

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE MESTRANDOS DE MEDICINA E  
ODONTOLOGIA COM O MÉTODO DE APRENDIZAGEM  
BASEADA EM PROBLEMA  
PEDAGOGICAL TRAINING OF MASTER DEGREE OF MEDICINE  
AND ODONTOLOGY IN PROBLEM-BASED LEARNING**

**Ester de Queirós Costa<sup>1</sup>**

**Débora Teixeira<sup>2</sup>**

**Melanie Noël Maia<sup>3</sup>**

**Victoria Maria Brant Ribeiro<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> Doutoranda NUTES/UFRJ – [ecosta@vm.uff.br](mailto:ecosta@vm.uff.br)

<sup>2</sup> Mestranda NUTES/UFRJ – [deborastbr@yahoo.com.br](mailto:deborastbr@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Bolsista de Iniciação Científica NUTES/UFRJ – [melnoelmaia@gmail.com](mailto:melnoelmaia@gmail.com)

<sup>4</sup> Professora Orientadora NUTES/UFRJ – [victorianutes@gmail.com](mailto:victorianutes@gmail.com)

## **Resumo**

Estudo predominantemente qualitativo que analisa a avaliação que mestrandos de medicina e de odontologia fazem de sua atuação na disciplina de formação pedagógica – planejamento curricular e de ensino na área da saúde (PCE) – desenvolvida pelo método da aprendizagem baseada em problema (ABP). Analisaram-se os textos de 119 redações de avaliação, em um universo de 180, produzidos ao término do curso pelos alunos que cursaram PCE de 2004 a 2006. A análise das redações, além de revelar uma aprovação majoritária do método utilizado, indica aspectos importantes relacionados às características específicas do método, aos conteúdos abordados e ao impacto da disciplina em suas vidas pessoal, acadêmica e profissional.

**Palavras-chave:** formação pedagógica, aprendizagem baseada em problemas, pós-graduação em saúde

## **Abstract**

This essay is predominantly qualitative, and analyzes the assessment made by master degree students of medicine and odontology of their performance in the pedagogical subjects, curricular design and teaching methodologies for the health area (PCE), using the problem based learning method (PBL). Out of a universe of 180 assessment texts, 119 have been analyzed, which have been produced at the conclusion of the course by students who took PCE during the 2004-2006 period. The analysis of the essays, besides revealing approval of the used method by the majority of students, indicates relevant aspects related to the specific characteristics of the method, to the approached contents and the impact of the discipline in their personal, academic and professional lives.

**Keywords:** pedagogical training, problem based learning, undergraduate studies

## **INTRODUÇÃO**

A palavra *mestre* comporta uma variedade de significados, que vão desde “aquele que ensina, o professor”, até “indivíduo de muito saber”; dentro deste espectro, inclui-se aquele indivíduo que possui grau de mestre, por meio do curso de mestrado. A formação de futuros mestres pode ser compreendida como um momento de transformação de um sujeito graduado em uma determinada área, em um sujeito que assumirá a função de graduar outros indivíduos. Desta forma, cabe aos programas de mestrado – os quais conferem o título atualmente imprescindível para a prática de atividade docente em instituições de ensino superior - fornecer toda a instrumentação necessária à prática de ensino. É nesse contexto que se insere a Pedagogia, definida como teoria e ciência da educação e do ensino.

Se o curso de mestrado pode ser entendido como o momento de “criação” de um professor, presume-se que nele se assuma a função e a responsabilidade de realizar sua formação pedagógica, de educar o educador.

A educação do educador tem se revelado um processo cada vez mais complexo e difícil, visto que, de acordo com a atual concepção de educação, é necessário considerar a realidade econômica, política e social na qual esse processo tem lugar. A formação pedagógica oferecida aos mestrandos deve compreender, portanto, não apenas conteúdos relacionados a habilidades para o momento da sala de aula, mas outros que possibilitem a reflexão e a crítica sobre o ato de ensinar. Mais ainda, sabendo-se que durante a atuação de um professor ele estará constantemente se reeducando diante de sua realidade prática, a formação pedagógica – que se constitui em oportunidade pontual durante o curso de mestrado – deverá fornecer subsídios para que o futuro mestre possa avaliar criticamente sua atuação e ressignificar o seu papel de professor. Com essa perspectiva, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), como um método ativo de aprendizagem, apresenta uma série de possibilidades uma vez que se propõe a incentivar a busca do conhecimento, estimulada pelas situações reais da prática profissional, e a valorizar as atividades em grupo.

