

Ingressantes de cursos médicos e a percepção sobre a transição para uma aprendizagem ativa

Incoming medical students and their perception on the transition towards an active learning (abstract: p. 16)

Personas que ingresan en cursos médicos y la percepción sobre la transición para un aprendizaje activo (resumen: p. 16)

Vânia Torres^(a)

<projetos@fip-moc.edu.br> 

Cristina Andrade Sampaio^(b)

<crisrina.sampaio@unimontes.br> 

Antônio Prates Caldeira^(c)

<antonio.caldeira@unimontes.br> 

^(a) Centro de Ensino e Aprendizagem, Faculdades Integradas Pitágoras. Avenida Aída Mainartina Paraíso, 80, Ibituruna. Montes Claros, MG, Brasil. 39408-007.

^(b) Departamento de Medicina Social e Coletiva, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Montes Claros, MG, Brasil.

^(c) Departamento de Saúde da Mulher e da Criança, CCBS, Unimontes. Montes Claros, MG, Brasil.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é uma modalidade de aprendizagem ativa bastante adotada nos cursos de Medicina. Objetivou-se analisar a percepção dos ingressantes do curso de Medicina em relação à transição do ensino tradicional ministrado no ensino médio para a ABP. Trata-se de um estudo exploratório e qualitativo, realizado em três instituições de ensino superior. Os dados foram obtidos por meio de grupos focais, seguidos de análise de conteúdo. Três núcleos temáticos comuns emergiram das falas. Os estudantes percebem as fragilidades do ensino tradicional e suas implicações no processo de aprendizagem deles. A visão que os estudantes têm da ABP é positiva, mas contraditória, o que traduz, por um lado, a angústia de uma transição paradigmática, mas, por outro, alerta para a possibilidade de equívocos na condução da ABP.

Palavras-chave: Aprendizagem baseada em problemas. Ensino. Educação médica.

Introdução

A ABP, expressão derivada do inglês Problem Based Learning (PBL), é uma metodologia de aprendizagem ativa que foi introduzida no Brasil inicialmente em currículos de cursos de Medicina no fim da década de 1990¹. O número de instituições que têm adotado a ABP é crescente, o que sinaliza sua importância no processo ensino-aprendizagem. Alvo de intensas discussões, a ABP tem suscitado novas propostas, especialmente por seu potencial de estimular uma postura crítica e reflexiva na interação entre sujeito e objeto². As novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Medicina orientam expressamente que se utilize metodologias ativas de aprendizagem, com referência explícita à ABP³. Entretanto, a adoção de uma metodologia ativa implica romper com um paradigma de ensino, para assumir uma proposta em que o ato de ensinar cede espaço para o ato de aprender^{4,5}.

O discente ingressante do curso de Medicina poderá encontrar dificuldades em adaptar-se ao novo modelo de ensino, tanto pela ruptura com a metodologia tradicional quanto pela imaturidade, inerente à idade⁶. Dele será exigido ser o construtor do próprio conhecimento, monitorando seu aprendizado; além de aplicar conhecimentos na resolução de novas situações, obter e organizar dados, elaborar e confirmar hipóteses, tomar decisões e trabalhar em grupo. Será ainda preciso superar as mudanças na dinâmica da sala de aula, o que envolve desde a organização espacial até a ausência do professor tradicional. Ademais, ele deverá enfrentar os desafios relacionados ao grau de exposição que a metodologia ativa exige, o que poderá constituir-se em obstáculos a serem transpostos⁷. Não obstante essas considerações, o processo de transição do ensino tradicional para o da ABP permanece pouco discutido⁸. Não foram identificados estudos que abordam o processo de transição, segundo a percepção de estudantes que ingressam no curso médico e que vivenciam essa mudança paradigmática.

Reflexões sobre a transição pela qual passam os estudantes que iniciam o curso de Medicina utilizando a ABP podem auxiliar estudantes e instituições no enfrentamento de desafios e dificuldades existentes nesse processo. Esta pesquisa objetivou analisar a percepção dos estudantes do curso de Medicina em relação à transição do ensino tradicional ministrado no ensino médio para a ABP, adotada no ensino superior.

Metodologia

Trata-se de um estudo exploratório, de natureza qualitativa, realizado em três escolas médicas no norte de Minas Gerais. As três instituições utilizam a ABP em seus cursos. Foram selecionados para o estudo acadêmicos do primeiro período do curso, sendo que essa escolha fundamentou-se no fato de que, ao ingressarem nesse curso, os estudantes passaram bruscamente de uma trajetória de educação escolar pautada em uma metodologia de ensino tradicional para uma metodologia de aprendizagem ativa. Assim, no primeiro período, os estudantes, diante da ruptura metodológica, sofrem os impactos desse novo modelo de aprendizagem.

O grupo que participou do estudo foi composto por 32 estudantes. Os sujeitos foram selecionados considerando-se os critérios de inclusão (ser estudante do primeiro período de Medicina) e de exclusão (possuir outra graduação prévia, estar repetindo o

primeiro período ou parte dele ou ter vivenciado experiências de metodologias ativas de aprendizagem prévias à admissão no ensino superior).

