

Saberes e percepções de professores fisioterapeutas acerca da problematização como estratégia pedagógica

Knowledge and perceptions of physiotherapist teachers about problematization as a pedagogical strategy

Simone Gavenda¹, Fabiola Hermes Chesani¹

¹Universidade do Vale do Itajai, Itajai/SC - Brasil

Resumo

Este estudo propõe conhecer saberes e percepções dos professores fisioterapeutas com relação à problematização enquanto estratégia pedagógica. A pesquisa foi de natureza qualitativa por meio do método exploratório-descritivo e a técnica de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com questões abertas que abordaram a problematização. A coleta de dados aconteceu numa Universidade de Santa Catarina e os participantes foram 10 professores fisioterapeutas do curso de graduação em Fisioterapia. Os dados foram verificados pela análise do conteúdo de Bardin. As categorias a priori foram: o que consideram diferente e específico no processo de construção da problematização, diferença entre o que é posto como o ideal e o real na aplicação do método, motivos e motivações para sua aplicabilidade. Constatou-se que a concepção do professor está fortemente relacionada com o Método do Arco de Maguerez proposto por Díaz Bordenave e Pereira ou a Metodologia Problematizadora com o Arco de Maguerez proposto por Berbel.

Palavras-chave: fisioterapia. profissional de saúde. ensino.

Autor correspondente:

Fabiola Hermes Chesani

fabiola.chesani@univali.br

Rua Uruguai, 458 - Centro - Itajai / SC - CEP 88302-202 - Bloco F6 - Sala 311

Fone/Fax:(47)3341-7932

Recebido em: 09/12/2016

Revisado em: 05/10/2017

Aceito em: 16/11/2017

Publicado em: 31/12/2017

Abstract

This study have aimed to know how we propose to know the perceptions of the physiotherapist teachers with regard to problematization as a pedagogical strategy. The research was qualitative by means of the exploratory-descriptive method in nature and the technique of data collection was the semi-structured interview with open questions that approached about the problematization. The data collection took place at a University of Santa Catarina and the participants were 10 physiotherapist professors of the undergraduate course in Physiotherapy. The data were analyzed by the Bardin content analysis. The a priori categories were: what they consider different and specific in the construction process of questioning, the difference between what is posited as the ideal and the real in the application of the method, reasons and motivations for their applicability. It was found that the teacher design is strongly related to the Arc method Maguerez proposed by Diaz Bordenave and Pereira or investigative methodology with the Arc of Maguerez proposed by Berbel

Keywords: *Physical therapy, Health Personnel, Teaching*

Introdução

As propostas do Sistema Único de Saúde (SUS) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) reorientam as práticas em saúde, destacando a superação de modelos centrados na doença, na assistência curativa, medicamentosa, em direção a modelos centrados na educação em saúde e na busca da qualidade de vida. Mas para que essa reorientação aconteça, é necessário transformar conceitos e práticas de saúde que orientem o processo de formação dos profissionais apropriados de compreensão¹⁶.

Para incentivar essa formação profissional, em 03 de novembro de 2005, foi lançado pelo Governo Federal o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde). O Pró-Saúde objetiva integrar ensino-serviço, visando à reorientação da formação profissional, assegurando uma abordagem integral do processo saúde-doença com ênfase na Atenção Básica, promovendo transformações na prestação de serviços à população¹.

