convibra
www.convibra.org

EDUCAÇÃO EM SAÚDE E MÉTODO DE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP) E MÉTODO TRADICIONAL

Angela Valéria de Amorim[1]
Patricia Carly de Farias Campos[2]

RESUMO

A investigação teve por objetivo comparar a construção do aprendizado regida por princípios ideológicos coercitivos, observáveis no método pedagógico tradicional no Brasil, com a do método de aprendizagem baseado em problemas, bem como a influência da construção atual sobre os alunos, numa visão holística. Adotaram-se como referenciais teóricos analíticos a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, a teoria da mediação de Vygotsky, a teoria de aprendizagem significante de Rogers, a pedagogia do oprimido e a pedagogia da autonomia de Paulo Freire e o referencial da fenomenologia de Merlau-Ponty, admitindo como fenômeno o processo ensino-aprendizagem, Procedeu-se a estudo do tipo descritivo, exploratório, transversal, com abordagem qualitativa, interpretativista, tomando como ponto de partida o entrecruzamento entre os dados coletados e os pressupostos teóricos apresentados. O estudo realizou-se com alunos de graduação de enfermagem do método tradicional pedagógico (Faculdade A) e alunos de faculdade que adota o método de aprendizagem baseada em problemas (Faculdade B). O estudo permitiu identificar diferenças entre os alunos do método tradicional e do método de aprendizagem baseada em problemas, relacionadas à identificação da estrutura curricular e do método pedagógico, bem como de segurança e adequabilidade na solução de problemas, com prejuízo para os alunos da Faculdade que empregava o método tradicional, corroborando a necessidade do rompimento dos paradigmas da prática educativa tradicional para formação de profissionais com autonomia de decisão. O objetivo foi comparar a construção do aprendizado pelo método pedagógico tradicional e o Método de aprendizagem Baseado por Problemas (ABP), pois o processo de do ensino em saúde é complexo. A justificativa é que a teoria e pratica devem ser desenvolvidas em um método pedagógicas que seja estruturado em sistemas práticos, com disciplinas multidisciplinares, avaliações que priorizam teórico/prático, determinando estudantes ativos e constante atualização.

Palavras-chave: Aprendizagem, Pedagogia, Método Aprendizagem Baseada em Problemas, Método Tradicional.

ABSTRACT

The research aimed to compare the construction of learning governed by coercive ideological principles, observable in the traditional pedagogical method in Brazil, with that of the problem-based learning method, as well as the influence of the current construction on students, in a holistic view. Piaget's theory of cognitive development, Vygotsky's theory of mediation, Rogers' theory of significant learning, the pedagogy of the oppressed and the pedagogy of autonomy by Paulo Freire and the framework of Merlau's phenomenology were adopted as analytical theoretical references. Ponty, admitting the teaching-learning process as

a phenomenon, proceeded to a descriptive, exploratory, cross-sectional study, with a qualitative, interpretive approach, taking as a starting point the intersection between the collected data and the theoretical assumptions presented. The study was carried out with undergraduate nursing students using the traditional pedagogical method (Faculty A) and college students who adopt the problem-based learning method (Faculty B). The study allowed to identify differences between students of the traditional method and the problem-based learning method, related to the identification of the curricular structure and the pedagogical method, as well as safety and suitability in the solution of problems, with prejudice for the students of the Faculty who employed the traditional method, corroborating the need to break the paradigms of traditional educational practice for training professionals with decision autonomy. The objective was to compare the construction of learning by the traditional pedagogical method and the Problem Based Learning Method (PBL), as the process of teaching in health is complex. The justification is that theory and practice must be developed in a pedagogical method that is structured in practical systems, with multidisciplinary disciplines, evaluations that prioritize theoretical / practical, determining active students and constant updating.
Keywords: Learning, Pedagogy, Problem-Based Learning Method, Traditional Method.

INTRODUÇÃO

A atual sociedade de informação e conhecimento passou a exigir dos indivíduos e das organizações a capacidade de constante adaptação às mudanças, permeada pelo diálogo para redução de incertezas (Soares e Araujo, 2008). Isto significa que qualquer aprendizagem precisa estar orientada à ação.

O ensino tradicional na maioria das faculdades em Pernambuco, desenvolvido através das disciplinas ministradas por especialistas e baseado em aulas formais, caracteriza o ensino centrado no professor, o que não condiz com as adaptações dos indivíduos e das organizações, exigindo mudanças na educação. O processo de mudança da educação traz inúmeros desafios, tais como romper com modelos de ensino tradicional e formar profissionais com competência de recuperar a relação entre humanos, característica da educação (Mello e Basso, 2002; Moraes & Manzini, 2006).

A importância de trazer a atenção do educando para o processo de ensino-aprendizagem é uma tarefa que exige do profissional educador uma proximidade grande diante de seus educandos, conforme expressa Freire (2005, p. 86) ao afirmar que “[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento”. Por décadas, pesquisadores têm procurado descobrir e implantar novas metodologias de ensino que favorecessem o processo de ensino-aprendizagem que possibilitasse um processo prazeroso e satisfatório.

Dentre os diversos métodos pedagógicos, está a educação problematizadora, ou Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Ela fundamenta-se na relação dialógica entre educador e educando, que possibilita a ambos aprenderem juntos. Essa educação trabalha a construção de conhecimentos a partir da vivência de experiências significativas (Mello e Basso, 2002; Merleau-Ponty, 1999). Essa metodologia passa a ser mais que um método, pelo

exercício intelectual e social, o qual permite enxergar e transformar a realidade com maior criticidade (Vasconcellos, 1999).