A estratégia para coleta de dados foi a de grupo focal (GF). Estudantes e professores-tutores dos primeiros períodos de cada instituição foram informados sobre a pesquisa, e os estudantes foram convidados em sala de aula. A partir do consentimento deles, foram constituídos três grupos focais, um para cada instituição, definindo-se, por consenso entre os participantes, o local, o dia e o horário de realização do encontro de cada grupo. Para cada encontro de grupo focal, com duração aproximada de 75 minutos, havia uma moderadora – pesquisadora principal deste estudo, professora de educação superior, com experiência em pedagogia e metodologia científica – e um observador – um professor convidado, que foi encarregado de captar os comportamentos verbais e não verbais expressos pelos participantes, de registrar os tópicos a serem aprofundados nas sessões dos próximos grupos e de operar os equipamentos de gravação das falas, não possuindo qualquer vínculo com os estudantes. A condução do GF deu-se a partir de um roteiro, contendo tópicos abrangentes que serviram de guia para conduzir o trabalho em grupo, mantendo o foco nos objetivos da pesquisa e garantindo o esclarecimento e aprofundamento de pontos específicos. As reuniões aconteceram após os estudantes terem vivenciado os dois primeiros módulos tutoriais do período letivo (decorridos, aproximadamente, dois terços do semestre).

Em um segundo momento, as falas foram transcritas na íntegra e conferidas a partir da escuta atenta do material gravado em cada grupo focal, objetivando garantir a fidelidade do registro das opiniões e a eliminação de erros. Isso permitiu maior aproximação com o conteúdo e a geração de novas ideias sobre os dados.

As falas foram submetidas à análise de conteúdo, com agrupamento analógico, em razão de elementos comuns, semanticamente⁹. Inicialmente, realizou-se a codificação, ou seja, a categorização, que constitui um processo de redução do texto às palavras e expressões significativas¹⁰. Essas categorias foram geradas indutivamente pelos pesquisadores, de forma separada, a partir das falas, em um processo de busca de expressões ou palavras significativas que permitissem a organização do conteúdo delas. Posteriormente, as categorias foram confrontadas, buscando-se um consenso.

Os sujeitos integrantes do estudo concordaram em participar da pesquisa de forma voluntária, registrando assinatura em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos os aspectos éticos foram respeitados, segundo a resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, e o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa de uma das instituições de ensino (Parecer nº 1.002.500/2015).

Resultados e discussão

A tabela 1 apresenta as principais características das instituições e dos estudantes participantes do estudo.

Não foram registradas grandes diferenças entre as principais características das instituições de ensino em relação à utilização da ABP ou entre os participantes dos grupos focais.

Tabela 1. Caracterização das instituições de ensino superior (IES) e dos participantes dos grupos focais

Características	Escola A	Escola B	Escola C
Sobre as IES			
Classificação jurídica	Privada	Privada	Pública
Tempo de PBL	10 anos	12 anos	16 anos
Número de ingressantes	50 semestrais	50 semestrais	40 semestrais
Utilização da ABP	1ª ao 6ª períodos	1ª ao 7ª períodos	1ª ao 7ª períodos
Outras metodologias ativas	Sim	Não	Sim
Referenciais da ABP	McMaster e Maastrich	McMaster e Maastrich	McMaster e Maastrich
Sobre os participantes			
Grupo focal	Grupo 1 (n=12)	Grupo 2 (n=11)	Grupo 3 (n=9)
Sexo			
Masculino	4	5	4
Feminino	8	6	5
Idade (média)	19,2 anos	19,3 anos	20,4 anos

A análise dos dados possibilitou a identificação de três categorias com duas subcategorias em cada uma delas, que serão apresentadas a seguir. Trechos das entrevistas que ilustram os sentidos abstraídos foram citados *ipsis litteris*, com uma codificação alfanumérica aleatória, referente a cada grupo. Nas falas dos sujeitos participantes do estudo, o termo PBL é usado para se referir à ABP, que foi o termo adotado pelos pesquisadores nesta investigação.

Reconhecendo as características do método tradicional

Essa categoria abrange a percepção dos estudantes sobre o ensino tradicional vivenciado por eles até a entrada no ensino superior. Embora não exista corrente pedagógica que se denomine “Tradicional”, a expressão tem sido utilizada desde o surgimento da Escola Nova, para referir-se às ideias pedagógicas que antecederam o movimento de renovação, como forma de justificar a necessidade de mudanças e destacar uma contraposição às propostas até então predominantes¹¹. Nesse contexto, o método tradicional compreende uma tendência da educação em que a teoria predomina sobre a prática, com ênfase nas teorias de ensino, caracterizando-se por aulas clássicas em um espaço cerimonioso, rígido e disciplinado. O ensino, nessa conjuntura, tem forte influência do pensamento newtoniano-cartesiano^{5,12}.

O professor como o centro do processo ensino-aprendizagem

No ensino médio, pautado pelo modelo de ensino tradicional, o professor é reconhecido como a figura central no processo ensino-aprendizagem e a principal via de acesso ao conhecimento, conforme os seguintes relatos: “Lá no ensino médio, você tem um professor pra te ensinar tudo. Você fica sabendo um conhecimento a partir dele” (G2).

De acordo com os participantes, o esforço despendido pelo aluno no processo ensino-aprendizagem era mínimo, na medida em que competia ao professor explicar os conteúdos de uma forma que fossem facilmente compreendidos.