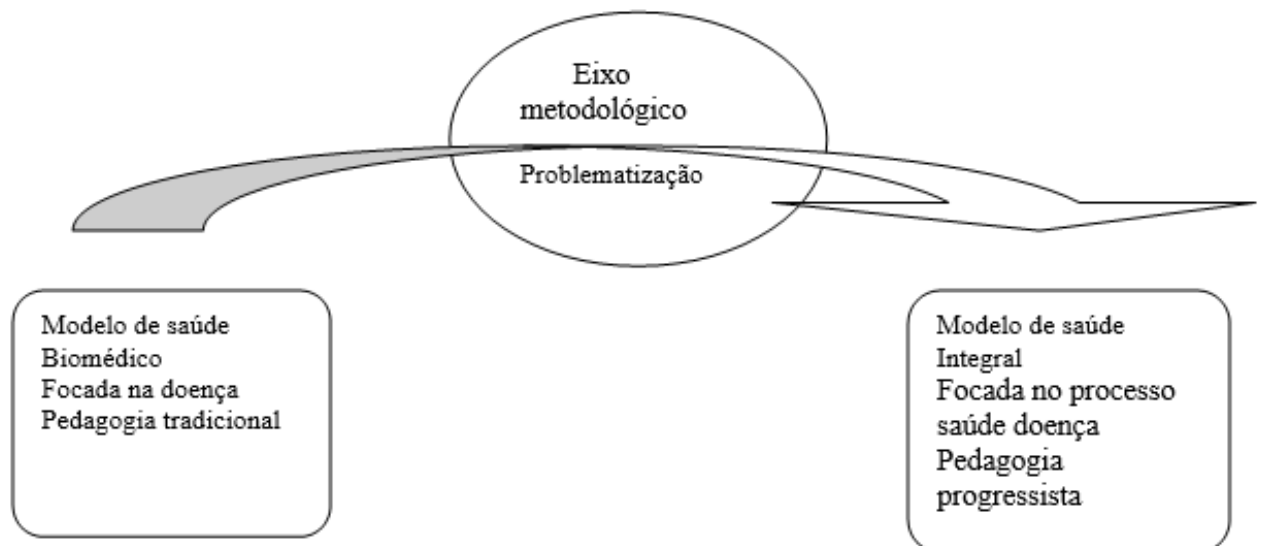
Esse programa tem a expectativa de que os processos de reorientação profissional ocorram simultaneamente em três diferentes eixos, a saber: orientação teórica, cenários de prática e orientação pedagógica, os quais envolvem vetores específicos. Cada um desses eixos é decomposto em três vetores, e, em cada um desses vetores, trata-se de fazer uma tipificação das escolas em três estágios, que partem de uma situação mais tradicional ou conservadora no

estágio 1 até alcançar, no estágio 3, a situação e o objetivo desejados.

A orientação pedagógica enfatiza três eixos: a integração básico-clínica, a análise crítica dos serviços e a orientação pedagógica. O terceiro eixo “orientação pedagógica” enfatiza a integração básico-clínica, a análise crítica dos serviços e a aprendizagem ativa. Os vetores que norteiam esse eixo são: vetor 7- análise crítica da atenção básica, vetor 8- integração do ciclo básico e do ciclo profissional, e vetor 9- mudança metodológica. O vetor 9 preconiza que os estudantes, no papel de sujeitos do conhecimento, estabeleçam interações com o objeto do conhecimento, participando ativamente do processo assistencial em que estão inseridos, atuando o professor como um facilitador e orientador desse processo por meio da problematização¹.

O Pró-saúde I e II propuseram uma mudança no modelo pedagógico, baseado em mais vivências nos serviços e no território, com metodologias ativas de aprendizagem, principalmente na problematização². Nesse sentido percebe-se que a mudança do modo de ver e pensar saúde, isto é, de um pensar biológico para um pensar integral, está diretamente relacionada ao eixo metodológico do Pró-saúde, mais especificamente ao vetor 9, ou seja, à problematização, conforme ilustrado na figura 1.

Figura 1- Pressuposto teórico: mudança do modo de ver e pensar a saúde através da problematização.



Essa mudança do modo de ver e pensar saúde implica numa mudança epistemológica: de uma forma positivista de ver a saúde para uma forma mais realista. Isso pressupõe uma ruptura do modo de ver a saúde, a ruptura do modelo biologicista para um modelo integral. De acordo com o Pró-Saúde, a mudança do modelo de saúde biomédico para o modelo em saúde integral pode ocorrer por meio de uma mudança metodológica, isto é, pela problematização.

