

**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado**



Selma Maria Martins Clemente

**Aprendizagem Baseada em Problemas:
Significados e sentidos atribuídos pelos professores
do curso de Terapia Ocupacional.**

Belém
2013

Selma Maria Martins Clemente

**Aprendizagem Baseada em Problemas:
Significados e sentidos atribuídos pelos professores
do curso de Terapia Ocupacional.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores.
Orientadora: Prof^a.Dr^a.Nilda de Oliveira Bentes.

Belém
2013

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Clemente, Selma Maria Martins

Aprendizagem Baseada em Problemas: significados e sentidos atribuídos pelos professores do Curso de Terapia Ocupacional. / Selma Maria Martins Clemente. Belém, 2013

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2013.
Orientação de: Nilda de Oliveira Bentes

1. Aprendizagem. 2. Aprendizagem Baseada em Problemas. 3. Professores – Formação.
4. Educação continuada. I. Bentes, Nilda de Oliveira (Orientador). II. Título.

CDD: 21 ed. 372.41

Selma Maria Martins Clemente

**Aprendizagem Baseada em Problemas:
Significados e sentidos atribuídos pelos professores
do curso de Terapia Ocupacional.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores.
Orientadora: Prof^a.Dr^a.Nilda de Oliveira Bentes.

Data de aprovação: ____/____/2011.

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a Nilda de Oliveira Bentes
Universidade do Estado do Pará - Orientadora

Prof^a Dr^a Laura Maria Araújo Alves
Universidade Federal do Pará - Examinadora Externa

Prof^a Dr^a Maria Josefa de Souza Távora
Universidade do Estado do Pará - Examinadora Interna

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, em memória, pois sei que onde estiver vai estar feliz pelo resultado de seu principal investimento, a educação formal e informal dos filhos, para serem pessoas sujeitos construtores da realidade.

A minha filha Alana, força maior que faz com que eu me ressignifique a cada momento para tornar-me um ser humano melhor pessoalmente, profissionalmente e que faz com que eu nunca esqueça que o ser humano é um eterno aprendiz.

A minha mãe por ter sido sempre a pessoa que mais me incentivou e me apoiou em todos os momentos de minha vida. Por sempre poder contar com você em todas as horas. Meu Muito Obrigada!

A minha querida amiga e orientadora Dra Nilda de Oliveira Bentes, que sempre me incentivou a fazer a pós-graduação e durante este percurso foi incansável me estimulando para seguir em frente e me fazendo acreditar que eu conseguiria.

Aos professores-tutores do curso de Terapia Ocupacional por suas palavras que deram corpo a este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força suprema que me mantém viva e aprendente para sempre ser mais do que sou.

A minha orientadora, professora Dra. Nilda de Oliveira Bentes, por compartilhar seus conhecimentos, pela dedicação, incentivo e “brincas” construtivas e necessárias no percurso desta Dissertação, meus eternos agradecimentos!

A minha mãe, pelo exemplo de vida e luta. Pela força diária, fundamental para a realização deste trabalho. Pela escuta constante e compreensão quando não pude estar presente e sempre me fazer acreditar que eu conseguiria concluir esta etapa de minha vida, Meus Eternos Agradecimentos!

As professoras Dra. Maria Josefa de Souza Távora e Dra. Laura Maria Araújo Alves pelas ricas contribuições no momento da Qualificação deste texto e que foram fundamentais para a realização desta pesquisa. Por aceitarem participar da Defesa deste texto se dispondo a continuar contribuindo com a minha formação como pesquisadora, meu MUITO OBRIGADA!

Aos colegas do Programa de Mestrado em Educação, pelo compartilhamento de saberes, ajuda e momentos que se tornaram inesquecíveis.

As amigas Franci Taissa Barbosa, Suelem Godim, Celene Carvalho e Cleonice Dourado, pela amizade construída no cotidiano das alegrias e dificuldades. Por toda ajuda compartilhada. Vocês foram fundamentais! Muito Obrigada!

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação pela generosidade em compartilhar suas experiências e conhecimentos. Em especial às professoras Dra. Maria Josefa de Souza Távora e Dra. Ivanilde Apoluceno pelo apoio e sensibilidade, sempre disponíveis a me ajudar nesta jornada, Muito Obrigada!

Aos funcionários do PPGED pela delicadeza e dedicação com que sempre me atenderam, em especial ao Jorge (Jorginho) por seu incentivo nas horas difíceis e pela amizade que se intensificou neste período de estudos no Mestrado.

A coordenação do PPGED pela sensibilidade e compreensão diante das adversidades que passei.

A professora Sandra Baía por todo apoio e amizade nos momentos difíceis deste processo. Meu muito obrigada, amiga construída neste processo!

Aos professores-tutores do curso de Terapia Ocupacional que se dispuseram a contribuir com esta pesquisa, pois sem eles ela não se realizaria. Meu muito Obrigada!

Aos alunos do curso de Terapia Ocupacional que permitiram que suas fotos fossem publicadas nesta pesquisa.

Meu agradecimento especial à Alana Clemente Lima, minha amada filha por toda a compreensão, incentivo e escuta das minhas angústias. Pela toda ajuda e apoio nos momentos mais difíceis, sendo filha e mãe desta mãe que esteve muito ausente pelas exigências decorrentes deste estudo. Você foi fundamental para que eu conseguisse concluir este texto. MEUS ETERNOS AGRADECIMENTOS!

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu chegasse a esta etapa.

É preciso ousar para dizer cientificamente que
Estudamos,
Aprendemos
Ensinamos,

Conhecemos nosso corpo inteiro.

Com sentimentos,
Com as emoções,
Com os medos,

com a paixão e também com a razão crítica.

Jamais com estas apenas.

É preciso ousar para jamais dicotomizar o
cognitivo do emocional.

Paulo Freire.