A ABP “tem como base de inspiração os princípios da Escola Ativa, do Método Científico, de um Ensino Integrado e Integrador dos conteúdos, dos ciclos de estudo e das diferentes áreas envolvidas, em que os alunos aprendem a aprender e se preparam para resolver problemas relativos à sua futura profissão” (Berbel, 1998).

A origem filosófica da ABP encontra-se na pedagogia da existência do filósofo americano John Dewey, voltado, desde as últimas décadas do século XIX (1887 é o ano de sua primeira publicação sobre psicologia experimental), para o estudo do entrelaçamento dos problemas da educação com os gerais da vida social (Hubert, 1976). Segundo esse autor, Dewey edifica sobre uma filosofia geral (a qual chamou de instrumentalismo), inteiramente pragmática, do conhecimento, da certeza e da verdade, uma pedagogia eminentemente ativista. Citado por Suchodolski (1984) como um pensador preocupado com a valorização da vida presente, Dewey defende que a verdadeira formação do espírito se verifica “(...) sob pressão do interesse e das dúvidas surgidas no decorrer de questões subjetivamente interessantes, na formulação de problemas, nas reflexões suscitadas pelas dificuldades e pelas observações práticas”. São dele, segundo Hubert, as fórmulas frequentemente repetidas: “learning by doing”, “education is life”, “school is society”, e que se tornaram santo-e-senha de toda a educação nova (p.320).

De acordo com Ribeiro (2006), a ABP tem peculiaridades especiais: o ensino é centrado no aluno, a aprendizagem se dá sob a forma de busca ativa, e de construção de pequenos textos sobre o problema apresentado para que sejam amplamente discutidos no grupo. Os grupos devem ser de dez a quinze alunos no máximo e um professor-tutor, cuja função é dinamizar as atividades, sem intervir com explicações e/ou aulas expositivas sobre dúvidas comuns. O método é conhecido pelos “sete passos”, sendo o primeiro a leitura do problema construído pelo professor ou, idealmente, pelo grupo de professores da mesma disciplina ou de disciplinas afins. Trata-se de um problema a ser estudado e não necessariamente a ser solucionado e pode, ou não, ser construído com base em situações reais.

Importante é que os passos sejam seguidos para que o produto final tenha coerência, consistência e corresponda ao objetivo anunciado inicialmente, ou àqueles que surgirem durante o trabalho em grupo, e que cada membro do grupo sinta-se implicado na

realização da tarefa. Segundo Berbel (1998), os “sete passos”, coletivamente seguidos, correspondem 1) à leitura do problema, identificação e esclarecimento de termos desconhecidos; 2) à identificação dos problemas propostos pelo enunciado; 3) à formulação de hipóteses explicativas para os problemas identificados no passo anterior (os alunos se utilizam nesta fase dos conhecimentos de que dispõem sobre o assunto); 4) ao resumo das hipóteses; 5) à formulação dos objetivos de aprendizado (trata-se da identificação do que o aluno deverá estudar para aprofundar os conhecimentos incompletos formulados nas hipóteses explicativas); 6) ao estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizado e 7) ao retorno ao grupo tutorial para rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo anterior.

O produto final – que pode ser um relatório do problema - é a culminância do método e deve refletir o empenho de todos os componentes do grupo. E neste aspecto reside a maior relevância do método, pois a integração de vários aspectos, por meio de trabalhos individuais analisados em discussão conjunta, sobre o mesmo problema, torna a aprendizagem mais duradoura, além de propiciar a possibilidade de diálogo e colaboração entre os alunos, algo que a maioria dos estudantes da área da saúde tem poucas oportunidades de experimentar.

Conforme Cyrino & Toralles-Pereira (2004), a ABP é considerada uma das mais significativas inovações na educação médica nos últimos anos, surgindo como um movimento de reação aos currículos das escolas médicas sob a forte influência do modelo flexneriano, que privilegiava o modelo biomédico e o ensino centrado no hospital. Pode, também, ser considerada como eixo principal do aprendizado teórico de um currículo médico, objetivando o aprendizado de conteúdos cognitivos e a integração de disciplinas.