Considerando que o uso da problematização tem sido proposto como alternativa para a formação de profissionais na área da saúde, a fim de imprimir uma nova lógica de atenção, propõe-se conhecer saberes e percepções dos professores fisioterapeutas em relação à problematização enquanto estratégia pedagógica.

Metodologia

Para realizar este estudo, optou-se pela pesquisa com abordagem qualitativa, por meio do método exploratório-descritivo. A pesquisa qualitativa tem por objetivo “traduzir e expressar os sentimentos dos fenômenos do mundo social trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teorias e dados, entre contexto e ação”³. O método exploratório realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre seus elementos e componentes; esse tipo de pesquisa requer um planejamento bastante flexível para possibilitar a consideração dos mais diversos aspectos de um problema ou situação⁴. Dessa forma, a escolha por esse método de pesquisa adequa-se ao cumprimento do objetivo proposto.

Os sujeitos do estudo foram 10 professoras fisioterapeutas do curso de graduação em Fisioterapia de uma universidade do interior de Santa Catarina, seguindo os critérios de inclusão: ser professora fisioterapeuta do Curso de Fisioterapia, independentemente do tempo de atuação e de aceitar

participar da pesquisa. Assim, dos 15 professoras que se enquadram nessas condições, apenas 10 foram entrevistadas, isso porque, os outros 5 se encontravam afastados por doença, gravidez e estudos. Já os critérios de exclusão seriam aqueles que não fossem professoras fisioterapeutas do Curso de Fisioterapia ou que não assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Optou-se por entrevistar professoras fisioterapeutas do curso de Fisioterapia devido ao fato de ser esse público o adequado para o alcance dos objetivos estabelecidos. A técnica de coleta de dados para atingir o objetivo foi a entrevista semiestruturada gravada, com perguntas abertas, na qual o sujeito tem a possibilidade de discorrer sobre o tema pesquisado. Por ser um instrumento tipicamente qualitativo, a entrevista torna-se pertinente quando se pretende realizar um estudo em profundidade. Os professoras foram convidadas a participar por contato pessoal, o horário e o local para a entrevista foi combinada de acordo com a sua disponibilidade dos sujeitos da pesquisa. As entrevistas foram realizadas e gravadas no mês de junho de 2014, numa sala da Universidade e os encontros aconteceram em um local que permitiu a privacidade dos sujeitos. E estavam presentes somente o pesquisador e o entrevistado. As entrevistas aconteceram numa média de 45 minutos.

A entrevista semiestruturada foi individual com perguntas abertas. O investigador, com base na teoria, pode construir um roteiro da entrevista que funciona como modelo orientador na condução dos discursos com o objetivo de possibilitar ao sujeito entrevistado a oportunidade de pronunciar a palavra. As informações sobre sigilo e anonimato foram sempre repetidas aos participantes no início de cada entrevista. O investigador solicitou o consentimento do entrevistado para proceder e gravar a conversa, e nenhum entrevistado se negou a participar do estudo. Além disso, todos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. A fim de garantir o anonimato os

participantes receberam codinomes de cores. No desenvolvimento da pesquisa foram respeitados os aspectos éticos envolvendo pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, pois foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com o Parecer número 327.560.

Para compreender o significado dos discursos dos sujeitos, foi utilizada a Análise de Conteúdo Temática de Bardin seguindo as etapas de pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial. A pré-análise consiste na escolha do material a ser analisado, retomando hipóteses e objetivos e reformulando-os frente ao material coletado, no caso desta pesquisa, o material escolhido foram os dados das entrevistas. Na descrição analítica, realiza-se, então, a classificação e agregação dos dados, por meio das categorias teóricas. A descrição analítica os dados brutos das entrevistas são transformados em categorias visando a alcançar o objetivo da pesquisa de conhecer saberes percepções dos professores fisioterapeutas com relação à problematização enquanto estratégia pedagógica. No tratamento dos resultados obtidos e interpretação, os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos. Essa análise permite, pela sua técnica, ir além das aparências e descobrir o real significado dos discursos sem negligenciar o rigor científico⁵.

