

Entre trilhos e trilhas: relato de experiência da utilização da Aprendizagem Baseada em Problemas em um curso de psicologia

Between rails and trails: experience report of the use of Problem-Based Learning in a psychology course

Carla Oliveira Sampaio¹, Anabela Silva Queiroz²

¹Autora para correspondência. Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. Salvador, Bahia, Brasil.
 ORCID: 0000-0002-6570-715X. cosampaio@bahiana.edu.br

²Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. Salvador, Bahia, Brasil. ORCID 0000-0002-6157-8901. asqueiroz2@bahiana.edu.br

RESUMO | A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é um método de ensino-aprendizagem que tem como base a construção ativa do conhecimento por parte do estudante. Implantado em um curso de psicologia na cidade de Salvador/Bahia em 2009, tem gerado reflexões por parte do corpo docente acerca da adequação na sua utilização, consideradas as especificidades dessa área do conhecimento, as adaptações estruturais necessárias ao contexto em que é aplicado e à formação de seu grupo de tutores. Objetiva-se contrapor as regras estabelecidas para sua utilização aos caminhos percorridos ao longo de sete anos de história com o método no referido curso, a partir do relato de experiência de uma das tutoras, decorrente de reflexões acerca da sua prática pedagógica com o método e da sua participação em reuniões institucionais. Conclui-se que a estrutura do método é importante para que se tenha um direcionamento pedagógico, e que adaptações são necessárias ao contexto em que é aplicado. Porém, seu principal objetivo não deve ser desvirtuado, ou seja, o deslocamento subjetivo do estudante para o lugar de construtor do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem Baseada em Problemas. Educação superior. Psicologia.

ABSTRACT | Problem-Based Learning (PBL) is a teaching-learning method based on the active construction of knowledge by the student. Implemented in a psychology course in the city of Salvador / Bahia in 2009, it has generated reflections by part of the faculty about the adequacy of its use, considering the specificities of this area of knowledge, the structural adaptations necessary to the context in which it is applied and to the formation of its tutors group. The article aims to oppose the established rules for its utilization in the paths covered over seven years of history with the method in said course, based on the experience report of one of the tutors, resulting from reflections about their pedagogical practice with the method and their participation in institutional meetings. It is concluded that the structure of the method is important for pedagogical guidance, and that adaptations are necessary to the context in which it is applied. Nevertheless, its main objective should not be distorted, that is, the subjective displacement of the student to the place of knowledge builder.

KEYWORDS: Problem-Based Learning. Superior Education. Psychology.

Introdução

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é um método de ensino-aprendizagem que tem como base a construção ativa do conhecimento por parte dos estudantes. Esse método surgiu em meados da década de 1960, no Canadá, proposto por uma equipe de professores do curso de medicina da McMaster University, como resultado da constatação de que o contato com problemas da realidade poderia contribuir para a formação médica (Borochovicius e Tortella, 2014).

A ABP, contudo, chegou ao Brasil somente na década de 1990, por meio das Faculdades de Medicina de Londrina e Marília, que adotaram essa nova proposta curricular (Feuerwerker, 2002, citado por Rodrigues Neto et al., 2011). Inicialmente, no país, o método esteve voltado também para a preparação dos estudantes de cursos de medicina, mas aos poucos foi ganhando popularidade e alcançando outros cursos, como administração, economia, direito, engenharia e psicologia. A cada nova experiência com o método, adaptações têm sido necessárias à sua utilização, considerando-se a especificidade dos contextos educacionais e das áreas de conhecimento às quais tem servido. Contudo há riscos de que tais adaptações desvirtuem o princípio fundamental da ABP, que é o da autonomia discente.

Esse método objetiva que o estudante ultrapasse o lugar de reprodutor de conhecimentos já estabelecidos para o lugar de produtor de novos conhecimentos, contribuindo para o avanço das ciências. Desta forma, propõe-se o deslocamento subjetivo do aluno, do lugar de dependência da iluminação do professor para o lugar de pesquisador, de pensador.

Na ABP, os docentes propõem aos estudantes a resolução de situações-problema relacionados à sua futura atuação profissional, para que esses desenvolvam a autonomia e criticidade na construção do conhecimento. Para Lima e Linhares (2008), as situações apresentadas (denominadas “problemas” na ABP) devem ser fictícias, mas inspiradas na realidade, elaborados a partir de objetivos educacionais definidos anteriormente pelos professores. O método determina que sejam seguidos sete passos, a partir dos quais o estudante deve aprender a interpretar situações-problema, identificar os conhecimentos

prévios de que já dispõe acerca delas, elaborar objetivos de pesquisa (a partir da detecção de lacunas de aprendizagem), bem como identificar e utilizar adequadamente recursos de pesquisa, analisar criticamente os achados e, então, organizá-los e sistematizá-los. A organização e distribuição dos sete passos foi descrita por Kodjaoglanian, Benites, Macário, Lacoski e Andrade et al. (2003):

PASSO 1: leitura do problema, identificação;

PASSO 2: identificação dos temas propostos pelo enunciado;

PASSO 3: formulação de hipóteses explicativas para os problemas identificados no passo anterior (os alunos se utilizam dos conhecimentos de que dispõem sobre o assunto);

PASSO 4: resumo das hipóteses;

PASSO 5: formulação dos objetivos de aprendizagem (trata-se da identificação do que o aluno deverá estudar para aprofundar os conhecimentos incompletos formulados nas hipóteses explicativas);

PASSO 6: estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizado;

PASSO 7: retorno ao grupo tutorial para a rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo anterior.

A dinâmica tutorial ocorre em dois encontros, sendo o primeiro de abertura do problema, onde são realizados os primeiros cinco passos, e o segundo encontro, de fechamento do problema, onde é realizado o sétimo passo. O sexto passo é realizado individualmente por cada discente do grupo tutorial.

Em carga horária complementar, a ABP deve contar com a realização de conferências e laboratórios de habilidades (também denominado em alguns contextos acadêmicos como oficinas). As conferências são realizadas por pessoas de referência em relação aos temas trabalhados e objetivam a complementação teórica necessária para a resolução do problema, enquanto as oficinas (ou laboratórios de habilidades) são atividades práticas que visam ao desenvolvimento de técnicas e

procedimentos da futura prática profissional do discente (Kodjaoglanian, Benites, Macário, Lacoski e Andrade et al., 2003).