A gente só percorria e dava um esforço a mais nosso para entender o conteúdo [...]. E, para mim, era bem mais cômodo, porque estava com a matéria ali, tudo feitinho, tudo explicado. (G3)

Observou-se, a partir dos depoimentos dos estudantes, a percepção de que o professor conduzia o processo de ensino-aprendizagem por meio de uma ação diretiva, tornando visíveis os objetos a serem conhecidos e elucidando as dúvidas. As falas dos estudantes aproximam-se da caracterização do ensino tradicional, em que o professor é visto como o detentor de conhecimentos legítimos, e o estudante é mero expectador e/ou receptor desses conhecimentos, um ser passivo, obediente e ingênuo⁵.

Na perspectiva do professor com o centro do processo, o conteúdo é apresentado aos estudantes como pronto e acabado. O estudante é um ser receptivo. A ele cumpre assimilar e memorizar o conhecimento transmitido, sendo visto como um depósito de informações. A metodologia enfatiza a aula expositiva, e o ensinar não abriga necessariamente o aprender⁷.

Fragilidades do método tradicional

Ao refletirem sobre o processo ensino-aprendizagem do ensino médio e já vivenciando uma nova metodologia, os estudantes observam fragilidades do ensino tradicional. Registram que o conhecimento fica restrito ao que o professor transmitia, conforme se observa a seguir: "[...] a gente não busca o conhecimento. O professor dá um conhecimento que ele já tem pra gente, e a gente vai adquirir aquele conhecimento dele, mas é um conhecimento limitado, e a gente não vai buscar outras fontes" (G2).

As expressões mostram a percepção do grupo sob um viés negativo em relação ao ensino tradicional e corroboram, ainda, a ideia do professor como aquele que é o dono do saber e que "doa" seu conhecimento. Freire já registrava essa limitação, recomendando que o professor deve criar possibilidades para produção do conhecimento e não deve se limitar a transmiti-lo¹³.

A reprodução da informação de acordo com as demandas externas em detrimento da compreensão, a fragmentação dos conteúdos e o estudo limitado daquilo que o professor considera mais essencial é apontado como uma fragilidade do método tradicional. Os entrevistados revelam que o monopólio do conhecimento e sua transmissão pelo professor é um obstáculo ao desenvolvimento do senso crítico.

Tem a questão do senso crítico também. Quando você está muito preso ao professor, tem horas que influencia muito tentar passar ideologia dele, convicção dele, sem ter aquele senso crítico, que é uma análise que você faz com um conhecimento que já tenha anteriormente. (G2)

As observações do grupo são congruentes com o trabalho de Spricigo et al., que assinalam que o ensino marcado pela transmissão do conhecimento inibe o desenvolvimento do senso crítico do estudante, na medida que não favorece habilidades que promovem o aprender a pensar¹⁴.

As percepções registradas são semelhantes às conclusões de um estudo que, comparando o ensino tradicional com a ABP, demonstrou que, no primeiro, não houve

melhora no pensamento crítico e na habilidade em resolver problemas; ao contrário do outro grupo, cuja melhora foi significativa¹⁵.

Os estudantes registraram a sensação de comodidade propiciada pelo método tradicional, apontando também a dependência intelectual em relação ao professor:

Muitas vezes é até mais fácil esse tipo de metodologia, porque o professor te passa aquilo que você precisa saber. Você não precisa procurar, não precisa buscar, então é muito mais cômodo. Mas também você não vai aprender para a sua vida. Então, às vezes você vai precisar de alguma coisa, você vai ficar muito dependente. (G2)

Efetivamente, há alto grau de dependência intelectual do estudante em relação ao professor, no ensino tradicional. A comodidade revelada pelos estudantes pode ser entendida como resultado do processo mecânico de aprendizagem, que propicia a paralisia do pensar e é um obstáculo para a aprendizagem autônoma¹⁶. Essa dependência intelectual pode levar o estudante a ter dificuldade em buscar soluções diante de situações inéditas que não comportam a reprodução do conhecimento assimilado.

Os participantes também relatam que, durante a aula, há uma sensação de que houve a construção do conhecimento; entretanto, ao ter que aplicar conhecimentos em um contexto novo, fica evidente que o fato de os ter na memória não é suficiente para solucionar o problema em questão.

O fato de você estar acomodado ali e você não ter contato com o assunto por inteiro, no método tradicional, faz com que não surjam dúvidas profundas em você. As dúvidas que você tem são superficiais. Você só fica satisfeito ali naquele momento, mas, quando você vai testar o conhecimento que você construiu no método tradicional, você vê que não é eficaz. (G1)

Segundo Berbel, no ensino tradicional, as informações transmitidas pelo professor são memorizadas pelos alunos com o objetivo de reproduzir o conhecimento já acumulado historicamente, colocando-os como meros expectadores¹⁷.

A ausência da troca de ideias entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem é apontada pelos sujeitos da pesquisa como outro ponto negativo: "[...] porque no tradicional, como o aluno fica em um meio muito individual, ele perde essa questão social. Ele fica ali, sentado na cadeira, ouvindo o que o professor fala, ele não precisa participar" (G2).

As fragilidades apontadas pelos estudantes têm amparo na literatura, conforme destacado, mas ganham peso pelo fato de serem apontadas por atores que estão vivenciando a transição e experimentando a ABP.

Percebendo uma nova metodologia de aprendizagem

Esta categoria inclui as primeiras percepções dos estudantes sobre a metodologia ABP que começam a vivenciar ao iniciarem o ensino superior, compreendendo o reconhecimento da nova proposta educacional e seus avanços educacionais; e, simultaneamente, identificando novas demandas.