Resultado e discussão

A partir da pré-análise, leitura fluente exaustiva das entrevistas, e da classificação e agregação dos significados semelhantes das entrevistas as categorias foram: ‘o que consideram diferente e específico no processo de construção da problematização’; ‘diferença entre o que é posto como o ideal e o real na aplicação do método’; ‘motivos e motivações para sua aplicabilidade’.

Na categoria ‘o que consideram diferente e específico no processo de construção da problematização’ encontramos as principais falas:

“problematização, pra mim é um conceito bem elementar, que primeiramente é, tornar o aluno um ser ativo, participante do processo, que ele condicione a visualização do meio onde ele irá trabalhar ou da realidade que ele vai estabelecer como sua rotina digamos assim, que ele tenha a capacidade de ver, analisar, enxergar nessa realidade, as possibilidades que ele precisa ir em busca do seu estudo, do seu conhecimento..., e aí têm vários teóricos, tem o arco de Maguerez” (Verde);

“a problematização talvez fosse o caminho inverso do que a gente faz: a gente começa ensinando o básico, e vai trazendo para o mais específico mais aprofundado até que a gente chegue no problema” (Vermelho);

“eu utilizo o termo problematização para uma situação que é o que a gente faz em sala de aula, via de regra, o tempo inteiro, já é uma metodologia problematizadora, é uma metodologia ativa porque

estimula o aluno a pensar e participar né, e é problematizadora porque a gente lança uma situação e ele analisa aquela situação e ele escolhe, ele identifica os problemas, então já é uma metodologia problematizadora, talvez não aprofundada né, como poderia ser em outras situações” (Marrom).

A partir das falas postas, compreende-se que o que consideram diferente e específico no processo de construção da problematização é a autonomia do aluno frente a um questionamento, a essa interrogação ou questionamento tem relação com um problema. Esse problema é o ponto de partida para a aprendizagem autônoma.

Na Metodologia Problematizadora com o Arco de Maguerez (MP), os problemas são identificados pelos alunos, pela Observação da Realidade, etapa na qual os alunos são colocados frente a um problema inserido na realidade física ou social, possibilitando uma visão global e contextualizada do problema. Na MP, o *problema* é a própria realidade ou uma parcela desta, apreendida como problema real a ser resolvido ou melhorado mediante a ação conjunta. O objetivo é levar o estudante a tomar consciência de seu mundo e agir intencionalmente para transformá-lo com vistas a uma sociedade melhor⁶.

Mesmo que na MP o problema seja elaborado a partir da realidade manifesta e significativa para os alunos, isso não garante a dimensão transformadora do processo - esta vai depender, em grande parte, do significado que aquele problema representa para os alunos. É nesse instante que o professor pode desempenhar uma ação mediadora facilitando a apropriação e construção do conhecimento por parte dos alunos. Dessa forma, uma questão importante para qualquer método “problematizador” diz respeito ao papel que o problema desempenha na articulação entre o ato gnosiológico e o ato educativo⁷.

Os respondentes da pesquisa em vários momentos relacionam a problematização com o Método do Arco de Maguerez proposto por Díaz Bordenave e Pereira⁸ ou a Metodologia Problematizadora com o Arco de Maguerez proposto por Berbel⁷.