Na pedagogia da problematização, a educação é uma atividade em que professores e estudantes são mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo da aprendizagem; atingem um nível de consciência dessa realidade, a fim de nela atuarem, possibilitando a transformação social. Nessa pedagogia, o processo de aprendizagem é realizado na forma de trabalho educativo, através dos grupos de discussão. O professor está ao mesmo nível de importância em relação aos estudantes, visto que seu papel é ativar, facilitar e motivar a discussão. Dessa forma, o processo de ensino se baseia na relação dialógica entre os atores da aprendizagem, tanto estudantes quanto professor. Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, que se dá através de uma aproximação crítica dessa realidade.

O processo ativo de aprender a aprender torna a aprendizagem mais envolvente, bem como permite maior adaptação do conteúdo programático às demandas contemporâneas, valendo-se da grande massa de informações disponíveis aos alunos e originadas no dia a dia, especialmente quando se considera a era da informatização e da globalização (Santos, 2002).

O objetivo foi comparar a construção do aprendizado pelo método pedagógico tradicional, pois o processo de mudança do ensino em saúde é complexo, uma vez que envolve a tradição das instituições, os professores e os alunos. A justificativa é que a teoria e pratica devem ser desenvolvidas em um método pedagógicas que seja estruturado em sistemas práticos, com disciplinas multidisciplinares, avaliações que priorizam o aprendizado teórico/ prático, determinando estudantes ativos e com uma visão holística das dificuldades para acompanhar a necessidade de constante atualização.

METODOLOGIA

Foram abordados os passos metodológicos adotados na realização da pesquisa, com detalhamento das diversas etapas na ordem em que foram realizadas, mantendo sempre a preocupação de possibilitar a repetição do método por outros pesquisadores, para que se possam aumentar as evidências do emprego da ABP no ensino de enfermagem.

Tipologia da pesquisa

O estudo foi do tipo descritivo, exploratório, transversal, com abordagem qualitativa. O método descritivo “tem como objetivo a enumeração das características de determinada população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relações entre variáveis e fatos” (Martins & Lintz, 2000, p. 28). Optou-se pela abordagem exploratória, porque ela “busca informações sobre determinado assunto com a finalidade de formular problemas e hipóteses para estudos posteriores” (Martins & Lintz, 2000, p. 30), bem como é adequada à abordagem quantitativa, na qual se utilizam “os números como forma de obtenção de informações acerca do tema de estudo” (Lakatos & Marconi, 2001, p. 219). O caráter qualitativo foi adotado por permitir flexibilidade na explicação dos dados recolhidos, que foram analisados a partir de comparações entre o método tradicional e o ABP, com base na revisão da literatura. Assim, o estudo qualitativo assume caráter interpretativista, na medida em que as análises feitas pela

pesquisadora tomaram como ponto de partida o entrecruzamento entre os dados coletados e os pressupostos teóricos apresentados.

Sujeitos da pesquisa

A população de estudo foi constituída por alunos e coordenadores do curso de enfermagem da Faculdade (A), localizadas no Recife, Estado de Pernambuco, Brasil, ambas de natureza administrativa privada, classificadas como grande porte, por terem corpo discente composto por mais de 600 alunos, considerados todos os cursos que oferecem. A Faculdade (B) do Recife foi escolhida pelo fato de empregar o método ABP para alunos do curso de enfermagem, diferindo da Faculdade (A), a qual adota o método tradicional pedagógico. Essa escolha permitiu a comparação dos resultados obtidos com esses métodos pedagógicos de aprendizagem, a partir da avaliação de alunos e coordenadores de curso.

A escolha de alunos do oitavo período, portanto participantes ativos das atividades da prática profissional propiciaram as melhores condições de a entrevista extrapolar o uso meramente acadêmico, muitas vezes dissociado da prática. Os sujeitos foram quatro alunos e um coordenador de cada instituição, totalizando 10 participantes, aos quais foi solicitado avaliar o processo ensino-aprendizagem pelos métodos tradicional e ABP, bem como resolver problemas postos. A apresentação de problemas buscou avaliar a obediência pelos alunos às etapas de *Apresentar o problema → Identificar o que precisamos aprender → Aprender → Aplicar*, que são essenciais ao exercício da função de enfermeiro na prática do cuidar.

Instrumento de coleta

O instrumento utilizado na pesquisa foi entrevista semi-estruturada, composta por 14 questões abertas, de forma a possibilitar a livre expressão dos participantes da pesquisa, para análise de conteúdo. As questões propostas foram construídas de forma a fornecer à pesquisadora as representações e as significações que os alunos manifestassem sobre os conteúdos, sendo possível, assim, a análise dos discursos e das demandas identificadas dos discentes e coordenadores em relação aos métodos empregados nas suas respostas individuais.

Os procedimentos da pesquisa

O primeiro momento da pesquisa foi a revisão da literatura referente ao tema abordado, a qual serviu de base para a compreensão do tema e para a construção das hipóteses motivadoras da pesquisa. Definidas as hipóteses e redigidos os objetivos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, para que se pudesse dar início à coleta dos dados.

Procedimentos de análise

Por se tratar de pesquisa com abordagem qualitativa, utilizou-se o referencial da fenomenologia de Merlau-Ponty, admitindo que o fenômeno para este estudo situa-se no processo de ensino-aprendizagem. Os dados foram analisados através da redução fenomenológica com transcrição dos discursos, leitura atentiva, retirada e agrupamento das unidades de significados e compreensão, observando a riqueza de sentidos e significados, para identificação das convergências temáticas. Foram utilizadas as técnicas de análise de conteúdo comparativa para análise das entrevistas, pretendendo-se, dessa forma, observar,

também, a percepção dos alunos e coordenadores quanto aos métodos abordados e a ressignificação feita pelos sujeitos da pesquisa.