Proposta e avanços educacionais na ABP

Os relatos evidenciam a percepção de que, na ABP, o conhecimento é mais rico, por utilizar fontes variadas e propiciar as diferentes ideias socializadas na sessão tutorial.

[...] no PBL a gente tem um conhecimento mais coletivo, adquirir essa capacidade de relacionamento, de contato com outros profissionais, outras opiniões que vão favorecer pra essa discussão tutorial. (G2)

Essa percepção reafirma a ideia de que, em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador do processo de aprendizagem, e não como fonte única de informação, possibilitando aos alunos trazerem conhecimentos de diferentes fontes^{17,18}. Além disso, os estudantes buscam soluções mais profundas para os problemas, pois são impulsionados pela curiosidade e pela ação autônoma¹⁹.

Os entrevistados revelam que o aprendizado na ABP é mais consistente que no método tradicional, por possibilitar ao aluno buscar e interpretar as informações: "No método de agora [ABP], a interpretação é direta da fonte, e não a interpretação de uma interpretação que foi feita, então acho que o aprendizado torna-se mais sólido."(G1).

A percepção dos estudantes é condizente com outros estudos. Em uma pesquisa na Índia, os autores, ao compararem a ABP com os métodos tradicionais, observaram que a maioria dos estudantes afirmou que a ABP ajudou a criar interesse no aprendizado, proporcionou melhor compreensão do assunto e promoveu o estudo autogerido¹⁹. Outro estudo que comparou ABP e currículo tradicional registrou que estudantes em ABP tiveram maiores escores em testes de conhecimentos e de habilidades do que aqueles do currículo tradicional²⁰.

Um novo papel para o estudante

Os entrevistados reconhecem que o estudante na ABP deve assumir uma postura ativa na construção do conhecimento, pois a autonomia intelectual será exigida deles no exercício da profissão.

A gente tem de ser muito mais ativo. A gente tem que sair de uma coisa que vai ser cobrada no vestibular pra uma coisa que você vai usar no seu dia a dia, que vão exigir responsabilidade de você depois. (G2)

Na ABP, o ensino tem como foco a produção do conhecimento pelo estudante, exigindo uma participação ativa⁵. Isso implica favorecer situações que priorizem a aprendizagem significativa, caracterizada pela interação entre os conhecimentos prévios do sujeito aprendiz e os conhecimentos novos. Na interação, esses conhecimentos vão se estabelecendo na estrutura cognitiva do aprendiz, de forma hierarquizada e mais complexa, permitindo-lhe atribuir significados aos novos conhecimentos. Assim, tornam-se mais fáceis a recuperação e a aplicação dos conhecimentos construídos no momento em que o estudante necessitar utilizá-los, ao longo de sua vida, em contextos diversos.

Os estudantes reconhecem, ainda, que podem aprender entre si, destacando o trabalho de grupo. Esse aspecto, para alguns, ressalta o desenvolvimento de novas habilidades, o que pode ser, também, um obstáculo a ser superado, conforme o relato:

"[...] a questão do grupo foi o que eu tive mais dificuldade, porque eu nunca fui muito boa com trabalho em grupo. Eu sempre consegui estudar melhor sozinha e agora isso tá mudando. Na tutoria você tem que aprender a falar [...]" (G1).

As dificuldades de se trabalhar em grupo também foram apontadas nas falas de estudantes em outro estudo, que ressalta a angústia vivenciada pela inserção na dinâmica tutorial, apesar da valorização do trabalho em grupo²¹. Para Silva et al., é no grupo tutorial que o estudante, vivenciando a diferença, exercita o pensamento crítico e a argumentação; os conhecimentos construídos são compartilhados e multiplicados. Além disso, o trabalho em grupo oportuniza o desenvolvimento das habilidades de comunicação e de relacionamento, constituindo-se em um espaço privilegiado para aprender a ouvir o outro e a lidar com críticas²².

Vivenciando a ruptura de paradigma

Esta categoria abrange as percepções negativas e as angústias vivenciadas pelos estudantes na transição do ensino tradicional para a ABP, incluindo a percepção dos desafios e as estratégias para superar as dificuldades.

Identificando os desafios

O novo modelo de ensino tem apresentado significativos desafios para os estudantes, que devem tornar-se construtores autônomos do conhecimento. Os grupos focais destacaram a angústia da transição pedagógica, quando passam a assumir a postura mais ativa, conforme relato a seguir: "A gente realmente não está habituado a essa autonomia, jogar tudo na sua mão e falar assim, procura, volta e me fala o que você leu" (G3).

As falas dos estudantes refletem a dificuldade de assumirem o papel reservado a eles nesse novo paradigma. A autonomia na aprendizagem é uma competência que se desenvolve, podendo o professor favorecê-la, se estimular a postura mais ativa do estudante¹⁶. Contudo, ao destacarem que a presença do professor é essencial, os estudantes apontam fragilidades no processo tutorial. Uma análise sobre a efetividade da seção tutorial destacou aspectos que pressupõem um relevante papel para o tutor na metodologia ABP: solicitar, dar e receber explicações; e auxiliar na integração e aplicação do conhecimento²³. Um bom tutor deve manter o fluxo da discussão, fazendo perguntas, estimulando o pensamento crítico e contribuindo para promover o desenvolvimento da autonomia.