Além do deslocamento subjetivo do estudante, é imprescindível que o professor também seja deslocado do lugar daquele que detém o conhecimento, para o lugar de tutor (que supervisiona). Na concepção de Queiroz (2012), o tutor é:

convocado a escutar, silenciar, abandonar as grandes preleções e, habilmente, pontuar, dirigir a discussão, levantar questões sobre afirmações duvidosas ou incorretas, enfim, atuar como facilitador, recolhendo o aprendizado prévio dos alunos e lançando-os na cena educativa, palco de discussão e circulação das falas. Daí deduz-se que a sua grande tarefa é realizar mediação e garantir as condições de circulação e produção do conhecimento (p. 31).

Contudo a transposição do lugar de professor-pretor para o lugar de professor-tutor não se dá de maneira simples, pois exige que o docente se posicione subjetivamente no lugar de quem acompanha a construção do conhecimento, e não daquele que o transmite. Martins, Falbo Neto e Silva (2018) identificaram dois domínios que se entrecruzam e contribuem para a efetivação do lugar de tutor, devendo estar em equilíbrio: conhecimento de conteúdo (domínio já exigido no modelo tradicional de ensino) e a competência para facilitar pequenos grupos.

O desenvolvimento de tais domínios parece ser influenciado pelas características pessoais do docente e do modelo pedagógico em que se deu a sua formação acadêmica. Entretanto, para Martins, Falbo Neto e Silva (2018), esses podem ser ampliados a partir de estratégias de desenvolvimento docente (desde que haja necessidade por parte do corpo docente em fazê-lo). Portanto, a mudança de posição subjetiva necessária para a efetivação da ABP não pode prescindir de constantes reflexões da comunidade acadêmica acerca da sua prática com o método, assim como da identificação e análise dos diversos elementos que podem influenciá-la, como a área do conhecimento e o contexto em que é aplicado.

O presente artigo objetiva contrapor as regras estabelecidas para a utilização do método ABP

(‘trilhos’), ao percurso percorrido ao longo dos sete anos de história de uma das tutoras com o método em um curso de psicologia (‘trilhas’). Pretende-se buscar respostas sobre até que ponto eventuais ajustes realizados na aplicação desse método no decorrer do fazer pedagógico – decorrentes das especificidades do contexto institucional-acadêmico e das especificidades da própria psicologia – o desvirtuam, ou o enriquecem, e até que ponto as regras metodológicas estabelecidas para a sua utilização funcionam como orientação ou promovem ‘engessamento’.

Consideramos que as reflexões aqui apresentadas são de relevância social e científica, pois podem contribuir para aprimorar a prática pedagógica de docentes que utilizam a ABP como estratégia de ensino, para que esta esteja alinhada ao princípio fundamental que deve regê-la: a posição ativa do estudante frente ao conhecimento.

Método

O presente artigo apresenta um relato de experiência, referente à utilização da ABP em um curso de psicologia na cidade de Salvador/Bahia, entre os anos de 2009 e 2016. No referido curso, esse método é utilizado apenas em um de seus eixos curriculares, intitulado Ser Humano e Ciclo de Vida, o qual é composto por 6 (seis) componentes curriculares denominados Desenvolvimento do Ciclo de Vida (DCV). Os DCV são numerados em algarismos romanos de acordo com a sequência em que são apresentados na matriz curricular (DCV I, DCV II, DCV III, DCV IV e DCV V).

Neste artigo, são apontadas reflexões da autora, decorrentes da sua prática pedagógica com o método e da sua participação nas reuniões do grupo de tutores e nos Conselhos de Série. As reuniões do grupo de tutores envolvem todos os tutores dos componentes curriculares do eixo do Ser Humano e Ciclo de Vida, têm periodicidade quinzenal e objetivam promover discussões acerca da prática pedagógica com o método ABP. Os Conselhos de Série são encontros que ocorrem duas vezes a cada semestre letivo, por turma, sendo composto por 2 (dois) representantes docentes, 2 (dois) representantes discentes, a

coordenadora do curso e a supervisora pedagógica, tendo como objetivo promover discussões sobre o processo pedagógico e, se necessário, estabelecer estratégias para a resolução de problemas.

No curso pesquisado, os primeiros tutores que utilizaram a ABP (outros entre os quais a autora do relato de experiência) foram capacitados em 2009 através de oficinas conduzidas por tutores de ABP de cursos da mesma instituição e de uma universidade do Mato Grosso do Sul, os quais são considerados pela comunidade acadêmica como profissionais de referência em relação ao método. Os tutores incorporados ao grupo após 2011, por sua vez, foram capacitados pelos primeiros tutores do curso. Todos os tutores do curso pesquisado realizaram sua graduação em instituições de ensino superior que não utilizavam a ABP como método de ensino.

Resultados e discussão

Os trilhos e as trilhas: encaixes (im)possíveis?

No nosso curso, até o momento, todos os docentes que estão utilizando a ABP como método foram formados a partir do ensino tradicional. Essa condição tem-se colocado como um desafio ao corpo docente, pois o fato de não ter vivenciado o lugar de estudante autônomo e não ter tido, como referencial, professores que se posicionassem como tutores pode-se tornar um obstáculo para a tomada de uma nova posição na docência. Contudo, é esse desafio que nos tem permitido realizar reflexões constantes acerca da necessidade de nos deslocarmos subjetivamente e, assim, tem funcionado como força motriz ao desenvolvimento docente.

Em muitos momentos, contudo, aparece nos discursos e práticas do corpo discente a fragilidade que essa condição nos impõe, apesar da nossa busca por um novo lugar como educadores. Muitas vezes, escutamos estudantes referirem-se a tutores que são mais participativos na ABP, como mais preparados para assumir esse lugar. Quando ampliamos a escuta, percebemos tratar-se de docentes que acabam por antecipar ao estudante aquilo que consideram como a resposta adequada ao problema. Parece-nos que esses estudantes acreditam, de fato, que

estão elogiando o professor, pois solicitam que os demais tutores se comportem da mesma maneira. Nessa situação, identificamos um problema de incompreensão acerca dos objetivos do método por, tanto em decorrência da dificuldade de ambos de se deslocarem subjetivamente, quanto da expectativa, de que haverá apenas uma resposta ao problema.

Como força motriz e como barreira ao desenvolvimento docente e discente, outras condições também são colocadas, somadas à nossa formação acadêmica por meio do ensino tradicional: nossa trajetória na utilização da ABP, considerando-se as especificidades institucionais (composição da matriz curricular, distribuição de carga horária etc.) e as especificidades da psicologia, em decorrência de seu objeto de estudo e da ausência de um único paradigma para a compreensão da complexidade do desenvolvimento humano.

