANTE15

UNIDADES DE SIGNIFICADO P15
<p>O uso de metodologias ativas como <i>PBL</i>, no atual curso de Medicina (...) tem permitido desenvolver o processo de aprender na busca de “conduzir” a formação crítica de futuros médicos. 119</p> <p>A utilização destas metodologias tem permitido favorecer a autonomia do discente/aluno através do despertar da curiosidade e estimulando a s tomadas de decisão (individuais e coletivas). Entre as metodologias, o <i>PBL</i> permite instigar os alunos a observar e resolver problemas, além de posicionar-se de</p>

forma crítica.**120**

Cabe ao docente que utiliza esta nova “ferramenta” repensar o formato/construção do conhecimento para a aquisição (dos alunos) e a fixação em uma escala longitudinal e somativa. **121**

Os resultados, até então, tem sido surpreendentes e positivos.**122**

FONTE: O autor (2016)

Transformação das expressões diárias do sujeito (P15) na linguagem psicológica a partir das unidades de significado:

119 O *PBL* no curso de Medicina proporciona uma formação crítica dos futuros médicos;

120 O *PBL* desperta a curiosidade no aluno bem como estimula a tomada de decisão e desenvolve sua autonomia;

121 O professor acaba repensando com a utilização do *PBL* a construção do conhecimento para a aquisição do discente e a fixação em uma escala longitudinal e somativa;

122 O docente afirma que os resultados o surpreenderam positivamente.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

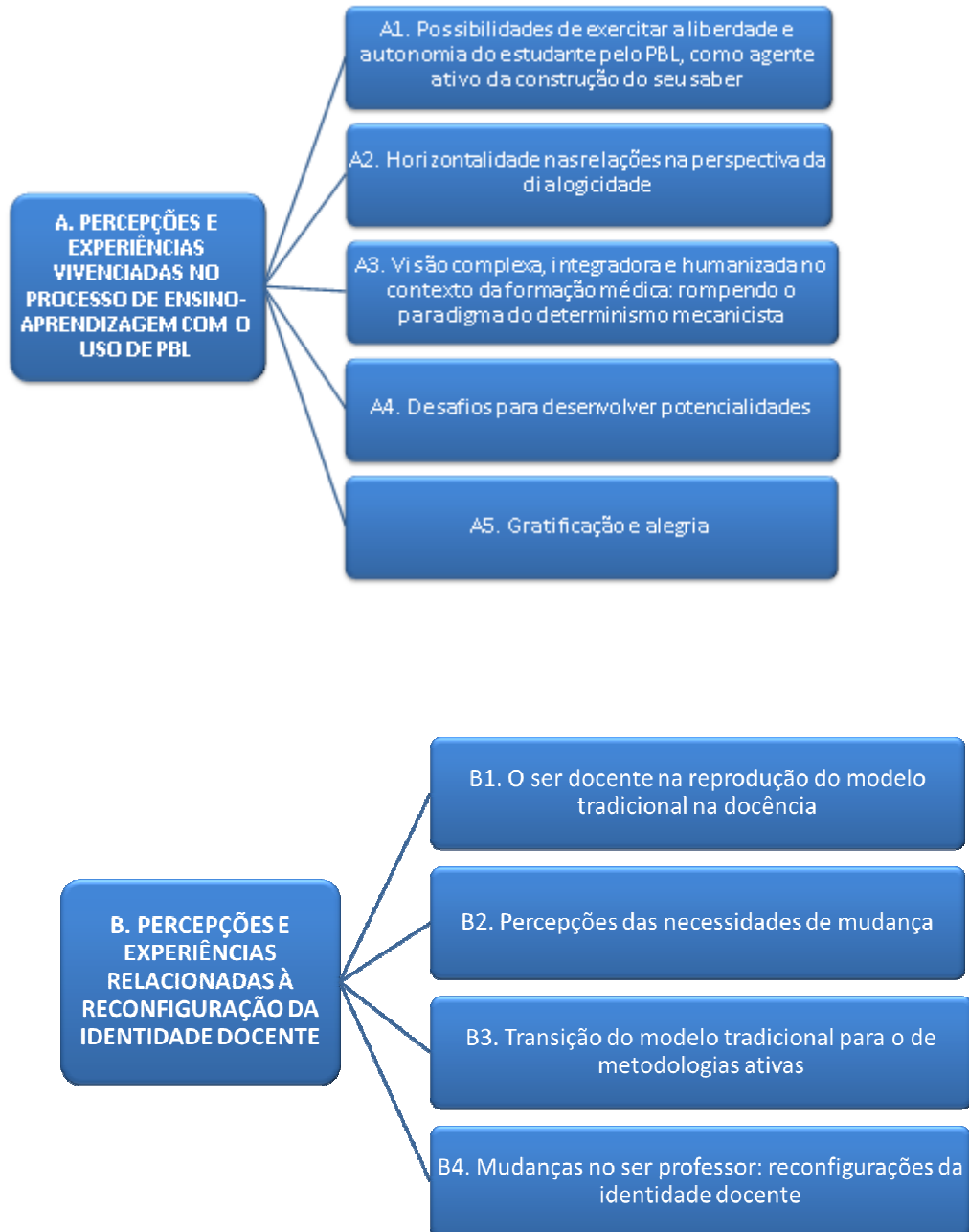
Após a descrição e elaboração dos insights psicológicos, o pesquisador realizou a síntese e integração das unidades de significado na forma de categorias e subcategorias e, em seguida, estas foram analisadas à luz da teoria.

QUADRO 25: SÍNTESE E INTEGRAÇÃO DAS UNIDADES DE SIGNIFICADO

SÍNTESE E INTEGRAÇÃO DAS UNIDADES DE SIGNIFICADO	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS E UNIDADES CONVERGENTES
<p>A. PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM O USO DE PBL</p>	<p>A1. Possibilidades de exercitar a liberdade e autonomia do estudante pelo PBL, como agente ativo da construção do seu saber: US26; US45; US 64; US68;US69; US84; US96; US117; US120. Sujeito ativo: US8; US22; US57; US73; US108; US109.</p> <p>A2. Horizontalidade nas relações na perspectiva da dialogicidade: US22; US43; US55; US58; US70; US78.</p> <p>A3. Visão complexa, integradora e humanizada no contexto da formação médica: rompendo o paradigma do determinismo mecanicista- US8; US38; US44; US66; US71; US75; US79; US84; US97; US103; US119; US120.</p> <p>A4. Desafios para desenvolver potencialidades: US29; US37;US53; US66; US67; US69; US85; US98.</p> <p>A5. Gratificação e alegria: US11; US29; US40; US44; US45; US48; US53; US59; US74; US90; US91; US101; US110; US122.</p>
<p>B. PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS RELACIONADAS À RECONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE</p>	<p>B1. O ser docente na reprodução do modelo tradicional na docência: US2; US14; US15; US16; US31; US63; US72; US80; US93.</p> <p>B2. Percepções das necessidades de mudança: US20; US41; US55; US64; US107.</p> <p>B3. Transição do modelo tradicional para o de metodologias ativas: US6; US24; US26; US27; US33; US82; US83; US84.</p> <p>B4. Mudanças no ser professor: reconfigurações da identidade docente: US10; US22; US24; US25; US26; US34; US42; US46; US52; US55; US57; US66; US111.</p>

FONTE: O autor (2016)

FIGURA 3: SÍNTESE DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE



FONTE: O autor (2016)

Uma primeira categoria (A) congrega unidades de significado relacionadas às **Percepções e experiências vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem com o uso de PBL**. Esta categoria apresenta três (05) subcategorias: **A1. Possibilidades de exercitar a liberdade e autonomia do estudante pelo PBL, como agente ativo da construção do seu saber; A2. Horizontalidade nas relações na perspectiva da dialogicidade; A3. Visão complexa, integradora e humanizada no contexto da formação médica: rompendo o paradigma do determinismo mecanicista; A4. Desafios para desenvolver potencialidades; A5. Gratificação e alegria.**

A **subcategoria A1** congrega as unidades de significado relacionadas às **Possibilidades de exercitar a liberdade e autonomia do estudante pelo PBL, como agente ativo da construção do seu saber**. Os relatos dos professores apontam enfaticamente para a relação entre o PBL e uma maior autonomia discente.

Verifiquei então que os estudantes têm capacidade e facilidade em **aprender por si só** (P2/US26).

Talvez o que mais deseje seja exatamente ensinar para aprender, **ensinar para emancipar** alguém, para fazer bem e semear um pouco de alegria no aprendizado e um tanto de Deus. **Ensinar é sair e deixar o outro existir** (P4/US45).

[...] o PBL e o currículo integrado trariam ainda mais esta vontade de cada vez mais **inserir o aluno como protagonista do seu aprendizado** (P7/US64).

[...] tenho mais consolidada a responsabilidade de tutora que direciona os alunos, contribui com o seu conhecimento quando preciso, mas, mais importante, meu papel **é instigar o aluno para que ele resolva suas dúvidas**, o que fará com que ele consolide ainda mais seu conhecimento (P7/US68).

Acredito que os alunos desenvolvem uma **autonomia muito saudável**. (P7/US69).

E o que percebo é que o aluno que estuda com a metodologia ativa assimila muito mais conhecimento, pois **'corre atrás'** do conteúdo (P9/US84).

Esta metodologia é muito positiva para o aprendizado, pois **estimula o discente a buscar**, tecnicamente, respostas e conhecimento para elucidar problemas (P11/US 96).

[...] podemos perceber **a autonomia** e maturidade dos acadêmicos na construção de sua formação profissional (P14/US117).

A utilização destas metodologias tem permitido favorecer **a autonomia do discente/aluno** através do despertar da curiosidade e estimulando as tomadas de decisões (individuais e coletivas) (P15/US120).

Estes dados confirmam as considerações de Pimentel *et al.* (2007) quando refletem que a educação que procura desenvolver a promoção humana e autonomia no aluno vem aplicando táticas como o *PBL*, que buscam aproximar os conteúdos curriculares explorados em sala de aula da realidade vivenciada fora dos muros das universidades, concebendo o aluno como protagonista de seu processo de aprendizado.

Para Behrens (2006), esta metodologia amplia a função do professor como articulador da produção de conhecimento junto aos alunos. Os docentes assumem novos papéis, apontando possíveis caminhos para investigação, monitorando o grupo e instrumentalizando os alunos para aprender com autonomia e espírito crítico num processo contínuo.

Conforme destacam Farias, Martin e Cristo (2015), a partir das concepções apresentadas por Montessori, do conceito de aprendizagem significativa de David Ausubel, bem como a partir da crítica ao modelo de educação bancária proposto Paulo Freire, o século XX discute os modelos de ensino, reconhecendo a necessidade da autonomia do estudante.