Para isso, tornou-se necessária a realização dos comparativos entre as duas unidades de ensino, para que se registrassem mais precisamente as informações e dados necessários para as análises pretendidas, fazendo-se a correlação com a teoria na qual estava embasada cientificamente a pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

As mudanças da educação não se fizeram de forma intempestiva, mas decorreram principalmente das teorias de desenvolvimento cognitivo de Piaget, da teoria de mediação de Vygotsky, da teoria da aprendizagem significante de Rogers e, sem dúvida, da pedagogia da libertação e da pedagogia de autonomia de Paulo Freire.

Dentre as teorias de aprendizagem, há três filosofias subjacentes, sobre as quais foi erigida a Aprendizagem Baseada em Problemas: a comportamentalista ou behaviorismo; a humanista e a cognitivista ou construtivista, as quais se entrelaçam sem pertencer exclusivamente a uma corrente filosófica isolada. A corrente behaviorista baseia-se nos comportamentos observáveis e mensuráveis do sujeito; nas respostas que ele fornece aos estímulos externos, bem como na consequência advinda da emissão dessas respostas (Moreira, 2011a). Em outras palavras, na filosofia comportamentalista, uma boa consequência para o sujeito tenderá a aumentar a frequência da conduta que a gerou, ocorrendo o inverso para consequências desfavoráveis, independente de qualquer hipótese geradora das atividades mentais que permearam o hiato entre o estímulo e a respostas.

A consequência dessa filosofia para a educação foi admitir que reforços positivos, na quantidade e no momento correto, poderiam aumentar a frequência de comportamentos positivos, os quais seriam passíveis de avaliação ao final da instrução (Moreira, 2011a).

Depreende-se que uma avaliação expressa por nota ou conceito alto representaria, implicitamente, a ocorrência da aprendizagem, máxima até hoje vigente, na qual se baseia a atribuição de aprovação ou reprovação de alunos no sistema educacional. O cognitivismo tem como foco os processos mentais superiores, incluindo percepção, resolução de problemas, tomada de decisões, processamento de informação e compreensão, portanto se ocupa:

> "Principalmente dos processos mentais; se ocupa da atribuição de significados, da compreensão, da transformação, do armazenamento e do uso da informação envolvida na cognição. Na medida em que se admite, nessa perspectiva, que a cognição se dá por construção, chega-se ao construtivismo, tão apregoado nos anos 90." (Moreira, 2011b, p. 15)

Ao se ocupar da cognição, ou seja, da forma como cada indivíduo constrói sua estrutura cognitiva, passou-se a admitir a capacidade criativa do ser humano para interpretar e representar o mundo, implicando em admitir que o aluno construa seu conhecimento, com base nas relações sociais vivenciadas, como propõe Piaget, pioneiro do enfoque cognitivista à cognição humana, Vygotsky, a quem coube propor a teoria do desenvolvimento cognitivo e Rogers, propositor da teoria da aprendizagem significante, dentre outros. É importante ressaltar que o construtivismo não é um método, mas uma filosofia que integra diversas

teorias e metodologias, nas quais o indivíduo é admitido como agente ativo da construção de sua estrutura cognitiva.

O ponto fundamental do humanismo é a consideração de que o comportamento e a cognição associam-se ao domínio afetivo, aos sentimentos do aprendiz, como bem exemplifica Rogers, ao originar o chamado ensino centrado no aluno, o aprender a aprender e, mais modernamente, Paulo Freire, com a Pedagogia da Libertação e a Pedagogia da Autonomia, defendendo uma educação dialógica, problematizadora (Díaz, Bordenave & Pereira, 1989; Freire, 2005; Moreira, 2011c).

Buscou-se apenas pontuar alguns aspectos da teoria para mostrar sua influência sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas e, nesse contexto, as implicações da teoria para o ensino. Em primeiro lugar, é importante pontuar a concepção piagetiana da aprendizagem como processo de desequilíbrio da estrutura cognitiva, ou seja, dos esquemas de assimilação utilizados pelo indivíduo, provocando novos esquemas de assimilação, com base na tendência de a mente funcionar em equilíbrio. A este processo Piaget denominou equilibração majorante, a qual é o fator preponderante no desenvolvimento mental, na aprendizagem e, consequentemente, no aumento de conhecimento. No processo ensino-aprendizagem, Vygotsky aponta, no processo ensino-aprendizagem, que a interação social tem um papel importante na determinação dos limites da zona de desenvolvimento potencial do aprendiz. O limite inferior seria fixado pelo nível real de desenvolvimento e o superior, determinado por processos instrucionais ocorridos em qualquer contexto social formal ou informal (Moreira, 2011b). Esse modelo trouxe o professor como o indivíduo que já internalizou significados socialmente compartilhados devendo fazer o intercâmbio com o aluno de forma a permitir-lhe devolver o significado captado.

No entender de Moreira (2011b):

> "A responsabilidade do aluno é verificar se os significados que captou são aqueles que o professor pretendia que ele captasse e se são aqueles compartilhados no contexto da área de conhecimentos em questão. O ensino se consuma quando aluno e professor compartilham significados." (Moreira, 2011b, p. 119).

A partir da ampliação do conceito ensino-aprendizagem de Vygotsky (1987), em relação às concepções de Piaget, abriu-se um campo favorável à teoria de aprendizagem significante de Rogers. Contrapondo-se ao comportamentalismo, que considera o aprendiz um ser responsivo aos estímulos que se lhe apresentam, ao cognitivismo, que admite esse mesmo indivíduo capaz de atribuir significados à realidade em que se encontra, Rogers é humanista e admite que o aluno é uma pessoa e que o ensino é um agente facilitador do crescimento pessoal (Moreira, 2011c).

