

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

Paulo Cesar de Souza Vaz<sup>1</sup>  
Ivete Palmira Sanson Zagonel<sup>2</sup>  
Patricia Maria Forte Rauli<sup>3</sup>

VAZ, P. C. de S.; ZAGONEL, I. P. S.; RAULI, P. M. F. Reconfigurações da identidade docente: a vivência de ser professor no Ensino Médio utilizando a metodologia da aprendizagem baseada em problemas. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, v. 19, n. 1, p. 221-241, jan./jun. 2019.

**RESUMO:** As novas exigências formativas na área da saúde instigam os professores a repensarem as práticas que tradicionalmente configuraram a ação docente, no sentido de propiciar uma participação mais ativa 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. Partindo destas considerações, o presente artigo tem como objetivo desvelar a percepção sobre as reconfigurações da identidade docente no processo de ensino aprendizagem, a partir do uso da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas/ Problem Based Learning (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 questão norteadora em que o participante deveria descrever sua trajetória na docência bem como a vivência/experiência como docente/

---

DOI: 10.25110/educere.v19i1.2019.6961

<sup>1</sup>Faculdades Pequeno Príncipe; wasvaz@gmail.com; Mestre em Ensino nas Ciências da Saúde; Professor do Curso de Graduação em Psicologia das Faculdades pequeno Príncipe.

<sup>2</sup>Faculdades Pequeno Príncipe; ivete.zagonel@fpp.edu.br; Doutora em Filosofia em Enfermagem .Diretora Acadêmica e professora do programa de Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde.

<sup>3</sup>Faculdades Pequeno Príncipe; patricia.rauli@fpp.edu.br; Doutora em Educação; Diretora Geral e professora do programa de Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde.

tutor nesta metodologia. 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:** Educação Médica. Aprendizagem baseada em Problemas. Pesquisa qualitativa. Fenomenologia. Docência.

### **RESETTING THE TEACHING IDENTITY: BEING A TEACHER IN MEDICAL EDUCATION USING PROBLEM-BASED APPROACH**

**ABSTRACT:** The new training requirements in the health area instigate teachers to rethink the practices that were traditionally considered as teaching actions in order to provide a more active and reflexive participation of the students. This new vision encourages the re-thinking of the teacher-student relationship, placing the student at the center of the teaching-learning process, as well as opening space for the emergence of what is known as Active Methodologies. Based on these considerations, this article aims at unveiling the perceptions on the reconfigurations of the teaching identity in the teaching-learning process using the Problem-Based Learning (PBL) methodology. The study used a qualitative, phenomenological survey in a universe of 15 participants, professors of the undergraduate medical course at a Higher Education Institution in the city of Curitiba, Paraná. Information was gathered through indirect interviews, with a guiding question in which the participant should describe his/her trajectory in teaching as well as the experience as a teacher/tutor in the methodology. It was found that teachers, when using the PBL in medical education, tend to redefine their identity, surpassing the traditional textbook based education, towards a liberating education. In this path of overcoming paradigms, teachers go through moments of doubt, shock, uncertainty, reflection, acceptance and integration of their new identity, which suggests the need for continuous training to improve the exercise of this new identity.

**KEYWORDS:** Medical Education; Problem Based Learning; Qualitative research; Phenomenology; Teaching.

**RECONFIGURACIONES DE LA IDENTIDAD DOCENTE: LA VIVENCIA DE SER PROFESOR EN LA ENSEÑANZA MÉDICA UTILIZANDO LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE BASADA EN PROBLEMAS**

**RESUMEN:** Las nuevas exigencias formativas en el área de la salud instigan a los profesores a repensar las prácticas que tradicionalmente configuraron la acción docente, en el sentido de propiciar una participación más activa y reflexiva de los estudiantes. Esta nueva visión incita un repensar de la relación docente y discente, poniendo al estudiante como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como abriendo espacio a la emergencia de las llamadas metodologías activas. A partir de esas consideraciones, el presente artículo tiene como objetivo desvelar la percepción sobre las reconfiguraciones de la identidad docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, a partir del uso de la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas / Problem Based Learning (PBL). El método utilizado para la investigación fue de carácter cualitativo, fenomenológico, en un universo de 15 participantes, docentes del curso en medicina de una IES en la ciudad de Curitiba-PR. Para la recolección de informaciones se ha utilizado la técnica de entrevista indirecta, con cuestión orientadora en que el participante debería describir su trayectoria en la docencia, así como la vivencia / experiencia como docente / tutor en esta metodología. Se constató que los docentes, al utilizar el PBL en la enseñanza médica, tienden a reconfigurar su identidad, superando la educación bancaria, en dirección a una educación liberadora. En ese camino de superación de paradigmas, el docente pasa por momentos de dudas, choques, incertidumbres, reflexiones, aceptación e integración de su nueva identidad, lo que sugiere la necesidad de una formación continuada para perfeccionar el ejercicio de esta nueva identidad.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Médica; Aprendizaje basado en problemas; Investigación cualitativa; Fenomenología; Docencia.

