

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUAS ARTICULAÇÕES COM A METODOLOGIA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Ilma Passos Alencastro Veiga
UniCEUB

RESUMO

O propósito deste texto é estabelecer as articulações entre a docência na educação superior e a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Para tratar o tema parto de alguns resultados encontrados em uma pesquisa realizada em quatro instituições de educação superior. O objetivo geral da pesquisa foi o de compreender as potencialidades e limites da alternativa pedagógica da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). A metodologia qualitativa abrange 74 interlocutores envolvendo docentes e estudantes. Os achados sinalizam para as seguintes contribuições da pesquisa qualitativa para o processo em foco: a metodologia promove o pensamento divergente e criador dos estudantes; estimula a capacidade de análise e resolução de situações problema; as atividades de resolução colaborativa permitem que docentes e estudantes trabalhem juntos; o ensino e a aprendizagem desenvolvidos de forma contextual, participativa e colaborativa têm uma posição de destaque para a metodologia; desde o início do curso os estudantes discutem os problemas práticos e teóricos. Apesar das inúmeras contribuições da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas expressada como participativa e colaborativa, como qualquer outra, possui uma série de limites, entre ao quais destaco: requer mais tempo e dedicação; ausência de formação pedagógica do docente; espaços inadequados; limite quanto ao número de estudantes em sala de aula. A docência apresenta várias facetas: ação complexa, indissociabilidade, integrada, problematizadora, dialógica, tutorial e *online*. Tais contribuições podem se constituir em fonte geradora de novas investigações. Promover a docência com impacto nas salas de aula, é necessário assegurar experiência criativa e inovadora acompanhadas de vontade política para implementá-las.

Palavras-chave: Educação Superior; Docência; Aprendizagem Baseada em Problemas.

Introdução

Um bom número de pesquisas em educação tem focado, tanto a ação de ensinar como a ação de aprender, embora ambas tenham um objetivo comum e sejam interativas. Meu propósito nesse texto é estabelecer as articulações entre a docência e a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

Para tratar o tema deste painel parto de alguns resultados encontrados em uma pesquisa realizada em quatro instituições de educação superior. O objetivo geral da pesquisa foi o de compreender as potencialidades e limites da alternativa pedagógica da Aprendizagem Baseada em Problemas. A metodologia qualitativa envolve 74 interlocutores envolvendo docentes e estudantes.

Esse texto está organizado em três partes: primeiramente, apresento os fundamentos teórico-práticos da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas. Em seguida, discuto as facetas da docência na educação superior, a partir dos resultados da pesquisa. Na parte final, faço um balanço das principais articulações entre a

metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas e a docência, considerando os aspectos que precisam ser revisados e fortalecidos.

1- Aprendizagem Baseada em Problemas: Uma metodologia participativa e colaborativa.

Este item analisa as características da metodologia aplicada e as técnicas de ensino que possibilitam a sua concretização. A metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas procura fomentar, por meio de técnicas didáticas variadas, a comunicação interpessoal, assim como o protagonismo e participação do estudante e do grupo estimulando-os para refletir criticamente, argumentar, decidir resolver problemas, entre outros. O estudante como indivíduo que pode cuidar de sua própria aprendizagem, e o grupo como espaço coletivo e privilegiado da aprendizagem: Lópes Noguero (2007, p.93) afirma com muita clareza que:

[...] a metodologia participativa se fundamenta nos processos de intercâmbio (de conhecimentos, experiências, vivências, sentimento, etc), de resolução colaborativa de problemas e de construção coletiva de conhecimentos que se propiciam entre os sujeitos que compõem o grupo (grifos meus).