Apesar de a teoria da aprendizagem significante ter sido enunciada a partir de 1969, por Rogers, as modificações sociais e as lutas políticas afastaram a escola dos princípios de Rogers e se manteve o ensino tradicional autoritário. Esse processo social foi percebido por Paulo Freire, desencadeada pela alfabetização popular de adultos, mas muito mais abrangente do que essa alfabetização, posto ser uma pedagogia de homens empenhados na luta por sua libertação (Freire, 2004).

Daí deriva o estudar, o conhecer e o perguntar, como cimento do processo dialógico, no qual educador e educando aprendem juntos num processo não apenas amistoso, mas questionador, admitindo o conhecer enquanto mecanismo não definitivo.

Da associação das teorias de Piaget, Vygotsky, Rogers e Freire compreende-se o porquê de o discurso pedagógico atual estar assentado nas premissas de aprender a aprender e ensinar com foco centrado no aluno, premissas essas que permearam os questionamentos sobre o ensino tradicional. Gradativamente, na área da saúde, observou-se o fracasso do método pedagógico tradicional em relação à assistência, já que não conferia eficiência do trabalho e integração de conceitos e habilidades (Becker, 2002, Mello & Basso, 2002).

Embora o método pedagógico tradicional, desenvolvido através de disciplinas ministradas por especialistas e baseado em aulas formais, trouxesse como vantagens ter professores especialistas e conhecedores do assunto em profundidade, portanto capazes de identificar facilmente os níveis de conhecimento prévio necessários para a compreensão de um determinado tema, o que facultava a composição do programa de curso e auxiliava o aluno na busca do conhecimento (Aranha, 2002; Becker, 2002), ao centralizar no professor a responsabilidade de gerenciar todo o processo de ensino/aprendizagem, o método acarretava desvantagens.

Dentre as desvantagens, estão: a geração de distorções no conteúdo programático em função do grau de especialização do professor (Becker, 2002), a desconsideração da bagagem de conhecimento prévio, do ritmo e do estilo de aprendizagem e das aspirações profissionais diversas dos alunos (Madruga, 1996).

A capacitação dos docentes, formando tutores integrados a proposta educacional, além da orientação dos discentes quanto ao modelo e responsabilidades, que agora detêm, devem ser pontos bem avaliados antes da escolha. A ABP mostra-se eficiente no ensino independente da área e, em especial, amparada por ferramentas da tecnologia da informação, que atua proporcionando interação, integração, busca e recuperação de informações. O dinamismo característico deste método obriga tutores, estudantes e corpo técnico a uma atitude pró-ativa e de *feedback* contínuo. Para que estas respostas sejam ágeis e atendam às solicitações no tempo proposto, o apoio tecnológico também deve ser investigado de forma a dar suporte (Venturelli, 1997).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antecedendo a discussão dos aspectos depreendidos a partir da análise de discurso dos graduandos, é mister caracterizá-los, para dar maior sentido a análise dos discursos. A escolha das duas Faculdades deu-se prioritariamente pela diferença do método de ensino empregado, mas indiretamente determinou algumas características dos sujeitos da pesquisa, que também os diferenciaram.

Os alunos da Faculdade A, no ingresso ao curso superior, tiveram que sobrepassar as dificuldades impostas por um concurso vestibular menos exigente que aquelas da Faculdade B, priorizada socialmente pela adoção do método ABP.

Como decorrência direta, os sujeitos da Faculdade A diferiam daqueles da Faculdade B quanto à vivência social, apresentando, portanto, conteúdo cognitivo mais pobre, o que

pode lhes ter infringido maior dificuldade de aprendizagem, agravado pelo método tradicional de ensino.

A vivência social menos rica também teve por base sua origem em classes econômicas de menor poder de compra, quando comparados aos alunos da Faculdade B, portanto mais frequentemente oriundos de escolas públicas, cujo processo ensino-aprendizagem perde em qualidade para aquele oferecido na rede privada de ensino, da qual se originavam os alunos da Faculdade B.

Esta constatação não tem o significado de discordância com os pressupostos enunciados por Freire (2004) na pedagogia do oprimido. Deve, no entanto, ser considerada na leitura dos discursos dos sujeitos da Faculdade A posto que, comparados aos da Faculdade B podem ser considerados oprimidos.

A rede pública de ensino, em Pernambuco, distancia-se muito dos princípios da pedagogia do oprimido e da pedagogia da autonomia. Os conteúdos programáticos, diferindo do que preconiza Freire (2004), são impostos aos alunos e o processo de avaliação distancia-se muito de uma autoavaliação crítica. Essas afirmações baseiam-se nas observações feitas durante as entrevistas e podem, pelo menos parcialmente, contribuir para a compreensão de que, para os alunos da Faculdade A o emprego do método tradicional foi pernicioso posto ter-lhes tolhido a possibilidade do exercício da autonomia, da construção crítica do conhecimento, da definição de objetivos de estudo necessários à resolução de problemas, de uma tutoria com a qual pudessem partilhar o conhecimento, reestruturando sua autoconfiança.

O método de ensino da Faculdade A não obedecia à teoria de aprendizagem cognitiva, comportamentalista, humanista ou da autonomia. Foi marcada pelo tradicionalismo autoritário, engessante, que se refletiu em discursos de falta de autoconfiança, maior percepção de dificuldades de aprendizagem e, principalmente, da relação entre a teoria e a práxis na solução de problemas.