## INTRODUÇÃO

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 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 distintas situações. Diante dessas condições, essas metodologias utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem.

Em meio a essas 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 Berbel (2011), para que as metodologias ativas possam alcançar os intentos desejados, será necessário que os participantes do processo as assimilem, 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 (Id.Ibid.).

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 novas concepções e metodologias de ensino impactam, assim, diretamente sobre a ação docente, incitando o professor a reconfigurar suas práticas e sua própria compreensão a respeito do papel e da identidade docente.

Conforme Gaeta e Masetto (2014, p.109), a construção da identidade profissional se dá pelo sentido que a profissão tem para cada um, 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”.

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”.

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 di-

álogo e sim antidialógica. A educação libertadora exige o “professor-dialógico”, problematizador, humanista, que busca o encontro entre pessoas, aluno e professor. 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 construírem 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, 2014, p.78).

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.

## OBJETIVOS

As considerações acima apresentadas incitam o pesquisador a indagar “qual a percepção sobre a identidade docente no processo de ensino aprendizagem no ensino médico, a partir do uso da metodologia da aprendizagem baseada em problemas (ABP) “? 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.

## METODOLOGIA

Este artigo origina-se da pesquisa “Reconfigurações da identidade docente: A vivência de ser professor na área da saúde utilizando a metodologia da aprendizagem baseada em problemas” (VAZ, 2016), cuja natureza é qualitativa, utilizando o método fenomenológico. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa das Faculdades Pequeno

Príncipe, Resolução nº 466, de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, 26/09/2015 parecer nº 1.245.661 sendo, que a pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil sob número 48519215.0.0000.5580.

Os dados foram obtidos utilizando-se como instrumento de coleta de dados uma entrevista indireta, coletada de forma escrita, aplicada a 15 professores do curso de graduação em medicina. Essas entrevistas foram analisadas de acordo com o método de análise fenomenológica proposto por Giorgi (2009), iniciando-se com a transcrição na íntegra dos discursos, a leitura do texto para compreender a ideia geral sobre o todo, seguida pela releitura para captar o emergente de cada Unidade de Significado (US) sob o ponto de vista psicológico, a partir da compreensão do sentido do todo. Posteriormente, o pesquisador expressa os *insights* psicológicos baseando-se nas US e, finalmente sintetiza todas as US transformadas buscando a essência da experiência dos participantes. Ao se debruçar sobre os relatos e ao exercer a *epoché* surgiram duas categorias, sendo uma com relação a percepções e experiências vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem com o uso da ABP e outra, percepções e experiências relacionadas à reconfiguração da identidade docente. O presente artigo apresenta os resultados relacionados à primeira categoria de análise.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A categoria em análise ‘percepções e experiências vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem com o uso de ABP’, congrega cinco (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 maior autonomia discente.

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).

[...] 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).

Esses depoimentos 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). Esse aspecto enfatiza o vir a ser do estudante apoiado pelo docente, e ressaltado pela depoimento do participante 4 “ Ensinar é sair e deixar o

outro existir”.

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, por meio da busca de respostas aos problemas propostos *pele 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.

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

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).

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 àquela 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-valo’, 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 partici-

pantes, 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).

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, as 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” (id. *ibid.*, 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 fracio-

nado como no método tradicional (P9/US84).

Essas 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 sua 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 mesmo, 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). Perspectiva apontada com muita propriedade no seguinte fragmento:

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).

Afirmações também 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).

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 estudante 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 destacada 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. 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.

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).

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

[...] 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 (P7/US69).

