

## APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: UMA ESTRATÉGIA PARA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO COMO PROFISSIONAL DE SAÚDE

### PROBLEM-BASED LEARNING (PBL): A STRATEGY FOR TRAINING THE PSYCHOLOGIST AS A HEALTH PROFESSIONAL

Mônica Ramos Daltro<sup>1</sup>, Milena Pereira Ponde<sup>2</sup>

Autora para correspondência: Mônica Ramos Daltro - monicalaltro@bahiana.edu.br

<sup>1</sup>Psicóloga. Doutora em Medicina e Saúde Humana. Professora na Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. Salvador, Bahia, Brasil.

<sup>2</sup>Psiquiatra. Doutora em Saúde Pública. Professora na Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. Salvador, Bahia, Brasil.

**ABSTRACT** | This paper describes the perception of psychology students regarding their experience with problem-based learning (PBL). This descriptive, exploratory study is part of a doctoral thesis and uses a qualitative approach to analyse the contents of 51 questionnaires completed by students in psychology course in Bahia, Brazil. The institution's internal review board approved the study protocol under reference number 108,985 (CAAE 03670812.7.0000.5544). Data analysis using a meaning interpretation method identified three categories of response: positive (indicating the development of competencies); tiring (but indicating the development of competencies) or negative (no competencies were developed). Regarding the competencies acquired, the students mentioned developing interdisciplinary approaches, skills related to communication and research, autonomy and personal growth

**Keywords:** psychology; PBL; health; active methodologies; training.

**RESUMO** | Este artigo, é parte de uma tese de doutoramento, descreve a percepção de estudantes de psicologia sobre a experiência de aprendizagem através do método da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). Estudo descritivo exploratório de abordagem qualitativa, analisa conteúdo de 51 questionários de estudantes matriculados do 8º ao 10º semestre de um curso de Psicologia na Bahia-Brasil. Estudo aprovado pelo Comitê de Ética, parecer 108.985 (CAAE 03670812.7.0000.5544). Dados analisados pelo Método de Interpretação de Sentido identificaram 3 categorias de respostas: Positiva, com Desenvolvimento de Competência; Cansativa, com Desenvolvimento de Competências; Negativa, sem Desenvolvimento de Competência. Os alunos afirmam o desenvolvimento de atitudes interdisciplinares, de comunicação, pesquisa, autonomia e amadurecimento pessoal. Discute-se a importância do deslocamento do professor para uma posição de pesquisador com importante elemento para o desenvolvimento integrado de competências atitudinais, conceituais e técnicas .

**Palavras Chaves:** Psicologia. PBL. Saúde. Metodologias Ativas. Formação

## INTRODUÇÃO

A busca pela construção de um perfil profissional de psicólogo que responda às demandas da sociedade contemporânea coloca a necessidade de investir em um perfil profissional generalista. As estruturas curriculares tradicionais, no âmbito da formação do psicólogo brasileiro, têm fomentado a formação de especialistas, especialmente nos domínios da clínica e da psicologia organizacional, campos já consolidados na cultura. Entretanto, novas possibilidades de atuação emergem e clamam por estruturas curriculares que invistam na produção contínua de identidades múltiplas, com sólido alicerce teórico, mas que possibilite o autogerenciamento na construção do conhecimento ao longo da carreira. Isso demanda um cuidadoso olhar sobre os modos de ensino e aprendizagem que circulam na formação em psicologia.

A graduação é uma etapa inicial de um processo a ser internalizado como parte permanente da atividade profissional. Tem, entre seus desafios, a promoção de um campo que permita ao estudante conhecer a profissão escolhida, suas bases teóricas, técnicas e possibilidades de intervenção. A exposição ao ambiente educacional universitário, entretanto, é também uma experiência de amadurecimento, pois possibilita ao estudante problematizar suas verdades, identificar a complexidade existente no mundo, fortalecendo a capacidade crítica e cognitiva que progride da rigidez para a flexibilidade, quando o processo de aprendizagem permite ao sujeito reconhecer a inexistência de verdades absolutas para o reconhecimento da existência de pontos de vista distintos (Coulon, 2008; Mitre et al., 2008, Papalia & Olds, 2000).

Essa perspectiva, compreende o estudante como sujeito social, demanda do ensino superior a utilização de distintas abordagens pedagógicas que intencionem o desenvolvimento de valores e de competências éticas, atitudinais, políticas, técnicas dotadas de fundamentação teórica, raciocínio crítico, responsabilidade e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade complexa em que se vive na atualidade (Mitre et al., 2008). Ao docente, cabe o desafio de compreender como a relação entre educadores e educandos, pode criar os espaços e

tempos do aprender no ensino superior, ultrapassa o conhecimento que circula na sala de aula, mas que se realizam s na complexidade própria da experiência da vida (Beauclair, 2007)