Considerando-se que a ABP se constitui como uma metodologia ativa e que deve estar amparada em ações interdisciplinares, coloca-se como necessidade que, anteriormente à sua utilização como dinâmica tutorial, seja realizada a articulação entre os conteúdos dos diversos eixos temáticos da matriz curricular, referentes a cada semestre letivo.

A utilização da ABP em apenas um eixo temático, como ocorre em nosso curso, poderia, em tese, descharacterizar o método em relação à sua proposta original, pois, segundo Souza e Dourado (2015), esse modelo didático busca uma aprendizagem integrada e contextualizada, portanto, compreende o ensino e a aprendizagem a partir de uma visão complexa e interdisciplinar. Contudo, dentro do próprio eixo em que a ABP é aplicada, o DCV contempla, não apenas questões relativas ao estudo do desenvolvimento humano (aspectos normativos específicos de cada etapa do ciclo de vida, a partir de suas múltiplas determinações, e o processo de saúde-doença, em sua complexidade), mas também a articulação transversal dessa temática com outras, presentes nos demais eixos, como políticas públicas de saúde, ética profissional, sexualidade, relações de gênero e inter-raciais.

Observa-se, a partir da participação dos estudantes durante as sessões tutoriais, que o diálogo constante entre os docentes do eixo do Ciclo de Vida e

dos demais eixos curriculares – os quais não utilizam a ABP como método de ensino – , seja através das reuniões de planejamento de atividades interdisciplinares ou de conversas informais da equipe, tem permitido que a interdisciplinaridade ocorra para além das atividades interdisciplinares estabelecidas a cada semestre. Não raro, os estudantes fazem articulações teóricas entre os conteúdos trabalhados nos problemas ao apresentarem a resolução dos problemas durante a dinâmica tutorial, onde fazem referência às leituras e pesquisas efetivadas em componentes curriculares de outros eixos. Não se trata, de fato, de uma correspondência absoluta entre as temáticas trabalhadas nos diversos eixos curriculares, porém, caberia aqui, a pergunta: a manutenção das especificidades de cada eixo, mesmo em um trabalho interdisciplinar, não seria uma condição para o respeito à diversidade teórico-conceitual e de práticas próprias da psicologia?

Outra questão que se coloca em relação à estrutura da ABP é a distribuição semanal das atividades. Tendo surgido originalmente para atender às demandas educacionais de cursos de medicina, esse método tem uma estrutura muito peculiar, cuja proposta foi estendida à maioria das instituições que trabalham atualmente com o método, independentemente de ser em medicina ou em outro curso.

Estão previstas, além das sessões tutoriais, horários específicos para a realização de conferências. O seu formato geralmente é de aulas teóricas expositivas, que complementam os estudos realizados pelos estudantes na busca de solução para o problema. Originalmente, na ABP, eles também poderiam contar com a ajuda de um consultor durante o processo, como apontam Kodjaoglanian, Benites, Macário, Lacoski e Andrade et al. (2003), em sua experiência com a ABP no curso de psicologia da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal-MS (UNIDERP), onde docentes de outros cursos participam de conferências e consultorias, entre outras atividades, quando a temática refere-se a outras áreas do conhecimento.

Inicialmente, no nosso curso, o DCV contava com a mesma estrutura e distribuição de conferências previstas pelo método (exceto pela disponibilidade de um consultor, que não figurava no corpo docente). Diante de algumas dificuldades de ordem

administrativa, como, por exemplo, a cada semana dispor de especialistas para realizar conferências sobre as temáticas trabalhadas, houve a necessidade de reformulações desse espaço de sistematização e complementação teórica. Desde 2012, esses encontros não contemplam apenas o formato de aulas teóricas expositivas, mas também outras atividades, como cine-debates, visitas técnicas e elaboração de mapas conceituais ou qualquer outra atividade que possa complementar os estudos realizados por meio da dinâmica tutorial. Esse conjunto de atividades, então, passou a ser denominado Fórum de Atividades Complementares (FAC).

Embora tais mudanças tenham ocorrido inicialmente para sanar as dificuldades de ordem operacional, com o passar do tempo, a variedade de atividades e a ausência de disponibilidade de consultores para temas específicos constituíram-se como uma possibilidade de não respondermos antecipadamente aos problemas propostos nas sessões tutoriais da ABP e não retornarmos ao modelo tradicional de ensino, ou às aulas expositivas, em que, muitas vezes, o professor ‘despeja seu conhecimento’ sobre os estudantes e desconsidera seus conhecimentos prévios.

É importante ressaltar que, embora nem toda aula expositiva, necessariamente, configure-se dessa maneira, não raramente é assim que agimos. De fato, ocupar o lugar de tutor, seja como facilitador ou como mediador na construção do conhecimento, exige de nós um grande desprendimento da vaidade pessoal e da reconfiguração do lugar de professor onisciente e onipotente que, ainda, e infelizmente, ocupamos. Segundo Queiroz (2012),

Deposto do lugar de agente principal, cujos tempos de experiência profissional revestem sua aula de um caráter inquestionável, o professor-tutor há que aprender desde essa nova posição, onde o saber gira junto com os lugares (p. 32).

Uma das alternativas encontradas pelos tutores do DCV à questão da necessidade de que a resolução dos problemas da ABP não seja antecipada nas aulas expositivas, foi a sugestão de que, no momento em que houver a utilização de conferência, no FAC, não a realizar anteriormente ao fechamento do problema ou que o palestrante apresente um estudo de caso, ou trate de questões que guardam uma

conexão com o problema da semana, mas não de forma direta. Temos observado que, em se tratando de palestrantes convidados (não contratados pela instituição), essa solução tem sido mais eficaz do que quando estamos diante de um tutor regular do DCV, o que tem contribuído para a confirmação de nossas hipóteses acerca das dificuldades de deslocamento subjetivo do nosso corpo docente, ou seja, ainda necessitamos estar no lugar daquele que detém o saber e a fala.

Uma hipótese para a dificuldade que muitos tutores têm de atender à recomendação de não responder ao problema proposto na dinâmica tutorial, a qual ultrapassa a questão da sua formação tradicional, é de que cada DCV tem vários tutores (para que as turmas não tenham um número elevado de alunos por tutoria) e isso pode gerar uma disputa inconsciente entre eles, em relação ao seu conhecimento e à sua competência.