Esses dois significados de problematização citados pelos respondentes têm dimensões didáticas diferentes. No Método do Arco de Maguerez, a dimensão didática está relacionada à formação de professores, visto que os problemas eram elaborados pelos professores/autores do livro, levando a uma relação ensino aprendizagem intencionalmente voltada para o ensino e pesquisa. Na Metodologia Problematizadora com o Arco de Maguerez, a dimensão didática é de promover o aprendizado aos alunos e tem semelhança com um caminho metodológico, em que o aluno participa ativamente durante todo o processo, que inicia com a detecção de um problema real e termina com a busca de soluções originais para este problema.

Alguns autores^{7,9} apontam que a MP com o Arco de Maguerez recebe a influência das vertentes críticas do construtivismo. A concepção pedagógica da MP

com o Arco de Maguerez está associada a uma visão de educação libertadora, direcionada para a transformação social. Portanto, os autores divergem quanto à concepção epistemológica⁶.

Ainda ao que consideram diferente e específico no processo de construção da problematização, em nenhum momento consideraram diferente e ou específico com a Concepção Freireana de Educação. Essa concepção destaca na sua proposição pedagógica duas dimensões muito importantes: a dimensão problematizadora e a dimensão dialógica. Problematizar corresponde a uma dinâmica de conexão entre a dimensão problematizadora e a dimensão dialógica no processo de ensino-aprendizagem. Elas se posicionam como pontos de interface entre o conhecimento prévio do aluno e o conhecimento científico do professor, que auxiliam na delimitação do objeto do conhecimento, assim como na sua transformação para objeto de estudo sobre o qual se realizará a apropriação cognoscitiva¹⁰.

A prática dialógica é essencial para o processo de problematização do ensino em favor de uma educação transformadora que busca a mudança de forma crítica, reflexiva e que estimula um verdadeiro pensar, que se opõe à concepção “bancária” de educação¹⁰. A problematização apresenta-se como categoria fundamental na concepção Freireana de educação junto à dialogicidade, pois, na prática educativa, não mais se concebe o depósito de conteúdos, mas, sim, as ações que problematizam a realidade vivenciada pelos sujeitos. Em outras palavras, uma educação libertadora se constrói a partir de uma educação problematizadora, alicerçada em questionamentos que levam à busca de novas respostas, a um diálogo crítico e desafiador frente às decisões a serem tomadas.

Desse modo, é desejável que os educadores da educação assumam uma postura dialógica (baseada no diálogo), bem como dialética (levando em consideração tensões e contradições), trabalhando o processo do ato de aprender fundamentado no contexto vivido pelos educandos, na realidade problematizada¹⁰. Para o educador, nesse processo surgem os temas, extraídos da problematização do cotidiano dos educandos, e os conteúdos de ensino resultam de uma interação dialógica, que tem como ponto de partida a vivência dos sujeitos, o contexto problematizado e as contradições existenciais. O importante não é transmitir conteúdos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida por meio da problematização^{7,11}.

A concepção Freireana de educação não é fundamentada no treinamento das pessoas para se adaptar na sociedade, mas é fundamentada no compromisso em ajudar as pessoas a desenvolver seu potencial humano. A problematização só tem sentido quando possui a intencionalidade de emancipação do ser humano.

O eixo estruturador da prática docente na área da saúde é a problematização, que para Silva e Delizoicov⁷ (p.22) é entendida em duas dimensões:

“1 - como busca de situações que envolvem a necessidade da emancipação do ser humano, as quais se tornariam os problemas a serem abordados no processo formativo, com a conseqüente contribuição que podem dar os conhecimentos da área de saúde; 2 - como procedimento mediador do diálogo entre conhecimento prévio do aluno e o conhecimento científico do professor em torno das situações eleitas como problemas”.

Para o professor, a dimensão problematizadora começa pela identificação das condições materiais e relações sociais significativas que determinam gêneses distintas dos conhecimentos que serão dialogados e problematizados no processo pela investigação temática e nas etapas sucessivas de codificação, problematização e descodificação¹⁰.