Em um estudo que abordou a construção da autonomia no contexto pedagógico da ABP, os entrevistados concordaram que é necessário desenvolver autonomia para construir o conhecimento e que o estudante é o maior responsável por essa busca²¹. No entanto, é condição essencial para que a autonomia seja desenvolvida que o professor crie e gerencie situações complexas, que permitam a atividade mental do sujeito sobre o objeto de conhecimento¹⁶.

Os estudantes relatam que a gestão do tempo de estudo é outro grande desafio: "[...] eu sinto que a tutoria demanda mais tempo, porque eu tenho que chegar e expor meu conhecimento, que não é uma coisa negativa, mas que é um fato, eu tenho que fazer isso e eu tenho que estudar muito pra isso, então demanda mais tempo" (G1).

No contexto da ABP, a seleção do material pelo estudante a partir das diversas fontes e a sistematização dos conhecimentos para serem discutidos exigem uma gestão eficiente do tempo. Segundo Barell, o tempo é um fator limitador para o uso da ABP, pois a construção do conhecimento não se dá de forma rápida como nos métodos tradicionais²⁴.

A inexperiência em buscar outras fontes, além do professor, para construção do conhecimento gera uma sensação de estar sem direção, à deriva. Isso leva à necessidade de delinear um método de estudo que seja eficaz, o que constitui também um obstáculo: "E, pelo fato de ser cada um numa literatura, muitas vezes você fica perdida. Eu perco muito tempo me organizando até estudar. Quando eu tinha um caderno, eu ia pelo meu caderno e eu ia pelos livros. Eu ia comparando e fazendo outro resumo [...]" (G2).

A fala registra outro contraponto em relação ao ensino tradicional, no qual o acesso limitado às informações gerava uma sensação de segurança e de controle do conhecimento a ser apreendido. A ausência da autonomia para administrar a aprendizagem também pode estar influenciando a presença desses sentimentos, na medida em que a autonomia é um princípio fundamental na ABP²⁵. Ela pressupõe o desenvolvimento da capacidade de autorregulação do saber¹⁶.

Delimitar o conteúdo a ser estudado, identificando o que é relevante diante das diversas fontes e da quantidade de conteúdo também é uma dificuldade a ser superada.

Acho que minha maior dificuldade é questão do que estudar. Como separar o que é realmente importante? Cada módulo, cada fonte que você pega, uma aprofunda demais, a outra é superficial. Só que, qual o meio termo ali que você tem que alcançar? (G3)

A dependência intelectual do professor parece comprometer a habilidade de pensar dos estudantes. É imperativo o tutor investir de forma efetiva no exercício do pensar durante as sessões tutoriais, contribuindo para que o estudante desenvolva, gradualmente, sua autonomia em relação à direção e ao sentido da aprendizagem. A adaptação ao método pode levar a mudanças de comportamento, principalmente no que se refere ao hábito diário de estudo²¹.

O aprender a aprender e a busca de estratégias de aprendizagem também se revelaram como desafios, conforme percebido no relato: "[...] como eu tinha essa facilidade maior de aprender com o professor, quando eu cheguei aqui que eu falei: eu vou ter que aprender tudo sozinho agora. Pra mim foi muito complicado. Aí eu tive que criar outras maneiras de aprender [...]" (G1).

Aprender a aprender parece ser essencial para a adaptação ao novo método. Conhecer e aprender técnicas de estudo pode favorecer a adaptação à nova abordagem de ensino. É relevante destacar, porém, que a capacidade de aprender a aprender é desenvolvida de forma crescente, ao longo do curso²¹.

Os estudantes queixam-se de não terem um tutor especialista para sanar suas dúvidas e confirmar se as informações apresentadas na sessão estão corretas e são relevantes.

[...] Algumas vezes já até aconteceu: a gente pega livros, e os livros também às vezes têm erros e aí a gente sente a falta às vezes do tutor, e de saber esclarecer, porque ele não é um especialista [...]. (G2)

Em outro estudo, o papel do tutor, na percepção de alguns egressos, deveria ser desenvolvido por especialistas nos temas específicos da Medicina⁸. Alguns autores destacam que a competência do tutor; sua experiência com a metodologia; e o compromisso e a responsabilidade com o processo de aprendizagem facilitam o processo tutorial, mas salientam que os estudantes consideram necessário que o tutor tenha conhecimento dos conteúdos²⁶. Schmidt et al. reforçam que alunos orientados por especialista na área em estudo alcançam melhores resultados; e que a habilidade de tutoria e o conhecimento de conteúdo parecem ser condições necessárias e intimamente relacionadas para uma tutoria eficaz²⁷.

Para os entrevistados, no presente estudo, a sessão tutorial com um tutor que não induz à reflexão e que não discute a aplicação dos conhecimentos não possibilita o desenvolvimento da autonomia intelectual, na medida em que os conhecimentos estão apenas sendo reproduzidos.

[...] alguns tutores não falam. [...] não falam nada, deixam só os alunos realmente falar. Os alunos falam o texto decorado mesmo. Você realmente aprendeu aquele conteúdo? [...] Tem alguém pra explicar? Não tem [...]. (G2)

A postura passiva do tutor gera ansiedade no estudante e não contribui para que ele se sinta integrado ao novo método. A atuação do tutor pode influenciar diretamente o desenvolvimento do grupo. Orientar e propiciar um *feedback*, sem deixar o grupo à deriva, poderá reduzir a ansiedade, aumentar a confiança e a autoestima, melhorar o desempenho de tarefas e promover a aprendizagem reflexiva²⁸.