Haveria, também, na proposta original da ABP, uma carga horária destinada à realização atividades práticas em laboratórios de habilidades (também denominados oficinas), as quais cumpririam a função de promover o treinamento técnico ao estudante, a partir de atividades práticas necessárias à resolução dos problemas. No referido curso de psicologia, após vários ajustes curriculares decorrentes das especificidades institucionais, optou-se pela sua distribuição entre outros eixos, seja de forma diretamente associada à ABP (neurociências, no segundo e sexto semestres do curso) ou não (Técnicas e Práticas de Investigação em Psicologia, Medidas em Psicologia e Práticas Interprofissionais em Saúde).

As alterações de configuração da estrutura da ABP em relação às conferências e oficinas tem estado em avaliação pelos tutores do curso de psicologia e ainda não há consenso a respeito das suas vantagens e desvantagens. Contudo, é reflexo, tanto da formação acadêmica/especialização dos tutores quanto das especificidades da psicologia, visto que ela não dispõe de um paradigma único. Quanto aos discentes, eles não trazem a questão como um problema, talvez por não conhecerem a vivência de ABP em outros cursos ou mesmo em outras instituições.

Os sete passos, em sete anos: continuidades e rupturas

Com a utilização da ABP, busca-se mais do que o desenvolvimento de competências cognitivas, mas espera-se que o estudante desenvolva, também, competências atitudinais e procedimentais. Para os criadores do método, os sete passos são a chave para esse desenvolvimento (Kodjaoglanian et al., 2003), pois indicam ao estudante uma sequência de ações que, ao menos teoricamente, o ajudarão a construir um raciocínio lógico para a elaboração dos objetivos de aprendizagem e a consequente resolução do problema que, por meio das vivências grupais, permitem-lhe desenvolver também a capacidade de integração, escuta e comunicação (verbal e não verbal), entre outros aspectos.

Na literatura, não há uniformidade sobre a sequência exata dos sete passos, pois, muitas vezes, o que uma instituição de ensino toma como um passo, outra pode tomar como sendo uma pré-tarefa. Por exemplo, a leitura do problema pode ser compreendida como parte do passo 1, mas, em outro contexto educacional, como pré-tarefa para a execução do passo 1, que seria a identificação de termos desconhecidos, no texto. Contudo, essa aparente falta de alinhamento entre a distribuição dos passos não parece desvirtuar o método, pois todos os procedimentos necessários à abertura, pesquisa e fechamento do problema estão contemplados como regras a serem seguidas e, em uma mesma sequência, parecendo haver, apenas, um 'descompasso' numérico.

A saber, no nosso curso, temos utilizado a seguinte sequência, estabelecida pelo grupo de tutores, a partir de diversas reuniões de alinhamento procedimental:

PASSO 1: Distribuir, ler o problema e identificar os termos desconhecidos: procurar esclarecer o significado de palavras, expressões ou termos técnicos a partir do conhecimento do grupo e, caso não seja possível, incluir como objetivo de estudo.

PASSO 2: Listar os 'problemas do problema': realizar uma discussão com o objetivo de identificar o problema central e os problemas correlacionados. Identificação das palavras-chave.

PASSO 3: Levantar o conhecimento prévio do grupo com formulação de hipóteses (*brainstorm*).

PASSO 4: Resumir a discussão: relembrar os problemas listados, as hipóteses levantadas, os conhecimentos prévios trazidos pelo grupo.

PASSO 5: Elaborar os objetivos de aprendizagem: identificar as lacunas de conhecimento e os temas que precisam ser estudados para resolver o(s) problema(s), a partir dos problemas levantados e dos conhecimentos prévios existentes.

PASSO 6: Pesquisar e estudar individualmente os temas identificados como lacunas de conhecimento, necessários para resolver o problema: buscar informações na bibliografia indicada, em livros-texto clássicos, artigos científicos, em bases de dados, opiniões de especialistas etc.

PASSO 7: Integrar as informações trazidas: compartilhar e integrar os conhecimentos para a resolução do problema.

Na dinâmica tutorial, torna-se imprescindível que os estudantes não percam de vista que o grupo deve atuar de forma colaborativa, o que contribui para a construção de um lugar profissional que ultrapassa o conhecimento formal e técnico. Os sete passos constituem-se como um desafio a ser vencido pelos estudantes individualmente, contudo, o trabalho em equipe tende a ajudá-los a perceber a importância da cooperação e colaboração, as quais configuram-se como algumas das competências atitudinais esperadas para o profissional de psicologia. Os tutores têm observado que isso também ocorre em relação ao próprio grupo, pois os desafios que encontramos na execução dos sete passos fizeram-nos perceber a necessidade de realizar, também, um movimento de construção e fortalecimento grupal.

Ao longo dos sete anos em que temos trabalhado com a ABP, a configuração do grupo de tutores foi alterada várias vezes, geralmente pela chegada de novos docentes, em função da saída de alguns tutores que passaram a compor outros núcleos dentro da academia, e do aumento, a cada semestre, do

número de alunos do curso. Tal situação acabou por gerar um descompasso na compreensão e execução dos passos, o que se refletiu no grupo de estudantes. No início de cada semestre, os estudantes faziam a seguinte pergunta a muitos de nós: “como vocês usam os sete passos?”. E essa fala chegou aos nossos Conselhos de Série, de maneira mais contundente.

Perguntas desse tipo fizeram-nos questionar se os estudantes se referiam a diferenças de aplicação do método por parte dos tutores ou às – esperadas – diferenças de estilo pessoal existente entre eles. Normalmente, perguntas como essa têm aparecido a partir do segundo semestre, contudo, de forma mais contida do que nos semestres subsequentes. Talvez a timidez dos discentes recém-saídos do primeiro semestre, a pouca integração entre alunos advindos de tutorias diferentes (a cada semestre letivo, a configuração dos grupos tutoriais é modificada) e o apaixonamento, ainda presente, pelo método, possam interferir na forma como os estudantes posicionam-se frente às diferenças entre os tutores. Entretanto, para além da pergunta, está posto o seu conteúdo: a necessidade de revermos nossas práticas, o que claramente nos mostra que, para além de uma estrutura (necessária, visto que orienta ações), a ABP é um método passível de ressignificações a partir das reflexões que promove entre os discentes e docentes no decorrer da sua prática.