RESUMO

CLEMENTE, Selma Maria Martins. **Aprendizagem Baseada em Problemas: significados e sentidos atribuídos pelos professores do curso de Terapia Ocupacional**, 2012, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2012. p141

Esta pesquisa é resultado de nossa Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), na Linha Formação de Professores. O texto relata os Significados e Sentidos (sentimentos afetivos) atribuídos pelos professores-tutores do curso de Terapia Ocupacional à metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), objeto deste estudo, implementada no referido curso com a reformulação de seu Projeto Político-Pedagógico no ano de 2008. Com objetivo de identificar como os professores-tutores percebem a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas, as aceitações e resistências à mesma e as mudanças significativas na prática dos professores, utilizamos a pesquisa qualitativa, com análise documental e entrevistas semiestruturadas. A análise dos documentos e das falas coletadas por meio das entrevistas com 12 professores, revelou elementos sobre o processo de implementação da metodologia no curso, os significados e sentidos (sentimentos afetivos) que os professores-tutores atribuem à ABP a respeito da construção do conhecimento pelo aluno no processo tutorial, do papel do tutor durante o processo tutorial e no planejamento das atividades, as aceitações e resistências dos mesmos no trabalho com a ABP. Dessa maneira tentou-se relacionar esses aspectos ao referencial teórico sobre a ABP, à noção de Significado e Sentido em Vygotsky e à educação problematizadora de Paulo Freire.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Significados e Sentidos. Aprendizagem. Formação Permanente.

ABSTRACT

CLEMENTE, Selma Maria Martins. Problem-Based Learning: meanings and significance attributed by professors of Occupational Therapy, 2012, Thesis (Master of Education) – Universidade do Estado do Pará, 2012. P141

This research is a result of Master's Degree Thesis in Education, Universidade Estadual do Pará (UEPA), in the line of Teacher Training. The text reports the meanings and Senses (affective feelings) assigned by the teachers-tutors of the course Occupational Therapy to the methodology of Problem Based Learning (PBL), the object of this study, implemented in that way with the reformulation of its Political Pedagogical Project in year 2008. With the objective to identify how teachers-tutors realize the methodology of Problem Based Learning, acceptances and resistance to it and significant changes in teacher's practice, we use qualitative research with semi-structured interviews and documentary analysis. The analysis of the documents and statements collected through interviews with 12 teachers, revealed details about the implementation process of the methodology in the course, the meanings and feelings (affective feelings) that teachers-tutors attribute to PBL to concern the construction of knowledge by student in the tutorial process, the tutor's role during the process and in planning activities, acceptances and resistance of the same work with PBL. Thus we attempted to relate these to the theoretical aspects of the PBL, the notion of Meaning and Sense in Vygotsky and education problematizing by Paulo Freire.

Key-words: Problem Based Learning (PBL). Meanings and Senses. Learning. Permanent Formation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CES	Conselho Estadual de Saúde
CESUPA	Centro Universitário do Estado do Pará
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FAED	Faculdade de Educação
FEMP	Faculdade Estadual de Medicina do Pará
FEP	Fundação Educacional do Estado do Pará
IES	Instituição de Educação Superior
ISEP	Instituto Superior de Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PBL	Problem-Based Learning
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Prof.	Professor
Profa.	Professora
SUS	Sistema Único de Saúde
TO	Terapia Ocupacional
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNIDERP	Universidade Anhanguera

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Quadro representativo das Atividades Formativas Ofertadas aos professores do curso de T.O., durante o período de construção do PPP e implementação da ABP.

QUADRO 2 - Quadro representativo dos dados referentes às reuniões para discussão e avaliação da metodologia ABP nos primeiros 5 anos de implementação.

QUADRO 3 – Dados referentes ao perfil dos sujeitos da pesquisa.

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 - Configuração física de uma sessão tutorial

FOTO 2 - Configuração física de uma sessão tutorial

FOTO 3 - Configuração física de uma sessão tutorial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: ASPECTOS TEÓRICOS ...	25
1.1 DEFINIÇÃO E ORIGEM DA ABP	26
1.2 OS OBJETIVOS EDUCACIONAIS DA ABP	27
1.3 CARACTERIZAÇÃO DA ABP	29
1.4 O PROCESSO DA ABP	30
1.5 O PROBLEMA DA ABP	33
1.6 O PAPEL DOS ALUNOS NA ABP	34
1.7 A ABP E A DOCÊNCIA	35
1.8 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: Fundamentos epistemológicos..	36
2. TECENDO O PERCURSO DA METODOLOGIA	54
3. A ANÁLISE DE DADOS	72
3.1 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A ABP	73
3.1.1 Os Significados e sentidos (sentimentos afetivos) quanto à implementação da ABP	81
3.1.2 Os significados e sentidos (sentimentos afetivos) sobre a ABP	85
3.1.3 Significados e sentidos (sentimentos afetivos) quanto ao papel do tutor	95
3.2 AS ACEITAÇÕES E RESISTÊNCIAS DOS PROFESSORES ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO A ABP	103
3.2.1 As aceitações dos professores	103
3.2.2 As resistências dos professores.....	108
3.3 MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES COM A UTILIZAÇÃO DA ABP	119
3.4 SIGNIFICADOS E SENTIDO (SENTIMENTOS AFEITOVVS) ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES À ABP.....	122
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	129

REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES.....	140
ANEXOS	141

INTRODUÇÃO

Embora as discussões sobre a metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) sejam recentes entre nós, seu reconhecimento se deve a uma grande variedade de motivações. Um dos primeiros motivadores de sua inserção, por exemplo, parece ser o fato de que aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo – portanto, sem transmissão do professor - são mais significativas para a construção do conhecimento necessário à formação do profissional exigido pela sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, aprender pesquisando contribui para o aumento da autonomia da pessoa, enquanto aprender pelo processo da transmissão por outra pessoa não produziria autonomia e muitas vezes é um obstáculo para se chegar a ela.