A importância da autonomia é enfatizada por Freire (2014b, p.92) quando afirma que no “fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”.

O ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade de cada sujeito, [...] para uma educação que leva em consideração o indivíduo como um ser que constrói a sua própria história (MITRE *et al.*, 2008, p.2135).

O compromisso do discente em relação a novos aprendizados, pela “compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia [...]” (BERBEL, 2011, p.29). Para a autora, através da busca de respostas aos problemas propostos pelo *PBL*, abre-se a possibilidade de desenvolver o pensamento crítico-reflexivo, “contribuindo para o desenvolvimento da autonomia na formação do ser humano e dos futuros profissionais”.

Estas ideias são reforçadas por Queiroz (2012, p.30) quando afirma que o “contexto de aprendizagem viabilizado pelo *PBL* propicia ao aluno um sólido

desenvolvimento individual e a aquisição de competências que outorgam potência ao seu agir sobre a realidade social”, instigando o desenvolvimento de autonomia e responsabilidade com o conhecimento que se constrói.

Alguns depoimentos enfatizam o discente como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, conforme a seguir:

Focado **no aluno** (P1/US8).

Aliado ao aluno que **assume papel ativo e determinante do seu próprio aprendizado**, o professor agora ensina o aluno a aprender e continua ele próprio o aprendizado (P2/US22).

[...] os tempos modernos requerem postura mais ativa e participante dos **alunos**. Atualmente, o processo de aprendizagem não se limita à explicação passiva (P6/US57).

[...] este interesse do estudante pelo conhecimento talvez seja o maior diferencial desta metodologia, já que isso proporciona a **busca ativa pelas informações** necessárias a sua formação profissional (P8/US73).

Percebe-se que ao **início é um desafio para os alunos**, pois eles **estão acostumados a ter aulas de forma tradicional e não precisam fazer grandes buscas** pois o professor embasa o contexto. E sentem um desconforto pelo desconhecido e necessidade de administração do tempo livre que tem (P13/US108).

Após algum tempo, percebem os benefícios dessa metodologia, e **ficam encantados com a possibilidade de liberdade de busca** conforme suas ansiedades (P13/US109).

Estes dados confirmam as afirmações de diversos autores que reforçam que no PBL o “aprendizado passa a ser centrado no aluno, que sai do papel de receptor passivo para o de agente e principal responsável pelo seu aprendizado”. (KODJAOGLANIAN *et al*, 2003, p.06). Conforme Utecht apud Melo (2013, p.573), uma “das características que se destaca no uso do *PBL* é que os discentes são (*stakeholders*) ativos diante da situação-problema sob estudos/ análise”.

Para Melo (2013, p.575), os discentes na “sala *PBL* tem que ser responsáveis por si mesmos, definir suas próprias atividades e trabalhar como membro do grupo em busca dos seus objetivos”.

A autoconfiança em resolver problemas e administrar sua aprendizagem são um dos benefícios que o *PBL* agrega ao discente (GENTRY, 2013 apud MELO, 2013, p. 577).

Para Mitre *et al.* (2008, p. 2134), o *PBL* renova o ensino nas Ciências da Saúde, bem como o sujeito cognoscente. De uma perspectiva passiva e bancária, o discente passa a ser ativo e libertário em seu processo de ver o mundo, incitando a autonomia e a reflexão ativa. Conforme os autores, a passagem da “consciência ingênua para a consciência crítica requer a curiosidade criativa, indagadora e sempre insatisfeita de um sujeito ativo, que reconhece a realidade mutável”.

Segundo Queiroz (2012, p.29), o *PBL* centra-se no discente, que passa a ter um papel ativo como sujeito, com o objetivo de resolver as situações problemas. Tais “soluções em si não são o que lhes aportam à aprendizagem, mas o processo de pesquisa, este sim, constitui-se no verdadeiro fenômeno de aprendizagem”. Assim sendo o aluno, que passivamente se preenche de conteúdos, como uma esponja que absorve as palavras do professor, é substituído por “um aluno construtor ativo do seu saber. Isso implica em deslocar-se, mudar, crescer”.

A visão do discente de aprender passa de um ato meramente repetitivo, cumulativo para uma apreensão autônoma, crítica da realidade, capaz de inseri-lo em um cenário libertador de tomada de consciência, rompendo com a visão bancária da educação.

Na perspectiva freiriana, o educando precisa se assumir como tal, todavia assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito capaz de conhecer. “Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior, o de conhecer, que implica reconhecer” (FREIRE, 2015, p. 65).

Os gregos ensinavam por meio de seu modelo educacional (a *Paideia*), os estudantes que eram inseridos em uma programação que procurava arbarcar a todas as dimensões da vida do ser humano. O estudante era ensinado a “pensar (*episteme*), sentir (*éthos*), agir (*práxis*), que modernamente denominamos de inteligência cognitiva, inteligência emocional, inteligência volitiva” (FAVA, 2016, p.89). Essa tríade (*episteme*, *ethós* e *práxis*) somada a dimensão da inteligência *decernere* (decidir, solucionar, definir, escolher, selecionar), deveriam todos os sistemas de ensino ter como laço do processo de ensino e aprendizagem (FAVA, 2016).

Dusi, Neves e Antony (2006) também refletem a respeito da autonomia discente quando afirmam que ensinar implica vivenciar, ir para a ação, formar e destruir *gestalten* numa frequente abertura para o novo, pois o ensino

gestaltpedagógico implica criar novas situações e possibilidades que permitam uma aprendizagem repleta de sentido.

A educação mobilizadora possibilita que o saber seja construído na intersubjetividade professor-aluno, na qual o professor não será apenas detentor do conhecimento e nem o aluno será visto como um depositário desse saber, tendo o professor a função de facilitar o ajustamento criativo.

Esta perspectiva exige do professor voltar sua atenção ao aluno, aprendendo a conhecer cada um, nas suas características, respeitando-os em sua condição de sujeitos. Ao compor uma educação dialógica, libertadora, inclusiva, o professor acredita no potencial de seu aluno, assumindo o risco com ele neste caminhar contínuo de descobertas e superações, inserindo um processo de reciprocidade, contato, responsabilidade, criatividade e respeito. Nesta perspectiva “o professor desloca-se de seu papel tradicional de transmissor de informações e assume um lugar de compartilhar buscas, levantar questões, indagar sobre caminhos” (BATISTA, VILELA; SILVA BATISTA, 2015).

O discente, “como ser humano dispõe de recursos necessários para poder enfrentar a vida; precisa, para tanto, conscientizar-se de suas capacidades e potencialidades (desenvolver auto-suporte)” (CARDELLA, 2002, p.98)

Segundo Mitre *et al.* (2008), o estudante necessita desempenhar um papel cada vez mais ativo, descondicionando-se da atitude de simples receptor de conteúdos, para buscar conhecimentos relevantes aos problemas e aos objetivos da aprendizagem.

Hoje sou tutora dos períodos iniciais do curso de Medicina, fico tranquila com este papel que exerço, pois direciono os alunos a retomar os seus **conhecimentos prévios sobre os assuntos em questão**, assim como os ajudo a chegar aos objetivos de aprendizagem (P7/US 65).

O depoimento acima aponta para uma mudança de concepção de educação bancária para uma educação em que o discente torna-se protagonista em busca do conhecimento significativo. A aprendizagem significativa tem sido apontada como um dos elementos centrais nas metodologias ativas e na aprendizagem de adultos,

De acordo com Cyrino e Toralles-Pereira (2004, p. 782-783), para que o conteúdo possa ser significativo, deve interagir com os conhecimentos prévios do aluno, exigindo do mesmo “uma atitude favorável capaz de atribuir significado

próprio aos conteúdos que assimila, e do professor, uma tarefa mobilizadora para que tal aprendizagem ocorra”.

Na aprendizagem significativa, o discente interage com a cultura sistematizada de forma ativa, sendo o “principal ator do processo de construção do conhecimento. O ensino de novos conteúdos deve permitir que o aluno se desafie a avançar nos seus conhecimentos” (CYRINO e TORALLES-PEREIRA, 2004, p. 782-783).

Estes dados reforçam as afirmações de Farias, Martin e Cristo (2015, p. 147) quando aponta que o PBL, sendo um método ativo de aprendizagem, contempla diversas “nuances da aprendizagem significativa, particularmente quando se valoriza o conhecimento prévio nas primeiras etapas até a motivação dos estudantes que podem se envolver na solução do problema apresentado.

Também Behrens (2005) destaca para a necessidade de inserir uma prática pedagógica que supere a visão linear de ensino e que instaure uma visão de teia, procurando a interconexão entre vários interferentes de maneira a levar o aluno a uma aprendizagem significativa, com autonomia e de forma contínua.

Complementando esta perspectiva, Batista, Vilela e Silva Batista (2015, p.167) refletem que o discente e o docente colocam-se como protagonistas de aprendizagem, “ampliando e complexificando os processos de compreensão e interpretação das informações no percurso de aprender significativamente”.

Uma segunda **subcategoria (A2)** congrega as unidades de significado que enfatizam a **Horizontalidade nas relações na perspectiva da dialogicidade**.

Fiquei encantada com o que vi. Foi um alívio poder “**descer**” **daquele pedestal do “professor que sabe tudo”** e assumir o simples, mas não menos importante, papel do professor que é antes de tudo um orientador (tutor). **Aluno e professor caminham lado a lado** (P2/US22).

Fazer aula **e não “dar” aula** tem sido meu lema atual. A participação dos alunos, ou melhor, dos aprendentes, torna o processo de ensino-aprendizagem uma arte. Uma construção fio a fio. Linha por linha em conjunto, em parceria (P4/US43)

Aproxima o professor com professor, professor do aluno e o aluno do professor (P5/US55).

Compartilhamos, ouvimos e colaboramos na construção do conhecimento. (P6/US58).

Esta nova metodologia **nos aproxima ainda mais dos alunos**, para mim isto é ótimo (P7/US70).

[...] eu tento sempre ser **compreensível e acolhedora** (P7/US70).

A **proximidade entre o aluno e o professor é muito maior** que no tradicional, facilitando instigar o conhecer (P8/US78).

Os relatos dos professores reforçam as reflexões de Farias, Martin e Cristo (2015, p.145) quando afirmam que no *PBL* docente e discente são reconhecidos como protagonistas. O docente deixa de ter a função de ensinar ou de proferir, “restando-lhe a tarefa de facilitar o processo de aquisição do conhecimento; e o aluno, que passa a receber denominações que remetem ao contexto dinâmico, tais como estudante ou educando”.