Percebemos a necessidade de realizar, periodicamente, alinhamentos para o uso dos sete passos. Tivemos a oportunidade de realizá-lo há alguns anos e agora estamos concluindo o nosso segundo alinhamento. Acreditamos que esses momentos de revisão estarão sempre presentes em nossa prática, pois compreendemos o processo de ensino-aprendizagem como algo que ocorre em constante construção. Estamos refletindo sobre o método e esse desafio tem contribuído, de fato, para o nosso fortalecimento como grupo.

Nos encontros entre tutores para o alinhamento dos sete passos, percebeu-se que, de fato, mais do que uma diferença nos estilos de condução da dinâmica tutorial, havia diferenças metodológicas na sua aplicação. Nem sempre estamos atentos à sequência dos passos, ou negligenciamos alguns deles. Talvez a dificuldade resida na resistência que, por vezes, encontramos em seguir uma estrutura previamente

determinada, como se ela significasse amarras, além do fato de os tutores não terem tido a experiência da ABP em sua formação acadêmica, como estudantes.

O fato de a ABP ser uma herança da medicina pode ser uma explicação a essa resistência, pois a psicologia tem feito oposição ao modelo biomédico, o qual é compreendido como individualista e reducionista, excludente da subjetividade do contexto cultural (Daltro, Vilas Bôas e Danon, 2012). Entretanto, paradoxalmente, não raro, escrevemos problemas fragmentados e posteriormente os chamamos de ‘casos’, mantendo longe das discussões do grupo tutorial a complexidade do desenvolvimento humano.

Quanto às diferenças encontradas em nossa prática com relação à sequência de aplicação dos sete passos, estas não parecem ser uma questão apenas numérica, conforme aponta a literatura. Verificou-se que a maioria dos tutores tem negligenciado o passo referente à elaboração de hipóteses, fundamental à abertura dos problemas, e aqueles que a realizavam nem sempre a mantinham nas demais dinâmicas tutoriais. Uma possível explicação para essa situação seria a dissonância entre o que seria a construção de hipóteses diagnósticas, portanto pautadas no modelo biomédico, ou o que seria a construção de hipóteses elaboradas a partir de problemas de pesquisa.

Muitas vezes, ao apresentar o conhecimento prévio, os estudantes fazem afirmações que trazem, em si, hipóteses, mas que não são escutadas pelos tutores como tal, mas sim como dificuldades na interpretação do problema ou falas pouco científicas e extraídas do senso comum. Assim, muitas vezes, os discentes são desestimulados a prosseguir em seu pensamento, inibindo participações futuras, como se sua fala fosse inadequada, e tirando-os do lugar de pesquisador. Estamos, portanto, diante de mais uma situação em que o não deslocamento subjetivo por parte do professor interfere na aplicação do método e no consequente deslocamento subjetivo dos alunos e no seu aprendizado, pois como apontam Martins, Falbo Neto e Silva (2018), tutores com elevado domínio de conhecimento de conteúdo e reduzida competência para o manejo de pequenos grupos tendem a apontar erros e desvalorizar a produção do estudante, inibindo-o. Ainda que

alguns deles tragam suas questões como sendo afirmações, caberia ao tutor marcar a necessidade de uma verificação sobre elas e, portanto, estimulando-os a pesquisar.

Dos sete passos, outro passo negligenciado frequentemente na dinâmica tutorial é a identificação de estratégias para a pesquisa, pois talvez ele ainda não tenha sido compreendido completamente, tanto pelos tutores como pelos estudantes. Temos percebido um esvaziamento dessa proposição e, embora em vários momentos os estudantes tragam textos e materiais acessados em outros componentes curriculares, não fica claro se eles o fazem em situações específicas em que há correspondência temporal entre a leitura de determinados textos dos outros componentes e no DCV. Para o tutor, parece que esse passo também perde o sentido, possivelmente por ter ainda a expectativa de que os estudantes consultem as indicações bibliográficas indicadas por ele para a resolução do problema, como veremos adiante.

Retornando ao desenvolvimento sequencial dos sete passos nas sessões tutoriais, foram encontradas algumas diferenças entre os tutores, como, por exemplo, quando alguns deles realizavam a identificação das palavras-chave do texto antes da discussão sobre o problema e outros, em sequência inversa. Nesse caso, especificamente, compreendeu-se não se tratar de uma divergência significativa, pois elas são estratégias muito próximas entre si, visto que ajudam o estudante a definir a questão central e periférica do problema.

Outra diferença sequencial encontrada foi a inversão da elaboração dos objetivos, que, em algumas sessões tutoriais, eram realizadas na sequência que vai da elaboração dos objetivos específicos até chegar à construção do objetivo geral, ao contrário do que comumente acontece em projetos de pesquisa – em que primeiro elabora-se o objetivo geral, para depois chegar aos específicos. Essa inversão foi justificada pela dificuldade dos alunos em elaborar objetivos, contudo, ao inverter a sequência, inverte-se a lógica do pensamento. Na literatura não há registros sobre essa situação específica, porém consideramos que se trata de uma situação de “saída do trilho” que, claramente, distorce o método. Nesse caso, a situação foi corrigida e, diante

da dificuldade dos estudantes, optou-se por orientá-los a rever o objetivo geral após a elaboração dos objetivos específicos, podendo reescrevê-lo, se necessário.

O processo de avaliação/ajustes da prática tutorial com a ABP, em nosso curso, ainda está em etapa inicial e irá contemplar questões que ultrapassam os sete passos, como reflexões sobre a elaboração de problemas. Ainda que não tenhamos alcançado a etapa prevista para a avaliação/ajustes dessa questão, já é possível tecer algumas considerações a respeito, no sentido de abrir o debate.

Dificuldades na criação de problemas

Lima e Linhares (2008) recomendam que os problemas contendam uma descrição neutra de situações ou fenômenos passíveis de explicação, conduzam à sua resolução, sejam formulados de uma situação tão concreta quanto possível e tenham adequação ao conhecimento prévio de cada estudante. A partir de nossa prática, temos questionado algumas dessas recomendações, não no sentido de uma oposição a elas, mas como forma de compreendê-las melhor e ajustá-las às especificidades da psicologia, apontadas anteriormente.