Embora as primeiras experiências com ABP datem do final dos anos 1960, na Faculdade de Medicina de McMaster, Canadá, somente nos últimos 20 anos vem ganhando adeptos nas escolas médicas da Holanda, dos Estados Unidos e Canadá, mas ainda com grande reserva nas escolas brasileiras (Komatsu, 2003). Foi o método adotado no Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES), em 2004, para o trabalho de formação pedagógica dos mestrados da Odontologia e da Medicina como uma consequência do modo de operar institucional, que desde 1974 fez a escolha pela associação da teoria educacional aos cenários de prática dos profissionais de saúde aos quais era oferecida essa formação.

Durante estas últimas três décadas, a disciplina Planejamento Curricular e de Ensino na área da saúde cumpre a função de instrumentar didaticamente os mestrados do Centro de Ciências da Saúde (CCS) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tendo como diretriz central a reflexão sobre os fins da educação e da prática docente, procurando levar os mestrados a compreenderem o sentido de sua prática profissional, analisando seus determinantes no contexto dos Sistemas Educacional e de Saúde brasileiros. Com diferentes enfoques na abordagem dos programas, a disciplina percorreu uma trajetória que se articula às tendências educacionais de cada momento, com predomínio do modelo participativo, de interações entre professores e mestrados, mas com o uso das técnicas mais tradicionais, com seminários, leituras e discussão de textos e aulas expositivas.

Em 2004, com base em avaliações semestrais das turmas, resguardando a diretriz institucional de articular teoria e prática, optou-se por esse método como mais adequado em um curso de mestrado, no qual se busca aproximar os estudantes da complexidade dos problemas encontrados nos cenários comunitários, educativos e dos serviços de saúde.

Levou-se em conta “um dos mais complexos estudos de síntese sobre efetividade da ABP até aqui publicados, conduzidos por Vernon & Blake (1993)”, citado por Sá (2001), que aponta benefícios da aprendizagem baseada em problemas nos diversos domínios avaliados. Os problemas estudados, embora não sejam reais, são construídos com base na realidade, são descrições de fenômenos que usualmente ocorrem tanto nos serviços de saúde como nos processos de organização curricular dos cursos de formação profissional para a saúde. Considera-se, ao construí-los, que a realidade é um espaço de convivência, encontros e conflitos onde se produzem complexas e contraditórias interações entre as pessoas que o conformam (García, 2002).

Com base nessa referência, o Laboratório de Currículo e Ensino do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) tomou como objeto de estudo a formação pedagógica oferecida aos mestrados de medicina e odontologia do Centro de Ciências da Saúde (CCS), avaliando não somente a atuação desses estudantes na disciplina Planejamento Curricular e de Ensino (PCE), mas também seu julgamento sobre o método da Aprendizagem Baseada em Problemas, proposto para o desenvolvimento dessa disciplina, considerado uma inovação curricular.

## CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo sobre a formação pedagógica oferecida aos mestrados de medicina e odontologia da UFRJ buscou analisar os conteúdos e o método atualmente empregados na disciplina PCE, do ponto de vista dos mestrados egressos, desde o ano de 2004 (1º semestre) até o ano de 2006 (2º semestre). Constitui-se em um estudo predominantemente qualitativo, que identificou variáveis para determinar a recorrência de tópicos nos textos finais de avaliação produzidos pelos alunos.

## COLETA DE DADOS

Os dados foram extraídos dos textos elaborados ao término do curso pelos alunos, nos quais responderam uma questão orientadora: “O que significou para você a disciplina em termos pessoais, acadêmicos e profissionais?”.

## ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

As redações elaboradas pelos mestrados foram analisadas com o objetivo de se verificar a recorrência de temas sobre o conteúdo e o método empregados. Os temas foram agrupados nos seguintes núcleos de sentido: aspectos do próprio método (ABP), relevância de conteúdos pedagógicos tradicionalmente abordados e o impacto da disciplina na trajetória de vida dos mestrados, como o despertar da vontade de lecionar. Foram analisadas 119 redações de avaliação, em um universo de 180 alunos, produzidas pelos que cursaram a disciplina PCE nos anos de 2004 a 2006. Os 61 alunos que não participaram do estudo responderam a avaliação em uma ficha com questões de múltipla escolha, sem apresentar uma redação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A disciplina atualmente oferecida pelo NUTES aos mestrandos de medicina e odontologia, Planejamento Curricular e de Ensino (PCE), resulta da fusão de duas disciplinas previamente existentes, Didática Especial e Pedagogia Médica que, especialmente durante os anos 1980, faziam uma espécie de “dobradinha” nos currículos da pós-graduação do CCS, sendo inclusive a Pedagogia Médica um pré-requisito para o curso de Didática, marcando uma continuidade entre as duas disciplinas. Portanto, essa modificação, bem aceita pelas diversas coordenações de Pós-Graduação do CCS, consolidou uma integração que já estava em curso

A análise dos programas, a partir dessa fusão, permite afirmar que o preparo pedagógico do mestrando para o exercício da função docente apóia-se em dois pilares: a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a realidade onde esta se realiza, e a instrumentação técnica para a atividade de ensino.

Em Planejamento Curricular e de Ensino (PCE), a apreensão dos conteúdos pedagógicos é feita quando os mestrandos criam e elaboram um plano para uma disciplina, descrevem as atividades didáticas que a compõem e escolhem determinado conteúdo para praticar em aula. Entre diversos procedimentos didáticos (aula expositiva, demonstração, aula com uso de vídeo, dramatização e seminário são alguns exemplos), os mestrandos são convidados a escolher um em que ao praticá-lo tem e dá a oportunidade de discutir com a turma a técnica, a pertinência do uso, as formas de avaliação, tendo como pano de fundo as leituras e os debates que acompanham o curso sobre a fundamentação teórica do campo da educação em saúde.

A análise das redações elaboradas pelos mestrandos egressos da disciplina PCE, além de demonstrar uma aprovação majoritária do método utilizado, revela aspectos importantes relacionados às características específicas da Aprendizagem Baseada em Problemas, aos conteúdos abordados e ao impacto da disciplina em suas vidas, como se pode verificar no quadro a seguir (tabela 1).

Tabela 1: Temas identificados na análise dos relatórios dos mestrandos egressos da disciplina PCE

Temas identificados	Recorrências	%
A) sobre o método		
ABP é algo novo	65	54,6
Estranhamento/surpresa inicial	28	23,5
Estímulo à busca de conhecimento	40	33,6
Estímulo à crítica	50	42,0
Valorização / importância do trabalho em grupo	36	30,2
Necessidade de integração professor-tutor-aluno para o sucesso do método	25	21,0
Importância do tutor	19	16,0
Preparo para o confronto com situações reais, do cotidiano profissional.	25	21,0
B) sobre os conteúdos abordados		

Contato mais aprofundado com temas relacionados ao SUS	31	26,0
Falta de conteúdos mais tradicionais	14	11,8
C) sobre o impacto na trajetória de vida dos mestrados		
Motivação para lecionar	06	5,0
Considerações sobre o futuro emprego do método	19	16,0

É importante ressaltar, para a discussão dos resultados desta avaliação, que os alunos não foram indagados diretamente a respeito de nenhum destes tópicos e que nem todos os comentários acerca de um tópico possuem o mesmo conteúdo, referindo-se ora a aspectos positivos ora a negativos. Como exemplo, podemos citar o tópico relativo à integração professor-tutor-aluno, em que sua importância para o sucesso do método é revelada tanto sob a forma de elogios, quanto por declarações sobre a falta de maior integração, com prejuízo para o andamento das atividades.