Formar profissionais criativos, críticos e autônomos parece ser o objetivo desta metodologia, possibilitando aos alunos, desde o início do curso, o contato com a realidade do futuro campo de atuação e meios de construir, por si mesmo, os conhecimentos necessários para atuarem com bom desempenho ao longo da vida profissional.

Nesse contexto, faz sentido privilegiar no curso de formação inicial de Terapia Ocupacional uma metodologia como a ABP, para que o profissional de Terapia Ocupacional (TO) construa em sua formação inicial uma profissionalidade baseada na autonomia e que o instrumentalize de forma eficaz para a profissão.

Fóruns nacionais têm apontado como um dos problemas na formação do profissional da área da saúde, como o de Terapia Ocupacional, o distanciamento das instituições formativas em relação às necessidades da população, o que é refletido pela tecnificação do cuidado que tem focado nas doenças e não no ser adoecido. Esses pontos têm-se mostrado relevantes na determinação do perfil dos profissionais formados pelas Instituições de Ensino Superior na atualidade (Lima et al., 2003).

No Brasil, as discussões têm acompanhado o contexto mundial de transformação de referenciais da educação e das políticas de saúde, buscando nova orientação que possa contribuir para a formação do profissional exigido pela sociedade contemporânea. Um dos reflexos dessas discussões foi a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional pelo Ministério da Educação MEC (Brasil, 2001), que orientam as exigências relativas ao profissional do século

XXI, e apontam para a necessidade de se ter padrões mínimos de qualidade no Ensino Superior.

No contexto desta nova política educacional, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) do curso de graduação em Terapia Ocupacional através da resolução CNE/ CES nº 6 de 19 de fevereiro de 2002. Esta política educacional previa também uma avaliação das universidades, dos cursos e dos estudantes (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE TERAPIA OCUPACIONAL, 2007).

As novas diretrizes foram formuladas seguindo a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, definidas a partir dos anos 2000 pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, e apontam para a necessidade de currículos integrados. De modo geral, estas diretrizes orientam para a formação de profissionais com perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo e têm como base um conjunto de áreas de competências.

Em decorrência do exposto acima, as DCN's do curso de Terapia Ocupacional propõem, como objetivo, um ensino que leve os alunos de graduação a aprender a aprender. Engloba o aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer, garantindo a formação baseada na autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade da humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidade (RESOLUÇÃO CNE/CES 1210/2001).

O novo Projeto Político-Pedagógico do curso de TO concebeu um projeto cujo processo de aprendizagem é centrado no aluno, com um modelo curricular integrado, na adoção de metodologias de aprendizagens ativas, focando em uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos curriculares, fundamentadas na articulação teoria e prática e no exercício da investigação científica (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL-UEPA, 2007).

Essa reformulação na graduação tem como meta uma formação profissional mais consistente para o aluno, resultando em melhores condições para trabalhar em áreas diversificadas com especificidades e diversidades e atender a

heterogeneidade de situações problemas, agora, relacionadas ao Sistema Único de Saúde (SUS).

A metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas é uma das práticas pedagógicas que são efetivadas no curso de Terapia Ocupacional, após a reformulação do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso no ano de 2007, visando melhorar a qualidade da formação do futuro profissional terapeuta ocupacional.

Esta dissertação é uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado da Universidade do Estado do Pará (UEPA), e faz parte da Linha de Pesquisa Formação de Professores. Esta pesquisa- cujo objeto de estudo é a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas, implementada no curso de Terapia Ocupacional (TO) do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) - visa investigar como os professores do curso de TO percebem esta metodologia.

A presente pesquisa surgiu de nossa experiência com a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas e da necessidade de fundamentação sobre ela e assim, de um maior conhecimento sobre suas bases, características e princípios, uma vez que trabalhamos com a mesma desde sua implementação no ano de 2008, no curso de Terapia Ocupacional da Universidade do Estado do Pará (UEPA), do qual fazemos parte como docente.

A escolha dessa temática foi decorrente de alguns pontos que nos chamaram atenção. Um deles foi o fato de o Projeto Político-Pedagógico ser construído, efetivamente, por uma comissão contendo um número limitado de professores, alunos, assessoria pedagógica, coordenação do curso e chefia de Departamento, a nosso ver, contrariando o Art. 9º das DCN's, da construção coletiva pelos atores participantes do cenário educativo (RESOLUÇÃO CNE/CES 1210/2001).

Em nossa experiência, precisamos de um tempo maior para conhecer a metodologia da ABP, mas fomos participar do processo de construção do PPP somente dois meses antes do término de sua elaboração. Nos foi informado algo muito introdutório sobre a mesma, que funcionaria como eixo integrador das disciplinas. Apesar de tal circunstância, foi motivante saber, a partir de alguns textos discutidos nas reuniões da Comissão de Elaboração do projeto, que a

metodologia da ABP era baseada nos princípios do pensamento freireano, o qual nos era familiar.

Por outro lado, nos primórdios de nosso percurso em busca de conhecimentos, durante a graduação em Psicologia, participamos de um projeto de extensão universitária de alfabetização de adultos baseado na proposta deste educador. Esta experiência foi fundamental na formação de nossa concepção sobre a educação e o ato educativo e se revelou significativa na nossa percepção sobre a metodologia da ABP, devido ter fundamentação no pensamento de Paulo Freire entre outros teóricos.

A metodologia da ABP é uma metodologia de instrução caracterizada pelo uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento de pensamento crítico, da autonomia do aluno, de habilidades de solução de problemas, de comunicação e a aprendizagem de conceitos fundamentais da área de conhecimento em questão. A experiência de ensino ocorre em pequenos grupos por meio da apresentação de problemas, ocasião em que o docente desempenha o papel de tutor-facilitador e o aluno passa a ter um papel ativo, ao se tornar responsável pela busca do conhecimento para a compreensão e/ou resolução do problema (BARROS & LOURENÇO, 2006).