A graduação em psicologia, voltada para a formação de bacharéis e licenciados, foi implantada no Brasil, em 1962, pelo Conselho Federal de Educação (Parecer nº 403). Contemplava uma proposta de currículo mínimo, baseada em disciplinas, com conteúdo programático preestabelecido, de quatro anos, e assegurava o treinamento prático sob a forma de estágio supervisionado, ao longo do último ano, com, pelo menos, 500 horas, para aqueles que optassem pela habilitação de formação em psicologia. Esse modelo, que se manteve vigente, apesar de algumas pequenas alterações, até o início do século XXI, quando, em 2004, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para graduação em psicologia e, atualizadas em 2011, com o retorno da licenciatura.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) foram implementadas, no Brasil, a partir do ano 2000, quando uma nova proposta para o ensino superior foi apresentada. Acompanhavam o discurso globalizado sobre a educação superior, propondo uma formação baseada no desenvolvimento de competências. Evidenciava a necessidade de revisão dos modelos de ensino-aprendizagem vigentes, com vista à promoção de uma aprendizagem autorregulada pelo estudante, inspirada nos quatro pilares para a educação, propostos pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (1998) para a educação no século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, apreender a ser, aprender a conviver. Nesse contexto de mudança, um novo perfil de profissional se colocava, o que demandou, das instituições de ensino, preparar cidadãos com autonomia, capacidade crítica e liberdade para viver e trabalhar numa sociedade que se desloca permanentemente (Veiga Simão, Flores, Fernandes, & Figueira, 2008).

Nessa esteira do desenvolvimento de competências, emergem os discursos sobre o uso de metodologias

ativas, como estratégias para alcançar os objetivos propostos, indicadas pela possibilidade de oportunizar aos estudantes a experiência educacional integrada, constituída a partir da apresentação do sentido da aprendizagem, do conhecimento teórico aplicado e ancorado na busca do desenvolvimento da autonomia (Araújo & Sastre, 2009; Mitre et al., 2008; Veiga Simão et al., 2008; Chiesa, Nascimento, Braccialli, Oliveira & Ciampone, 2007).

Paulo Freire, importante pensador da educação, considera que o uso de metodologias ativas, em especial na educação de adultos, é fundamental para a efetivação de um processo que gere transformação da realidade. O método proposto por Freire (2005) parte da problematização de experiências reais, cotidianas e se dirige ao empoderamento, à leitura crítica da realidade. O conceito de empoderamento, proposto por ele, diferencia-se da simples construção de habilidades e competências na dimensão comportamental hegemônica, nos contextos escolares formais refere-se à possibilidade de pessoas, grupos ou instituições realizarem, por si, ações que os levam a evoluir e a se fortalecer. Nessa perspectiva a educação pelo empoderamento transforma sujeitos e culturas, refere-se a um processo dialógico e psicopedagógico que enfatiza o aprendizado como uma ação de cultura e liberdade.

Com essa abordagem, as autoras deste estudo reafirmam o caráter político e psicopedagógico das escolhas metodológicas para um curso de graduação, na medida em que a busca pela autonomia e pela valorização do saber circulante compromete o processo educacional com a diversidade, com valores éticos, com a leitura de contextos culturais, ideológicos e históricos, com a concepção de que o conhecimento é permanentemente construído.

Uma estrutura curricular que investe no uso de metodologias ativas abre-se à possibilidade de romper com paradigmas educacionais fundamentados no acúmulo do conhecimento ou em modelos de atenção à saúde aprisionados à perspectiva patologizante de natureza exclusivamente assistencial, presentes de forma hegemônica na cultura brasileira e no ensino da psicologia.

O uso de metodologias ativas considera que o conhecimento está configurado como uma estrutura complexa em permanente movimento de continuidade e ruptura, demanda novos olhares e saberes sobre as posições subjetivas que envolvem os papéis docente e discente. O exercício da curiosidade, da intuição, da emoção associadas à capacidade crítica e de observação, são identificados por Mitre et al. (2008) como elementos fundamentais à construção da aprendizagem significativa, permitem o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, desencadeando ressignificações/reconstruções e contribuindo para a sua utilização em diferentes situações. Essa perspectiva desloca professor e alunos de seus papéis tradicionais, quando se considera a histórica estrutura educacional brasileira.

Metodologias Ativas concebem processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, que têm como objetivo o encontro de soluções para os problemas de aprendizagem que são apresentados. A interatividade, própria da metodologia ativa, oportuniza a integração de distintas dimensões que compõe essa construção do conhecimento e das identidades profissionais (Berbel, 2011), além de possibilitar a estudantes e professores o desenvolvimento de competências para a pesquisa e a tomada de decisões sobre o percurso que desejam seguir no processo de ensino e aprendizagem. Promove um tipo de aprendizagem que articula teoria e prática, que demanda o exercício do trabalho em equipe e a busca por soluções de natureza interdisciplinar (Veiga Simão et al., 2008).