Por outro lado, a necessidade de um professor que reduz a termos menores a realidade a ser estudada, simplificando o conhecimento de forma a tornar mais fácil sua compreensão, mostra a dificuldade que os estudantes têm de se afastar do paradigma tradicional para assumir a postura de construtor do próprio conhecimento. A necessidade de um professor para ministrar aulas expositivas pode estar relacionada à heteronomia intelectual dos estudantes e à dificuldade de romper com o modelo de ensino que vivenciaram anteriormente.

Para Anastasiou⁷, a ação docente existente não pode ser desprezada no processo de “ensinagem”, que engloba tanto a ação de ensinar quanto a ação de aprender, decorrente da parceria entre estudante e professor. Entretanto, o professor deve incorporar, em seu planejamento, outras ações que superem a transmissão do conhecimento como única forma de ensinar e a reprodução do conhecimento pelo aluno como única forma de aprender.

As percepções registradas denotam que a proposta da ABP pode estar comprometida, na medida em que, nas sessões tutoriais, os estudantes apenas reproduzem as informações memorizadas. Na ABP, o conhecimento adquirido pelo estudante deve possibilitar o exercício do pensamento crítico durante a sessão tutorial²⁹. Isso revela a importância de o tutor conduzir a sessão tutorial de forma coerente com a proposta metodológica, assegurando envolvimento dos estudantes na discussão, estimulando o exercício do pensar e evitando que apenas verbalizem o que foi memorizado.

Observa-se, no depoimento a seguir, que os estudantes se sentem desamparados pelo tutor e pela instituição no momento em que vivenciam a mudança do paradigma tradicional para a ABP.

Não existe uma transição. Simplesmente eles tiram você do tradicional e te jogam no método, no PBL, não existe aquela adaptação, eles não te preparam, não te adaptam pra essa mudança, sabe? [...] (G3)

Recursos institucionais e um corpo docente treinado e familiarizado com o método são essenciais para o sucesso dessa abordagem educacional³⁰. Nesse ponto, é pertinente enfatizar que a função do docente na ABP não se limita à condução do grupo tutorial. Ela inclui outras funções mais abrangentes, como dar suporte para o estudante aprender, bem como ser seu mentor³¹. É razoável inferir que a adoção de estratégias voltadas para a adaptação dos estudantes à nova abordagem metodológica e a criação de um centro de apoio ao tutor podem influenciar, de forma positiva, nessa transição, diminuindo a referida sensação de abandono.

O desenvolvimento de um programa de capacitação de professores e estudantes, para que se identifiquem e se familiarizem com o novo modelo pedagógico, faz-se necessário. Esse aspecto é fundamental e pode corrigir eventuais problemas no trabalho com a metodologia ABP.

Buscando superar as dificuldades

Os participantes relatam que buscam superar os desafios de forma isolada:

Eu acho que não foi bem a instituição que ajudou na adaptação, porque [...] preocupamos, tivemos um choque, procuramos melhorar. (G3)

[...] então acaba que a gente tem que procurar sozinho, fazer uma adaptação individual. (G2)

Verifica-se que os estudantes buscam superar os desafios sozinhos, na medida em que o uso de recursos de aprendizagem utilizados no modelo tradicional não é suficiente para atender às novas exigências. A ausência de suporte institucional reconhecido pelos estudantes é relevante, especialmente porque o apoio esperado pode ser propiciado a partir de medidas relativamente simples.

O autoconhecimento foi apontado como aspecto importante para superar os desafios vivenciados.

[...] porque é a questão do tempo, você vai fazer um resumo, e o resumo demora muito tempo. Então eu acho assim, que é um pouco de autoconhecimento, o que é melhor pra você. [...] todo mundo tá nesse processo de conhecimento, o que é melhor fazer, porque ainda não deu tempo da gente se conhecer. (G3)

O autoconhecimento pode ser um aspecto fundamental nessa metodologia, pois isso pode melhorar a capacidade de autorregulação da própria aprendizagem. A capacidade de se autoguiar depende, além de outros fatores, do potencial de autorregulação do contexto de aprendizagem: informação, atividades, materiais e orientações para sua aplicação, seu desenvolvimento e avaliação¹⁶.

Os estudantes revelam que o estudo colaborativo contribui para enfrentar o desafio de saber definir o conteúdo a ser estudado, bem como o de compreender a tarefa a ser realizada.

[...] A própria experiência mesmo. Na questão de você conversar com seu colega. Você acha que isso é importante? Vocês vão estudar isso? Principalmente ao longo da tutoria mesmo [...] vocês vão estudar essa parte ou não? [...] (G3)

Em princípio, o trabalho em pequenos grupos propicia a complementaridade de ideias entre os pares, a discussão de dúvidas e a colaboração para a resolução de problemas complexos, além de estimular a partilha e a escuta de opiniões. Valoriza as trocas entre os pares, propiciando processos criativos de resolução de problemas, conduzindo a um produto final qualitativamente superior ao que tenha sido produzido individualmente²³. Além disso, a tomada de decisão tende a ser mais ponderada e equilibrada quando discutida em equipe.

Para superar a dificuldade em encontrar uma metodologia de estudo eficiente, segundo os participantes, foi importante conhecer as experiências bem-sucedidas dos colegas.