Este processo metodológico participativo e colaborativo envolve procedimentos e técnicas diversificadas para promover o intercâmbio e a participação. Participar é um verbo ativo e significa “tomar parte”, “intervir”, implica em resolver problemas de forma coletiva e colaborativa, envolve o trabalho em grupo, grupo tutorial, entre outras técnicas. Trata-se de um processo metodológico baseado na comunicação dialógica entre professores e estudantes e estudante e estudante. O uso desta metodologia tem gerado possibilidades tendo em vista que aprender e resolver problemas, a responsabilidade e tomar parte ativa no processo de construção do conhecimento é fundamental para a docência construída pelo professor.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) tem suas raízes na teoria do conhecimento do filósofo americano John Dewey (1859-1952), que se afirma por meio do movimento da Escola Nova, inserido numa tendência pedagógica liberal progressivista que, no Brasil, atinge o período de 1930-1960, aproximadamente.

O professor agirá como um orientador de aprendizagem, sendo que a iniciativa principal partirá dos próprios alunos. Nesse sentido, “a relação pedagógica é vista como fundamental e, para tanto, cada professor tem que trabalhar com pequenos grupos de alunos, em um ambiente alegre, estimulante e dotado de materiais didáticos” (VEIGA, 2010, p. 51).

As ideias que fundamentam a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas não são consideradas tão novas, pois encontramos uma variedade de conceitos que podemos chamar de “precursores”, no trabalho de John Dewey, e seu pensar filosófico-educacional (IOCHIDA, 2004, p. 156). Hoje, a metodologia é uma tendência internacional que vem substituindo o paradigma clássico de ensino, com destaque nas ciências da saúde e em outros campos científicos.

É imprescindível um diálogo com os autores e pesquisadores que vêm discutindo a alternativa pedagógica da Aprendizagem Baseada em Problemas, a concepção de docência no campo da saúde e, em particular, da Medicina.

A temática da Aprendizagem Baseada em Problemas, na atualidade, mostra-se presente nas publicações e eventos científicos programados. Apesar de sua história relativamente recente, a metodologia não pode ser considerada uma alternativa nova. A própria utilização de problemas como ponto de partida para a aprendizagem também pode ser atribuída a John Dewey, que ressalta a importância do aprender em resposta a (e em interação com) eventos da vida real (1959).

A Aprendizagem Baseada em Problemas é a alternativa de ensino-aprendizagem em que os estudantes se deparam inicialmente com um problema, que é sucedido por uma investigação em um processo de aprendizagem centrado no estudante. É uma metodologia participativa e colaborativa de ensino-aprendizagem, que transfere o papel central do professor como transmissor de conhecimentos para o estudante, considerado o ator principal na construção de seu aprendizado. Os estudantes trabalham com os problemas em pequenos grupos, sob a supervisão de um tutor. Nesse sentido, a Aprendizagem Baseada em Problemas visa formar o estudante para o que acontece na prática médica: [...] o profissional se depara com diversos tipos de problemas (doenças, acidentes, dúvidas), que tentará solucionar, seja pela utilização de conhecimentos previamente aprendidos, seja pela busca de informações (em diversas fontes) que ajudam a encontrar a(s) solução(ões) (IOCHIDA, 2004, p. 156).

A Aprendizagem Baseada em Problemas é também uma proposta de reestruturação curricular que objetiva a integração entre a teoria e a prática. Vasquez (1997) assim se posiciona a respeito dessa relação: “[...] Consideradas as relações entre teoria e prática, dizemos que a primeira depende da segunda, na medida em que a prática é fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento” (p. 215).

A visão do currículo como a expressão do projeto pedagógico do curso evidencia os valores que o constituem e precisa estar intimamente ligada à realidade social a que se dirige, delimitando seus objetivos de refletir criticamente essa realidade, enfrentando seus problemas e propondo soluções alternativas. De acordo com Veiga Neto (2003), o currículo é exatamente a transição do enfoque **internalista** de currículo (também denominada “tecnicista, tradicional, positivista”) para uma visão **externalista** (para a qual contribuem teóricos da “pedagogia crítica”) que se afigura como um marco fundamental na teorização curricular (grifos meus). É, portanto, por intermédio do currículo, como expressão do projeto pedagógico, que o curso de graduação em medicina coloca em prática a alternativa da Aprendizagem Baseada em Problemas.