O fato de mais da metade dos alunos ter declarado que o método de ABP é algo novo confirma a hipótese que nos cursos de graduação de medicina e odontologia não é empregado com frequência. Desta forma, é esperado que os mestrados, acostumados ao processo de ensino-aprendizagem mais tradicional, de transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, experimentem um estranhamento quando se vêem em uma situação em que não há espaço para as conhecidas aulas expositivas, fato que gerou reações distintas, como pode ser observado nas declarações a seguir:

“O que encontrei foi uma nova dinâmica de sala de aula, que privilegia o desenvolvimento de múltiplas habilidades” (A)

“No início, pareceu-me algo confuso” (FNA)

Para Penaforte (2001), o estudante terá tão maiores possibilidades de utilizar novos conhecimentos quanto mais associações forem feitas com experiências anteriormente vividas/adquiridas. Decorrem dessa relação as chamadas flexibilização e “significação” do conhecimento que, compreendido deste modo, nos permitem pensar a educação como um processo de contínua reorganização, reconstrução, transformação. Acreditamos, assim, que a possibilidade de determinado conhecimento provocar implicações diretas na prática esteja mais articulada com o “modo de apropriação” do que, propriamente, com a acumulação de conhecimentos. Afinal, como destaca Schmidt,

explicar os fenômenos ou eventos descritos no problema em termos de seus princípios, processos, leis ou mecanismos subjacentes é fundamental, porém o mais importante é que o estudante seja capaz de usar esse saber sob a forma de uma “compreensão aprimorada”. (Schmidt, 1983)

Schmidt, em contraposição a autores que concebem a ABP apenas como um reforço da “experiência” no crescimento dos estudantes – como as conhecidas e antigas ilustrações no fim do livro –, esclarece que trabalhar com ABP é possibilitar aos estudantes estudar problemas teóricos da mesma forma como os clínicos abordam e elucidam casos clínicos. No aprendizado da clínica médica, a investigação (exame clínico + suspeição diagnóstica + exames complementares) caminha para a elaboração diagnóstica e posterior

decisão terapêutica. Da mesma forma, em ABP, com base em “pistas” dadas pelo problema, os estudantes levantam hipóteses que são estudadas, visando explicar teoricamente o problema. Trata-se, portanto, de “uma maneira especial de adquirir e organizar conhecimentos” (Schmidt, 2001).

Vale lembrar que as aulas expositivas constituem-se na técnica mais utilizada na atividade docente desde os seus primórdios, por influência da educação jesuítica. Porém, com a evolução dos tempos, das pessoas e dos interesses, seria de se esperar também uma mudança na técnica predominante de ensinar.

Não se trata de condenar as aulas expositivas em sua totalidade, já que podem ser ministradas de forma que comporte o diálogo entre os participantes, mas é preciso salientar que o modelo do professor “dono do conhecimento, dominador” que expõe o seu saber a uma platéia passiva, expectante, e que assimila os conteúdos sem qualquer juízo crítico, é ultrapassado, já que não contribui para a formação de um indivíduo reflexivo. Atualmente, frente à vasta quantidade de informações disponíveis para todo e qualquer indivíduo com condições sócio-econômicas minimamente favoráveis, é imprescindível que se estimule a formação de um senso crítico individual desde o início da vida escolar, que possibilite um mínimo julgamento no que diz respeito à confiabilidade destas informações.

Declarações ressaltando que o método de ABP estimula, por parte do aluno, a busca de conhecimento e o desenvolvimento da crítica, constituem dois dos tópicos mais recorrentes nas redações. Estas duas características, pontos essenciais da ABP, nem sempre são estimuladas em um currículo que adote predominantemente as aulas expositivas, em que os alunos recebem informações prontas. Trata-se, certamente, de uma situação mais cômoda ao aluno, porém, menos instigadora. Este aspecto da ABP pode ser claramente depreendido da avaliação de dois mestrandos que tomamos como exemplo:

“Em que momento, diga-me, fui instigado, como aluno, a pensar? Digo pensar, porque estudar, que passei a vida fazendo, é outra coisa. Em que momento aprendi a questionar, a ser revolucionário? Que palavra é essa, paradigma, nunca a mim apresentada? Pois bem, se não pensava como aluno, como pensaria como professor? Repetiria tudo de novo? Condenaria, talvez por vingança ou frustração, os meninos ao mesmo futuro previsível? Onde foram parar os Mestres? Somos uma geração carente de pensantes. Nossos ícones são reflexos lamentáveis de nossos modelos obsoletos, e olhe que falo apenas da medicina.”. (F)