[...] vendo alguns colegas meus que estavam obtendo sucesso. Aí eu percebi que assim, eu gravava melhor o conhecimento se eu fizesse resumos e lendo esses resumos posteriormente também. E em questão dos livros também. Muitos colegas meus usam livros diferentes. Alguns até me aconselharam o uso de certos autores e eu achei bastante benéfico. (G2)

Além disso, os estudantes evidenciam que os colegas também contribuem para sanar as dúvidas.

[...] a nossa turma se mostra bem unida [...] a maioria de nós sempre quer tirar as dúvidas um do outro, alguma coisa que algum entendeu. (G2)

Ter alguém para sanar as dúvidas mostrou-se um aspecto relevante para os entrevistados. Em certos momentos, esclarece Tomaz³¹, o facilitador pode e deve disponibilizar informações, sem, contudo, descaracterizar a metodologia ABP, que tem como princípio basilar a construção do conhecimento pelo estudante.

Outro recurso que os estudantes utilizam para superar os desafios é a ajuda dos veteranos.

[...] ou mesmo busca com os nossos veteranos que já estão acostumados com o método, sobre o que fazer, ou algum autor específico pra matéria [...]. (G2)

A experiência daqueles que já passaram pelo processo funciona como um direcionamento para enfrentar os obstáculos. Percebe-se que o apoio de outra pessoa para sinalizar o que e como fazer é um recurso muito valorizado pelos estudantes. Isso pode estar relacionado à necessidade da ação diretiva do professor que eles ainda têm.

Considerações finais

Os resultados evidenciaram que a transição do ensino tradicional para o ensino ABP é um momento desafiador para os estudantes e de grande importância para o envolvimento com o processo de aprender. A adaptação ao novo modelo de ensino traz insegurança, instabilidade, desconforto, angústias, frustrações e sofrimento. Requer, também, mudança de atitudes, que devem ser apoiadas. Entretanto, medidas simples, que podem ser adotadas pelas instituições para auxiliar essa adaptação, não parecem estar sendo implementadas. É relevante destacar que nenhuma das escolas apresentava, até a ocasião do presente estudo, atividades de integração ou adaptação dos estudantes às novas metodologias.

Isso reforça a necessidade de se pensar em espaços de discussão e reflexão crítica, envolvendo instituição, docentes e discentes, visando a um processo de adaptação favorável, principalmente porque a metodologia ABP exige um estudante ativo, autônomo intelectualmente e capaz de autodirigir-se em sua aprendizagem.

O estudo sugere a necessidade de serviços de suporte, de orientação e de acompanhamento ao estudante, com o intuito de atenuar o impacto proporcionado pelo novo método. Recomenda-se também a implementação de um grupo de apoio ao estudante, que o ampare e que favoreça o desenvolvimento de recursos de aprendizagem que possam contribuir para atenuar as dificuldades vivenciadas no ensino ABP. Ressalta-se que esses serviços devem ser amplamente divulgados pela instituição e que os docentes devem estimular os estudantes a utilizá-los.

Contribuições dos autores

Todos os autores participaram ativamente da concepção e elaboração do projeto; da discussão e análise dos resultados; e da revisão e aprovação da versão final do trabalho.

Direitos autorais

Este artigo está licenciado sob a Licença Internacional Creative Commons 4.0, tipo BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR).

Referências

1. Cyrino EG, Toralles-Pereira ML. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Cad Saude Publica*. 2004; 20(3):780-8.
2. Lima VV. Constructivist spiral: an active learning methodology. *Interface (Botucatu)*. 2017; 21(61):421-34.
3. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3/2014. *Diário Oficial da União*. 23 Jun 2014; Sec 1, p 8-11.
4. Sobral FR, Campos CJG. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. *Rev Esc Enferm USP*. 2012; 46(1):208-18.



5. Behrens MA. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 6a ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2013.
6. Cezar PHN, Guimarães FT, Gomes AP, Rôças G, Siqueira-Batista R. Transição paradigmática na educação médica: um olhar construtivista dirigido a aprendizagem baseada em problemas. *Rev Bras Educ Med.* 2010; 32(4):292-303.
7. Anastasiou LGC, Alves LP, organizadores. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8a ed. Joinville, SC: Univille; 2009. p. 67-100.
8. Gomes R, Brino RF, Aquilante AG, Avó LRS. Aprendizagem baseada em problemas na formação médica e o currículo tradicional de medicina: uma revisão bibliográfica. *Rev Bras Educ Med.* 2009; 33(3):433-40.
9. Bardin L. Análise de conteúdo. Reto LA, Pinheiro A, Tradutor. Lisboa: Edições 70; 2009.
10. Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12a ed. São Paulo: Hucitec; 2010.
11. Baldan M. A representação do ato de ensinar: continuidades e rupturas da concepção de ensino na pedagogia tradicional, na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica: uma análise a partir das teses e dissertações no Portal da Capes (dissertação). Araraquara (SP): Universidade Estadual Paulista; 2011.
12. Silva AF Jr. A mudança de paradigmas da ciência e a relação com a educação escolar. *Educ Philos.* 2012; 26(51):231-50.
13. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33a ed. São Paulo: Paz e Terra; 2006.
14. Spricigo CB, Oliveira J, Martins V, organizadores. Mosaico de cinco cores: princípios orientadores para os processos de ensino e aprendizagem na educação superior. Curitiba: PUCPRes; 2016.
15. Tayyeb R. Effectiveness of problem based learning as an instructional tool for acquisition of content knowledge and promotion of critical thinking among medical students. *J Coll Physicians Surg Pak.* 2013; 23(1):42-6.
16. Rué J. Aprender com autonomia no ensino superior. In: Araújo UF, Genoveva S, organizadores. Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior. São Paulo: Summus; 2009. p. 157-76.
17. Berbel NAN. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina.* 2011; 32(1):25-40.
18. Dahle LO, Forsberg P, Hard af Segerstad H, Wyon Y, Hammar M. ABP e medicina: desenvolvimento de alicerces teóricos e sólidos de uma postura profissional de base. In: Araújo UF, Genoveva S, organizadores. Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior. São Paulo: Summus; 2009. p. 123-40.
19. Preeti B, Ashish A, Shriram G. Problem based learning (PBL) - an effective approach to improve learning outcomes in medical teaching. *J Clin Diagn Res.* 2013; 7(12):2896-7.
20. Meo SA. Evaluating learning among undergraduate medical students in schools with traditional and problem-based curricula. *Adv Physiol Educ.* 2013; 37(3):249-53.
21. Smolka MLRM, Gomes AP, Siqueira-Batista R. Autonomia no contexto pedagógico: percepção de estudantes de medicina acerca da aprendizagem baseada em problemas. *Rev Bras Educ Med.* 2014; 38(1):5-14.