Em 2002, os Ministérios da Saúde e da Educação instituíram um programa objetivando incentivar mudanças nos currículos das escolas médicas do Brasil, com vistas à formação de profissionais capacitados para atuação no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Afastando-se do modelo “hospitocêntrico” de formação profissional,

[...] a nova proposta curricular optou pela diversificação, incluindo atividades na comunidade, em unidades básicas de saúde, em ambulatórios, no serviço de resgate, bem como em escolas, creches, asilos de idosos e no Hospital Universitário (aqui tendo sido considerados locais que variavam das enfermarias aos serviços de apoio administrativo e técnico) (MAIA, 2004, p. 127).

O papel docente é racionalmente diferente quando se adota a Aprendizagem Baseada em Problemas. Ele passa do papel de detentor e transmissor do conhecimento para o de mediador, orientador, facilitador para que o estudante possa construir o conhecimento. Iochida (2004) afirma com muita propriedade que, nessa nova relação, uma vez compreendida sua abrangência bem como a magnitude de seu novo papel, “[...] o docente poderá sentir-se mais livre, pois não terá sobre seus ombros a responsabilidade de ser o detentor único do conhecimento, podendo desfrutar da oportunidade de aprender continuamente” (p.162).

A organização curricular em blocos ou módulos temáticos cria a possibilidade para a distribuição de horas pela participação em outras atividades docentes, além dos grupos tutoriais, da coordenação ou membro de comissões de planejamento de módulo, de avaliação, de série ou de módulo; docente nas atividades do programa de habilidades e das atividades de interação comunitária (GORDAN, 2004).

Nessa perspectiva, a docência é atividade de mediações comunicativas, interações compartilhadas. É uma atividade estimuladora da satisfação pessoal e profissional. Dessa forma, a docência na educação superior, no âmago da Aprendizagem

Baseada em Problemas, é uma atividade que articula a relação de unicidade entre teoria e prática. A docência na educação superior em Medicina apresenta especificidades também no “[...] que se refere à intermediação de outro sujeito na relação professor-aluno, incluindo um paciente/comunidade que é sujeito/objeto do ensino e do cuidado” (BATISTA; SONZOGNO *et al*, 2004, p. 206).

Portanto, os docentes devem possuir uma visão global da profissão médica e não somente o domínio dos conhecimentos que o exercício de sua especificidade venha a requerer. Há necessidade de um processo de desenvolvimento profissional docente de forma contínua.

2- Facetas da docência na educação superior

Há muito se discute a natureza e as características da docência, bem como sua contribuição para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Este item apresenta algumas especificidades da docência na educação superior sob a perspectiva da Aprendizagem Baseada em Problemas, no âmbito da Medicina. Diante da complexidade exigida para o exercício da docência, cabe-nos apresentar algumas facetas de ação docente, como agente social. Destaco as seguintes:

a) A docência na educação superior é uma ação *complexa* que requer saberes específicos, pedagógicos e experienciais. Como ação complexa, a docência é “um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 35). Sob esta ótica, a docência é um processo global de relação interpessoal que envolve ao mesmo tempo o estudante que constrói o conhecimento, o professor e o tutor que orientam e ensinam. A docência na educação superior é complexa também, porque sua constituição se faz nas relações sociais e históricas que a circundam. Essa construção tem por ponto de partida e chegada o social.