Esta visão é complementada por Carbonell (2016, p.210) quando considera que o docente é um aprendiz que aprende junto com os discentes, “acompanhando-os na viagem-aventura, que media diálogos e outros momentos da aprendizagem, compartilhando dúvidas e também se envolvendo em sua biografia”.

Segundo Parreira (2010, p.121), o ato educativo com liberdade favorece para que o discente expresse sua ideia, seja escutado e “orientado com o menor número possível de intervenções que visam enquadrá-lo naquilo que já está posto” e, ainda, o discente reconhece-se participante deste ato criativo, não mais como um fragmento, um mero acessório, mas, como um dos “atores que dão vida aquela cena. Pois, ao mesmo tempo em que é questionado, é também ouvido no que tem a expressar acerca de suas respostas e motivações [...]”.

Nessa troca constante, entre aluno e professor, a identidade de ambos aparece, assim como algo intersubjetivo e interdependente, como algo construído nos limites da existência relacional e dialógica dos protagonistas do processo ensino-aprendizagem (RIOS, 2010).

O educador, de acordo com Buber (*apud* PARREIRA, 2010, p.123), possui uma “atitude impregnada de desejo de participar verdadeiramente da vida do educando, sem outro empenho que não seja reconhecê-lo como pessoa”, atualizando sua disponibilidade para estar inteiro com o aluno, confirmando-o na sua singular totalidade, acolhendo-o como pessoa humana. Trata-se da capacidade do professor colocar-se no lugar do aluno, mantendo seu próprio lugar e experienciando o que se passa com o aluno, pois para Buber (1997, p.13), “toda vida atual é encontro”.

O dialógico para Martin Buber é a maneira explicativa do fenômeno interhumano, o 'entre', o 'inter-valor', lugar da palavra dita pelo ser. Há uma convivência ontológica entre o Eu e o Tu para o conhecimento do mundo (VON ZUBEN 1997, p. XLIX).

Rauli (2016, p.85) aponta para a necessidade da escola priorizar os contatos interpessoais que se estabelecem em seu meio, “exigindo a superação de modelos que reproduzem a individualidade e a competição. Implica, pois, a construção de relações cordiais e dialógicas”.

Uma terceira **subcategoria (A3)** emerge das falas dos participantes, enfatizando as mudanças paradigmáticas e apontando para a importância da **visão complexa, integradora e humanizada** no contexto da formação médica, rompendo o paradigma do determinismo mecanicista.

A perspectiva complexa aparece num contexto amplo, que engloba dimensões psicossociais e políticas.

[...] permite enxergar a área da saúde inserida em um **contexto mais amplo, psicossocial**, passando pela inserção mais precoce nos conhecimentos de bioética e sua aplicabilidade prática (P1/US8).

[...] estudando **assuntos variados de disciplinas diferentes**, além é claro, de **valorizar objetivos, temas psicossociais** que, no ensino tradicional, não eram sequer, muitas vezes, citados (P6/US66).

Futuro de alunos, pessoas em contínua formação, **profissionais cidadãos que irão ainda fazer a diferença no mundo** da saúde e educação (P4/US44).

A perspectiva de uma formação integral, compartilhada com outros saberes e que vise à contextualização do médico na sociedade, encontra ressonância nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina, atualizadas em 2014, às quais orientam um processo formativo a partir da reflexão sobre a prática e de ações de transformações da realidade (BATISTA, VILELA e SILVA BATISTA, 2015, p.127).

Pensar e “fazer a formação médica, na lógica do SUS, representa assumir, entre outras diretrizes, a diversificação de cenários de aprendizagens, privilegiando uma formação inspirada nas redes de atenção à saúde” (*ibidem*, p. 207).

A perspectiva complexa aparece na busca da superação da concepção disciplinar e fragmentada do ensino, em direção à valorização da integração do conhecimento.

Outro ponto relevante é a **integração entre os assuntos**, facilitando o pensamento num todo para uma abordagem futura ao paciente (já que o curso é de medicina) (P8/US75).

Além do mais a **integração das disciplinas** faz com que o aluno correlacione o conhecimento e **aprenda de forma integrada**. Sem ter o conhecimento fracionado como no método tradicional (P9/US84).

[...] aprendi muito sobre como **trabalhar com professores de diferentes áreas de conhecimento** (P12/US103).

Estas afirmações alinham-se às concepções de diversos pensadores que vêm apontando para a busca da interconexão das diversas áreas do conhecimento.

Capra e Luisi (2014, p.445) comentam que a Universidade deve esvaziar-se da atual fragmentação que impera no mundo acadêmico, procurando as interconexões e interdependências existentes entre temas sociais, aparentemente apartados como população, economia, educação, saúde, justiça social, segurança nacional e o meio ambiente e voltar-se para o pensamento sistêmico que é essencial “para se compreender os sistemas complexos, não lineares, que caracterizam tanto a sociedade como o mundo atual”.

Segundo Carbonell (2016, p.191), a organização do conhecimento em disciplinas foi contestada pelas pedagogias inovadoras. Para o autor, as mentes “moldadas por um limitado código disciplinar não evoluem ou perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e captar o que está relacionado”. A redução do conhecimento do todo ao conhecimento das partes supõe fracionar os problemas e reduzir o complexo ao simples, impondo-se o paradigma artificioso do determinismo mecanicista.

Conforme afirma o autor (ibidem), a organização e transmissão do saber fragmentado dificulta as visões holísticas e sistêmicas que tanto ajudam a uma melhor compreensão do mundo.

Assim, o “novo paradigma força uma visão sistêmica e uma postura transdisciplinar. O modelo sistêmico atende ao conceito de interdependência das partes. Postula que tudo é interdependente [...]” (TEIXEIRA, 1996, p.287). Esta perspectiva é apontada com muita propriedade na fala a seguir:

Esta reflexão sobre minha trajetória profissional me trouxe à memória a figura de uma urdidura. Que são conjuntos de fios do mesmo comprimento reunidos paralelamente no tear por entre os quais se faz a **trama**. É figura essencial para fixar. Ajustar com tensão apropriada os fios que percorrem o tecido. **E assim meu tear é a educação** (P4/US38).

Compreender a sociedade como um sistema complexo leva a uma nova reorganização do saber e a uma reconstrução do conhecimento. Neste contexto professores e alunos estarão cada vez mais atentos às interconexões das relações estabelecidas entre pessoas, ambientes e culturas (SUANNO, 2014).

Estas afirmações são reforçadas por Carpim (2014, p.76) quando afirma que a “teoria da complexidade recomenda o desenvolvimento de um olhar na ação pedagógica do educador que supere a fragmentação das disciplinas para que a prática docente interligue os conteúdos em forma de rede”; sendo que a articulação entre o pensar e o fazer deve ser engendrada pelo professor, proporcionando que o processo didático se concretize de forma global e inovadora.

A perspectiva de uma visão humanizada no âmbito da formação em saúde também é destacada pelos professores.

Trabalhar hoje como tutora no curso de medicina significa conseguir de maneira prática, assertiva e eficaz para contribuir para formar profissionais médicos muito **competentes e mais humanos** (P7/US71).

[...] com a certeza de realizar meu papel na **construção do profissional competente, humano** e com uma visão de melhoria do seu próprio ser e sua relação na sociedade (P8/US 79).

Além disso, essa ferramenta de aprendizagem **se aproxima da realidade** que poderá ser utilizada na prática profissional (P11/US97).

A dimensão da humanização na área da saúde vem sendo discutida há muitas décadas no Brasil. Conforme Almeida (2005), a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos da Saúde, no início dos anos 80, refletia a necessidade de mudanças no âmbito da formação profissional, apontando para a necessidade de uma formação que pudesse assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado ao indivíduo, famílias e comunidades.

A necessidade de ampliar ações de humanização na área da saúde leva à instituição, nos anos 2003, de uma Política Nacional de Humanização. De acordo

com o Portal da Saúde (BRASIL, 2016), esta política foi criada para efetivar os princípios do SUS no cotidiano das práticas de atenção e gestão, qualificando a saúde pública no Brasil e incentivando trocas solidárias entre gestores, trabalhadores e usuários. De acordo com o documento HumanizaSus (BRASIL, 2004), a Rede de Humanização em Saúde é definida como “uma rede de construção permanente e solidária de laços de cidadania”.

Tardif (2002) reforça a perspectiva humanizadora da educação ao enfatizar que no processo de ensino-aprendizagem o professor e aluno se tocam em suas humanidades recorrendo ao seu potencial humano para aprender, integrar e saborear o aprendizado que se apresenta nesse contato processual entre ambos.

Para o autor, ensinar é um ato humano, “ensinar é agir com outros seres humanos, é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino [...] é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que eu sou professor” (TARDIF, 2002, p. 13). Ensinar no contexto do processo ensino aprendizagem é saber-se pessoa relacional interativa e humana nessa intersubjetividade entre aluno e professor.

Para Franco (2012) parece haver consenso sobre a ideia de que a educação deve ser instrumento por excelência de humanização dos homens em sua convivência social. Para o autor, os protagonistas implicados no processo ensino aprendizagem (docentes e discentes) participam e interagem no seu próprio contexto cultural, requalificando a civilização para o estabelecimento de condições que deveriam ser cada vez mais emancipatórias e humanizantes.

A perspectiva de uma formação crítica também é desatacada pelos professores.

O uso de metodologias ativas como PBL, no atual curso de Medicina [...] tem permitido desenvolver o processo de aprender na busca de “conduzir” a **formação crítica** de futuros médicos (P15/US119).

Entre as metodologias, o PBL permite instigar os alunos a observar e resolver problemas, além de **posicionar-se de forma crítica** (P15/US120).

A dimensão da formação crítica é ressaltada por Freire (2014b) quando reflete a respeito do processo de superação da curiosidade ingênua na educação. O autor aponta que ensinar exige criticidade, o que leva à busca da superação da curiosidade ingênua, para a curiosidade epistemológica. O ensino exige respeito aos

saberes dos educandos e, para além deste, exige discutir a relação destes saberes com o ensino dos conteúdos (FREIRE,2014b).

A educação problematizadora se dá, em um constante esforço, por onde os alunos vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo, com que e em que se acham (FREIRE, 2014).

Também Batista, Vilela e Silva Batista (2015, p.222) destacam o fortalecimento da dimensão crítica, a partir do uso do PBL. Para os autores, o envolvimento ativo do estudante nas situações de resolução de problemas e na interação com o grupo, baseado em uma postura mediadora do professor, abrange “movimentos de apropriação crítica e reflexiva na perspectiva da construção do conhecimento”.

A quarta **subcategoria (A4)** aponta para os **desafios para desenvolver potencialidades**, focando a necessidade de estudo constante dos professores, tanto no que diz respeito às temáticas relacionadas às disciplinas/ módulos, como em relação à apropriação de conhecimentos relacionados ao ensino (metodologias, avaliação).