Este estudo teve como objetivo investigar a percepção de estudantes de psicologia sobre a exposição ao método de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), conhecida como PBL, por sua origem nominal em inglês, Problem Based Learning. O PBL tem sua origem na educação médica, na Universidade de McMaster, em Hamilton – Canadá, há aproximadamente 30 anos. A metodologia foi desenvolvida buscando possibilitar aos estudantes o contato com problemas reais, antes mesmo de chegarem ao período do internato (Hmelo-Silver, 2004). A partir de casos reais, ela propicia um contexto de aprendizagem que permite ao

estudante um legítimo desenvolvimento individual pela aquisição de competências que outorgam potência ao seu agir sobre a realidade social, buscando atender ao imperativo das crescentes demandas por transformações sociais feitas pela realidade contemporânea (Queiroz, 2012).

A relação entre o saber ser, conviver e fazer é a chave do processo de ensino e aprendizado no curso de Psicologia da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, contexto em que este estudo se realiza. O curso de Psicologia da Bahiana, como é reconhecido no território onde se insere, localiza-se na Região Nordeste do Brasil e apresenta uma estrutura curricular que concebe o psicólogo como profissional de saúde, na sua dimensão ampliada. A Organização Mundial da Saúde (OMS) apresenta o conceito ampliado de saúde como um estado de bem-estar físico, mental e social e espiritual, não apenas pela ausência de doenças ou enfermidades. No cerne dessa concepção, está a ação de promoção à saúde, associada ao exercício de empoderamento de sujeitos, organizações e comunidades. (WHO, 1986). Caracteriza-se como um currículo integrado que envolve o uso de diferentes modalidades de ensino, com nível de complexidade crescente e permanente trabalho interdisciplinar.

Um currículo é considerado integrado quando articula, de forma dinâmica, trabalho/ensino, prática/teoria e ensino/comunidade (Kodjaoglanian et al., 2003); quando, assume sua natureza psicopedagógica e contempla características socioculturais do seu ambiente, do seu tempo. O currículo aqui apresentado está baseado no desenvolvimento de competências conceituais, atitudinais, técnicas e, para isso, se organiza uma sólida estrutura metodológica que articula eixos temáticos, componentes curriculares e um sistema de avaliação processual. Essa estrutura metodológica, propõe enfrentar o desafio de colocar o estudante como construtor do seu próprio conhecimento e de um repertório atitudinal que lhe possibilite responder de forma técnica, ética e interdisciplinar, comunicando-se de forma clara e manejando o conhecimento como um pesquisador, apto a trabalhar em grupo.

Na matriz curricular, o PBL está utilizado como estratégia metodológica em seis componentes curriculares que compõem o Eixo I do Desenvolvimento

do Ciclo de Vida (DCV). Esses componentes estão distribuídos do 1º ao 6º semestre, realizam-se em turmas de, no máximo, 15 alunos por professor; envolvem aproximadamente 50% do total de docentes do curso e ocupam quase ¼ da carga horária total do curso. O Eixo de DCV, tem como propósito o estudo do ser humano nas diversas fases de sua existência, contemplando a multideterminação do processo saúde-doença e, especificamente, do fenômeno psicológico, sob o olhar de diferentes teorias do desenvolvimento, acrescidas de estudos referentes aos direitos humanos, políticas públicas e concepções psicopatológicas articuladas às questões contemporâneas da sociedade. A cada semestre, uma das etapas do ciclo de vida é estudada e, sempre que possível, articulada aos demais componentes curriculares do semestre.

### **O Método Problem Based Learning (PBL)**

As discussões sobre o método PBL chegam ao Brasil no fim da década de 1990, considerada como uma proposta metodológica capaz de responder às demandas de transformação no modelo de formação médica com o argumento de que sua utilização favorecia o aumento do nível motivacional do estudante, além de ampliar sua capacidade de solucionar problemas, com consequente desenvolvimento da autonomia (Hmelo-Silver, 2004).

No campo da psicologia, o uso do PBL já acontece no Brasil há mais de uma década. Baseada na aprendizagem significativa, esse método propõe dilatar as capacidades de retenção de informações e de integração dos conhecimentos básicos na busca de soluções clínicas (Gomes, Brino, Aquilante, & Avó, 2009; Lee & Kwan, 1997; Norman & Schmidt, 1992). e bem se ajusta ao ensino da psicologia pela possibilidade de apresentação e análise de fenômenos complexos e multidimensionados na apresentação dos casos-problemas.

O método, fundamentado numa epistemologia construtivista, organiza-se a partir de quatro eixos: o currículo integrado que funde tradicionais disciplinas científicas em eixos temáticos; o estudo baseado em problemas que busca reproduzir casos reais, promovendo atitude de pesquisa e trabalho em

pequenos grupos; inserção dos discentes em serviços públicos de saúde investindo no desenvolvimento da aprendizagem significativa; avaliação processual (Venturelli, 2003).