Estas considerações nos remetem à hipótese de que, aos alunos da Faculdade A o mercado de trabalho cobrará o amadurecimento do aprender, sua criticidade e sua problematização mais rápidas e possivelmente, mais difíceis, caso não busquem cursos de aperfeiçoamento, capacitação e especialização nos quais se adote metodologia problematizadora, ativa, desafiadora.

Limitações da pesquisa

É importante ressaltar a negativa dos coordenadores das duas Faculdades em participar deste estudo, mesmo após terem lido o Projeto de Pesquisa e a contextualização teórica que constitui o primeiro Capítulo da dissertação.

O fato é relevante, na medida em que denota a resistência na construção do conhecimento, de profissionais responsáveis pela educação, portanto responsáveis também pela formação de indivíduos autônomos, a quem foi possibilitado o exercício pleno da cidadania. Por outro lado, o fato é bizarro quando se volta o olhar ao coordenador do curso que adota o método ABP. Pode-se admitir que a coordenação de ensino no método ABP exige, como pressuposto básico, a adoção do construtivismo, da pedagogia renovada e da problematização, valorizando o indivíduo como ser livre, ativo e social.

Nesse contexto, a participação do coordenador em uma pesquisa que busca o conhecimento por meio da organização e da coordenação das situações de aprendizagem parece demonstrar a inadequação do profissional ao cargo ou sua falta de compreensão da situação de aprendizagem, o que o incapacita a adaptar suas ações às características do método, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais de todos os cidadãos.

As informações obtidas por meio de entrevista foram organizadas em quadro, de forma a facilitar a análise de conteúdo dessas respostas. Os resultados foram apresentados das entrevistas de oito estudantes, concluintes da graduação em Enfermagem, para possibilitar a comparação entre quatro estudantes que vivenciaram o ensino tradicional (Faculdade A) e quatro estudantes que experienciaram o aprendizado baseado em problemas (Faculdade B).

Para melhor discutir os achados, à luz da literatura, buscou-se construir os resultados a partir das convergências temáticas dos discursos, elencando três categorias abertas a saber:

a) identificação da estrutura curricular e do método pedagógico;

b) segurança e adequabilidade na solução de problemas;

c) identificação de dificuldades para solução de problemas.

Identificação da estrutura curricular e do método pedagógico

A característica coercitiva, passiva e tão somente receptiva dos alunos do curso tradicional se fez notar logo à questão 2, quando identificaram a elaboração do currículo da faculdade como um processo distribuído no tempo, fragmentado e fechado.

No discurso A.2.2, o aluno assim se expressou: “o currículo é elaborado por períodos, grades fechadas”, dispensando tecer qualquer comentário ou detalhamento. No discurso do aluno A.2.1, mais rico em informações, observa-se a perda da noção de continuidade na construção do conhecimento, bem como da relação de dependência entre teoria e prática, assim verbalizado:

> [...] é formado por dez período, são compostos nos primeiros período até o quarto período só estudamos introdução como anatomia, fisiologia, farmacologia e etc. No quarto período aqui só vimos alguma coisa da nossa profissão. E as dificuldades estão justamente aí, porque a prática e a teoria muitas vezes não são apresentados juntos.

Observe-se que o sujeito não reconhece as disciplinas básicas como integrantes da própria prática, enquanto conhecimento essencial, denotando a perda da relação entre o conhecimento novo e os conhecimentos anteriores. Segundo Cyrino & Torralles-Pereira (2004), quando o aluno não consegue estabelecer relações entre os conteúdos novos e os anteriores, é porque necessita de conhecimentos básicos, para que assim tais conteúdos se tornem significativos ou, do contrário, não estará mobilizado para uma aprendizagem ativa.

Mello & Basso (2002), oferecem uma explicação ainda mais interessante como crítica ao método pedagógico tradicional, ao afirmarem que “[...] as intenções da prática pedagógica

devem estar cada vez mais claras na proporção em que se estabelecem quais os fins e quais as estratégias para atingi-los". É esta conexão que o ensino tradicional não permite, posto que as estratégias são traçadas sem a participação do aluno, o qual, por isso, não se apropria das informações, ficando tolhida sua explicação da realidade (BATISTA et al., 2005).

Os alunos da Faculdade B reconheceram a sequência não serial, contínua, construtivista do método ABP, vivenciado durante a graduação. Observa-se no discurso B.2.1: "o currículo é formado por módulos – é formado por disciplinas, são interagidas junto com a prática e a teoria" e no discurso B.2.3: "[...] ensina em cima de pesquisa, currículo é elaborado encima de construtivismo inovadora".

Estas afirmações não apenas mostram coerência com a estrutura curricular e o método pedagógico ABP, como deixam perceber que o processo de ensino parece ter obtido êxito ao romper a fragmentação, posto que os alunos não se referiram a disciplinas isoladas, mas a um conjunto construído. Os discursos dão a entender que o próprio educando, ainda que fascinado pelo mundo acadêmico e embalado pelo imaginário que envolve o ato do cuidar, buscou e compreendeu a formação de sua aprendizagem.

Na questão 3, a estagnação da educação, enquanto processo de construção do conhecimento, ficou claramente evidenciada. Solicitados a diferenciar o método tradicional do ABP, nos discursos A.3.2 e A.3.4, observou-se o professor enquanto dono do saber e o aluno, enquanto indivíduo passivo.

> A.3.2: O professor passa para o aluno os ensinos em sala de aula e através da nota e o ABP não é assim, é através da história e a prática e a teoria junto.

> A.3.4: O professor é em sala de aula, passa para o aluno.