Existiram tutoriais mais fáceis e outros mais difíceis, mas geralmente são aos demais tutores também. Estou gostando muito de aprender ou **reaprender temas que não estudava há décadas** (P2/US29).

Além do mais este método **exige uma atualização contínua do professor/tutor, permitindo que eu esteja sempre estudando** e buscando novas informações (P3/US37).

Comparado com outros métodos **exige uma atualização constante** e aprendizado não só para “ensinar”, mas também os métodos de avaliação são bem diferentes do tradicional (P5/US53).

(...) me vejo hoje, como tutora, **estudando assuntos variados** de disciplinas diferentes [...] (P7/US66).

Não é fácil, **o volume de trabalho, estudo é muito grande**. [...] estes módulos variam de conteúdos e também de profundidade de abordagem. Alguns temas OK, entretanto, outros temas não faziam parte do meu dia a dia e preciso estudar muito (P7/US67).

[...] **umenta a responsabilidade** de perceber se o aluno realmente compreendeu o conteúdo. Isso eu preciso fazer fora do horário da faculdade, gerando *stress* em família (P7/US69).

O **estudo tem que ser intenso e fora da área de conhecimento específico**. Sair da área de conforto causa muita insegurança e medo. Medo de chegar no tutorial e não saber o conteúdo para poder direcionar os alunos. Para poder ter um pouco de segurança é preciso estudar muito e demanda muito tempo. A experiência é muito válida, mas também muito desgastante, pela quantidade de horas de estudo (P9/US85).

Porém, é uma técnica que **demandam muita dedicação também do docente** para ser adequadamente empregada (P11/US98).

Os depoimentos dos professores reforçam os achados de diversos autores quando refletem a respeito das metodologias ativas, destacam a reorganização dos conteúdos e práticas exigidas por estes métodos.

Conforme destaca Behrens (2006) o *PBL* desfaz a formatação de disciplinas fragmentadas isoladamente, incorporando uma nova maneira de apresentar os conteúdos, através da proposição de problemas que levam a investigar aportes teórico-práticos, envolvendo múltiplos conhecimentos advindos das diferentes áreas.

Para a autora, a proposição do *PBL* demanda vontade política dos administradores das instituições de ensino, exigindo outro tipo de modelo curricular e outra proposta de jornada para os professores.

Conforme Kodjaoglanian *et al.* (2003), o *PBL* integra as disciplinas clássicas em módulos de ensino, com temática específica, trabalhada a partir da discussão de problemas e busca de informações e subsídios teóricos e técnicos para a sua solução.

Conforme aponta Melo (2013, p.575), talvez o fator mais crítico de sucesso na implantação do *PBL* seja o papel “desempenhado pelo docente, pois a classe de aula tradicional, centrada no docente, passa a ser centrada no aluno e esses se tornam protagonistas ativos das atividades necessárias para seus aprendizados”.

O grande desafio que o professor-tutor enfrenta é de assumir essa nova tarefa que consiste em realizar a mediação e garantir as condições de circulação e produção do conhecimento (QUEIROZ, 2012).

Assim, a mudança de postura requer do professor-tutor uma enorme responsabilidade, “seu campo de saber se amplia, devendo suportar o imprevisível; a exigência de uma escuta apurada que possa filtrar as informações partilhadas em tempo real”. Cabe, ainda, ao professor, discernir quanto à veracidade das afirmações e oferecer ajuda aos alunos quanto a evitarem as fontes de pesquisa duvidosas. “Tudo isso faz da função de tutor um grande desafio em si” (QUEIROZ, 2012, p.31).

Muitos são os desafios encontrados pelos professores ao entrarem em contato com o *PBL*, pois sofrem o impacto diante do novo modo de aprender e ensinar, portanto, essa reconfiguração de postura não é “algo fácil de acontecer,

considerando que passamos anos de nossas vidas aprendendo de maneira diferente da atualmente proposta pela ABP” (AGUILAR-da-SILVA, 2014, p. 70).

Para Alarcão (2001, apud Aguilar-da-Silva, 2014, p.95) ser educador no atual contexto requer uma formação contínua, especializada e em constante movimento em direção ao fazer. Essa nova configuração de ser professor, em construção permanente, traz em si novas possibilidades de atividades em grupo, de “ser proativo, de identificar as próprias necessidades de formação e os meios para consegui-la, de usar novas tecnologias e assumir riscos”.

Uma quinta **subcategoria (A5)** evidencia os sentimentos de **gratificação e alegria** a partir da experiência com o uso metodologias ativas e com o *PBL*.

Ao me deparar com as metodologias ativas minha reação imediata foi espanto, instantaneamente, quase como num “arco reflexo”, transformou-se num **misto de perplexidade e satisfação!!!** Finalmente se descortinava para mim uma alternativa que parecia eficiente para o contexto atual do processo ensino/aprendizagem (P2/US11).

Minha experiência pessoal como tutora foi **muito gratificante** no semestre passado (P2/US 29).

Ensinar tem sido minha **grande experiência de crescimento**, acima de tudo, pessoal (P4/US40).

Vejo nesta metodologia PBL, um grande diferencial, embora difícil, **extremamente recompensador**. Vejo um grande tear, com forte urdidura, fios coloridos e malha em produção. Aprender ensinar, pesquisar e construir para um futuro de possibilidades reais (P4/US44).

Talvez o que mais deseje seja exatamente ensinar para aprender, **ensinar para emancipar** alguém, para fazer bem e semear um pouco de alegria no aprendizado e um tanto de Deus. **Ensinar é sair e deixar o outro existir** (P4/US45).

Permito-me, pra finalizar, parafrasear Shakespeare que disse: afinal “**o que sou é o que me faz viver**” (P4/US48).

Proporcionou e está proporcionando uma **experiência extraordinária e instigante** (P5/US53).

Processo **empolgante e motivador** (P6/US59).

Estou **muito feliz como tutora** e acredito no método (P8/US74).

Estou **adorando a experiência em todos os sentidos**: -profissionalmente, vejo sempre muito a aprender e evoluir na área docente; -vejo evolução também na área médica, sendo uma profissional com outra visão da profissão (P10/US90).

[...] pessoalmente, a docência me **permite modificar as atividades diárias**, mudar o foco e despertar interesse em áreas desconhecidas anteriormente (P10/US91).

Fazer parte desse contexto nos propicia como professores um **universo de possibilidades** (P13/US110).

Os resultados, até então, têm sido **surpreendentes e positivos** (P15/US122).

Para Freire (2014, p.139), a atividade docente é uma experiência alegre por natureza. É falso tomar como inconciliáveis seriedade, docência e alegria, “como se alegria fosse inimiga da rigorosidade”, justamente é o oposto, pois quanto “mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também”.

Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Para o autor, a prática educativa “é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (ibidem, p.140).

De acordo com Andaluz (1983, p.77), a aprendizagem é ação, um processo “ativo, efetivo e emocional, em que participa o organismo como uma totalidade. É uma aprendizagem alegre e criativa, que leva ao prazer de descobrir que algo é possível”.

Pois quando o aluno e o professor passam a experienciar o saber em sua totalidade, o aprendizado passa a ser alegre, criando gestaltpedagogicamente “novas situações e possibilidades que permitam aos alunos uma aprendizagem repleta de sentido” (BUROW, 1985, p.124).

De acordo com Farias, Martim e Cristo (2015, p.145), a “presença de um ambiente de aprendizagem estimulante pode agregar valores às práticas educativas. É neste contexto que as metodologias ativas se justificam”.

A segunda **categoria (B)** congrega unidades de significado referentes às **Percepções e experiências relacionadas à reconfiguração da identidade docente**, reunindo quatro (04) subcategorias: **B1. O ser docente na reprodução do modelo tradicional na docência; B2. Percepções das necessidades de mudança; B3. Transição do modelo tradicional para o de metodologias ativas; B4. Mudanças no ser professor: reconfigurações da identidade docente.**

A análise das unidades de significado da **subcategoria B1- O ser docente na reprodução do modelo tradicional na docência**- revela que a maioria dos participantes iniciou sua trajetória de ensino em instituições que reproduziam o modelo tradicional de ensino.

A instituição na qual iniciei como professor auxiliar **seguia o método tradicional**, modelo habitual na maioria das instituições de nossa região naquela época (P1/US2).

Fui formada em Medicina pela UEL em 1982, na época com método tradicional [...]. Por trinta anos fui professora da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Mato Grosso **no método tradicional** [...] (P2/US 14/15).

Nos primeiros anos de minha vida acadêmica como professora universitária o **método tradicional** de ensino parecia adequado. O professor era o que tinha domínio do conhecimento. Ensinava pessoalmente ao aluno, que **recebia os conhecimentos passivamente** e sem questionamento (P2/US16).

Toda minha formação- Graduação, Mestrado e Doutorado- foi **baseada no método tradicional** de ensino. Além disso, também fui docente 17 anos, **utilizando o método tradicional** (P3/US31).

Assim como a maioria dos professores, comecei minha trajetória na docência **atuando no método tradicional** (P8/US72).

Iniciei minhas atividades docentes em 2011 quando estava no doutorado. **Ingressei no método tradicional de ensino** (P9/US80).

De 2008 até 2014 fui **responsável por disciplinas na graduação que exigiam mais dedicação nos estudos** por conter muitos conceitos, mecanismos e processos moleculares (P7/US63).

Após o vestibular que tanto estudei, **iniciei a lecionar matemática, física, e química para alunos particulares** (nos primeiros anos da minha faculdade de medicina) (P11/US93).

As proposições trazidas nos discursos dos participantes corroboram as afirmações de Mitre *et al.* (2008) quando refletem que a formação dos profissionais de saúde está tradicionalmente ancorada em metodologias conservadoras.

De acordo com Behrens (2005) a educação que se instala no século XIX sob a influência mecanicista reproduziu as premissas do modelo cartesiano-newtoniano, no qual prevalece a lógica disciplinar e fragmentária. Em tal contexto, as abordagens tradicionais/conservadoras da educação priorizam a perspectiva reprodutora do conhecimento, cabendo ao docente transmiti-lo de maneira verticalizada e, ao aluno, recebê-lo de forma passiva.

Conforme destaca a autora, a formação tradicional do professor deve ser superada, pois fragmenta o conhecimento. Faz-se necessário avançar em direção a um novo paradigma que propõe uma visão complexa, integradora e humanizada: o “professor, ao tomar o novo paradigma na ação docente necessita reconhecer que complexidade não é apenas um ato intelectual, mas também o desenvolvimento de novas ações individuais e coletivas [...]” (BEHRENS, 2006, p. 21).