Nesse sentido, a implementação de uma metodologia como esta implica em uma mudança do paradigma educacional vigente do processo de ensino e aprendizagem, baseado na transmissão de conhecimento pelo professor para o paradigma de mediador na construção conjunta do conhecimento. Para tal empreendimento, faz-se necessário a resignificação do papel do professor. Segundo Pinto & Yokoyama (2008), uma mudança curricular como esta, por ser complexa, apresenta em sua implantação a necessidade de ter um movimento contínuo de avaliação e resignificação dos saberes e práticas educativas, os quais devem ser coerentes com a filosofia proposta.

A ausência de uma formação continuada mais aprofundada para atuarmos e nos apropriarmos da ABP, deixou lacunas sobre o aprofundamento teórico-metodológico dos fundamentos da mesma. Nesse aspecto, a implementação dessa metodologia foi, a nosso ver, problemática, o que nos levou a alguns questionamentos. Como promover a mudança de paradigma de ensino, sem a compreensão dos fundamentos sobre essa nova forma de promover a

aprendizagem? Existe a possibilidade de somente o domínio dos procedimentos de aplicação da ABP proporcionar a mudança de todo um condicionamento do modelo tradicional de ensino, onde o professor é o detentor do saber a ser repassado para os alunos apenas adquirindo a habilidade de aplicação da ABP?

Estas questões foram motivadoras para desenvolvermos a presente investigação.

Iniciamos a docência no ano de 1985, em uma Instituição de Ensino Superior do sistema privado de educação. Em seguida, no ano de 1987 ingressamos na Universidade do Estado do Pará, primeiramente no curso de TO, na área da saúde, onde continuamos até hoje, mas, paralelamente sempre atuamos também em cursos da área da educação, tanto na graduação como na pós-graduação *Latu Sensu*. O vínculo com a área da educação foi outro fator fundamental em nossa motivação para nos submetermos à seleção do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará, e desenvolvermos esta pesquisa.

Atuar na área da saúde foi determinante no desenvolvimento de nossa preocupação com a formação continuada do professor, pois observamos lacunas no processo da formação inicial dos professores do curso de TO quanto aos aspectos pedagógicos para a atuação acadêmica no Ensino Superior. Apesar de não termos tido também formação pedagógica para a prática educacional, aprendendo na/com a própria prática, nossa formação em psicologia e pós-graduação em psicologia social e em psicanálise contribuíram para percebermos a importância de estarmos sempre em busca de aprimorarmos e refletirmos esta prática levando-nos ao Mestrado em Educação e culminando nesta dissertação de mestrado sobre a metodologia de ensino ABP, seus significados e sentidos atribuídos pelos professores do curso de TO.

Ao participar como docente e tutora no referido curso, nossas inquietações foram as maiores motivações para a escolha da temática.

Não nascemos com os sentidos e significados. Eles vão construindo nosso mundo pessoal, particular, na medida em que vamos interagindo com o outro e participando das práticas culturais e sociais que, por permitirem múltiplos diálogos, vão num processo facilitando novas ideias e significados em nossa vida cotidiana.

No processo ensino e aprendizagem, a linguagem desempenha um papel fundamental. Entendida como um complexo sistema de códigos, formado no curso

da história social da humanidade, ela reproduz os conhecimentos e os valores associados às práticas sociais, por meio dos sentidos e significados das palavras articuladas, reproduzindo uma visão de mundo. Nesse sentido, na concepção de Vygotsky sobre o significado da palavra, encontra-se uma conexão entre aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico.

significado propriamente dito refere – se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, refere – se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo (VYGOTSKY, apud OLIVEIRA, 1992).

A nova concepção de ensino emergida da ABP apoia-se em grupos de tutorias. Estes são compostos por estudantes e um tutor que é um professor. O processo da tutoria apresenta um problema, ou um caso pré-estabelecido, com o objetivo de iniciar um processo dialógico, a fim de levar à reflexão crítica sobre o mesmo e motivar a pesquisa dos conhecimentos necessários para a sua compreensão e/ou soluções pelo aluno. Nesse processo são favorecidas a aquisição de conteúdos conceituais, habilidades de comunicação, avaliação crítica, autonomia, etc. Assim, as estratégias de trabalho dos graduandos, os conteúdos conceituais e a bibliografia utilizada são pesquisados e decididos pelos mesmos. O enfoque dado aos problemas, o sistema de avaliação, se desenvolvem nas atividades concretas de sala de aula por meio da sessão tutorial. Porém, a metodologia envolve situações de permanente planejamento dos professores.

Esta metodologia parece responder à perspectiva de um aprender a fazer, fazendo, num processo de formação contínua, não se esgotando na graduação. Quando os alunos aprendem a resolver problemas supõe-se que eles constroem a capacidade de aprender a aprender, porque buscam respostas para os desafios propostos nos problemas por meio de questionamentos e reflexão crítica sobre a realidade codificada apresentada, para, posteriormente, solucionar os problemas na realidade profissional. Este processo só é possível porque se dá no diálogo entre aluno e professor, e constroem assim, sua autonomia.

Os currículos das graduações da área da saúde devem construir o perfil acadêmico e profissional, com competências, habilidades, valores e conteúdos.

Assim, compreendemos que este aprendizado seja estendido aos professores no processo de formação permanente, num continuum de reflexões sobre sua ação prático-pedagógica e porque não dizer, no desenvolvimento de uma nova consciência sobre si mesmo no processo educativo. Segundo Freire (2011) é através da análise de sua prática, que o professor vai sistematizando o conhecimento que dela deriva, ultrapassando, assim, a mera opinião sobre os fatos por uma crítica compreensão dos mesmos.