b) É importante frisar que a docência na educação superior é caracterizada pela *indissociabilidade* entre ensino, pesquisa e extensão. Esse tripé representa o comprometimento da universidade com a construção, sistematização e socialização do saber em diferentes campos científicos. Os produtos e resultados acadêmicos provenientes das três atividades constituem resposta da instituição de educação superior às questões apresentadas pela sociedade, tendo em vista sua transformação. Para tanto, a docência requer um elo articulador entre os

diferentes componentes curriculares e as propostas de intervenção que estruturam projetos pedagógicos dos cursos de graduação e pós-graduação. O ensino, a pesquisa e a extensão articulam-se entre si: o tratamento em separado ocorre por questões didático-pedagógicas, a fim de enfatizar suas maiores ou menores articulações com as configurações que delineam o mundo contemporâneo. É na complexidade das articulações que se vai estabelecendo entre os elementos que formam o tripé que se constrói a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

c) A docência *integrada* é uma atividade mediante a qual se fazem interdependentes os elementos que estão dissociados do princípio, com o objetivo de fazê-los funcionar de maneira articulada com os objetivos delimitados. O termo *integração* é aplicado no sentido de uma articulação harmoniosa no campo da educação.

A docência integrada envolve três dimensões do conhecimento: epistemológica, (conhecimento científico), pedagógica (conhecimento didático-pedagógico) e político-social (conhecimento socializador contextualizado), permitindo refletir sobre as dimensões e eixos no sentido de favorecer o processo ensino-aprendizagem (PEREIRA, 2007). Sob essa perspectiva, a docência integrada tem por objetivo estabelecer um conjunto de relações a fim de favorecer o processo didático em seus quatro pilares: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. A prática pedagógica norteadada pela docência integrada promove a valorização do conhecimento do estudante, incentiva-o para a compreensão de sua realidade e de si mesmo, além de propiciar a participação colaborativa nas ações do processo formativo. A partir desse conhecimento prévio do estudante, cabe ao docente (professores e tutores) desafiar-lo a explorar, refletir, formular questões em função da construção ativa de novos conhecimentos por meio da integração curricular e do diálogo epistemológico, pedagógico e socializador contextualizado. A docência integrada requer maior grau de planejamento, participação e trabalho coletivo com outros docentes, tutores e coordenadores para a tomada de decisões formativas e avaliativas. Apresenta a grande vantagem de possibilitar o direcionamento da formação, com vistas ao desenvolvimento pessoal e profissional. A docência, nessa perspectiva, opõe-se à fragmentação e homogeneização da formação. Assim, a docência integrada se fortalece ao compreender a epistemologia da prática como “o sentido do conjunto dos saberes utilizado realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas suas tarefas” (TARDIF;

RAYMOND, 2000, p. 13). Os autores nos alerta para o fato de que os saberes profissionais dos professores, científico-pedagógicos e político-sociais, são plurais e heterogêneos, porque formam um repertório de conhecimento unificado.

d) A docência *problematizadora* envolve o trabalho de professores e de tutores que exercem a função mediadora. Para tanto, precisam ter conhecimentos sobre o módulo temático que tutoram. A docência, sob a perspectiva problematizadora, visa gerar questões que levem à aquisição de novos conhecimentos, que são construídos e articulados com os conhecimentos prévios. A docência é concretizada por meio da mediação de professores e tutores é facilitada quando eles criam um ambiente de aprendizagem favorável em que os estudantes se sentem autônomos para expressar suas incertezas, questionar, argumentar, propor soluções sobre os problemas relacionados ao módulo temático em estudo. Assim, a docência problematizadora é uma forma de desafiar os alunos a comprometerem-se com a construção do conhecimento (BARELL, 2007).