22. Silva SC, Siqueira ILCP, Padilha RQ, Lima VV, Leonice S, Brito CM. Aprendizagem baseada em problemas: uma nova ferramenta educativa para a enfermagem. *Rev Nursing*. 2007; 10(111):382-6.
23. Visschers-Pleijers AJSF, Dolmans DHJM, Grave WS, Wolfhagen IHAP, Jacobs JA, Van der Vleuten CPM. Student perceptions about the characteristics of an effective discussion during the reporting phase in problem-based learning. *Med Educ*. 2006; 40(9):924-31.
24. Barell J. *Problem-based learning. an inquiry approach*. Thousand Oaks: Corwin Press; 2007.
25. Mitre SM, Siqueira-Batista R, Girardi-de-Mendonça JM, Morais-Pinto NM, Meirelles CAB, Pinto-Porto C, et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Cienc Saude Colet*. 2008; 13 Supl 2:2133-44.
26. Navarro-Hernández N, Zamora-Silva J. Factores que facilitan u obstaculizan el aprendizaje basado en problemas en grupo pequeño, vistos por los estudiantes de La Facultad de Medicina de La Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. *Iatreia*. 2016; 29(2):113-22.
27. Schmidt HG, Van der Arend A, Moust JH, Kokx I, Boon L. Influence of tutors' subject-matter expertise on student effort and achievement in problem-based learning. *Acad Med*. 1993; 68(10):784-91.
28. Hattie J, Timperley H. The power of feedback. *Rev Educ Res*. 2007; 77(1):81-112.
29. Decker IR, Bouhuijs PAJ. Aprendizagem baseada em problemas e metodologia da problematização: identificando e analisando continuidades e descontinuidades nos processos de ensino-aprendizagem. In: Araújo UF, Genoveva S, organizadores. *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus; 2009. p. 177-204.
30. Rodrigues MLV, Figueiredo JFC. Aprendizagem centrada em problemas. *Medicina (Ribeirão Preto)*. 1996; 29(4):396-402.
31. Tomaz HLDS. O papel e as características do professor. In: Mamede S, Penaforte J, organizadores. *Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educativa*. Fortaleza: Hucitec; 2001. p.157-82.



Problem-Based Learning (PBL) is an active learning modality widely adopted in medical courses. The objective of this study was to analyze the perception of the enrolled medical students throughout the transition from the traditional teaching given in High School to the PBL. This is an exploratory and qualitative study carried out in three higher education institutions. Data were obtained through focus groups, followed by content analysis. Three common thematic nuclei emerged from these lines. Students perceive the weakness of traditional teaching and its implications in their learning process. The students' view of PBL is positive but contradictory reflecting on the one hand, the anguish of a paradigmatic transition, but on the other hand it alerts to the possibility of misunderstandings in the conduction of PBL.

Keywords: Problem based learning. Teaching. Medical education.

El Aprendizaje Basado en problemas (ABP) es una modalidad de aprendizaje activo bastante adoptado en los cursos de medicina. El objetivo fue analizar la percepción de los alumnos que ingresan en el curso de medicina con relación a la transición de la enseñanza tradicional dictada en la enseñanza media para la ABP. Se trata de un estudio exploratorio y cualitativo, realizado en tres instituciones de enseñanza superior. Los datos se obtuvieron por medio de Grupos Focales, seguidos de análisis de contenido. De los diálogos surgieron tres núcleos temáticos comunes. Los estudiantes perciben las fragilidades de la enseñanza tradicional y sus implicaciones en su proceso de aprendizaje. La visión que los estudiantes tienen de la ABP es positiva, pero contradictoria, lo que traduce, por un lado, la angustia de una transición paradigmática, mientras que por otro alerta para la posibilidad de equivocaciones en la conducción de la ABP.

Palabras clave: Aprendizaje basado en problemas. Enseñanza. Educación médica.

Submetido em 22/08/17.

Aprovado em 13/04/18.