A atuação dos professores no processo de formação de futuros profissionais nessa nova perspectiva exigida vai além do aprendizado dos processos de aquisição de passos de uma nova metodologia. Vai além da aquisição de conteúdos cognitivos e esta formação (do docente e do discente), acontece no seio de relações intersubjetivas e intra-subjetivas implicadas nas atuações docentes. Por isso consideramos importante a investigação da percepção dos professores sobre a ABP, pois o aprendizado dos procedimentos inerentes à metodologia ABP pode se caracterizar como simples ações mecânicas, “mascarando” o objetivo de desenvolvimento da autonomia para um pensar crítico da realidade.

Neste sentido, estudar é nos aproximar das experiências alheias, conhecer os significados e sentidos da percepção dos sujeitos que fazem o dia-a-dia do referido curso, com a nova prática estabelecida, em um contexto específico em que a experiência que o “outro” faz de si mesmo e que são vivenciadas nas atuações dos docentes na Aprendizagem Baseada em Problemas.

Este estudo utilizou como referencial teórico sobre a ABP, Araújo & Sastre (2009), Ribeiro (2005), Barreto (2008), Bizário (2008), Araújo & Arantes (2009), Gil (2012), Svinick & McKeachie (2012), Dellman & Hoeberigs (2009), Sakai & Lima (1996), Berbel (1998), Moust; Van Berkel & Shimidt (2005), Branda (2008) e Zanotto & De Rose (2003) e outros. Como base epistemológica de fundamentação da ABP, Bruner, Ausubel, Vygotsky e Freire. As noções de significados e sentidos em Vygotsky e a teoria freireana relacionadas à atuação do professor, à problematização, à noção de autonomia e diálogo são aportes teóricos que dão sustentação às análises dos dados.

Esta dissertação constitui-se em uma pesquisa qualitativa que busca estudar a ABP no curso de TO da UEPA, sua implementação pelos professores e como é apropriada pelos mesmos. É uma questão séria, que compõe a questão

problematizadora desta pesquisa, para melhor entendermos como os professores da TO percebem a metodologia da ABP?

Diante desta problemática levantamos algumas questões norteadoras a saber: Como os professores percebem a metodologia da ABP? Quais as aceitações, resistências à implementação da ABP? Quais as mudanças significativas na prática dos professores com a utilização da ABP? Que significados e sentidos os professores dão a essa metodologia?

Baseando-nos nestas questões, objetivamos: Identificar como os professores percebem a metodologia da ABP, verificar as aceitações e resistências dos professores acerca da implementação da ABP, apontar as mudanças significativas na prática dos professores com a utilização da ABP e analisar os significados e sentidos que os professores dão a essa metodologia.

O contexto da pesquisa se inscreve entre os anos de 2008 a 2012. A seleção deste período se deu por ter sido os anos de implementação e porque em 2012 estava previsto a avaliação do novo PPP pelo MEC além de ser o tempo delimitado pelo Programa de Mestrado para a conclusão desta pesquisa.

O estudo por buscar identificar, descrever, compreender e analisar os fenômenos que emergem da prática, utilizará como instrumentos de coleta de dados, a análise documental e a entrevista semiestruturada.

O estudo contribuirá para o desenvolvimento qualitativo da produtividade no âmbito da Pós-Graduação em Educação da UEPA, haja vista que o Programa de Mestrado da referida instituição, do qual participamos, ofertou sua primeira turma a partir de 2005 e, em 2007, os alunos começaram a apresentar as dissertações. Nesse contexto, realizamos a catalogação de todos os trabalhos referentes à temática da ABP e não encontramos nenhum trabalho a respeito desta temática. Desse levantamento, constatou-se que esta dissertação constitui-se como o primeiro trabalho referente à ABP no âmbito do PPGED.

A presente pesquisa é fundamental para o curso de TO na medida em que objetiva descrever e analisar a percepção dos professores-tutores por meio dos significados e sentidos que estão atribuindo à ABP, como foi implementada, como estão trabalhando com a metodologia a fim de identificar suas dificuldades e possibilidades com intuito de propor reflexões através de pontos norteadores quanto às situações mencionadas. É significativa sua relevância pedagógica, pois a

intenção é fazer com que os professores e alunos do curso de TO reflitam sobre a importância desta temática para sua formação, por meio da devolução dos resultados da pesquisa aos membros do referido curso.

Além disso, tem relevância social, pois esta Dissertação de Mestrado poderá ser consultada por alunos e professores de diversas áreas do conhecimento para servir como base para a realização de novos trabalhos nessa área.

Nossas expectativas diante do estudo é aprofundar o debate teórico em torno da formação contínua do professor em qualquer área e, em especial, na área da saúde. Assim, esperamos com esta pesquisa obter conhecimentos sobre a temática em questão, bem como fomentar a realização de outras pesquisas nessa área.

A dissertação organiza-se em três seções. Na primeira seção apresentamos a ABP com base no referencial teórico e seu formato de aplicação no curso de TO, assim como, os fundamentos de aprendizagem que consideramos como embasamento da mesma no contexto do referencial que norteia este estudo. Na segunda seção discorreremos sobre o percurso metodológico deste estudo, dialogando com os documentos consultados. Na terceira seção apresentamos a análise do cruzamento dos dados das entrevistas com os documentos utilizados. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências.

1. A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Nesta seção apresentaremos um breve histórico da ABP, seus fundamentos em relação à sua caracterização, objetivos, processo de aplicação, papel dos alunos e docentes, concomitantemente com as características de sua aplicação no curso de TO, e as teorias de aprendizagem que consideramos como base de fundamentação desta metodologia.