É possível compreender que a docência problematizadora lança mão de conhecimentos prévios e já elaborados para pensar, raciocinar sobre eles e, a partir deles, formular soluções para os problemas de estudo. Ao lado dos problemas, a docência tem o grupo tutorial como apoio para os estudos. A proposta metodológica participativa que atende à docência problematizadora com visão pluralista tem como ponto de partida e de chegada a prática social. Nesta perspectiva, a metodologia participativa apresenta as seguintes características: procura um enfoque crítico dos conhecimentos curriculares e das práticas para apreciação das realidades presentes e futuras; busca a prática médica reflexiva e integrada ao contexto social; compreende a diversidade, respeitando crenças, valores, atitudes, diferenças, limites e possibilidades individuais; integra no exercício da docência as dimensões entre a cognição, a afetividade e a psicomotricidade; organiza as situações pedagógicas, possibilitando ao estudante o protagonismo ao longo de sua trajetória formativa; aplica técnicas didáticas de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; avalia de forma sistemática, diagnóstica, formativa e investigativa, sendo cuidadoso na elaboração dos procedimentos e instrumentos, comprometida com a devolução de resultados aos estudantes e ao curso; concede ao aluno a emancipação, para que ele seja o principal responsável por sua aprendizagem, para que tenha autonomia e se responsabilize pelo processo formativo.

Assim, a docência no bojo da educação problematizadora instiga os estudantes ao diálogo, fortalecendo o movimento prática- teoria-prática ou ação-reflexão-ação. A esse respeito, Freire (1986) comenta com muita propriedade que “[...] A educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica constante ato de desvelamento da realidade. Quanto mais problematizam os educadores, como seres humanos no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados” (p.80). Os docentes facilitam e analisam a aprendizagem, sem ser a fonte primária do conhecimento e sem interferir diretamente na solução do problema. Cabe, portanto, aos docentes criar um clima de aprendizagem para que os estudantes possam melhorar as habilidades de comunicação, assumir atitudes profissionais, aprofundar e ampliar o conhecimento, estabelecer conexões, desenvolver habilidades de raciocínio lógico e de autoavaliação.

e) A docência *dialógica* desafia os professores, tutores e coordenadores a reconstruírem suas práticas pedagógicas de maneira crítica e reflexiva. Freire (1975) já apontava a problematização como proposta metodológica ao afirmar que “[...] a tarefa do educador dialógico é trabalhar em equipe interdisciplinar, este universo temático, recolhido na investigação, desenvolvê-lo como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (p.146). A docência dialógica possibilita o desenvolvimento de atividades acadêmicas que envolvem ações individuais e coletivas, reuniões grupais, propiciando aos estudantes a convivência com a diversidade de discussões críticas e reflexivas. Para tanto, são desenvolvidas metodologias participativas em situações reais e significativas para a produção do conhecimento.

Os docentes que recorrem ao diálogo como princípio metodológico instigam os estudantes para questionarem criticamente o conhecimento em sua totalidade. O questionar crítico permeia diversas técnicas de ensino e de estudo, tais como: aula expositiva dialógica, estudo dirigido, discussão e debate, seminário, projeto de ação didática, módulo didático, estudo de caso, resolução de problemas, mapas conceituais, entre outras. Vale ressaltar a importância do emprego das tecnologias da informação e da comunicação. O estudante é estimulado a buscar informações em bases de dados. Isto significa que a informática em saúde contribui para o fortalecimento da docência ao facilitar o acesso a informações mais diversificadas e atualizadas. As tecnologias educativas configuram docências diferenciadas bem como diálogos oriundos de uma configuração da informática, da telecomunicação e da mídia eletrônica e implicam as

tecnologias mais recentes que adentram os ambientes acadêmicos na área da saúde. A docência é movimento, é ação mediada por tecnologias avançadas de comunicação digital, abre novos espaços para novas relações dialógicas. A docência, portanto, não é uma ação inerte, pronta, mas um processo que vai aos poucos se constituindo ao longo das trajetórias profissionais. Nessa perspectiva, e com o intuito de fortalecer a compreensão de diálogo, fundamento-me nas ideias de Freire e Shor como: “[...] o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua qualidade tal como a fazem e refazem” (1997, p. 123). O diálogo é uma comunicação democrática que *sela* o relacionamento entre os sujeitos cognitivos. Nesse sentido, o diálogo é o momento em que os professores, tutores e estudantes transformam-se cada vez mais em seres criticamente comunicativos. Para os autores, o diálogo não é apenas uma *técnica*, uma *tática* que usamos para fazer de nossos alunos nossos amigos. Ao contrário, “[...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos” (*ibidem*, p.122).