A recomendação que trata da elaboração de uma situação tão concreta quanto possível pode conduzir o tutor à elaboração de casos clínicos, como é comum em medicina e demais cursos da saúde. No entanto, entendemos que outros estilos literários poderiam também oferecer ao estudante situações-problema concretas, capazes de despertar-lhe o interesse pela pesquisa. Em nossas 'trilhas' como tutores da ABP, houve a oportunidade de elaborarmos textos a partir de recortes de jornal, poemas e, até mesmo, trechos de filmes. A partir dessa experiência, observamos que, em alguns momentos, faltou objetividade, algo tão desejado nas ciências médicas e recomendado por Lima e Linhares (2008), então, foi abandonada essa forma de escrever os problemas. Contudo, os estudantes anteriormente pareciam mais motivados, algo que também é recomendado para a escrita de problemas (Lima e Linhares, 2008). A diversidade de estilos textuais ajudava a perceber que diferenças (não apenas literárias) podem ser bem-vindas, o que observamos

não ocorrer atualmente, na tentativa dos alunos em padronizar as dinâmicas tutoriais.

Nossa tendência, como tutores formados através de métodos de educação tradicional, é não compreender a recomendação de elaborar problemas que conduzam à sua resolução e buscarmos direcionar o estudante a uma única resposta possível à questão. Esse tipo de conduta, principalmente na psicologia, em que não há um paradigma teórico-conceitual único, essa recomendação coloca-se como inadequada.

A nossa matriz curricular propõe contemplar a diversidade teórico-conceitual da psicologia, o que, no DCV, deve ocorrer, seja por meio dos temas específicos das etapas do ciclo de vida ou dos temas transversais aos eixos curriculares. Temos percebido, no entanto, que muitos dos problemas trazem como palavras-chave termos específicos de determinadas teorias psicológicas, que tendem a direcionar a pesquisa. Nesse caso, o que deveria funcionar como 'gatilho' para a discussão acaba atuando como a própria 'bala', ou seja, respondemos ao problema com o próprio problema e dentro de um único referencial teórico. Considerando-se que a ABP busca a construção e ampliação do conhecimento a partir de um olhar interdisciplinar (Souza e Dourado, 2015), esse reducionismo teórico funcionaria como uma 'trilha' que desvirtuaria o método em sua essência.

Entre os tutores, há pouco consenso em relação à necessidade de direcionamento teórico nos problemas. Argumenta-se, por um lado, que algumas temáticas relativas ao ciclo de vida são estudadas ou aprofundadas por apenas algumas das abordagens teóricas da psicologia. Por outro lado, corroborando as ideias de Lima e Linhares (2008, p. 198), quando afirmam que aquilo que deve ser trazido nos problemas é uma "descrição neutra de um acontecimento ou conjunto de fenômenos que necessitam de explicação em termos de processo subjacente, princípios ou mecanismos", alguns tutores defendem a ideia de que deve ser apresentado apenas o fenômeno psicológico, para que os estudantes identifiquem as teorias que respondem à questão proposta e identifiquem lacunas teóricas.

De qualquer forma, o que se coloca é a nossa tendência de conduzir os estudantes aos referenciais

que julgamos trazerem uma visão, para nós, mais consistente acerca do fenômeno psicológico observado. Atribuímos valores aos referenciais teóricos que abraçamos e àqueles que refutamos, seja direcionando-os aos nossos ou 'permitindo' que os alunos identifiquem as lacunas teóricas, pois, muitas vezes, queremos mostrar que é justamente a teoria que abraçamos que tem a resposta para determinada questão. Ainda estamos diante de uma proposta conteudista, mesmo em um método que se propõe a formar pesquisadores.

Para finalizar as reflexões acerca da elaboração de problemas, a literatura não é específica quanto à necessidade ou não de indicar referências bibliográficas no fim do texto. Em nossas 'trilhas', tivemos ambas as experiências e as reações dos estudantes a isso têm sido, no mínimo, curiosas. Em um primeiro momento de nossa história, quando apresentávamos referências bibliográficas para a resolução dos problemas, os alunos as seguiam à risca, evidenciando certa dificuldade para buscar outras fontes de pesquisa, como se a indicação fosse uma ordem inquestionável. Em um segundo momento, passamos a não mais indicá-las, para evitar esse comportamento, porém os alunos começaram a pesquisar em fontes pouco confiáveis. Desde então, temos indicado as referências bibliográficas que funcionariam como pontos de partida para a pesquisa individual, como uma orientação inicial. Ocorre que, quando os estudantes não as utilizam, alguns dos tutores tomam a situação como inadequada, principalmente quando se trata daquelas referentes às abordagens com as quais eles se identificam.

Entendemos que essa é uma questão que, de fato, precisa ser revista e pensada com cuidado, para que não tenhamos mais uma oportunidade de afirmar nossos referenciais teóricos como os mais adequados e direcionarmos a pesquisa por essa ótica. No entanto, como garantir uma pesquisa de qualidade, para além das nossas orientações? Ou, ainda: teremos o controle sobre isso? Por que ainda desejamos o controle, se a autonomia é o que visamos enquanto tutores da ABP?

A dinâmica tutorial ou outras pedras no caminho

Entre as funções dos participantes na ABP, estabeleceu-se que deve haver, na dinâmica tutorial, a

distribuição das funções de coordenador e relator. Ao primeiro, cabe coordenar o cumprimento dos sete passos, participar e solicitar a participação dos alunos, manter o fluxo da discussão e fazer cumprir os seus horários programados. Ao segundo, é exigido participar da discussão, registrar os termos e conceitos levantados pelo grupo, reter e apresentar aos colegas os objetivos e a resolução do caso no fim da discussão.

Em nossa dinâmica, voluntariam-se, a cada problema, dois alunos que irão formar a dupla coordenador-relator. A partir da experiência em cada uma dessas funções, observa-se comumente o desenvolvimento dos estudantes em relação às competências atitudinais e procedimentais exigidas pelo seu exercício. Entretanto, temos percebido que, no primeiro semestre de utilização da ABP, é mais difícil para eles a apropriação desses lugares.

No caso dos coordenadores, como eles ainda não se apropriaram do método, nem sempre estão atentos à sequência dos sete passos, exigindo do tutor maior atenção nesse sentido. Também não percebem quando o grupo perde o foco das discussões. Além disso, muitos deles têm dificuldade para coordenar o grupo e participar das discussões ao mesmo tempo, principalmente na sessão de fechamento do problema, assim como para estimular o grupo, pois temem que aqueles colegas pouco participativos considerem intimidador o chamado para que os demais estudantes participem da roda de discussões.