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

Conforme salienta Behrens (2006) o *PBL* desfaz a formatação de disciplinas fragmentadas isoladamente, incorporando uma nova maneira de apresentar os conteúdos, mediante 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.

De acordo com 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 entram 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* 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.

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).

Para Freire (2014b, 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” (id. *ibid.*, p.139). Para o autor, a prática educativa “é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (id. *ibid.*, 140).

De acordo com Andaluz (1988, 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”.

Assim, quando o aluno e o professor passam a experienciar o saber em sua totalidade, o aprendizado passa a ser alegre, criando “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 análise das categorias demonstra que o uso das metodologias ativas e, no estudo em particular, da Aprendizagem Baseada em Problemas, incita mudanças na ação e na relação docente-discente, possibilitando avançar no sentido de uma educação crítica e transformadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou compreender e analisar as Percepções e experiências vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem com o uso do *PBL*, por docentes e/ou tutores do curso de medicina de uma IES na cidade de Curitiba-PR.

Na categoria analisada, as subcategorias apontam para uma maior horizontalização e dialogicidade nas relações de ensino aprendido e seus protagonistas, bem como a ruptura com o modelo flexneriano de ensino em direção à perspectiva complexa e humanista. Em tal contexto o docente deixa de ocupar o centro do processo de ensino-aprendizagem, abrindo espaço para uma maior autonomia discente.

As categorias e subcategorias refletem a intersubjetividade docente-discente. Em um dos polos 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 polo, revela-se o exercício da liberdade e da autonomia discente.

Ao utilizarem-se do *PBL* no ensino médico, os docentes 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.

## REFERÊNCIAS

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

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

ANDALUZ, G. Algunas de las aplicaciones recietnes del enfoque

Gestalt. 1988. *In*: P. SALAMA, H; B. VILLAREAL, R. **El enfoque gestalt**. Uma psicoterapia humanista. México D. F: Editora manual Moderno, 1988.

BATISTA, N. A.; VILELA, R. Q. B.; SILVA BATISTA, S. H. S. **Educação Médica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015.

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

BERBEL, N. A. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Londrina / Pr, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan/jun. 2011.

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

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

BUROW, O.; SCHERPP, K. **Gestaltpedagogia**: um caminho para escola e a educação. São Paulo: Summus, 1985.

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

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

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

FARIAS, P. A. M.; MARTIN, A. L. A. R.; CRISTO, C. S. Aprendizagem

ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**. São Paulo, 39(1): 143-158, 2015.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo;Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

GAETA, C.; MASETTO, M. T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. São Paulo: Senac, 2013.

GIORGI, A. **Phenomenology and psychological research**. 14 ed. Duquesne University Press: Pittsburgh, Pennsylvania, 2009.

HARTMAN, H. J. **Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento**. Porto Alegre: AMFH, 2015.

KODJAOGLANIAN, V. L. *et al.* Inovando métodos de ensino-aprendizagem na formação do psicólogo. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2003, 23(1), 2-11.

MELO, R. C. **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: <http://www.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/...worksh>. Acesso em: 27 set. 2015.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, p. 2133-2144, 2008.

PARREIRA, G. G. **O sentido da educação em Martin Buber**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Doutorado em Educação, 2010.

PIMENTEL, F. S. C. *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: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Capa. v. 7, n. 2 (2013). Acesso em: 25 maio 2016.

QUEIROZ, A. *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 em: 27 set. 2015.

RAULI, P. M. F. Bioética e educação: caminhos de convergência para a construção de pontes para o futuro. *In*: RENK, V. E.; RAULI, P. M. F. (Orgs). **Bioética e educação**. Curitiba: CRV, 2016. p.77-90.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. SP: Cortez, 2010.

SUANNO, J. H. Ecoinformação, transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI, cap. 7, p. 171-182. *In*: MORAES, M. C.; SUANNO, J. H. **O pensar complexo na Educação**. Rio de Janeiro: Mark Editora, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, E. Reflexões sobre o paradigma holístico: holismo e saúde. **Revista Escola de Enfermagem**. USP. v. 30, n. 2, p. 286-290, ago, 1996.

VON ZUBEN, N. O Eu e o Tu. 1987. *In*: BUBER, M. **O Eu e o Tu**, 1997. Introdução, p. V-LXXVIII.