f) A docência *tutorial* é o estudo individual e coletivo dos estudantes orientados por discussões, debates, estudos de casos, problematizações realizadas num pequeno grupo de alunos. Não há mais turmas enormes, mas sim grupos tutoriais de oito a dez estudantes que trabalharão colaborativamente, sob a mediação de um tutor. No grupo, os estudantes são apresentados a um problema que discutem e rediscutem à luz de novos conhecimentos. O tutor precisa ter conhecimentos sobre os núcleos temáticos que irá tutorar e, para tanto, deve conhecer muito bem as técnicas de ensino e de estudo para o desenvolvimento do grupo tutorial. Há vários problemas a serem resolvidos em cada módulo. A docência tutorial reconfigura o papel do estudante com relação ao compromisso com o tempo acadêmico e com o estudo, Se ele não estudar, não conseguirá bom desempenho nas avaliações das aprendizagens. Além do mais, a falta de estudos prévios e individuais poderá comprometer a qualidade da docência tutorial e prejudicar os outros estudantes do grupo. Os alunos responsabilizam-se pela aprendizagem e criam espaços colaborativos entre colegas, tutores e professores. Os tutores valorizam os conhecimentos e experiências dos estudantes, procurando estimular suas iniciativas. Há delegação de autoridade com responsabilidade sobre a aprendizagem dos estudantes, visto que ninguém pode forçá-los a aprender se eles mesmos não se empenham em aprender (TARDIF, 2002). A docência tutorial não é apenas resultado de um

produto, mas um processo que envolve momentos de ensino-aprendizagem, produção de conhecimento, transformação da própria vivência pessoal, acadêmica e profissional ao longo da realização de um trabalho tutorial coletivo.

g) Cabe destacar que a docência ocorre em um determinado contexto, envolta em aspectos que podem facilitar ou dificultar a atividade docente. Temos, então, que pensar para além dos contextos presenciais. Há que se pensar na docência *online*. Na medida em que as tecnologias informáticas são introduzidas, a docência vai agregando outras características diferentes da presencial. Nesse sentido, surge uma ressignificação do trabalho docente, o que implica em construção de novos saberes e de novas habilidades (VILARINHO; GANGA, 1998). Podemos afirmar que a docência *online* é uma atividade participativa, centrada na interação, na investigação, enfatizando a articulação teórica e prática utilizando meios tecnológicos, por meio de plataformas virtuais, muito conhecidas por ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Assim, a inclusão de ambientes virtuais de aprendizagem nos processos formativos vai demandar professores com formação voltada para essa modalidade de docência. Acreditamos, que tanto para o exercício da docência presencial quanto *online* os professores precisam de formação profissional adequada ao ambiente em que vão trabalhar seja presencial, *online* ou mista.

Quais as contribuições e quais os limites?

Não tenho conclusões a destacar neste texto, mesmo que ele contenha contribuições sobre aspectos importantes da docência e das metodologias participativas e colaborativas. Gostaria de elencar algumas contribuições e os limites evidenciados no processo investigativo.

Em primeiro lugar, a docência na educação superior desenvolvida por meio da metodologia participativa, e em especial, a Aprendizagem Baseada em Problemas promove o pensamento divergente e criador dos estudantes, e estimula a capacidade de análise e resolução de situações problemas.

Em segundo lugar, destaco um aspecto importante sobre o emprego da Aprendizagem Baseada em Problemas e a construção do processo didático. A solução colaborativa de problemas é o pilar da metodologia empregada pelos professores que organizam as teorias de forma colaborativa. As atividades de resolução colaborativa permitem que docentes e estudantes trabalhem juntos.