Compreendemos que, quando os estudantes ainda não conseguem funcionar bem como coordenadores, os tutores devem lhes servir como modelo, porém indicando que as intervenções realizadas na dinâmica tutorial são próprias do papel de coordenador e que, dali por diante, ele poderá assumi-las. Quando o tutor é hábil nesse manejo, o grupo tende a se reorganizar e começam a despontar coordenadores muito eficientes. Porém, nem sempre isso ocorre, seja pela inabilidade do tutor em dar espaço aos coordenadores ou pelas características pessoais de alguns dos estudantes que assumem essa função.

Já os relatores, para atuarem bem na dinâmica tutorial, dependem do desenvolvimento da capacidade de síntese das ideias trazidas pelo grupo, além da sua participação como pesquisadores. Muitos dos

alunos rejeitam essa função para que eventuais dificuldades na escrita não sejam evidenciadas frente ao grupo ou pela necessidade de disporem de um tempo maior durante a semana para a redação do relatório definitivo e entrega ao tutor. Cabe, mais uma vez ao docente, a habilidade na orientação para o exercício da função e manejo das dificuldades apresentadas pelos alunos, de maneira cuidadosa e ética.

Apesar das dificuldades que as funções de coordenador e relator podem representar para os estudantes, alguns deles optam por assumi-las como uma forma de evitarem participar das discussões na abertura ou fechamento do problema, pois, para eles, o coordenador e o relator seriam isentos da pesquisa, o que não corresponde à proposta do método, visto que pretende que estejam posicionados no lugar de construtor do conhecimento e não como mero espectador (Queiroz, 2012). Assim, alguns dos alunos acabam usando essas funções como 'escudo' diante de pesquisas mal elaboradas ou inexistentes. Cabe ao tutor o olhar atento e, mais uma vez, a condução adequada para trazer o estudante ao lugar de pesquisador, a fim de que não tenhamos, mais uma vez, tal como no ensino tradicional, aquele aluno que apenas assiste à aula, como um espectador. Nesse caso, os 'trilhos' devem residir na clareza do sentido da utilização do método, já que, nas nossas 'trilhas', nem sempre percebemos que a roupagem pode mudar, mas ainda poderemos estar repetindo padrões de comportamento.

A elaboração dos objetivos de pesquisa também costuma trazer um pouco de ansiedade ao grupo. É como se os discentes não pudessem identificar as próprias demandas de pesquisa e buscam, até mesmo pela comunicação não verbal explicitada no corpo do tutor, os sinais de que estão no caminho certo ou errado. Mas haveria caminhos certos ou errados? É como se o problema fosse uma grande charada que o aluno tivesse que decifrar e o seu desejo, como pesquisador, tivesse que ser anulado, pois não seria reconhecido pelo tutor como um estudante à altura do seu conhecimento.

Costumamos interpretar essa situação como um sinal de imaturidade dos discentes, porém é possível que essa insegurança seja sustentada por nós nas situações em que nos posicionamos no lugar daquele que

busca o controle, seja direcionando a construção dos objetivos de aprendizagem, seja dando respostas antecipadas ou qualquer ação que mantenha o aluno no lugar de reprodutor do conhecimento e não o desloque para o lugar de produtor do conhecimento. O que, de fato, estamos querendo controlar? Talvez nossa própria insegurança que tentamos barrar por meio de nossas ações enrijecidas, sob o argumento de que estamos seguindo o método.

Assim, nos semestres mais avançados, os apaixonamentos pela ABP desfazem-se, principalmente após o terceiro semestre de sua utilização. Nesse momento, percebe-se que os alunos encontram outras formas de evitar as dificuldades. Uma delas é acreditar que problemas da dinâmica tutorial que apresentem temas já discutidos não possam gerar novos aprendizados. Por exemplo, no DCV I, a gestação é um dos temas trabalhados nos problemas. No DCV IV, ele retorna pela perspectiva da gravidez na adolescência, contudo, muitos dos estudantes resistem à ideia de pesquisá-lo, para não haver, segundo eles, "perda de tempo", pois já têm conhecimento suficiente sobre a questão. Por outro lado, ao serem estimulados a trazer esses conhecimentos prévios, para que possam ampliar os estudos anteriores, afirmam não terem lembranças acerca do que produziram anteriormente. Contudo, geralmente após a resolução do problema, os estudantes afirmam terem percebido a necessidade de reverem seu posicionamento frente à pesquisa.

Entre paixões, crises e reencontros com a ABP (geralmente por volta do quinto semestre), os estudantes nem sempre compreendem o seu sentido, pelo menos até antes de ingressarem no internato, no sétimo e oitavo semestres do curso de psicologia, portanto após a conclusão do eixo do Ser Humano e Ciclo de Vida. Trata-se de um componente curricular em que os estudantes têm a oportunidade de acompanhar seus professores em atividades práticas de sua atuação profissional, em um trabalho interprofissional. Ainda que já tenham entrado em contato com a comunidade externa, através de outros componentes curriculares, é no internato que percebem estar diante da prática profissional do psicólogo. Segundo os docentes que os acompanham nessa etapa do curso, é nesse momento que o sentido da utilização da ABP é retomado.

Antes disso, entretanto, outras questões são levantadas ao longo dos semestres de uso da ABP, como a pertinência ou não da realização de avaliações escritas individuais. A resistência à realização de provas ocorreria, novamente, pela imaturidade que atribuímos aos alunos, ou de fato, não conseguimos propor, ainda, uma avaliação que dê conta de uma metodologia ativa, como a ABP?

É recomendável que a avaliação, na ABP, seja feita não apenas em relação ao desenvolvimento do estudante frente aos conteúdos acadêmicos referentes ao componente curricular, mas também considerando o desenvolvimento de competências procedimentais e atitudinais. No tocante às competências atitudinais, recomenda-se que ela deve ser realizada em 360°, ou seja, os estudantes devem fazer uma autoavaliação, bem como avaliar seus pares e o tutor.

Em nossas 'trilhas', destaca-se que no início da implantação da ABP no curso de psicologia, a avaliação 360° era realizada, contudo, havia dificuldade por parte dos tutores em definir os critérios para a avaliação e, com o passar dos anos, essa prática foi substituída por uma avaliação informal, na qual, apenas parte dos tutores empreende, no fim das sessões tutoriais, quando há tempo suficiente para tal. O que ocorre atualmente em nível formal é a avaliação processual que o tutor realiza diariamente a partir do desempenho/comportamento dos alunos nas dinâmicas de abertura e fechamento dos problemas. Estão previstas, entre as futuras reuniões de alinhamento das práticas docentes frente à ABP, que os critérios de avaliação utilizados sejam avaliados, ajustados e que seja repensada a avaliação em 360°, para que seja ampliado o alcance das avaliações na ABP referente aos seus aspectos formativos.