Em pequenos grupos, problemas são apresentados aos alunos que, inicialmente, os analisam a partir de seus conhecimentos prévios e, sequencialmente, são orientados a buscar novos e diversos conhecimentos que os levem à sua resolução. Trabalhando e pesquisando no processo de resolução dos casos-problemas, os aprendizes são convocados a aprender a expor suas ideias de forma coletiva, a sistematizar o pensamento, a construir sínteses, a elaborar relatórios, São desafiados a apresentar uma atitude ativa na busca das soluções para os problemas formulados (Araújo & Sastre, 2009; Gomes et al., 2009), e, assim, preparados, gradativamente, para a inserção nos campos de prática.

Uma outra característica marcante do PBL é o ensino a partir das tutorias. Veiga Simão et. al (2008) identifica que esse tipo de proposição em contexto universitário favorece o desenvolvimento integral das dimensões intelectual, afetiva, pessoal e social do estudante; permite a singularização da experiência educacional através do acompanhamento individualizado, favorecendo, também, a experiência de amadurecimento dos conhecimentos e das atitudes que dão suporte ao percurso acadêmico; por fim, considera que a tutoria facilita o processo de afiliação institucional, facilitando o trânsito institucional que Coulon (2008) considera fundamental à constituição do Ofício de Estudante.

No curso de Psicologia da Bahiana, o PBL está colocado como uma das estratégias de metodologias ativas utilizadas no curso e, por isso, algumas adaptações se realizaram de forma a integrá-lo à dinâmica geral do currículo. Operacionalmente, está organizado da seguinte forma:

- Tutorias – nas quais se realizam as aberturas e fechamentos dos casos. Em grupos de, no máximo, 16 alunos para cada tutor. Acontecem em duas sessões semanais, de duas horas cada, com intervalos mínimos de quatro dias entre elas;
- Fórum de Atividades Complementares (FACs)

– no qual todas as tutorias do semestre se encontram, com periodicidade de, aproximadamente, duas semanas. Em sessões de duas horas de duração, essas atividades complementares podem se configurar como conferências, debates de filmes, visitas guiadas, mesas-redondas ou quaisquer atividades que permitam um aprofundamento teórico, síntese ou revisão.

Ficaram excluídos do modelo original, proposto pelo método PBL, os laboratórios de habilidades. Esses laboratórios objetivam a aquisição de habilidades e o aprendizado referentes à atenção à saúde desenvolvida na sociedade. Exposto precocemente a ambulatórios e atividades de atenção à saúde da população, monitorado pelo professor, o estudante pode experimentar a integração da teoria com a prática. Conhecer a realidade de seu futuro profissional, bem como motivar-se pela atuação generalista e de atenção social. Visa, também, favorecer a compreensão sobre o funcionamento do sistema local de saúde, conhecer os papéis desenvolvidos por diversos profissionais em todos os níveis de escolaridade e o trabalho desenvolvido pelas equipes de saúde. (Kodjaoglanian et al., 2003). Nesse currículo, eles estão configurados nos componentes Técnicas de Investigação em Psicologia (TEPINs) de I a VI, que acontecem ao longo dos seis primeiros semestres, paralelos aos componentes dos DCVs, entretanto, vinculados ao Eixo Pré-profissionalizante.

As tutorias sustentam a estrutura metodológica do PBL e se organizam a partir dos sete passos propostos pelo método, descritos a seguir:

1. Distribuição e leitura do problema (caso) e identificação dos termos desconhecidos;
2. Interpretação e discussão do texto. Identificação do problema central e das palavras-chave;
3. Levantamento do conhecimento prévio com formulação de hipóteses (brainstorm);
4. Resumo das hipóteses possíveis, elaborando-se uma síntese da discussão;
5. Elaboração dos objetivos de aprendizagem e identificação das estratégias de pesquisa a serem percorridas (as fontes bibliográficas sugeridas e os recursos disponíveis);
6. Pesquisa e elaboração individual

concernentes aos objetivos propostos;

7. Síntese da abertura. Discussão do problema a partir das pesquisas realizadas, efetivando-se a sua 'solução'; Síntese final; elaboração posterior de relatório.

Na esfera cognitiva, o uso do PBL deve possibilitar ao estudante condições suficientes para se capacitar, desenvolvendo competências que lhe permitam buscar o conhecimento com autonomia quando se deparar com uma situação-problema ou um caso clínico, posicionando-se epistemológica e subjetivamente (Berbel, 2011). O uso de metodologias ativas, dessa natureza, ressaltam que a educação não é um campo de neutralidades e sim um ato, sempre político, como afirma Freire (2011), isso porque demanda um compromisso dialético de todos os atores educacionais com o processo de aprendizagem, com as condições de trabalho oferecidas, com a valorização e o compromisso com o potencial pedagógico do método, com o processo de construção de conhecimento, mas também de sujeitos.

Nessa perspectiva, esta etapa da tese de doutoramento apresenta a percepção dos estudantes do 8º ao 10º semestre sobre a experiência de aprendizagem vivida a partir da exposição ao método PBL.