Na categoria ‘diferença entre o que é posto como o ideal e o real na aplicação do método’, encontram-se as principais falas:

“É que a gente não tem, muitas vezes, tempo numa disciplina pra construir essa metodologia como alguns autores mencionam “ah você deveria ter tanto tempo para apresentar o problema, o acadêmico deveria ir em loco, ele deveria enxergar, você deveria discutir...” eu acho que essa construção muito bem feitinha, dificilmente a gente tem tempo, porque nós temos muitos conteúdos pra abordar, numa disciplina” (Marrom);

“È que nem sempre ela se torna viável na aplicabilidade quando, dependendo da turma, dependendo da disciplina, dependendo do tamanho da turma em especial vão esperando aquilo que a gente não tem, aquilo que a gente chama de horas-atividade então as horas que a gente tem, são as horas da sala de aula, nem sempre é possível num volume de alunos que se tem, trabalhar com a metodologia problematizadora, porque ela exige um acompanhamento extra-classe bastante grande” (Rosa);

“Para que isso aconteça eu preciso de dois seres envolvidos e dispostos a isso, tanto o professor pra trabalhar com essa estratégia quanto pra o aluno porque a gente nota em alguns acadêmicos assim, uma postura muito passiva que quer o conteúdo e o protocolo pronto e ele sai a executar e ai ele busca por uma formação técnica e ele vai conseguir” (Roxo).

A partir do exposto, observa-se que nessa categoria, o real está relacionado com algumas variáveis importantes, tais como: tempo na disciplina para cumprir todas as etapas do Arco e ao mesmo tempo cumprir com as datas dos cronogramas, disponibilidade do professor e disponibilidade do aluno em querer ser mais ativo. Isso significa, portanto, que esses sujeitos enfrentam obstáculos para sua efetivação e que alguns são de natureza estrutural, que extrapolam sua governabilidade, e podem estar relacionados com a necessidade de uma maior coerência entre o número de alunos, o tempo que se dispõe e a real necessidade para o desenvolvimento do método o que gera, conseqüentemente, certa

inconstância na aplicabilidade do MP tanto quanto depende de uma maior interatividade e pré-disposição de todos os atores envolvidos.

Um fato que se deve ficar atento na reflexão sobre esse método é o engessamento da sequência dos passos do Arco. Os professores têm que seguir essa sequência exata do método e atrelados ao cumprimento dessas etapas. Diante dessa situação, acabam por fazer malabarismos para conseguir concretizar as etapas do Arco dentro da carga horária disponível e acabam apressando o processo e/ou perdendo discussões importantes. Isso gera uma incoerência na metodologia, pois ignora a possibilidade de discussão de um ponto importante do problema, impedindo a transformação da realidade do indivíduo.

Concordamos com Lüdke (2009) de que problematizar é muito mais do que seguir a sequência de um Arco: é promover uma reflexão sobre aquilo que se tomava como certo, como verdade, é gerar um desconforto, é gerar novas formas de ver e pensar, é comparar, criticamente, essas formas de ver e pensar e depois optar, conscientemente, por uma delas.

Diante da falta de tempo e carga horária para cumprir, deve-se ter o cuidado com a banalização do método, para não perpetuar tanto o modelo tradicional quanto o engessamento das etapas, pois, do contrário, qualquer metodologia pode ser chamada de ativa ou problematizadora. A flexibilidade, a percepção e a análise do contexto são elementos importantes que o docente deve desenvolver para problematizar.

Quando o entrevistado roxo relata a necessidade do envolvimento tanto do professor quanto do aluno, reforça-se que a disponibilidade do professor é fundamental tanto quanto a disponibilização das condições necessária para sua efetivação. Do professor, requer mais tempo de execução das ações de ensino, maior habilidade para a promoção do diálogo, mais atividades externas à sala de aula (realidade *in loco*), mais paciência e segurança emocional na orientação das atividades dos alunos, maior capacidade para sistematizar e orientar a proposta de solução real do problema pelos alunos. Vale ainda acrescentar que, entre outras qualidades, o professor deve possuir um claro posicionamento político em relação aos temas de estudo. Um risco possível é o de tornar a execução do arco de Magueres algo mecânico, principalmente se o professor não tem criatividade, ficando o ensino repetitivo e enfadonho para os alunos¹².