Em terceiro lugar, a pesquisa evidencia que o ensino e a aprendizagem desenvolvidos de forma contextual, participativa e colaborativa têm estimulado uma posição de destaque para a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas para a formação profissional.

Em quarto lugar, saliento que os estudantes, desde o início do curso, discutem os problemas práticos e teóricos projetados pela equipe de docentes. Ao longo deste processo de análise e síntese, o tutor guia, orienta os estudantes. A qualidade dos problemas influencia no desenvolvimento do grupo tutorial, o tempo dos estudantes e o interesse na aprendizagem e na temática apresentada.

Em quinto lugar, as principais razões para propor o emprego da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas parte da ideia de que ela constitui um recurso para aprofundar e ampliar o conhecimento do estudante e focar o processo didático na reflexão crítica da prática. Ao interagir um com os outros de uma forma mais participativa, propondo ideias e conceitos sobre um determinado tema, módulo, problema, os estudantes vão avançando e aprendendo.

Apesar das inúmeras contribuições da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas expressada como participativa e colaborativa, como qualquer outra, possui uma série de limites, entre quais, destaco:

- a) limitação do tipo temporal por requerer mais tempo e dedicação tanto por parte do docente quanto por parte dos estudantes;
- b) a ausência de formação pedagógica dos médicos-docentes dificulta a compreensão do processo didático e os seus fundamentos teórico-metodológicos;
- c) exigência de formação adequada do docente uma vez que a metodologia participativa é muito complexa por ser também colaborativa e envolve aplicação de técnicas de ensino diversificadas, como também da avaliação;
- d) as limitações próprias com o número restrito de estudantes em sala de aula e nos grupos tutoriais e muitas vezes em espaços inadequados;

Se o que buscamos é promover a docência com impacto nas salas de aula, então é necessário assegurar experiência criativa e inovadora acompanhadas de vontade política para implementá-las.

REFERÊNCIAS

BARELL, J. *El aprendizaje basado en problemas: un enfoque investigativo*. Buenos Aires, AG: Manantial, 2007.

- BATISTA, N. A.; SONZOGNO, M. C. *et al.* A disciplina formação didático-pedagógica em saúde na pós-graduação stricto sensu da UNIFESP/EPM: Uma proposta em foco. In: BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. (Orgs.). *Docência em saúde: Temas e experiências*. São Paulo, SP: SENAC, 2004.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, N. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- DEWEY, J. *Democracia e educação*. 3. ed. São Paulo, SP: Nacional, 1959.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: O cotidiano da professor*. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.
- GORDAN, P. A. Currículos inovadores: o desafio da inserção docente. In: BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. (Orgs.). *Docência na Saúde: Temas e experiências*. São Paulo, SP: SENAC, 2004.
- IOCHIDA, L. C. Metodologias Problemadoras no Ensino em Saúde. In: BATISTA, N.A.; BATISTA, S.H. (Orgs.). *Docência em saúde: Temas e experiências*. São Paulo, SP: SENAC, 2004.
- LÓPEZ NOGUERO, Fernando. *Metodologia participativa em la enseñanza universitaria*. Madrid, ES: Marcea, 2007.
- MAIA, J. A. O currículo no ensino superior em saúde. In: BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. (Orgs.). *Docência em Saúde: Temas e experiências*. São Paulo, SP: SENAC, 2004.
- PEREIRA, S. E. Contribuições para o planejamento educacional em ciências da saúde com estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. *Revista Comunicação, Ciências e Saúde*, Botucatu, SP, 2007.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e sociedade*, ano XXI, n.73, Campinas: SP, Unicamp, 2000.
- VASQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. (Org.). *Currículo: Questões atuais*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; GANGA, Lana Lobo da Silva. Docência *on-line*: um desafio a enfrentar. *Revista Olhar de Professor*. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Ponta Grossa, PR: v.1, n.1, jan/jul,1998.