## MATERIAL E MÉTODO

Para conhecer a percepção dos estudantes sobre a experiência de aprendizagem com o método da Aprendizagem Baseada em Problemas, a pesquisa configura-se como um estudo qualitativo que envolveu todos os 51 estudantes matriculados no 8º, 9º e 10º semestres do curso de Psicologia, no segundo semestre de 2014, escolhidos por já terem vivenciado todo o percurso do Eixo DCV. A coleta de dados aconteceu nos dias 29 de outubro a 14 de novembro, nas dependências da IES, e todos os participantes assinaram o Termo do Consentimento Livre esclarecido (TCLE). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, em 29/08/2012, CAAE: 03670812.7.0000.5544. Um questionário impresso, com questões abertas, foi distribuído em

sala, identificando o semestre em curso, a idade, o sexo e a percepção dos estudantes sobre a experiência de aprendizagem vivida com o PBL, com o Internato e as competências desenvolvidas a partir deles.

As respostas foram trabalhadas segundo a análise de conteúdo com base no Método de Interpretação de Sentido (Minayo, 2010), que se inicia com a leitura compreensiva do conjunto de respostas levando em consideração: palavras, ações, conjunto de inter-relações e conjunturas do corpo analítico. Sequencialmente, foram identificadas as singularidades do material, seguidas pela categorização das respostas e da análise interpretativa do conteúdo oferecido.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados deixam evidente que o método PBL possibilitou aos estudantes colocarem-se de forma ativa frente à construção do conhecimento, embora a percepção sobre essa posição assuma diferentes interpretações, foram classificadas em três categorias analíticas, para favorecer a compreensão dos dados, que são elas: Positiva, com Desenvolvimento de Competência (1); Cansativa, com Desenvolvimento de Competências (2); Negativa, sem Desenvolvimento de Competência(3).

A categoria 1, que expressa uma avaliação positiva com aquisição de competências, foi afirmada por 84,2% (43) dos respondentes. A análise desses conteúdos é indicativa de que a exposição ao método desloca os sujeitos da posição de passividade para a posição de construtores do próprio conhecimento. Evidencia, também, a aquisição de competências no campo atitudinal, especialmente para a pesquisa, comunicação, escuta e trabalho em grupo:

*O DCV se tornou uma matéria viva com o PBL. Minha experiência foi muito positiva, mobilizou minha vontade de estudar e, portanto, minha aprendizagem foi muito mais efetiva que nas outras matérias. Com o PBL, não se percebe o quanto se aprendeu, isso porque, além dos textos e discussão, que acontecem em aulas expositivas, o PBL proporciona dar sentido à prática (TEPIN – onde se realiza o laboratório de habilidades) e compartilhar os*

*casos, facilitava a reflexão...facilitava elaborar sentido para a teoria. Melhorou a assimilação de conteúdo. As competências aprendidas foram: capacidade de construir objetivos, leitura dinâmica de vários textos, habilidade de identificar problema principal dos casos trazidos (que ajuda muito na prática), habilidade de me posicionar em público, capacidade de teorizar e construir hipóteses diagnósticas*

*O método de aprendizagem no DCV do 1º ao 6º semestre, foi de rica importância para minha formação, pude aprender a ir além dos livros, tive meu faro para pesquisa apurado e o melhor de tudo, eu era a autora do meu próprio conhecimento.*

*Achei o PBL um método diferente e excelente. Ele favorece o desenvolvimento da organização, liderança, crítica e argumentação.*

*Adorei a experiência do PBL, acho muito enriquecedora. Possibilita ao aluno pesquisar cientificamente, desenvolver o posicionamento crítico e a capacidade de reflexão, desenvolver a habilidade de debate e melhorar a interação e autonomia da turma.*

*Acredito que minha experiência de aprendizagem em DCV foi muito importante como forma inicial de incitar autonomia no estudo com o método do PBL, pois se deflagrava a necessidade de se comprometer com o estudo e deixar mais leve as discussões sobre os temas. Identifica, como competências desenvolvidas, a organização, liderança, lidar com os outros e opiniões diversas da sua própria.*

*A experiência da aprendizagem no eixo desenvolvimento do ciclo de vida com a metodologia da aprendizagem baseada em problema foi fundamental, já que promove que o aluno se aproprie mais do tema, sendo ativo no seu processo de aprendizagem. Entre as habilidades desenvolvidas, tem-se a oralidade, já que treina bastante a capacidade de síntese e fala em público, treina a habilidade da pesquisa, da escuta, entre outras.*

*Uma experiência inusitada, que eu nunca ouvi falar antes, a qual me proporcionou a competência de analisar e compreender problemas/casos de diversos olhares e perspectivas, além de desenvolver o hábito de debater e discutir casos de forma que um acrescente ao outro (em equipe). Ajuda a conviver em equipe; trabalhar em equipe e desenvolver habilidades para solucionar casos complexos.*

Como se pode observar a partir das respostas, o PBL é um método de ensino que possibilita ao

estudante condições de desenvolver habilidades técnicas, cognitivas e atitudinais aplicáveis à prática do cuidado. Sua fundamentação construtivista, evidencia-se, também, na percepção de uma transformação processual, em especial a atitude de pesquisador, pois a perspectiva de autoformação está no cerne dos princípios educativos dessa metodologia (Gomes et al., 2009; Lee & Kwan, 1997). A atitude de pesquisador está colocada a partir da perspectiva reflexiva, proposta por Sales (2009), a propósito de um estudo sobre a formação docente, cujo ponto de partida é o exercício da problematização, caminho reflexivo de compreensão da realidade apresentada em sua dimensão complexa. O processo favorece a integração do ensino e da pesquisa; o uso da criatividade e da inovação; a habilidade de comunicação; a aprendizagem significativa; a busca por construções de soluções interdisciplinares e a integração universidade, sociedade (Araújo & Sastre, 2009) que emergem nas respostas apresentadas.