1.1. DEFINIÇÃO E ORIGEM DA ABP

A ABP é um método de instrução que faz uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e habilidades de soluções de problemas, atitudes profissionais desejáveis e a aprendizagem de conceitos fundamentais da área de conhecimento em questão. Ao contrário de outros métodos convencionais que usam problemas como estratégia de aplicação depois que a teoria foi apresentada, a ABP utiliza um problema para iniciar, focar e motivar a aprendizagem de novos conceitos (RIBEIRO, 2005), ou seja, para desenvolver no aluno a aquisição do conhecimento e, a partir deste, novas aquisições até o infinito.

Na literatura sobre a ABP verificamos várias denominações como: metodologia, técnica de ensino, estratégia de ensino, método de ensino, proposta pedagógica, pedagogia, proposta curricular, currículo PBL (Problem Based Learning – PBL) e procedimento metodológico. Em todas essas acepções o eixo central é convertido a um processo em que a aprendizagem resulta do trabalho com problemas. Segundo Araújo & Sastres (2009) a

ABP desloca o aluno para o núcleo do processo educativo, dando a ele autonomia e responsabilidade pela própria aprendizagem, por meio da identificação e análise de problemas; da capacidade de elaborar questões e procurar informações para ampliá-las e respondê-las; e, daí, para recomeçar o ciclo levantando novas questões e novos processos de aprendizagem e problematização da realidade. Por trás de tais processos educativos está a mudança de foco no ensino superior, que deixa de se centrar no ensino e passa a priorizar os processos de aprendizagem (p. 9).

A ABP, com o enfoque que hoje a conhecemos, foi implantada como estratégia de ensino no final da década de 60 na Universidade de McMaster, Canadá, e pouco depois, na Universidade de Maastricht, Holanda (1976), Universidade do Novo México (1979), Escola Médica de Harvard (1985). Desde

então, várias universidades têm adotado essa metodologia, inicialmente nos cursos da área da saúde, mas também, na formação de áreas diversificadas como os cursos de engenharia, economia, psicologia, arquitetura, física, química e biologia, entre outros (RIBEIRO, 2005).

No Brasil, a Faculdade de Medicina de Marília e o Curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina foram as instituições pioneiras na implantação de propostas curriculares instrumentalizadas pela ABP- em 1997 e 1998 a Universidade Cidade de São Paulo e a Fundação Edson Queiroz (Universidade de Fortaleza), respectivamente, e a UNIDERP em 2004. O CESUPA- Centro Universitário do Pará em 2005 e o Curso de Medicina da UEPA-Santerém- PA em 2006. Atualmente esta metodologia encontra-se em processo de difusão crescente, mas seu processo de aceitação ainda é relativo (BARRETO, 2008).

A ABP originalmente seria, então, o eixo norteador da organização dos tempos e espaços escolares, das disciplinas e das relações sociais no processo educativo. Tal abordagem metodológica implica uma organização multidisciplinar do currículo, confrontando os estudantes com situações-problema como as que encontrarão na “vida real”. Em vista da mudança de olhar que essa estratégia metodológica proporciona aos estudantes, em especial pelo seu caráter formativo, estimula uma atitude ativa do aluno e do professor-tutor-mediador em busca do conhecimento e não uma atitude meramente informativa como é o caso da prática pedagógica tradicional.

1.2. OS OBJETIVOS EDUCACIONAIS DA ABP

Os objetivos educacionais da ABP vão além do desenvolvimento da capacidade de solucionar problemas. Com sua expansão para outras áreas do conhecimento e a variedade de aplicações, seus objetivos tornam-se mais ou menos condizentes com o contexto de sua aplicação e com a concepção que os atores envolvidos fazem dos mesmos. Certamente o modo como o professor lida com a complexidade desses objetivos é determinado pela compreensão teórica e política que este tem sobre aqueles.

Nesse sentido, na perspectiva de sua utilização em cursos na área da saúde, a metodologia da ABP tem por objetivo o desenvolvimento da capacidade do

estudante de: construir ativamente sua aprendizagem, articulando seus conhecimentos prévios com o estímulo proporcionado pelos problemas de saúde-doença selecionados para o estudo; desenvolver e utilizar o raciocínio crítico e habilidades de comunicação para a resolução de problemas clínicos, e entender a necessidade de aprender ao longo da vida (BIZÁRIO, 2008).

Além destes, segundo Araújo & Arantes (2009) e Gil (2012), a metodologia também objetiva:

- desenvolver o raciocínio crítico e a capacidade do aluno em resolver problemas, incluindo formulação de hipóteses, levantamento de questões de aprendizagem, busca de informações, análise de dados, síntese do problema e tomada de decisões. Nesse sentido, os estudantes acabam sendo estimulados a assumir mais responsabilidade pela própria aprendizagem.

- melhorar a aquisição, a retenção e o uso do conhecimento. A ABP enfatiza mais a compreensão do que a memorização, pois aquela constitui elemento importante para facilitar a aprendizagem. No entanto, quanto maior for a compreensão de determinado assunto, mais fácil será a memorização. Assim, embora sem constituir objetivo implícito da ABP, esta metodologia contribui significativamente para a memorização.

- transferência do conhecimento. Como os problemas são apresentados num contexto real, favorecem a transferência dos conhecimentos e habilidades aprendidas em classe para o mundo do trabalho.

- aproximar os conteúdos de diversas disciplinas de forma integrada.

- estimular o aprendizado autodirigido e a autonomia por parte do aluno. Além de estimular os estudantes para desenvolver os estudos de maneira independente, contribui para a automotivação dos mesmos.

- estimular seu interesse pelo assunto ou conteúdo abordado. Em virtude dos problemas serem contextualizados e não trazerem as respostas para a compreensão da situação abordada.

- estimular estratégias mais eficazes de aprendizado desses conteúdos. Por iniciar-se com a apresentação de um problema, envolver discussão em classe.

Outro objetivo educacional da ABP, considerado importante por Svinick e Mckeachie (2012) e reforçado por Ribeiro (2005), é o fato de esta metodologia contemplar mecanismos de autoavaliação, avaliação dos membros do grupo e do

processo educacional, o que pode ajudar a promover uma atitude reflexiva sobre o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento das habilidades de autoavaliação por parte dos alunos.