A disponibilidade está relacionada com os saberes docentes. Pimenta¹³ apresenta três tipos de saberes da docência: o saber da experiência, o saber do conhecimento e o saber pedagógico. O saber da experiência é o saber que constrói a base de elementos que irão nortear a prática, bem como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas, ou seja, são aqueles saberes adquiridos durante toda a jornada escolar com os alunos, por diferentes professores. Essa experiência possibilita identificar quais professores eram bons em conteúdos

e não sabiam ensinar ou vice-versa, quais professores foram significativos em suas vidas, àqueles que contribuíram para uma formação mais humana.

O saber do conhecimento envolve a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo. Nesse sentido, o professor sem o conhecimento específico de determinado conteúdo dificilmente saberá ensinar bem. Morin¹⁴ relata que o conhecimento não se reduz a uma informação, o conhecimento implica trabalhar com as informações recebidas, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as.

Por último, o saber pedagógico, que compreende o conhecimento aliado ao saber da experiência e dos conteúdos específicos, e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. Pimenta¹³ afirma que é necessário o empenho em construir os saberes pedagógicos, a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real. Uma reflexão sobre o que se faz também é importante, visto que a formação dos professores só pode acontecer, a partir da experiência desse professor, ou seja, a prática que o professor tem é a referência para a sua formação, e diante de sua experiência prática é possível refletir sobre ela. Os profissionais da educação, em contato com os saberes da educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-as. Dessa forma, os saberes pedagógicos são construídos por meio de uma ação.

Na categoria ‘motivos e motivações para sua aplicabilidade’ foram encontradas as seguintes falas:

“É uma forma que a gente tem de trazer o aluno para situações reais e a partir dessa situação real ele consegue inserir, ele consegue se sentir útil, ele consegue buscar informações pra isso e aí ele utiliza dessa informação que ele tem qual a concepção dele pra instituir uma solução” (Azul);

“Acaba trazendo uma maturidade maior para o aluno porque ele vai ter que se virar com vários conteúdos a respeito de um mesmo assunto naquele momento” (Vermelho);

“A questão da problematização a gente vê que, inclusive, o aluno ele gosta... então a partir da provocação pra que ele se coloque nesse cenário, como que ele com toda a bagagem de conteúdo, com toda a construção moral que ele tem, construção ética que ele tem como ele se posiciona em relação aquilo, e a problematização também tem uma coisa bem legal que é assim, ela tem um cuidado em relação à resposta do aluno, por exemplo, se está certa ou errada, numa questão de problematização não existe muito isso de certo ou errado, existe de “vamos pensar sobre”, então a sua opinião sobre aquilo pra mim parece errada, mas porque você pensou daquela forma? tem que ter um sentido isso e pode ser que eu mude a minha opinião a partir da sua explicação (Roxo).

Quando o professor relata que a problematização traz o aluno para uma situação mais próxima da realidade e para uma maturidade maior, entende-se que essa aproximação com a realidade está relacionada com a primeira fase da Metodologia Problematizadora com o Arco de Maguerez, lembrando que a maioria dos professores associa a problematização com a Metodologia Problematizadora com o Arco de Maguerez. Ao utilizar a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, inicialmente busca-se identificar o recorte da realidade a ser observado, para desencadear o processo, por meio das cinco etapas do Arco. Nessa etapa os alunos são colocados diante de um problema inserido numa realidade física ou social. O processo ensino-aprendizagem está relacionado com a realidade, e o estudante a observa atentamente e expressa suas percepções pessoais, efetuando uma primeira leitura da realidade⁶.