A segunda categoria (2), identificada como Cansativa, com Desenvolvimento de Competência, esteve presente em 13,7% (7) das respostas. Seu conteúdo é indicativo de que a exposição ao método produz efeitos de transformação, independentemente da identificação dos sujeitos com a metodologia, e põe em evidência a necessidade de discutir, no âmbito do curso, o número de componentes curriculares e de semestre que a envolvem, assim como identificar o sentido dessa percepção de cansaço.

*Apesar de não gostar da metodologia do PBL, reconheço a importância do mesmo como uma experiência excepcional, possibilitando a aprendizagem, inclusive no modo de pesquisa.*

*Eu achei a experiência cansativa e coercitiva, apesar de reconhecer que essa maneira impositiva de "contribuição" (participação em aula). O PBL me ajudou a enfrentar a barreira da timidez frente à turma.*

*A metodologia do PBL permite que o aluno aprenda de forma mais dinâmica, facilitando a aprendizagem e permitindo desenvolver competências como falar em grupo, respeitar o próximo, autonomia. Minha experiência foi muito boa durante o DCV, porém, por vezes, se tornou cansativa pelo fato de nos implicarmos muito na pesquisa.*

Considero boa e muito útil para o desenvolvimento

do curso, a metodologia deixa de uma forma mais fácil a aprendizagem de determinados assuntos, apesar de que, em alguns momentos, se torna cansativa. Competências relacionadas a falar em público, construção de objetivos e pesquisa.

Um estudo realizado pela Universidade do Minho sobre a percepção de professores a respeito da implantação de um currículo baseado no método PBL, em cursos de ciência e geografia, afirma que o método é também compreendido de maneira positiva pelos estudantes, especialmente por aqueles com piores níveis de aproveitamento no modelo tradicional, pois passaram a ter autonomia para realizar as suas atividades de aprendizagem e em relação ao seu ritmo, enquanto os alunos que habitualmente tinham melhores níveis de aproveitamento acadêmico demonstraram ansiedade face ao que seria avaliado e não se sentiam satisfeitos com o fato de os professores não oferecerem explicações expositivas. A dimensão de desempenho escolar não emergiu em nenhuma das respostas, mas, novos estudos podem ser realizados no sentido de investigar a presença de associações dessa natureza. A dimensão do cansativo, emergiu entre os professores que avaliavam a experiência como muito exigente, especialmente devido à diversidade de tarefas e de ritmos dos diferentes grupos (Leite et al., 2007).

A terceira categoria refere a experiência de exposição ao método como negativa e sem ganhos no desenvolvimento de competências. Foi referida por um único sujeito, 1,9% do total da amostra.

*Não gosto da metodologia do DCV, pois valoriza demais e com a maioria dos professores há uma desvalorização da escuta. A maioria dos professores eram de base psicanalítica e, por isso, só traziam e valorizavam pesquisas dessa linha teórica. De competência, fui falando um pouco mais. Mas essa competência só foi adquirida mesmo no internato de hospitalar com a ajuda e didática da professora....*

As duas últimas categorias colocam em evidência a posição ativa dada ao estudante e o desafio da prática docente. O depoimento, a seguir, reiterado como o compromisso com o potencial pedagógico do método (Berbel, 2011), por parte dos atores envolvidos, é fundamental para a obtenção dos resultados esperados.

*A passagem pelo DCV foi uma experiência válida, em alguns semestres por conta dos professores que conduziram. Foi um processo dinâmico de aprendizagem. Em alguns semestres, tivemos professores que tinham uma compreensão diferente sobre o método e reproduziram nele os mesmos métodos acadêmicos tradicionais de avaliação.*

No conjunto dos estudantes pesquisados, 72,5 % (37) percebem a experiência de aprendizagem de forma positiva. Está destacada, de fora especial, a ampliação da capacidade de comunicação e de interação grupal que apontam para o desenvolvimento da atitude do pesquisador e de interdisciplinaridade.

*.... desenvolve habilidades de interação em grupos (falando, ouvindo);*

*... trabalho de grupo, desenvoltura para falar, aprender a escutar o outro; escuta;*

*....autonomia, manejo de grupo, oralidade.*

*O PBL me proporcionou a experiência do grupo e os rumos de uma "equipe multiprofissional". A troca, que foi tão essencial para acrescentar ao meu conhecimento, aprender a lidar com o outro, sem exílio nem alienação.*

A comunicação está referida no Art. 4º das DCNs como uma das competências gerais requeridas para o exercício profissional a partir da acessibilidade, princípios éticos, manejo do conhecimento e interação, perspectivas que foram mencionadas no conjunto das respostas apresentadas.