1.3. CARACTERIZAÇÃO DA ABP

A ABP é uma metodologia utilizada de várias formas, dependendo do contexto onde está inserida. Em sua forma mais efetiva envolve o currículo de um curso, como ocorre em algumas faculdades, sobretudo no campo da saúde, mas, também, pode ser utilizada em um ou dois segmentos paralelos de um mesmo currículo (modelo híbrido), no âmbito de uma ou mais disciplinas num currículo convencional, em programas de atendimento à saúde, em ambiente virtual de aprendizagem etc. (GIL, 2012). No entanto, mesmo com todas as variedades, seu princípio básico é a utilização de problemas como pontos de partida para os processos de aprendizagem. Estes servem para iniciar, direcionar, motivar e focar a aprendizagem. Nesta metodologia, os desafios são veículos para a aprendizagem de novos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades de solucionar problemas de forma autônoma. O trabalho com problemas também favorece a integração de conceitos (DEELMAN & HOEBERIGS, 2009).

Além disso, a metodologia tem um processo de aprendizagem centrado nos alunos e apoia-se nos grupos tutoriais, que são compostos de 8 a 10 estudantes sob a coordenação de um professor (tutor) que age como facilitador e orientador (GIL, 2012).

Segundo este mesmo autor, a ABP tem a finalidade de fazer com que o estudante aprenda determinados conteúdos de uma ou várias áreas de conhecimento. Trata-se, portanto, de uma metodologia formativa que estimula o estudante a uma atitude ativa e que apresenta uma lógica semelhante à da pesquisa científica, já que, a partir de um problema, constroem-se hipóteses, buscam-se dados, que são analisados, discutidos e sintetizados, até se chegar a uma conclusão.

1.4. O PROCESSO NA ABP

Na concepção da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), o processo ensino-aprendizagem é direcionado para o desenvolvimento da capacidade do estudante de: construir ativamente sua aprendizagem, articulando seus conhecimentos prévios a partir do estímulo proporcionado pelos problemas construídos para o estudo; desenvolver e utilizar o raciocínio clínico e habilidades de comunicação para a resolução de problemas, e entender a necessidade de aprender ao longo da vida. Observa-se que, dessa forma, o conhecimento não é algo dado ou absoluto. O aluno não recebe nada pronto e acabado, ao contrário, o conhecimento precisa ser construído por ele a partir de sua interação com o problema, tendo como referência seu conhecimento prévio e entendimento pessoal do mundo, em um processo dialógico e de pesquisa.

O conjunto de atividades, ou processo que envolve a ABP, também pode variar de acordo com a área de conhecimento e o contexto de sua implementação. Optamos por trazer como referência o modelo do processo considerado por Sakai & Lima (1996) como o original, utilizado em cursos da área da saúde e por ser o que mais se assemelha ao objeto desta pesquisa.

A metodologia da ABP, no grupo tutorial, segue sete passos para trabalhar com os problemas, mas para melhor compreensão da dinâmica de seu desenvolvimento no curso de Terapia Ocupacional, descrevemos em nove passos, inseridos em duas sessões tutoriais. No curso de TO um problema é aberto e fechado dentro de uma semana e seus conteúdos conceituais são discutidos neste mesmo período.

Os passos ou etapas são:

Sessão tutorial de abertura do problema.

- Leitura do problema, identificação e esclarecimento de termos desconhecidos.
- Identificar as questões (problemas: dimensão biológica, psicológica, social?) propostas pelo enunciado.
- Oferecer explicações para estas questões com base no conhecimento prévio que o grupo tem sobre o assunto (chuva de ideias), também chamada fase de formulação de hipóteses explicativas.

- Resumir estas explicações. Aqui é construído um fluxograma com palavras-chave, sintetizadoras das reflexões e hipóteses discutidas no grupo.

- Estabelecer objetivos de aprendizagem que levam o aluno ao aprofundamento e complementação destas explicações. Por meio das relações dialógicas, os alunos constroem os objetivos, sendo orientados a usar verbos de verificação direta.

- É feita uma avaliação que envolve autoavaliação e avaliação interpares, isto é, além de se autoavaliarem, todos os discentes avaliam todos os colegas. Após este momento, a sessão tutorial é finalizada.

- Estudo individual respeitando os objetivos formulados pelo grupo na sessão tutorial. Este momento acontece nos horários em que os alunos não têm atividades acadêmicas e conferências. É o momento da pesquisa para a compreensão do problema.

Sessão tutorial de fechamento do problema.

- Rediscussão no grupo tutorial, dos avanços do conhecimento obtidos pelo grupo. Nesta sessão, chamada de fechamento, os alunos apresentam e discutem os dados coletados relativos a cada objetivo formulado anteriormente pelo grupo.

- É feita a avaliação nos mesmos moldes da sessão anterior.

A sessão tutorial tem duração de 3 a 4 horas (aulas de 50 minutos), os estudantes são organizados em grupos de 8 a 12 membros e um tutor (professor) e todos ficam dispostos em círculos. A configuração do grupo no ambiente físico “ideal” para o grupo tutorial trabalhar, indicada por Barreto (2008) e Bizário (2008) aponta para que os membros do grupo estejam em círculo, em uma sala com quadros em todas as paredes para que haja a garantia do registro das falas dos membros do grupo tutorial e sejam visualizadas, revistas e refletidas por todos. Na instituição, locus desta investigação, a disposição do grupo se adequa às condições físicas dos espaços disponíveis. O Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS-UEPA), locus do curso de TO, já adequou 3 salas para sessões tutoriais, mas estas se configuram longe do ideal preconizado pelos autores citados. As fotos abaixo retratam um exemplo da configuração de duas turmas na sessão tutorial da instituição referida. Ressaltamos que as fotos foram tiradas com o consentimento do grupo de alunos que se dispuseram a colaborar e assinaram um termo de

consentimento para a publicação de suas fotos, após serem informados pela pesquisadora sobre a pesquisa.