“Ficamos sempre com uma sensação de ‘quero mais’ e, neste caso, se queremos avançar mais, temos que ir aos livros, aos artigos, aos textos, inevitavelmente. Então, o que inicialmente era um ponto negativo transforma-se num instigador da busca do conhecimento. Devido à maneira como estudamos em sala de aula, ficamos com uma espécie de ‘dever de casa’ para todo o sempre. E aí ‘tome’ pesquisa!”(RPS)

As observações que ressaltam a importância de se trabalhar em grupo e a necessidade da integração de todos os componentes do processo de ensino-aprendizagem (professor, tutor e aluno) para o sucesso do método de ABP, além de refletirem pontos-chave para seu desenvolvimento, parecem ter aguçado o senso de responsabilidade em muitos dos futuros mestres. É interessante a reflexão que destaca a responsabilidade como

necessária, tanto no interior do grupo de mestrandos, como também na atitude do professor/tutor em relação ao grupo. E, quando se experimentaram situações em que houve prejuízo das atividades por falta de responsabilidade de algum dos componentes, isso também foi apontado pelos alunos.

“A atuação dos alunos do grupo é fundamental, pois é uma atividade conjunta e cada um deve assumir a responsabilidade em conduzir a solução do problema”. (DDC)

“Por que o aluno tem que ser mero expectador? É necessário convidá-lo a participar, a ler, a pensar por si só, a tirar conclusões. Sem esquecer da nossa responsabilidade de supervisionar, trocar experiências, não reter o saber e muitas vezes conduzi-lo e reconduzi-lo às suas responsabilidades”. (AMS)

“Nas atividades em grupo acho que não foi possível avaliar o desempenho de cada um, pois não houve um acompanhamento sistemático por parte da professora e da tutora, o que não permite que os alunos sejam avaliados pelo que fizeram e sim pelo que o grupo produziu. E sabemos que nos grupos apenas algumas pessoas produziram”. (LF)

O fato de a ABP trabalhar com situações-problema, que tentam projetar impasses presentes no cotidiano dos profissionais de saúde, também foi apreciado pelos alunos, o que pode ser percebido nas seguintes declarações:

“Acho que a ABP estimula o aluno a não somente teorizar, mas a vivenciar a situação e, baseado nos conhecimentos teóricos, resolvê-la”. (FNA)

“Os problemas podem ser observados e extraídos da prática vivenciada ou a partir de alguma situação onde haja necessidade de incorporação de conceitos, princípios e noções”/ “Na realidade a dinâmica utilizada é o que fazemos em nossa prática diária”. (LK)

Muitos mestrandos declararam-se, ao final da disciplina, melhor preparados para enfrentar situações de suas práticas profissional e acadêmica. Considerando que na disciplina PCE não há incorporação de conhecimentos próprios de nenhuma área específica da saúde, o que poderia contribuir para uma melhor atuação profissional, pode-se assumir que o método de ABP é importante estratégia metodológica para problematizar situações da rotina de trabalho.

Os conteúdos abordados durante a disciplina talvez tenham se constituído no tema mais polêmico entre os alunos. Alguns se queixaram da falta de conteúdos tradicionais, como Oratória, e postura diante de uma turma em sala de aula; outros, da presença excessiva de tópicos relacionados às políticas públicas de saúde. É interessante notar que a inserção de temas sobre políticas públicas de saúde no programa desperta opiniões distintas no grupo, pois, sendo todos egressos de cursos de graduação em medicina e odontologia esperava-se que o contato íntimo com esses temas já tivesse sido feito em algum momento. Porém, o que se notou é que tais conteúdos encontram-se cada vez mais afastados da realidade dos cursos de graduação e, ao inseri-los no curso de mestrado, provocam desde reações extremamente favoráveis às de profundo desagrado. O que fica claro é que o mestrado, especificamente a disciplina oferecida para a formação pedagógica, assumiu o papel de preencher lacunas existentes nos currículos de graduação, como exemplificado a seguir.