A subcategoria B2 revela as **Percepções das necessidades de mudança.**

Nas salas de aula via que era crescente o número de alunos que não conseguiam se concentrar e **eu sentia que as aulas teóricas estavam se tornando um método difícil**. Precisávamos cada vez mais transformar nossas aulas em “aula show” e ainda assim não era garantido a atenção de todos. Comecei a ouvir coisas do tipo “esse tema não me interessa”, vou ser cirurgião. “esse assunto é meio chato, Prof”! Realmente **os alunos estavam pedindo mudanças** no método de ensino (P2/ US20).

Os jovens **anseiam por novas formas de aprender**, novas formas de ver o mundo e principalmente novas formas de se relacionar (P4/US41).

Entretanto **os tempos modernos requerem postura mais ativa e participante** dos alunos. Atualmente, o processo de aprendizagem **não se limita a explicação passiva [...]** (P5/US55).

Quando surgiu a oportunidade de trabalhar com a medicina com PBL me inscrevi rapidamente. Já estava, era instigada pela Faculdade a **mudar o método de ensino** (P7/US64).

A ABP vem ao encontro dessa **necessidade de modificar** a forma de se trabalhar [...] (P13/US107).

A constatação dos professores de que o ensino precisa sofrer mudanças corrobora as proposições de diversos autores que referem a necessidade de superação do paradigma tradicional.

Conforme apontado por Behrens (2005), a transição de um paradigma para outro influencia a sociedade, a educação e, em particular, o ensino oferecido pelas universidades. O desafio que se impõe é a transposição de um paradigma conservador que caracterizou as organizações familiares, religiosas e educativas nos últimos séculos, em busca de um novo paradigma, que venha proporcionar a renovação das atitudes, valores e crenças exigidos no final do século XX.

De acordo com Morin (2004), a sociedade ocidental necessita enfrentar o desafio de passar do pensamento linear ao pensamento complexo, de maneira a encontrar o equilíbrio entre as partes e o todo, entre a objetividade e a subjetividade.

Gaeta e Masetto (2013) as inovações que estão acontecendo no ensino superior clarificam um constante arremesso de superação do modelo tradicional de ensino e formação docente, trazendo novas possibilidades e necessidades de ensino aprendizagem. É justamente neste contexto de inovação educacional que o professor passa a refletir e a repensar a sua docência em uma perspectiva complexa e inovadora.

Já na **subcategoria B3**, os participantes apontam para uma **Transição do modelo tradicional para o uso de metodologias ativas**. Os participantes primeiramente têm incertezas e revelam dificuldades/choque ao entrar em contato com o PBL e, posteriormente, vão se adaptando e passando a ter confiança na metodologia.

Talvez o primeiro aspecto relevante da vivência neste método foi o **desafio de desvencilhar-se do modelo tradicional**, ou seja, da tentação de voltar à tradicional sequência de slides e do formato de “disciplinas” (P1/US6).

Colocar tudo aquilo em prática foi muito difícil. Eu que desde 1987 me dedicava a especialidade de cardiologia pediátrica. Isto me dava uma posição de superioridade já que eu tinha domínio sobre o assunto referente a meu trabalho. Só dava aulas, teóricas e práticas, relacionadas à cardiopediatria. Para trabalhar na IES tive que me desvencilhar desta condição (sair da minha zona de conforto) para me tornar tutora de assuntos que não estudava há muitos anos (P2/US24).

Devo dizer que **não foi fácil esta adaptação**. No fim de semana que antecedeu o primeiro tutorial fiquei muito tensa e quase desisti (P2/US26).

Como não poderia ser diferente, **no início tive muitas dúvidas e incertezas quanto à eficácia do método** que teria que ser aplicado. Sendo que a minha maior preocupação era se o aluno realmente iria adquirir o conhecimento (P3/US33).

[...] **tive muitas dúvidas** em relação a metodologia. É claro muita insegurança quanto o aprendizado do aluno (P9/US82).

As reflexões apresentadas pelos professores reforçam as ideias de Kuhn (2013), quando reflete que o conceito de paradigma apresenta-se como uma constelação de crenças e valores que determina o modo de pensar e agir do homem em uma determinada época. Para o autor o processo de transição de uma forma de

pensar e agir para outra é impregnado por resistências, por avanços e recuos, ajustamentos funcionais e disfuncionais.

Da mesma forma Behrens (2005, p.27) afirma que a “crise e a resistência fazem parte deste processo de transposição: por um lado provocam um mal-estar na comunidade científica, derrubando pilares de sustentação dos pensamentos, ações [...]”, sendo que no outro polo “instiga cientistas e intelectuais para reverem suas teorias e buscarem uma profunda renovação de suas concepções”.

Na perspectiva de Tardif (2002), o professor é um sujeito existencial, pessoa comprometida com sua história pessoal, a partir da qual irá enfrentar as novas situações. Destarte, compreende-se a dificuldade inicial, apontada pelas falas dos professores, no processo de transição daquilo que lhes era conhecido e familiar, a experiência como aluno e como docente assentada em metodologias conservadoras de ensino, para uma nova metodologia assentada em novos princípios pedagógicos.

Conforme destaca Lerbert (1997, p.143), se a “integração do conhecimento pode ser assim facilitada, ela também pode ser travada. É o que acontece quando a mudança provocada pelas informações e pelo saber é sentida como ameaçadora face ao eu”.

Os depoimentos dos professores confirmam os achados de Aguilar-da Silva (2014) quando descreve as fases pelas quais os docentes passam ao iniciarem suas atividades no PBL. De acordo com o autor, o docente que deseja tornar-se tutor passa por diferentes fases durante esse processo de desvencilhar-se do modelo tradicional de ser professor para ser tutor: inicialmente entra em choque (1), e pode vivenciar emoções intensas como depressão e sintomas físicos, pânico, culpa e raiva diante da nova forma de atuação (2), em que resistências, processos regressivos, distanciamento se apresentam (3), mas que logo apontam uma luz no fim do túnel (5) onde esperança, aceitação, resignação emergem e provocam embates (6) na luta entre aceitar a nova realidade e frustração para que finalmente advenha uma (7) maior compreensão e desempenho, sentido de direção para que finalmente haja (8) integração (AGUILAR-da-SILVA, 2014).

Para o autor (ibidem, p.70), sair da zona de conforto, desvencilhar-se da postura tradicional de ensino e aprendizado “não é algo fácil de acontecer, considerando que passamos anos de nossas vidas aprendendo de maneira diferente da atualmente proposta pela ABP”.

Este processo pode ser comparado ao ciclo *gestáltico* do contato, conforme descrito por Ginger e Ginger (1995), em que a pessoa percorre diversas etapas que vão da indiferenciação à integração. Assim, o docente passa a diferenciar a necessidade de tomar posse de um novo fazer, saindo do campo (1) indiferenciado e (2) surgindo a necessidade (*gestalt*-figura), percebendo a necessidade de apropriar-se de ser tutor ou tutora, (3) delimitando esta necessidade afetivamente, reconhecendo-a como própria, energizando-a afetivamente, (4) visualizando uma maneira de obter a realização desta necessidade, através do processo cognitivo, indo de encontro a finalização do apropriar-se, (5) na ação integrando novo papel de ser tutor(a), (6) fechando esta apropriação e retornando ao campo indiferenciado, onde surgirão novas perguntas, novas questões e novas possibilidades.

As reflexões dos professores reforçam, ainda, os achados de Queiroz (2012, p.31-32), quando afirma que o “professor emoldurado pela figura do mestre tradicional, de quem provém, exclusivamente, o saber e a fala, reluta com certa dificuldade para incorporar o papel de tutor na metodologia do PBL”.

Não obstante, aos poucos os professores revelam a mudança do sentimento de insegurança para segurança com relação à aplicação e eficácia do PBL.

Aos poucos fui me sentindo mais segura no papel de tutora e cada vez mais confiante na eficácia dessa metodologia (P2/US27).

Quando iniciei como tutor, **passei a observar que o conhecimento aprendido era enorme** e que muitos alunos se identificam com o método e aprendem muito mais (P9/US83).

O fato de ainda ser professor do método tradicional faz com que possa comparar as metodologias e o aprendizado do aluno. E o que percebo é que **o aluno que estuda com a metodologia ativa assimila muito mais conhecimento**, pois “corre atrás” do conteúdo (P9/US84).

Os depoimentos destacados apontam para o processo gradativo de contato e aceitação, demonstrando as fases finais das variações dos níveis funcionais do comportamento frente ao processo de mudança conforme descritas por Aguilar-da Silva (2014). A partir da 5ª fase o docente começa a aceitar o seu processo de conscientização (dar-se conta) diante da nova metodologia, entrando em contato e superando as suas resistências internas e iniciando a modificação da sua postura paradigmática, passando pela 6ª fase, de luta entre aceitar a nova realidade e o sentir-se frustrado, deixando-se fluir para a 7ª fase, de maior compreensão,

direcionamento e finalmente na 8ª fase em que acontece a integração desse processo de transição para uma prática inovadora e facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, ajustando-se criativamente, assumindo assim uma nova postura de ser professor.

A última **subcategoria de análise (B4)** descreve as **Mudanças no ser professor: reconfigurações da identidade docente**, a partir do uso das metodologias ativas e do *PBL*.

Voltando ao ângulo do professor, concluo que, além do que já comentei antes, percebi em mim **considerável aumento dos momentos de reflexão, motivação ao maior comprometimento, melhora da capacidade de ouvir críticas e sugestões**, e o grande exercício de integração com colegas de outras áreas, o que vem me trazendo relevante aprendizado e constante flexibilidade de pensamento (P1/US10).

o **professor agora ensina o aluno a aprender e continua ele próprio o aprendizado** (P2/US22).

Para trabalhar na IES tive que me desvencilhar desta condição (**sair da minha zona de conforto**) para me tornar tutora de assuntos que não estudava há muitos anos (P2/US24).

Aprendi a dizer “não sei” sem me sentir diminuída. Aprendi a ser mais objetiva na busca dos conhecimentos, pois não teria tempo para encontrar “todos” os conhecimentos relacionados ao tutorial (P2/US25).

Devo dizer que **não foi fácil esta adaptação**. No fim de semana que antecedeu o primeiro tutorial fiquei muito tensa e quase desisti. Socorrida pela Coordenadora do curso de medicina, que me relocou num tutorial mais fácil, eu persisti (P2/US26).

Estas **dúvidas foram sendo substituídas pela certeza** de que esta metodologia ativa propicia a pluralidade de possibilidades de ensino e propicia efetivamente a aprendizagem dos estudantes (P3/US34).