Costa et al. (2010) afirma que um aspecto do método tradicional que parece explicar a associação do ensino "através de nota" do discurso A.3.2. Esses autores apontam que estudantes, no método tradicional, assumindo o papel de receptáculos passivos, preocupam-se apenas em memorizar conhecimentos, não articulando a teoria com a prática e, além disso, conferindo ao professor o poder de ensinar e "dar nota". Significa dizer que o aluno não se percebe ativo nem sequer durante o processo avaliatório. A passividade do aluno, no método tradicional, foi também asseverada nas questões 4 e 5, quando os alunos foram questionados quanto à atuação da prática pedagógica na facilitação do desenvolvimento intelectual e cognitivo.

No discurso dos quatro alunos da Faculdade A, observou-se o reconhecimento de que o método tradicional dificulta esse desenvolvimento.

> A.4.1: A faculdade teve muitas falhas nos primeiros períodos até o 7º que prática nem sempre anda juntos: já no 8º período o aluno vai para o estágio sem preceptor e vai praticar a prática na sua realidade. Muitas vezes a nossa prática é muito diferentes da teoria e a gente toma um choque diante de muitas dificuldades.

> A.4.2: Se a prática trabalhasse junto com a teoria e prática desenvolveria melhor o desempenho intelectual e cognitivo do aluno.
>
> A.4.3: O desenvolvimento tem haver com afinidade, agora o aluno que não tem conhecimento ou prática de buscar. O aluno tem muita dificuldade.
>
> A.4.4: Mais ou menos a abordagem deixa muito a desejar, muita teoria em pouco tempo e pouca prática.
>
> A.5.1: (*Referindo-se à forma de abordagem do conhecimento*) É passada através do professor em sala de aula, muitas vezes ele é passivo, e acomoda-se, não vai buscar conhecimento é muito fraco e falta interesse.

Observe-se, reiterando o contido nos discursos das questões anteriormente abordadas, a dissociação que os alunos fizeram entre prática e teoria como se fossem atividades efetivamente distintas.

O discurso denota a dificuldade do desenvolvimento intelectual e cognitivo, posto que o método tradicional desencoraja o estudante a assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem e a insuficiência até para o emprego da gama de informações a que pode ter acesso por meio das redes de informações.

Freire (2005), já afirmava a necessidade de o educador deve compreender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção e sua construção”, o que não ocorre no método tradicional de ensino. O discurso da dissociação entre teoria e prática parece derivar da falta de incentivo e de oportunidade para que o aluno desenvolva o autoaprendizado.

Contrapondo-se à passividade dos alunos da Faculdade A, os da Faculdade B referiram-se ao ABP, não apenas como um método diferente, mas como condicionado à busca do conhecimento pelo aluno, incentivando o raciocínio crítico e a troca de conhecimentos, como verbalizado pelo sujeito B.3.2:

> O ABP é elaborado através de problemas, e através desse problema encontramos o objetivo. O aluno vai buscar o conhecimento através de livros, revistas, artigos é bastante ampla e não se compara com o tradicional [...]. Os alunos terminam com o mesmo conhecimento porque existe uma troca de conhecimento.

Enquanto que o sujeito no discurso B.3.3 reconhece:

> Ensino é baseado na construção contínua do aprendizado como vai obtendo com teoria e prática [...] (*referindo-se ao ensino tradicional*) Não dá incentivo raciocínio crítico para o aluno desenvolver o seu próprio raciocínio. O ABP é totalmente diferente por este método ao aluno em visão ampla a diferença é gritante.

Além dessas verbalizações, nos discursos B.4 e B.5, constatou-se que os alunos do método ABP não apensa compreenderam, mas assimilaram o método enquanto processo de pensar crítico, voltado à solução de problemas.

> B.4.1: Com certeza o método ensina o aluno a pensar criticamente.
>
> B.4.2: A prática pedagógica ensino/aprendizagem tem uma prática cognitiva se junta com o conhecimento e passa o conhecimento. O aluno torna-se crítico.
>
> B.4.3: É construído dia após dia através de autores e artigos livros e outros meios organizando suas ideias e elaborando um ensino aprendizado e resolvendo o problema chegando a um objetivo. Metodologia que necessita de um crescimento continua e desenvolve no aluno uma criticidade.
>
> B.5.3: (*Referindo-se à forma de abordagem do conhecimento*) [...] O aluno compartilha o saber com o grupo e o tutor encaminha o aluno para o caminho certo, que muitas vezes o aluno vai para o caminho errado. Orienta o limites para o conhecimento deve seguir, ele guia o aluno para que chegue ao objetivo.

O discurso dos alunos da Faculdade B não pareceu reforçar as opiniões de Costa, Bechelaine e Assis (2010), ao criticarem que o método ABP apresenta com empecilho o autoaprendizado, porque poderá deixar alguns alunos com dificuldade do desenvolvimento de seu conhecimento, à margem do processo educacional.

No método ABP, o aprendizado do aluno é acompanhado no regime de tutoria, para facilitar o desenvolvimento de habilidades e de crítica no estudante, conforme denotaram os dois discursos. Outro aspecto igualmente importante é a constatação de que os alunos da Faculdade B percebiam o tutor enquanto guia da construção do conhecimento e, não, detentor de uma verdade concluída, o que lhes conferia segurança para o desenvolvimento do ato de reflexão, fazendo nascer ideias por meio do diálogo que permite conectar o sujeito à realidade.

Soares a Araújo (2008), referindo-se ao método ABP, afirmam que o entendimento e a aderência a ele, pelos estudantes, os conduzem a adquirir conhecimento na área de estudo, mas também a desenvolver habilidades de comunicação, contrair confiança e colocar conhecimento e aprendizagem no contexto do mundo real.

Segurança e adequabilidade na solução de problemas

Nas perguntas 6 a 13, por meio da exposição de problemas, buscou-se investigar a construção da segurança em resolver problemas práticos e da adequabilidade das soluções propostas, admitindo-se que estas habilidades devem ter sido construídas ao longo do curso e mesmo em decorrência dele.