Nesse momento, o sujeito, ao realizar a observação, verifica se existem aspectos em comum e/ou contraditórios em relação aos seus saberes e questionamentos, visando a escolher um, a partir de um critério determinado, pois a realidade educacional e social é muito rica em problemas ou aspectos a serem estudados. Então, elege um dos problemas com critério (como por exemplo, o que pode ter mais urgência, prioridade, necessidade de estudo, que possibilite atuar sobre ele etc.)¹⁵. Portanto, é nesse momento que os alunos se aproximam da realidade e o aluno adquire uma maior autonomia e, conseqüentemente, maturidade, o que poderá levá-lo a ter mais motivações para aprender com essa metodologia.

Conclusão

Constatou-se que concepção do professor está fortemente relacionada com o Método do Arco de Maguerez proposto por Díaz Bordenave e Pereira ou a Metodologia Problematizadora com o Arco de Maguerez proposto por Berbel.

Portanto, isso significa dizer que tais diferenças observadas nas concepções dos respondentes em relação a MP resultam em modos diferenciados de conduzir a MP. Nesse sentido, acredita-se que o aprofundamento dessas questões junto ao conjunto dos professores no sentido de apreender a relação da MP com a proposta pedagógica do curso pode ser um caminho para suscitar novos questionamentos e o diálogo entre os diferentes atores, pois acredita-se que uma educação transformadora que objetiva uma postura ética e emancipatória dos sujeitos se constrói mediante uma participação ativa, crítica e questionadora frente à realidade que o circunda. Para tanto, defende-se que não basta aderir a novos métodos é necessário também torná-los objetos de conhecimento dos educadores.

Declaração de conflitos de interesses

Os autores do artigo afirmam que não houve nenhuma situação de conflito de interesse, tais como propostas de financiamento, emissão de pareceres,

promoções ou participação em comitês consultivos ou diretivos, entre outras, que pudessem influenciar no desenvolvimento do trabalho.

Referências

1. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial/Ministério da Saúde, Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.
2. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação em Saúde. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.
3. Neves, JL. Pesquisa qualitativa - características, uso e possibilidades. Cad Pesq Adm [Internet]. 1996;1(3):1-5.
4. Cervo AL, Bervian PA, Silva R. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil; 2007.
5. Bardin L. Análise de Conteúdo. Edição Revista e Atualizada. Lisboa: Edições 70; 2011.
6. Berbel NAN. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma reflexão teórico-epistemológica. Londrina: EDUEL; 2012.
7. Silva BW, Delizoicov D.. Problemas e problematizações: implicações para o ensino dos profissionais da saúde. Saúde e Ambiente. 2008;1 (2):14-28.
8. Diaz Bordenave J, Pereira AMP. Estratégias de ensino-aprendizagem. 32ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes; 2012.
9. Gomes AP, Rego S. Transformação da Educação Médica: É Possível Formar um Novo Médico a partir de Mudanças no Método de Ensino-Aprendizagem? Revista Brasileira de Educação Médica. 2011; 35 (4): 557 – 566.
10. Freire M. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra; 2005.
11. Delizoicov D. Problemas e problematizações. In: PIETROCOLA, M. (Org.) Ensino de Física: conteúdo, metodologia e epistemologia em uma concepção integradora. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 125- 150, 2002.
12. Freitas RAMM. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. Educ. Pesqui. 2012; 38 (2):403-418.
13. Pimenta SG. Saberes pedagógicos e atividades docente. 7.ed.São Paulo: Cortez; 2009.
14. Morin E, Toffler e Morin debatem sociedade pós-industrial. *World 'Media*. Suplemento do Jornal Folha de São Paulo, 12/12 1993.
15. Colombo AA, Berbel NAN. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina. 2007;28(2):121-146.
16. Backes VMS, Moyá JLM, Prado ML. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. Rev. Latino-Am. Enfermagem. 2011;19(2).