“Deixando de lado o individualismo e passando a ter uma postura mais humanística, preocupando-se mais com a ética e com a humanidade, com a prevenção e promoção da saúde ao invés apenas de saber como tratar.” (MCBG)

“O curso de planejamento curricular foi bastante proveitoso, principalmente em relação aos novos conhecimentos adquiridos em relação às políticas de educação e saúde no Brasil.” (FCM)

Os impactos do curso na trajetória de vida dos alunos, que podem ser depreendidos de relatos sobre a motivação para a carreira docente por meio da disciplina e a intenção de aplicar o método futuramente, com seus próprios alunos, servem de certa forma como reconhecimento à qualidade do método, que se reafirma como uma forma de fornecer aos alunos uma nova concepção sobre o processo de ensino-aprendizagem.

“Enfim, ensinar é uma grande aventura e um grande desafio, que após este curso me sinto instigada a aceitar.” (AMS)

“Em suma, a estratégia pedagógica que permeou o curso, ABP, em si, mostrou-me como se pode ser criativo, não ser cansativo, ser estimulante e inovador. Quem sabe eu consiga despertar alunos sonolentos e desmotivados e estimulá-los a, eles próprios, identificar problemas que julgam importantes resolvê-los para uma melhor formação? Sentir-me-ei premiado se conseguir tal façanha com pelo menos 10% de uma turma.” (JHCF)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da avaliação dos mestrados, além de evidenciar uma aprovação pela maioria, mostrou-se reveladora no que diz respeito ao impacto das características do método de ABP nas concepções pré-formadas de ensino-aprendizagem destes indivíduos. Podemos afirmar que a percepção de que todos são plenamente capazes de assumir uma postura mais ativa em sua própria formação foi recebida com satisfação e surpresa. Em contrapartida, foram registradas diversas críticas ao método, muitas delas refletindo dificuldade e insegurança para lidar com o novo, o que é completamente compreensível para pessoas que tiveram toda a sua trajetória acadêmica orientada por princípios pedagógicos mais rígidos. Entendemos esse conflito não como um ponto contrário à utilização do método, mas como uma potencialidade a ser explorada, não apenas no curso de mestrado, mas também em momentos mais precoces. Sugerimos e acreditamos no uso da ABP em todas as fases da formação acadêmica, como uma contribuição para formar indivíduos mais críticos, reflexivos e responsáveis em sua prática profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berbel, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas. Interface - Comunicação, Saúde e Educação, vol. 2, p.139-54, fev. 1998.

Cyrino, Eliana Goldfarb; Toralles-Pereira, Maria Lúcia. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. Cadernos de Saúde Pública vol.20 n°3 Rio de Janeiro, mai/jun 2004.

García, Joaquín Ramos. Motivación, entorno e investigación. In: Leon, Pedro Canal. La innovación educativa. Madrid: Ediciones Akal, 2002.

Hubert, René. História da Pedagogia. Trad. Luiz D. Penna e J. B. D. Penna. SP: Cia. Editora Nacional, 1976.

Komatsu, Ricardo Shoiti. Aprendizagem baseada em problemas: sensibilizando o olhar para o idoso. Londrina: Rede Unida; RJ: ABEM, 2003.

Penaforte, Júlio César. John Dewey e as raízes filosóficas da Aprendizagem baseada em problemas. In: Mamede, S. & Penaforte, J. (org). Aprendizagem baseada em problemas – anatomia de uma nova abordagem educacional. Fortaleza: HUCITEC, 2001 (cap. 2, p. 51-77).

Ribeiro, Victoria Maria Brant. A aula – um espaço de produção de conhecimento. Apostila para fins didáticos, NUTES/UFRJ, 16p. 2006.

Sá, Henrique Luis do Carmo. Análise crítica da aprendizagem baseada em problemas. In: Mamede, S. & Penaforte, J. (org). Aprendizagem baseada em problemas – anatomia de uma nova abordagem educacional. Fortaleza: HUCITEC, 2001 (cap. 8, p. 205-213).

Schmidt, Henk. As bases cognitivas da Aprendizagem Baseada em Problemas. In: Mamede, S. & Penaforte, J. (org). Aprendizagem baseada em problemas – anatomia de uma nova abordagem educacional. Fortaleza: HUCITEC, 2001 (cap. 3).

\_\_\_\_\_. Problem-based Learning: rationale and descriptions. Medical Education, 1983, 17:11-16.

Suchodolski, Bogodan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. Lisboa: Livros Horizonte Ltda., 1984.