Preparar as aulas tem me levado a **reflexões ímpares**. Tais como: o que falar para uma turma de pós-graduação em terapia intensiva no Amazonas? E para uma turma de Urgência e Emergência em Boa Vista, Roraima? Sem condições materiais e humanas que possibilitassem a efetivação do aprendizado? Como levar o aluno a fazer as inter-relações tão importantes entre o ensino e o serviço? Como promover nele e para ele um ensino digno e de qualidade?
É sempre um ‘desafio’ (P4/US42).

Estou com o tecido quase que finalizado continuarei tecendo, certamente, mas creio que a diferença é que hoje eu sei o que tenho no tear. Não são fios soltos. Cores jogadas. São traços desenhados e planejados. Minha experiência tem sido cotidiana... sem limites. Ádua caminhada em busca de eliminar velhos e incluir novos paradigmas, caminhar em busca, de novo pensar. **Novo agir** em minha vida docente (P4/US46)

Atualmente esta nova metodologia **exige uma participação efetiva e atuante do professor**, gerando uma motivação constante e ao mesmo tempo desgastante, mas também estimuladora (P5/US52).

Este método **transformou a minha vivência** de uma forma que eu não consigo me ver lecionando na maneira tradicional, o que ocorre algumas vezes, porém acho frustrante (P5/US55).

Entretanto, os tempos modernos requerem postura mais ativa e participante dos alunos. Atualmente, o processo de aprendizagem não se limita a explicação passiva, o que me levou a ingressar no curso de metodologias ativas (P6/US57).

É uma **mudança radical para mim**, acostumada a apenas otimizar minhas aulas já prontas, me vejo hoje, como tutora, estudando assuntos variados de disciplinas diferentes, além é claro, de valorizar objetivos, temas psicossociais que, no ensino tradicional, não eram sequer, muitas vezes, citados (P7/US66).

Tudo **muito novo**, porém **motivador para nossa prática docente** (P14/US111).

A modificação do comportamento do professor, na visão da gestaltpedagogia, se dá na relação interpessoal, pois, “leva-se em conta a relação intersubjetiva, que significa ver, aceitar e tratar o aluno como um ser humano, pontos fundamentais na sala de aula” (MOREIRA, FERREIRA e COSTA, 2007, p.190).

Na compreensão do processo ensino-aprendizado como um todo, envolvendo docente e discentes na sua inteireza, é que a nova configuração de ser professor se transcreve e se incorpora no novo perfil de ser professor-tutor.

Conforme apontam Gaeta e Masetto (2013, p.109), a identidade de ser professor é processo, não é um dado imutável nem adquirível, mas é algo que vai sendo construído ao longo da vida de cada sujeito. “É um processo de tomada de consciência gradativa das capacidades e possibilidades, das revisões de seus valores e seus saberes, de suas necessidades e de como satisfazê-las”.

A “identidade profissional é a representação que faço de mim mesmo e que os demais atribuem a mim, no que se refere ao trabalho que realizo por meio de um processo gradativo e lento, porém imperativo no exercício da vida” (*ibidem*).

O docente, neste novo papel de professor tutor, onde seu saber não é mais inquestionável, constrói-se numa relação dialógica com seus alunos e nessa nova posição se vê “destituído das suas aulas expositivas, vê-se diante de uma interatividade profícua com a qual não estava acostumado” (QUEIROZ, 2009 p. 31).

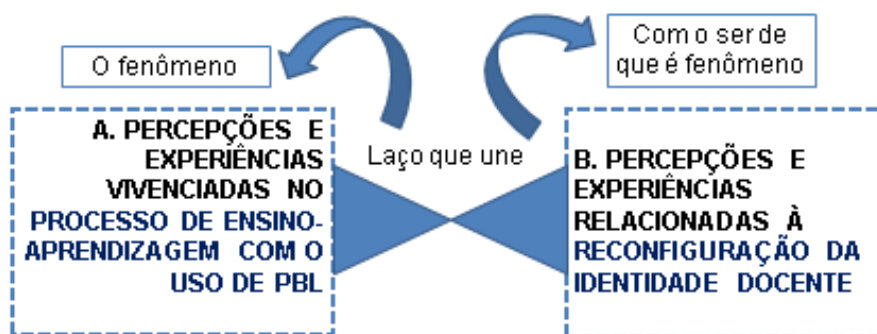
O docente, “passa de ‘professor’, de ‘diretor de instrução’ e de especialista para o responsável pela facilitação dos trabalhos” (MELO, 2015, p.575).

O professor passa a ser aquele que facilita a compreensão e a construção do conhecimento de outro modo, seguindo os passos do processo tutorial. Para tornar-se tutor não basta simplesmente trocar a denominação. Antes de tudo, é necessária a troca de postura, que é “uma mudança pessoal na maneira de ser professor” (AGUILAR-da-SILVA, 2014, p.69).

As mudanças evidenciadas nos relatos dos professores são confirmadas por inúmeros autores que apontam para novas configurações da identidade e da prática docente a partir da vivência com as metodologias ativas e, em especial com a metodologia da aprendizagem baseada em problemas (*PBL*).

Ao unir as duas categorias forma-se o laço que une o fenômeno (processo de ensino aprendizagem com o uso de *PBL*) com o ser de que é fenômeno (o ser docente).

FIGURA 4-



Fonte: O autor (2016)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da pesquisa proporcionou desvelar as inter-relações contidas no mundo intencionalizado do ensino e aprendizado no contexto da formação médica, trazendo ao pesquisador um crescimento contínuo rumo à compreensão do fenômeno que se propôs a estudar.

Soma-se a este processo o aprofundamento dos campos relacionados à *gestalt* terapia, *gestalt*pedagogia e à fenomenologia. Exercer a *epoché* e visar o fenômeno, retornando a ele mesmo, exigiu um exercício rigoroso de ater-se ao método fenomenológico da pesquisa, possibilitando a aparição do fenômeno da identidade de ser professor diante do paradigma inovador e complexo.

A partir da definição da pergunta norteadora “compreender a vivência de ser professor a partir da utilização da metodologia da aprendizagem baseada em problemas”, foi possível estabelecer um diálogo profícuo entre autores, em busca da compreensão de conceitos, de maneira a subsidiar a compreensão do fenômeno investigado. No transcorrer do processo, após a coleta de informações, delineou-se o desvelar dos relatos vivenciais, singulares e instigantes dos professores que, tão gentilmente, se dispuseram a participar da pesquisa, acolhendo com seriedade reflexiva a pergunta a ser descrita a respeito da sua trajetória de ser professor e a vivência com o *PBL*.

Ao se debruçar sobre os relatos e ao exercer a *epoché* surgiram duas categorias, sendo a primeira relacionada às percepções e experiências vivenciadas no processo de ensino- aprendizagem com o uso do *PBL* e a segunda voltada às percepções e experiências relacionadas à reconfiguração da identidade docente.

Na primeira categoria surgem subcategorias que apontam para a autonomia discente, horizontalização e dialogicidade nas relações de ensino aprendizado e seus protagonistas, bem como a ruptura com o modelo flexneriano de ensino para o modelo complexo, humanista, fenomenológico que interseccionam-se como desafios a serem superados e potenciais a serem acrescidos em uma visão *gestáltica* pedagógica.

Ao término deste ciclo do aprendizado, o contato com processo de aprender a aprender insere um sabor de alegria e gratificação, pois aprendizagem é ação, é entrar em contato, é “dar-se conta”, é reconfigurar, o movimento de ser e estar no

mundo e integrar conhecimento. No percurso de se conhecer e de conhecer é que aluno e professor fecham as suas necessidades (*gestalten*) de aprendizados com alegria e satisfação, reenergizados em direção a novas indagações e crescimentos.

Na análise da segunda categoria, desvela-se a percepção e a experiência relacionadas à reconfiguração da identidade docente. Esta identidade, marcada inicialmente pelo modelo tradicional de ensino, aos poucos incorpora a necessidade de mudanças, apropriando-se de um novo paradigma científico (sistêmico, complexo e inovador) e, ao final, o ser do professor passa por um novo arranjo, reconfigurando a sua identidade.

As categorias e subcategorias refletem a intersubjetividade docente-discente. Em um dos pólos dessa relação situa-se o docente, que se sente desafiado por ter de desvencilhar-se da postura cartesiana, tradicional, passando a integrar a postura dialógica. Nesta, o ensino se faz no contato de pessoa a pessoa, permitindo o relacional entre esses dois parceiros (estudante-professor) no processo de ensino aprendizagem. No outro pólo, revela-se o exercício da liberdade e da autonomia discente.

Neste processo, os participantes expressam sentimentos paradoxais, vivenciados ao tomar contato com o *PBL*, em direção à integração de uma nova maneira de ser professor, abandonando a postura tradicional, bancária, acolhendo subjetivamente uma postura de professor-tutor, de educador mediador do processo ensino aprendido. Em tal contexto, a pesquisa aponta para a necessidade de implementação de processos de educação continuada para os professores, de maneira a facilitar este processo de reconfiguração.

A pesquisa evidencia, por fim, o processo de mudanças no ser professor, levando a uma reconfiguração da identidade docente. Os relatos dos professores refletem evolução, vivências marcantes, melhoria do seu próprio ser, experiência extraordinária, de presença no mundo (*Dasein*), apontando para uma gradativa reconfiguração de sua identidade, de seu construir-se enquanto ser professor.

REFERÊNCIAS

AGUILAR-da-SILVA, Rinaldo Henrique. **Professor: ser ou estar?** São Paulo: Editora Phorte, 2014.

ALMEIDA, Marcio José de. **Educação Médica e Saúde: a mudança é possível.** Rio de Janeiro: ABEM 2011.

ALMEIDA, Marcio José de (org). **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos universitários da área da saúde.** 2. ed. Londrina: Rede Unida, 2005.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos.; ALVES, Leonir Pessate (Orgs). **Processos de Ensino na Universidade.** 10.ed. Joiville, SC: Univille, 2012.

ANCONA-LOPEZ, Marília. Apresentação. In: ANCONA-LOPEZ. (org.). **Psicodiagnóstico interativo: evolução de uma prática.** São Paulo: Cortez, 2013. Apresentação. p.13-22.

ANDALUZ. Graciela. Algunas de las aplicaciones recientes del enfoque Gestalt. 1988. In: P. SALAMA, Héctor e B. VILLAREAL, Rosario. **El enfoque Gestalt. Una psicoterapia humanista.** México D. F: Editora manual Moderno, 1988.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BATISTA, Nildo Alves; VILELA, Rosana Quintella Brandão; SILVA BATISTA, Sylvia Helena Souza da. **Educação Médica no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2015.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O Paradigma da complexidade e o ensino por problematização na área de saúde. (p.13-46). In: BEHRENS, Marilda Aparecida; Gisi, Maria Lourdes; (Org.). **Educação em enfermagem: novos olhares sobre o processo de formação.** Curitiba: Champagnat, 2006,

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?** Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.2, n.2, 1998.