Em relação à avaliação pontual, temos revisto a utilização de provas individuais escritas, as quais já têm dado lugar a novas propostas avaliativas, como a elaboração e apresentação de mapas conceituais, apresentação de seminários, relatórios de visitas técnicas, elaboração de cartilhas etc. Alguns tutores têm defendido a ideia de que as avaliações individuais escritas não devem ser mais utilizadas, enquanto outros defendem o ponto de vista de mantê-las, porém, reavaliadas em sua proposta, adaptando-as melhor ao método. Algumas experiências

têm sido realizadas nesse sentido, em que alguns estudos de caso serviram como base às questões, a partir das quais já se tem observado uma menor preocupação com a memorização de conceitos e uma maior preocupação com a construção do conhecimento.

Considerações finais

Ao confrontarmos a experiência de aplicação da ABP em nosso curso ('trilhas') com as regras estabelecidas para o método ('trilhos'), verificamos que alguns dos ajustes realizados foram necessários ao longo da história do grupo de tutores, ocorridos em função de questões administrativas e em função das especificidades da psicologia, a qual não possui um único paradigma teórico-conceitual. Consideramos que alguns desses ajustes, como a nova configuração das atividades de conferência (hoje ampliadas em formato de FAC) e o deslocamento da proposta do laboratório de habilidades (oficinas) para outros eixos curriculares constituíram-se como 'saídas dos trilhos' que não desvirtuaram o princípio fundamental da ABP, de autonomia discente.

Contudo os ajustes não podem prescindir de uma constante revisitação da prática da ABP e do propósito da escolha metodológica, para que as características pessoais do docente e a história da sua formação não sejam o argumento para a perda de conexão com os princípios que regem o método ('saídas dos trilhos' que desvirtuam o método).

Para que a prática da ABP atenda efetivamente ao seu princípio fundamental de desenvolvimento, por parte dos estudantes, de uma postura crítica e autônoma que irá impactar positivamente em sua prática profissional futura, é necessário que o estudante assuma uma posição ativa frente à construção do conhecimento. Assim, é imprescindível que o tutor também se desloque subjetivamente, portanto necessitará se desprender do lugar de detentor do conhecimento, colocar-se disposto a refletir constantemente sobre a congruência entre sua prática pedagógica e a teoria que a sustenta. A posição subjetiva do docente frente ao método pode funcionar como possibilidade de ampliação do potencial

para desenvolvimento discente ou como entrave à aprendizagem.

No nosso grupo, verificamos situações em que as 'saídas dos trilhos' desvirtuaram o método, como a construção de problemas fragmentados, o abandono de alguns passos da ABP ou a alteração de sequências que afastam os estudantes da proposta pedagógica e, o principal, nossa dificuldade de nos abstermos da posição de saber.

Continuam algumas perguntas: será que, mesmo com nossas dificuldades e 'saídas dos trilhos' (ou adaptações à proposta da ABP), já estamos começando a nos reposicionar frente a esse método? O pensar sobre as 'trilhas' percorridas (nossa história) pode ser considerado um primeiro passo? De quantos outros passos precisaremos para atingir o real deslocamento subjetivo necessário às metodologias ativas, como a ABP?

Identificamos como limitação do presente trabalho a insuficiência de produção científica acerca das desvirtuações da ABP, principalmente no que se refere à sequência de execução dos sete passos para ampliar as possibilidades de confronto entre nossa experiência com o método e outros contextos de sua prática.

Finalizamos, então, a sessão de 'abertura de problema', como deve ser: não com respostas prontas, mas com novas perguntas.

Contribuições das autoras

Sampaio, C. O. foi responsável pela elaboração do artigo a partir da experiência como tutora de PBL do Curso de Psicologia da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, nos componentes curriculares DCV I e DCV III. Queiroz, A. S. participou da elaboração do artigo com sugestões, ajustes e orientações.

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, participação em conselho consultivo, desenho de estudo, preparação de manuscrito, análise estatística, etc.).

Referências

- Borochovicius, E., & Tortella, J. C. B. (2014). Aprendizagem baseada em problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(83), 263-94. doi: [10.1590/S0104-40362014000200002](https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000200002)
- Daltro, M. R., Vilas Bôas, L. M., & Danon, C. A. F. (2012). Profissionais de saúde na contemporaneidade. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 1(1): 3-25. doi: [10.17267/2317-3394rpds.v1i1.35](https://doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v1i1.35)
- Feuerwerker, L. (2002). *Além do discurso da mudança na educação médica*. São Paulo: Hucitec.
- Kodjaoglanian, V. L., Benites, C. C. A., Macário, I., Lacoski, M. C. E. K., Andrade, S. M. O., Nascimento, V. N. A., & Machado, J. L. (2003). Inovando métodos de ensino-aprendizagem na formação do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(1), 2-11. doi: [10.1590/S1414-98932003000100002](https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000100002)
- Lima, G. Z., & Linhares, R. E. C. (2008). Escrever bons problemas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32(2), 197-201. doi: [10.1590/S0100-55022008000200007](https://doi.org/10.1590/S0100-55022008000200007)
- Martins, A. C., Falbo Neto, G., & Silva, F. A. M. (2018). Características do tutor efetivo em ABP: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 42(1), 89 - 112. doi: [10.1590/1981-52712018v42n1rb20160100](https://doi.org/10.1590/1981-52712018v42n1rb20160100)
- Queiroz, A. S. (2012). PBL, problemas que trazem soluções. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 1(1), 26-38. doi: [10.17267/2317-3394rpds.v1i1.36](https://doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v1i1.36)
- Rodrigues Neto, J. O., Cunha, C. S., Cunha, C. S., Rodrigues, A. N., & Tavares, M. (2011). Aprendizagem baseada em problemas: o mito e a realidade. *Cadernos UniFOA*, 6(16), 79-84.
- Souza, S. C., & Dourado, L. (2015). Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *Holos*, 31(5), 182-200. doi: [10.15628/holos.2015.2880](https://doi.org/10.15628/holos.2015.2880)