De forma geral, as narrativas apresentadas como dados de análise dão conta de que a exposição ao PBL permitiu, aos estudantes participantes deste estudo, além do desenvolvimento da capacidade de comunicação, uma série de outras competências propostas pelas DCNs para graduação em psicologia e, entre elas pode-se destacar a autonomia, capacidade de trabalhar em equipe, de escuta ativa, de análise crítica de fenômenos complexos com possibilidade de olhá-los por diferentes perspectivas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo aqui apresentado investe em metodologias ativas como alternativas de inclusão da dimensão subjetiva no âmbito da formação em psicólogo. Pressupõe que a concepção de formação de generalista, proposta pelas DCNs, contempla a possibilidade de pluralidade identitária própria da psicologia, na contemporaneidade. Assim, identifica os objetivos educacionais a partir do desenvolvimento de valores e competências de dimensões profissionais e pessoais.

Neste artigo, os estudantes que participaram reconhecem que a experiência de aprendizagem decorrente da exposição ao método PBL permite a produção de competências e as referenciam como produções subjetivas.

A análise dos dados destaca o desenvolvimento da atitude como conteúdo pregnante nas narrativas. Queiroz (2012), chama a atenção para o fato de que, no PBL, não são as soluções aos problemas apresentados que refletem a experiência de aprender, pois o verdadeiro fenômeno de aprendizagem realiza-se no processo de pesquisar. A concepção de pesquisa/pesquisadores, aqui colocada, não está referida à formatação clássica cientificista biomédica, vinculada à atual política produtivista a que as instituições de ensino superior estão submetidas, mas a uma atitude de compromisso e desejo frente à construção do conhecimento, muito apropriada à construção identitária que sustenta o fazer em psicologia, na atualidade.

Sales (2009), num estudo que discute a identidade docente a partir de sua atitude como pesquisador, afirma que a atitude de pesquisa não pode prescindir da capacidade de suportar as inquietudes e as incertezas, demandando que o sujeito seja sua própria pesquisa; expõe um explorador de múltiplas questões que envolve o conhecimento da realidade nas suas relações com “o quê”, o “para quê”, o “como”, o “por quê” e “a quem” ensinar; demanda uma posição subjetiva que busca construir sentidos a partir do reconhecimento de que múltiplas verdades estão circulantes. Nessa posição de pesquisador, estudantes e docentes colocam-se em certa horizontalidade. E, aqui, destaca-se

a necessidade de desenvolver novos estudos que contemplem também a percepção do docente sobre a experiência de exposição ao método.

A literatura sobre as metodologias ativas afirma o centramento significativo no estudante como questão primordial da aprendizagem (Queiroz, 2012; Veiga Simão et al., 2008; Leite et al., 2007; Hmelo-Silver, 2004; Kodjaoglanian et al., 2003). Este estudo concorda com a importância dessa centralidade, entretanto, duvida que seja esse o elemento transformador. Considera-se que a centralidade significativa referida está colocada no processo dialógico e psicopedagógico que ali se realiza.

Nesse contexto, o professor é também desafiado a desenvolver novas competências, trabalhando a partir de pequenos grupos, de forma coletiva com outros professores e, muitas vezes, especialistas em campos distintos, com abordagens teóricas diferentes, ele precisa inventar, negociar, dividir. Uma prática que exige nova atitude didática e pedagógica. Formado, originalmente, pelo modelo tradicional de ensino, estimulado a se fazer especialista, obtendo titulação de mestre ou doutor, o professor é convocado a dispor desse percurso formativo para realizar uma nova construção a partir de uma atuação interdisciplinar e de uma atitude de pesquisador, seja no processo de construção dos problemas, seja no manejo do grupo durante as tutorias, no qual não se pode supor o estabelecimento de verdades, nem se quer conhecer quem são aqueles sujeitos, o que trazem como conhecimento, especialmente quando o objeto em estudo tem uma dimensão tão complexa quanto o Desenvolvimento do Ciclo de Vida.

No ensino da psicologia, contexto de aprendizagem propiciado pelo método PBL, docentes e discentes, constroem dialogicamente um campo no qual subjetividades e identidades são produzidas e negociadas. Nesse encontro de sujeitos, em posições desiguais (porque cada um ocupa sua posição a cada encontro), são igualmente pesquisadores e aprendizes. Precisam, entretanto, se apartarem do modelo passivo, aprendido no próprio corpo, em sua longa trajetória educacional; depois assumir a atitude de pesquisar, abrindo mão do lugar de quem sabe sobre verdades e, ainda, abrir mão do trabalho individual, egoíco para atuar de maneira

interdisciplinar, de se colocar em público, de oferecer uma escuta aberta, uma análise crítica, mas, também, a fazer sínteses, escrever, relatar, coordenar. Numa experiência contínua de exposição, apreensão, ressignificação, transformação e amadurecimento, conforme propôs Paulo Freire.