No entender de Ribas (2002), o processo do aprendizado permite o desenvolvimento da capacidade de pensar crítica e criativamente, tornando o aluno apto a obter informações e interpretá-las adequadamente; construir e reconstruir o saber identificando o destino deste saber em seu atuar. Este parece ter sido o achado mais interessante da presente pesquisa. A questão 6 foi colocada aos pesquisados como autoavaliação de sua capacidade de resolver problemas práticos no contexto elaborado ao longo do curso, diferenciando-se das questões 7 a 13, nos quais lhes foram apresentados problemas rotineiros do cuidar em Enfermagem.

Constatou-se que os alunos da Faculdade A, apresentavam respostas evasivas e mesmo verbalizavam dificuldades classificadas como grandes. No discurso A.6.2, assim expressou-se o aluno: "[...] as dificuldades foram grandes porque a teoria e prática foram administradas separadamente e poucas aulas práticas", bem como no discurso A.7.3: "[...], porém as dificuldades sempre vão se apresentado quando você se deparar com um problema que você não sabe resolver".

Observe-se que persiste a afirmação da dissociação da atividade prática baseada na teoria. Esse aspecto é interessante porque parece que os alunos do método tradicional entendiam que a prática, durante o período de formação, presta-se a conferir validade à necessidade do conhecimento teórico.

No ensino tradicional a relação desafiadora de solucionar problemas não impulsiona o aluno para a ação, possivelmente pela inexistência do exercício reflexivo, que permitiria a construção do conhecimento por meio da dúvida, num processo desafiador, porém gratificante (SARDO et al, 2008). Nas questões 8, 9 e 10, construídas para a investigação do sentimento de segurança no exercício profissional, e da apropriação do conhecimento no planejamento do cuidado de Enfermagem, enquanto processo sistematizado e científico, a diferença de formação dos alunos também ficou evidente.

Enquanto nos discursos dos alunos da Faculdade A foram frequentes afirmações categóricas como: A.9.4: "não, eu não sinto segurança"; A.9.3: "[...] teve muito dificuldade em desenvolver a função como enfermeira"; A.9.2: "[...] dificuldade vai sempre existir", dentre aqueles da Faculdade B, o discurso foi: B.9.2: "Segurança em exercer a sua profissão"; B.9.3: "Segurança método da faculdade que você estudou, sem dúvida nenhuma em qualquer momento por que a prática junto com a teoria ajudou na formação e na segurança de exercer a profissão".

A contraposição dos discursos de alunos das Faculdades A e B denota que o método tradicional, por não estimular a reflexão crítica, impossibilita o desenvolvimento de um pensamento autônomo, rompendo o compromisso com o processo de trabalho. Dessa feita, o método pedagógico faz com que o exercício profissional seja marcado por uma sucessão de dúvidas que não desencadeiam ação consciente. Considerando o contexto da assistência à saúde, em Enfermagem, o reflexo social dessa perda de oportunidade acarreta prejuízo importante aos pacientes, os quais se verão sujeitos a serem cuidados por profissionais com risco aumentado de retardar condutas, procedimentos e ações que lhes poderiam assegurar maior chance de cura e menor sofrimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partido do pressuposto de que a implantação de novos métodos de aprendizagem trazem novos desafios para alunos e professores, especialmente quando envolvidos com a enfermagem, que permaneceu durante anos longe das demandas sociais de cuidados holísticos realizados por sujeitos ativos e da multiplicidade de forças entre diferentes contextos, nesta investigação buscou-se discutir como se configurou a mudança do método de aprendizagem e se inter-relacionaram a aprendizagem e a resolução de problemas nos contextos da ABP e do método tradicional. Essa passividade também derivou da história da Enfermagem, pautada, até recentemente, na obediência às ordens médicas, despida da cientificidade essencial ao próprio exercício profissional.

Essa cientificidade, no Brasil, teve origem e passou a ser obrigatória a partir da sistematização da assistência de Enfermagem. Por esse motivo, o enfoque problematizador do método de aprendizagem, além de ser uma resposta inovadora aos desafios sociais, provoca rupturas históricas com o consolidado e pode instaurar modos diferentes de responder às demandas dos pacientes e às demandas sociais do próprio sistema de saúde.

Da comparação entre os alunos das Faculdades A e B, foi possível constatar que o método ABP propiciou maior relação com o mercado de trabalho em que a Enfermagem se insere ao passo que aqueles da Faculdade A denotaram insegurança, possivelmente dada a disparidade entre as transformações que ocorrem nas instituições que o trabalho acontece e seu efetivo acompanhamento pelo ensino. Em outras palavras, o curso de graduação da Faculdade B favoreceu ao futuro enfermeiro a organização/reorganização do trabalho por meio da articulação entre o ensino e a prática, como também, ainda que indiretamente, a construção social exigida pelo Sistema Único de Saúde e derivada da mudança no conceito de saúde/doença (Deluiz, 2001). Este estudo permitiu, sobretudo, comprovar os prejuízos que o emprego do método tradicional de ensino acarretou na formação de profissionais de Enfermagem, posto que, dissociando o conhecimento prévio do sujeito sobre os temas abordados no curso e não contribuindo para formulação de suas dúvidas na busca de respostas, não formou indivíduos tão seguros e capazes quanto o fez o método de aprendizagem baseada em problemas.