_____. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Londrina / Pr, V. 32, n1p .25 - 40, jan / jun. 2011. Disponível em: [www.uel.br/capa/v.32.\(2011\)> Berbel](http://www.uel.br/capa/v.32.(2011)> Berbel). Acesso em 26/04/2014.

BRAGA, Tatiana Benevides Magalhães et al. Solicitude como modo de cuidar: atenção psicológica como cartografia clínica e plantão psicológico em hospital geral.

In: BARRETO, Carmem Lucia Brito; MORATO, Henriette Tognetti Penha; CALDAS, Marcos Túlio. **Prática psicológica na perspectiva fenomenológica**. Curitiba: Juruá, 2013, p.283-316.

BRASIL. **Portal da Saúde**. Política Nacional de Humanização <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/oministerio/principal/secretarias/sas/humanizasus>. Acesso em 20/11/2016.

BRASIL. HumanizaSus. **Política Nacional de Humanização**. A Humanização como Eixo Norteador das Práticas de Atenção e Gestão em Todas as Instâncias do SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BROWNELL, Philip; MEARA, Alan; POLÁK, Anton. Introdução e objetivo deste manual. In BRONWELL, Philip. **Manual de teoria, pesquisa e prática em Gestalt-terapia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, Cap 1 p. 15-42.

BUBER, Martin. **O Eu e o Tu**. São Paulo: Editora Centauro, 1997.

BUROW, Olaf-Axel; SCHERPP, Karlheinz. **Gestaltpedagogia**: um caminho para escola e a educação. São Paulo: Summus, 1985.

BUZZI, Arcângelo R. **introdução ao pensar**: O ser o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. Rio de Janeiro: Saraiva 2013.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAPALBO, Creusa. **Fenomenologia e Ciências Humanas**. Aparecida, SP: ideais & letras, 2008.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação. A ciência, a sociedade e a cultura emergente**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

_____. **O tao da física**. Um paralelo entre a física moderna e o misticismo ocidental. São Paulo: Cultrix, 2011.

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. **A visão sistêmica da vida**: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. São Paulo: Cultrix, 2014.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. Porto: Alegre: penso 2016.

CARDELLA, Beatriz Helena Paranhos. **A construção do psicoterapeuta-** uma abordagem gestáltica. São Paulo: Summus, 2002.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção da inteireza:** visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

CARPIM, Lucymara. Formação continuada e prática numa nova visão paradigmática. In: FERREIRA, Jacques de Lima(Org). **Formação de Professores:** teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes 2014, cap. 3 p. 74-85.

CHILKOTI, G. *et al.* Problem-Based Learning Research in Anesthesia Teaching: Current Status and Future Perspective. *Anesthesiology Research and Practice*, v. 2014, p. 1-8, 2014. Disponível em: < www.ncbi.nlm.nih.gov › ... › Literature › PubMed Central (PMC)> Acesso. 15/10/2015.

CORRÊA, Barbara Raquel do Prado Gimenez; BEHRENS, Marilda Aparecida. Ser Professor: teoria e prática numa nova visão paradigmática. In: FERREIRA, Jacques de Lima (org). **Formação de Professores:** teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes 2014, cap. 2, p. 50-72.

COSTA, Caetano da; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas; UETA, Julieta. Processos reflexivos e competências envolvidas na prática docente universitária: um estudo de caso. **Interface Comunicação, Saúde, Educação.** São Paulo: universidade de São Paulo, v. 13, n.31, p. 409-22, out./dez. 2009. Disponível em: < http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6608/art_CASAGRANDE_Procesos_reflexivos_e_competencias_envolvidos_na_pratica_2009.pdf?sequence. > Acesso. 20/11/2015.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso 2014.

CYRINO, Eliana Goldfarb; TORALLES-PEREIRA, Maria Lúcia. Trabalhado com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Cadernos de saúde pública.* Rio de Janeiro, V. 20, P. 780-788. 2004. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/csp/v20n3/15.pdf> Acesso 10/09/2015.

D'ACRI, Gladys; LIMA, Patricia e ORGLER, Sheila. **Dicionário de Gestalt-terapia:** Gestaltês. São Paulo: Summus, 2012.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez/ UNESCO/ MEC, 1998.

DENZIN, Norman K.; Lincoln, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, Bookman, 2006.

DEPRAZ, Natalie. **Compreender Husserl.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DUSI, Miriam Lúcia Herrera Masotti; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa; ANTONY, Heila. **Abordagem Gestáltica e Psicopedagogia**: um olhar compreensivo para a totalidade criança-escola. *Paidéia*: Ribeirão Preto, 2006, 16(34), 149-159.

FARIAS, Pablo Antonio Maia; MARTIN, Ana Luiza de Aguiar Rocha; CRISTOS, Cinthia Sampaio. Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. *Revista Brasileira de Educação Médica*. São Paulo, 39(1): 143-158, 2015.

FERNÁNDEZ, Fátima Addine. Didáctica Y optimización del proceso de enseñanza-aprendizagem. In: **Instituto Pedagógico Latinoamericano Y Caribenõ**. La Havana – Cuba, 1998.

FERREIRA, Jacques de Lima (orgs) .**Formação de Professores**: teoria e prática. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014c.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FUKUMITSU, Karina Okajima. O método fenomenológico em pesquisa gestáltica. In: FRAZÃO, Lilian Meyer; FUKUMITSU, Karina Okajima (orgs). **Gestalt-terapia**: Fundamentos epistemológicos e influências filosóficas. São Paulo: Summus, 2013, cap. 3. P. 34-59p.

GAETA, Cecília e MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante no ensino superior**: aprender, atuar e inovar. São Paulo: Senac, 2013.

GIDE, André. **Os frutos da Terra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

GINGER, Serge; GINGER, Anne. **Gestalt**: uma terapia do contato. 3. ed. São Paulo: Summus, 1995.

GINGER, Serge. Gestalt: Arte do contato: **nova abordagem otimista das relações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIORGI, Amedeo. **Phenomenology and psychological research**. 14 ed. Duquesne University Press: Pittsburgh, Pennsylvania, 2009.

GIORGI, Amedeo. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. In:

POUPART, Jean *et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GOMES, Andreia Patricia; REGO, Sergio. Transformação da Educação Médica: É Possível Formar um Novo Médico a partir de Mudanças no Método de Ensino-Aprendizagem? **Revista Brasileira de Educação Médica**. 35 (4) 557-566, 2011.

HARTMAN, Hope J. **Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento**. Porto Alegre: AMFH, 2015.

HOLANDA, Adriano. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Análise Psicológica** 3 (XXIV):363-372, 2006.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**: introdução geral à fenomenologia pura. Aparecida SP: Idéias & Letras, 2006.

_____. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012a.

_____. **Investigações Lógicas**: Prolegômenos à lógica pura: v. 1. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

JUNIOR RIBEIRO, João. **Fenomenologia**. São Paulo: Pancast Editora Com. E Repres. Ltda, 1991.

KAHHALE, Edna Maria Peres; PEIXOTO, Madalena Guasco; GONÇALVES, Maria da graça M. A produção do conhecimento nas revoluções burguesas: aspectos relacionados à questão metodológica. In: KAHHALE, Edna Maria Peres (Org). **A diversidade da psicologia**: uma construção teórica. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1 p. 17-74.

KODJAOGLANIAN, Vera Lucia *et al.* **Inovando métodos de ensino-aprendizagem na formação do psicólogo**. Psicologia Ciência e Profissão, 2003 23(1) , 2-11.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LERBERT, Georges. **Pedagogia e Sistemica**. Lisboa: Horizontes pedagógicos, 1997.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, Jean-François. **A Fenomenologia**. Lisboa, Portugal, Edições 70, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARÍAS, JULIÁN. **História da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARIOTTI, Humberto. **Pensamento complexo**: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, Joel.; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: Fundamentos e recursos básicos. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MELO, Roberto Correia. **Estratégias de ensino e aprendizagem baseadas em problemas (PBL) no ensino tecnológico**. VII WORKSHOP DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA DO CENTRO PAULA SOUZA. Sistemas produtivos: da inovação à sustentabilidade. São Paulo: Faculdade de Tecnologia de Mauá, 9 e 10 de outubro de 2013. Disponível em: < www.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/...worksh> Acesso 27/09/2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa Social**: Teoria Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MITRE, Sandra Minardi *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, p. 2133–2144, 2008.

MOUSTAKAS, Clark E. **Phenomenological research methods**. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 1994.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MOREIRA, Juliana Arrais de Moraes; FERREIRA, Ludymila Pimenta; COSTA, Virginia Elizabeth Suassuna Martins. Descrição de uma vivência de ensino orientada pela Gestalt. **Revista da Abordagem Gestáltica**, v. XII, n. 2, p. 187-194, ju-dez, 2007. Disponível em: <pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809>. Acesso.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

_____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma reformar o pensamento. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NASCIMENTO, Patricia Limaverde; LIMAVERDE, Fátima. Da grade curricular à teia transdisciplinar. In: TORRE, Saturnino de la. **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. 1.ed. São Paulo: TRIOM, 2008. p. 375-393.

NISKIER, Arnaldo. **Filosofia da educação**. São Paulo: edições Loyola, 2007.

OLIVEIRA, Nyhamar. Husserl, 2013. IN: PECORARO, Rossano. **Os Filósofos: clássicos da filosofia**, v.II.Petrópolis,RJ:Vozes: Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013.cap 10.p.231-253.

PARREIRA, Gizele Geralda. **O sentido da educação em Martin Buber**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Doutorado em Educação, 2010.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante *et al.* Mundos virtuais e educação: desafios e possibilidades. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007. ISSN 1982-7199. Disponível em: < www.reveduc.ufscar.br > Capa > v. 7, n. 2 (2013>) Acesso. 25/05/2016.

PILLETI, Claudino; PILLETI, Nelson. **História da educação de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2016.

PORTA, Mario Ariel Gozález. Brentano e a sua escola. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

QUEIROZ, Anabela. *PBL*, Problemas que trazem soluções. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**. Salvador: Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, v. 1, N. 1, p. 26-38, dez. 2012. Disponível em: < <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/viewFile/36/37> > Acesso. 27/09/2015.

RAULI, Patricia Maria Forte. **Matrizes emergentes do pensamento pedagógico contemporâneo e suas contribuições na formação de professores da área da saúde**, 260f, 2009. (Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em educação) – Programa de pós-graduação em educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2009.