Assim, são deslocados de suas zonas de conforto e precisam fazer esforço para que isso ocorra, o que pode justificar o sentimento de cansaço atribuído aos estudantes nesta pesquisa e aos professores no estudo de Leite et al. (2007).

Considera-se, enfim, que a escolha pelo uso do método PBL, pode constituir-se como uma estratégia de fortalecimento de uma educação transformadora no âmbito da psicologia, fomentando o desenvolvimento da autonomia com consequente possibilidade de transformação social, especialmente se a proposta curricular puder contemplar as aulas expositivas, o saber das expertises, sem, contudo, dar a essas tradicionais metodologias didáticas o lugar hegemônico que distancia docentes de discentes, saber de sujeito, pesquisa de subjetividades.

### CONFLITOS DE INTERESSES

Nenhum conflito financeiro, legal ou político envolvendo terceiros (governo, empresas e fundações privadas, etc.) foi declarado para nenhum aspecto do trabalho submetido (incluindo mas não limitando-se a subvenções e financiamentos, conselho consultivo, desenho de estudo, preparação de manuscrito, análise estatística, etc).

### REFERENCES

Araújo, U. F., & Sastre, G. (Orgs.). (2009). *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo, SP: Summus.

Bastos, C. C. (2006). *Metodologias ativas* [Web log post]. Retrived from <http://educacaoemcristianismo.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>

Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32, 25-40.

doi:[10.5433/1679-0359.2011v32n1p25](https://doi.org/10.5433/1679-0359.2011v32n1p25)

Chiesa, A. M., Nascimento, D. D. G., Braccialli, L. A. D., Oliveira, M. A. C., & Ciampone, M. H. T. (2007). A formação de profissionais da saúde: aprendizagem significativa à luz da promoção da saúde. *Cogitare Enfermagem*, 12(2), 236-240.

Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador, BA: Edufba.

Freire, P. (2005). *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Freire, P. (2011). *Educação como prática da liberdade* (14th ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Gomes, R., Brino, R. F., Aquilante, A. G., & Avó, L. R. S. (2009). Aprendizagem baseada em problemas na formação médica e o currículo tradicional de medicina: uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33, 433-440. doi:[10.1590/S1414-32832009000100007](https://doi.org/10.1590/S1414-32832009000100007)

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: what and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235-266. doi:[10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3](https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3)

Kodjaoglanian, V. L., Benites, C. C. A., Macário, I., Lacoski, M. C. E. K., Andrade, S. M. O., Nascimento, V. N. A., & Machado, L. (2003). Inovando métodos de ensino-aprendizagem na formação do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23, 2-11. doi: [10.1590/S1414-98932003000100002](https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000100002)

Lee, R. M. K. W., & Kwan, C. Y. (1997). The use of problem-based learning in medical education. *Journal of Medical Education*, 1, 149-157.

Leite, L., Dourado, L., Morgado, S., Meireles, A., Azevedo, C., Alves, C., et al. (2013). Ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas: perspectivas de professores de ciências e geografia. *Journal of Science Education*, 14, 28-32.

Minayo, M. C. S. (Org.). (2010). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (29th ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Mitre S. M., Siqueira-Batista, R., Girardi-de-Mendonça, J. M., Moraes-Pinto, N. M., Meirelles, C. A. B., Pinto-Porto, C. et al. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência e Saúde Coletiva*, 13(Suppl 2), 2133-2144. doi:[10.1590/S1413-81232008000900018](https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018)

Norman, G. R., & Schmidt, H. G. (1992). The psychological basis of problem-based learning: a review of the evidence. *Academic Medicine*, 67, 557-565.

Retrieved from [http://www.unige.ch/medecine/udrem/files/5414/2678/6043/norman\\_schmidt.pdf](http://www.unige.ch/medecine/udrem/files/5414/2678/6043/norman_schmidt.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. In: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Documento de trabajo, Paris (pp.1-69). [Geneve]: UNESCO. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113602So.pdf>

Papalia, D. & Olds, S. *Desenvolvimento humano* (7th ed.). Porto Alegre: Artmed, 2000.

Queiroz, A. (2012). PBL: problemas que trazem soluções. In: C. A. F. Danon & M. R. Daltro (Orgs.), *Psicologia profissão de saúde: da formação à prática profissional*, 34-46. Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, Salvador, BA, Brasil.

Sales, M. A. (2009). *Arquitetura do desejo de aprender: autoria docente em debate*. Doctoral dissertation, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.

Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Fernandes, S., & Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 7, 75-88.

Venturelli, J. (2003). *Educación médica: Nuevos enfoques, metas y métodos*. (2nd ed.). Washington: Organización Panamericana de la Salud.

World Health Organization. (1986). *The Ottawa charter for health promotion*. Retrieved from <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>