Observou-se que os estudantes do método tradicional, colocados diante da solução de problemas, enfrentaram maiores dificuldades do que aqueles cuja aprendizagem se deu pelo método pautado na pedagogia renovada, mostrando um processo frágil de construções individuais e coletivas, portanto contrárias às necessidades sociais do exercício da Enfermagem. O processo de saúde, no Brasil, tem sofrido modificações acentuadas em busca da desconstrução da simetria nas relações interpessoais e na ruptura da postura de submissão/autoritarismo, nascida no banco das faculdades e projetada na relação profissional de saúde-paciente.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. Importância da historia da educação. In: ARANHA, M. L. A. **Historia da educação**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 15-22.

BECKER, F. Construtismo: apropriação pedagógica. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. **Didáticas e praticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: Alternativa, 2002. p. 112.

BATISTA, N.; BATISTA, S. H; GOLDENBERG, P.; et al. O enfoque problematizador na formação de profissionais de saúde. **Rev Saude Publica**, v. 39, n. 2, p. 231-237, 2005.

BERBEL, N. A. N. (Org.). **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: EDUEL, 1999. 184p.

BERBEL, N. A. N. A Metodologia da problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da práxis. **SEMINA**, v. 17, ed. especial, p. 7-17, nov. 1996.

DIAZ BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989. 312p.

FEUERWERKER, L. Além do discurso de mudança na educação médica: processos e resultados. **Interface Comunic Saude Educ**, v. 7, n. 12, p. 169-170, 2003. 213p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 148p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 107p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001. 238p.

MADRUGA, J. A. G. A aprendizagem pela descoberta frente a aprendizagem pela recepção: a teoria da aprendizagem verbal significativa. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1996. p. 389-404.

MARTINS, G. A.; LINTZ, A. **Guia para elaboração de monografias e trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 2000. 108p.

MELLO, M. A.; BASSO, I. S. Formação continuada de professores infantil na perspectiva histórico-cultural:Atividade mediada em processos. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. **Praticas pedagógica e escola: formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlo: Edufscar, 2002. p. 297.

MERLEAU-PONTY, M. A atenção e o juízo. In: MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**: São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 26.

MORAES, M. A. A.; MANZINI, E. J. Concepções sobre a aprendizagem baseada em problemas um estudo de caso na Famema. **Rev Bras Educ Med**, v. 30, n. 3, p. 125-135, 2006.

MOREIRA, M. A. Teorias de aprendizagem. 2. ed. In: MOREIRA, M. A. **A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget**. Cap. 6. São Paulo: EPU, 2011 a. p. 95-106.

MOREIRA, M. A. Teorias de aprendizagem. 2. ed. In: MOREIRA, M. A. **A teoria da meditação de Vygotsky**. Cap. 7. São Paulo: EPU, 2011b. p. 107-120.

MOREIRA, M. A. Teorias de aprendizagem. 2. ed. In: MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significante de Rogers**. Cap. 9. São Paulo: EPU, 2011. p. 121-148.

OGUISSO, T. (Org.) **Trajetória histórica e legal da enfermagem**. 2. ed. rev. ampl. Barueri, SP: Manole, 2007. 277pp.

PEREIRA, A. L. F. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. **Cad Saude Publica**, v. 19, n. 5, p. 1527-1534, 2003.

PEREIRA, S. E. Contribuições para um planejamento educacional em ciências da saúde com estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. **Com Cienc Saude Goiás**, v. 18, n. 1, pp. 33-44, 2007.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976. 175pp.

RIBAS, M. H. A educação em um contexto de mudanças. In: RIBAS, M. H. **Construindo a competência**. São Paulo: Olho Dágua, 2002. p. 34.

ROCHA, A. C. Reflexões sobre o ensino da historia. In: QUADROS, C.; AZAMBUJA, G. **Saberes e dizeres sobre a formação de professores na UNIFRA**. São Paulo: Unifra, 2003. p. 100.

RODRIGUES, E. L.; FONSECA, A. S.; PIRES, P. S. **Aprendizagem baseada em problemas: percepção de docentes de enfermagem**. VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas – CIAVE, 2008.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1971. 331pp.

SANTOS, M. E. N. V. M. Aprender a pensar através de “reinvenções curriculares”: da aprendizagem conceptual a preparação para exercício da cidadania. In: ROSA, D. G.; SOUZA, V. C. **Didáticas e praticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: Alternativa, 2002. pp. 34-43.

SILVA, N. C.; ROSA, M. I.; SILVA, F. R.; et al. Application of the tutorial in the PBL method, in the course of medicine of UNESC. **Rev Pesq Ext Saude**, v. 13, n. 1, pp. 1-13, 2007a.

SIMAS, C.; VASCONCELOS, F. Método ABP na medicina: origem e desdobramentos. **Rev Elet J Cient**, 2010. Disponível em: http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=53&id=671&print=true. Acesso em: 15/08/2011.

SIQUEIRA, J. R. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; MORCH, R. B.; et al. Aprendizagem baseada em problemas: o que os médicos podem ensinar para os contadores. **Contabil Vista & Rev**, v. 20, n. 3, p. 102-125, 2009.

SIQUEIRA-BATISTA, R.; SIQUEIRA-BATISTA, R. Os anéis da serpente: a aprendizagem baseada em problemas e as sociedades de controle. **Cienc Saude Col Rio de Janeiro**, v. 14, n. 4, p. 1183-1192, 2009.

SOARES, M. A.; ARAUJO, A. M. P. **Aplicação do método de ensino Problem Based Learning (PBL) no Curso de Ciências Contábeis**: um estudo empírico. In: II ANPCONT, 2008, Salvador. Anais do II ANPCONT, 2008.

VENTURELLI, J. **Educación Médica*:* nuevos enfoques, metas y métodos**. Washington, DC, Escritório Regional da OMS, 1997. 197pp.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 135pp.