_____. Bioética e educação: caminhos de convergência para a construção de pontes para o futuro. In: RENK, Valquíria Elita; RAULI, Patricia Maria Forte. (Orgs). **Bioética e educação**. Curitiba: CRV, 2016. p.77-90.

REHFELD, Ari. Fenomenologia e gestaltterapia. FRAZÃO, Lilian Meyer; FUKUMITSU, Karina Okajima)orgs). **Gestat-terapia: Fundamentos epistemológicos e influências filosóficas**. São Paulo: Summus, 2013.

RIOS, Terezinha Azevedo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8 ed. SP: Cortez, 2010.

RUSS, Jacqueline. *Filosofia: os autores, as obras*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; BAPTISTA, Lucio Maria Del Pilar. **Metodologia de pesquisa**. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, José Henrique. **Do empirismo à fenomenologia**: a crítica do psicologismo nas investigações lógicas. São Paulo: Loyola, 2010.

SANTOS, Roberto Vatan dos. **Abordagens do ensino aprendizagem**. Integração. Ano XI, n.40, p. 19-31, jan/maio, 2005. Disponível em: docplayer.com.br/124397-As-abordagens-do-processo-de-ensino-e-aprendizagem.html> Acesso 20/09/2015.

STEGMÜLLER, Wolfgang. **A filosofia contemporânea**: introdução crítica. São Paulo, 1977.

SUANNO, João Henrique. Ecoinformação, transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI, cap. 7, p. 171-182. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. **O pensar complexo na Educação**. Rio de Janeiro: Mark Editora, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, Elizabeth. Reflexões sobre o paradigma holístico e holismo e saúde. **Revista Escola de Enfermagem**. USP. vol 30, n2, p. 286-290, ago, 1996.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski.; FILIPAK, Sirley Terezinha. **Avaliação da Educação Superior: limites e possibilidades do Núcleo Docente Estruturante**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 15, n. 44, p. 61-87, jan./abr. 2015

VILLELA-PETIT, Maria da Penha. A fenomenologia de Husserl: Uma filosofia a descobrir ou a re-descobrir. CARDOSO, Delmar. (org.). **Pensadores do século XX**. São Paulo: Ed. Loyola, 2012, cap. 10, p. 187-206.

VON ZUBEN, Newton. O Eu e o Tu. 1987. In: BUBER, Martin. **O Eu e o Tu**, 1997. Introdução, p. V-LXXVIII.

ZAGONEL, Ivete Palmira Sanson Zagonel. **O ser adolescente gestante em transição sob a ótica da enfermagem**. Pelotas: Editora Universitária/ UFPEL; Florianópolis: UFSC, 1999.

ZAMPIERI, Ana Lúcia Teixeira de Carvalho. Metodologias problematizadoras: experiência vivenciada no estágio supervisionado em manipulação farmacêutica. **Revista Educação & Mudança**, n.23, 2010. Disponível em: < revistas.unievangelica.com.br/index.php/revistaeducacaoemudanca/article/view/676 Acesso. 20/ago/2016.

ZAYAS, Emilio López-Barajas *et al* . **O paradigma da educação continuada**. Porto Alegre: Penso, 2012.

ZILLES, U. Fenomenologia e teoria do conhecimento em Husserl. **Revista Abordagem Gestáltica**, v.13, n.2, p.216–221,2007.Disponível em: < pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v13n2/v13n2a05.pdf> Acesso. 30/08/2015

ZILLES, Urbano. Introdução. In: HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade Europeia e a filosófica**. 4.ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa das Faculdades Pequeno Príncipe
Prezada Professora Ms. Leide da Conceição Sanches
MD Coordenadora

Eu, Prof^ª. Dr^ª. Rosiane Guetter Mello Zibetti Diretora de Pesquisa e Pós-graduação, responsável pela Faculdade Pequeno Príncipe, venho por meio desta, informar que estou ciente e de acordo com a realização do projeto de pesquisa intitulado RECONFIGURAÇÕES DA IDENTIDADE DOCENTE: A VIVÊNCIA DE SER PROFESSOR NA ÁREA DA SAÚDE UTILIZANDO A METODOLOGIA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS, firmado sob a responsabilidade do pesquisador Paulo Cesar de Souza Vaz, com a colaboração do Prof^ª Dr^ª Patricia Forte Rauli que participa como orientadora da pesquisa, nesta instituição no período de agosto de 2015 a dezembro de 2016. O pesquisador responsável e os demais participantes declaram estar cientes das normas que envolvem as pesquisas com seres humanos, em especial a Resolução CNS n^o 466/2012 e que a parte referente à coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do projeto por este Comitê.

Curitiba, 20 de agosto de 2015



Prof^ª Dr^ª Rosiane Guetter Mello Zibetti

Prof.ª Dr.ª Rosiane Guetter Mello Zibetti
Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação

APÊNDICE 2

CARTA CONVITE PROFESSORES

Curitiba, 26 de Outubro de 2015.

Prezado(a) Professor(a)

Como talvez você já tenha conhecimento estou cursando o **Programa de Pós Graduação em Ensino nas Ciências da Saúde** nas Faculdades Pequeno Príncipe.

O meu projeto de Pesquisa intitula-se **Reconfigurações da identidade docente: a vivência de ser professor na área da saúde utilizando a metodologia da aprendizagem baseada em problemas** e tem como objetivo **compreender a vivência de ser professor a partir da utilização da Metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas**. Este trabalho pretende contribuir para a melhoria da ação docente no âmbito da Formação em Saúde, tendo como fundamento a vivência de ser docente a partir do uso da metodologia do PBL.

Como **objetivos específicos** o projeto se propõe a:

- Investigar o impacto das mudanças paradigmáticas no contexto da formação em saúde;

- Descrever e analisar como se dá a experiência vivida de ser professor diante da utilização de uma estratégia inovadora de ensino/ PBL.

A presente pesquisa enquadra-se no quadro conceitual da **abordagem qualitativa**, de cunho **descritivo-exploratório**. A pesquisa será desenvolvida através **do método fenomenológico**. Caracteriza-se como exploratória na medida em que busca investigar um tema pouco explorado, qual seja a vivência de ser professor a partir do uso de uma metodologia ativa inovadora (PBL), que ainda é pouco abordada no contexto brasileiro da formação em saúde.

A coleta de dados prevê a utilização de **relato de experiência** a ser realizada com professores do curso de Graduação em Medicina. Para tanto cada professor receberá uma folha (Folha de Resposta) contendo uma questão norteadora a ser

respondida. Após o preenchimento, esta folha (não identificada) deverá ser depositada em uma urna que estará disponível na biblioteca da instituição.

É importante esclarecer que o projeto já foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do Complexo Pequeno Príncipe, bem como considera os preceitos éticos da Resolução 466/2012 que trata de pesquisa com seres humanos (BRASIL, 2012).

A partir das considerações expostas **gostaria de convidá-lo (a) a participar da pesquisa**, fornecendo seu relato de experiência que terá por objetivo coletar informações de acordo com os objetivos já mencionados.

Gostaria de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária e que caso não deseje participar sua opção será totalmente respeitada, pois sei que há momentos em que não estamos disponíveis para este tipo de abordagem.

Caso você tenha disponibilidade, peço sua confirmação via email, já informando um horário disponível para que possa lhe apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como lhe entregar a Folha de Resposta.

Desde já agradeço.

Atenciosamente,
Paulo Cesar de Souza Vaz

APÊNDICE 3

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____,
 RG: _____, (nacionalidade) _____, (idade) _____,
 (profissão) _____, (estado civil) _____,
 (endereço) _____,

estou sendo convidado a participar de um estudo intitulado **“Reconfigurações da identidade docente: a vivência de ser professor na área da saúde utilizando a Metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas”**, cujos objetivos e justificativa são: contribuir para a melhoria da ação docente no âmbito da formação em saúde, bem como para compreensão do impacto do uso de uma metodologia inovadora de ensino (Aprendizagem Baseada em Problemas/ PBI) na identidade e no papel docente.

A minha participação no referido estudo será no sentido de elaborar um relato de forma escrita a respeito de minha experiência vivida como professor na utilização da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL).

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: melhoria da ação docente proveniente dos conhecimentos gerados pela pesquisa, bem como oferta de novos elementos para subsidiar processos de formação de professoras na área da saúde.

Recebi os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa. Para minimizar os riscos de possível quebra de sigilo e anonimato, a folha de resposta a ser utilizada para o relato escrito constará apenas de um código de identificação e, em hipótese alguma, meu nome será revelado. Para a coleta destas folhas de resposta será disponibilizada uma urna em local neutro e reservado, buscando minimizar qualquer constrangimento na entrega das mesmas. Os dados serão salvos em arquivos reservados, de uso restrito do pesquisador.

Assim fico ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar fornecer justificativa.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Paulo Cesar de Souza

Vaz e Patricia Maria Forte Rauli (Faculdades Pequeno Príncipe) e com eles poderei manter contato pelos telefones Paulo Vaz- (41) 91128187; Patricia Rauli (41) 99760459; Faculdades Pequeno Príncipe (41) 33101500.

Também fui informado de que me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Curitiba_____ de _____ de 20_____.

(Assinatura do (a) participante da pesquisa)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante da pesquisa para a participação neste estudo, e atesto veracidade nas informações contidas neste documento e ter ciência das normativas da resolução 466/12.

Paulo Cesar de Souza Vaz - CRP: 08/03118

Patricia Maria Forte Rauli- CRP: 08/3663

APÊNDICE 4

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

FOLHA DE RESPOSTA

Bem vindo!

Você aceitou participar da pesquisa intitulada “Reconfigurações da identidade docente: a vivência de ser professor na área da saúde utilizando a metodologia da aprendizagem baseada em problemas” e após ter preenchido o termo de Consentimento Livre e Esclarecido está recebendo uma Folha de Resposta que servirá como instrumento para a coleta dos dados da pesquisa. Após o preenchimento da mesma, você poderá depositá-la em uma urna que estará disponível na Biblioteca da instituição.

QUESTÃO NORTEADORA:

A pesquisa tem como objetivo “Compreender a vivência de ser professor a partir da utilização da Metodologia da Aprendizagem baseada em Problemas”.

A partir deste objetivo descreva sua trajetória na docência (desde o momento em que optou pelo ingresso na mesma até os dias atuais) bem como a sua vivência/experiência atuando como docente/tutor nesta metodologia (identidade, papel, emoções, estratégias, histórias relevantes, expectativas, motivação, o que aprendeu com a experiência etc). Qual o significado desta vivência na sua vida?

Observação: Você poderá escrever seu Relato em letra cursiva (legível) ou digitado e poderá utilizar quantas folhas achar necessárias.