Fotos da configuração física de uma sessão tutorial.



Foto1. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Foto 2. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Foto 3. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

As fotos retratam duas turmas em sessão tutorial em duas salas, evidenciando as condições físicas concretas do curso de TO. As fotos 1 e 3 retratam a configuração do grupo e a posição do relator na sessão tutorial. A foto 3 retrata a sala de tutoria preparada para tal objetivo. Na foto 2 e 3 podemos observar que só há um quadro em uma das paredes da sala, desvelando algumas limitações no

ambiente físico em relação às condições físicas ideais, dificultando o processo preconizado para a aplicação da metodologia.

No curso de TO um problema é aberto e fechado dentro de uma semana, e seus conteúdos conceituais discutidos neste mesmo período (ANEXO A). Nem toda semana há sessão tutorial. Os problemas são distribuídos durante o período do módulo que tem a duração de um semestre. As semanas são chamadas de “semana padrão” (ANEXO B). Quando não há sessão tutorial, o horário pré-estabelecido para ela configura-se para planejamento.

O processo avaliativo da tutoria no referido curso é formativo e somativo. A avaliação formativa é realizada ao final das sessões tutoriais e a iniciativa pode partir de qualquer um dos membros do grupo. Ela é composta de autoavaliação e avaliação interpares, verbalizada, sobre as habilidades de cada membro, com base nos critérios especificados em uma ficha de avaliação para as duas sessões tutoriais, que cada membro do grupo recebe para preencher (ANEXO C). Apesar do objetivo desta avaliação ser acompanhar o desenvolvimento das habilidades de cada aluno, há uma pontuação para cada item e a média das duas sessões, pontuada ao final de cada problema será integrada à avaliação somativa, atrelada atualmente, às atividades do Núcleo das Ciências Morfofisiológicas somando as médias das duas atividades (RELATÓRIO DE TUTORIA, 2010).

Nesta metodologia a avaliação na sessão tutorial, está voltada para o desenvolvimento das habilidades dos alunos, a médio e longo prazo, cujo objetivo é o de aprimorar a comunicação, a capacidade de síntese, diagnóstico clínico etc.

1.5. O PROBLEMA NA ABP

Na ABP os problemas são previamente elaborados por um grupo de professores, podendo ser os próprios tutores como no curso de TO, ou ser construídos por uma equipe formada para tal função. Têm objetivos pré-estabelecidos de acordo com os eixos temáticos componentes do módulo a que se referem. Os problemas são, geralmente, descrições de um fenômeno ou evento relacionado à realidade do futuro profissional. Durante a análise inicial com os problemas, emergem várias perguntas que são interrogações ou hipóteses e podem explicar os fenômenos descritos no problema, baseados, inicialmente em seus

conhecimentos prévios. Essas hipóteses constituem aspectos adicionais que passam a ser objetivos do aprendizado e servirão como conteúdo de estudo individual e coletivo (BARRETO, 2008). Com isso, podemos dizer que o conhecimento é construído por meio das relações dialógicas na pesquisa e refletido novamente no processo dialógico, nos grupos tutoriais.

Com respeito ao problema, sua descrição deverá ser para ensejar possíveis explicações no grupo tutorial. Precisa ser formulado em termos concretos; ser conciso; ser isento de distrações; dirigir o aprendizado a um número limitado de itens e dirigir a itens que possam ter alguma explicação baseada no conhecimento prévio dos alunos (BERBEL, 1998). Importante ressaltar que os objetivos formulados pelos professores na construção dos problemas, não são divulgados aos alunos, mas no processo dialógico os tutores precisam estar atentos para que os membros do grupo problematizem a situação visando que cheguem o mais próximo desses objetivos e se forem além, muito melhor.

Os problemas visam proporcionar a integração entre as áreas de conhecimento relacionadas aos eixos temáticos dos Módulos, isto é, procuram contemplar os diversos segmentos de conteúdos selecionados para cada eixo temático, de acordo com a especificidade de cada área do conhecimento. Os eixos temáticos são organizados e dispostos na Árvore Temática de cada módulo (ANEXO D). O objetivo é integrar conhecimentos, atingir objetivos de aprendizagem enquadrados dentro dos objetivos gerais de cada módulo de ensino e refletir criticamente a realidade.

1.6. O PAPEL DOS ALUNOS NA ABP

A ABP, no formato em que é aplicada no curso de TO, proporciona o desenvolvimento de habilidades comportamentais nos educandos. A cada sessão tutorial um aluno assumirá a função de coordenador e outro a de secretário ou relator, fazendo rodízio de sessão a sessão para que todos exerçam essas funções.

Quanto aos papéis do aluno coordenador, este deve orientar os colegas na discussão do problema, seguindo os passos da tutoria, favorecendo a participação de todos e mantendo o foco das discussões no problema; apoiar as atividades do relator; estimular a apresentação de hipóteses e o aprofundamento das discussões

pelos colegas; respeitar as posições individuais e garantir que estas sejam discutidas pelo grupo com seriedade, e que tenham representação nos objetivos de aprendizado sempre que o grupo não conseguir refutá-las adequadamente; resumir as discussões quando pertinente; exigir que os objetivos de aprendizado sejam apresentados pelo grupo de forma clara, objetiva e compreensível para que todos sejam específicos e não amplos e generalizados; solicitar auxílio do tutor quando pertinente e estar atento às orientações do tutor quando estas forem oferecidas espontaneamente (BARRETO, 2008).

Segundo o autor citado, no caso do aluno relator, este deve anotar em quadro, de forma legível e compreensível, as formulações feitas pelos membros do grupo tutorial de modo a facilitar uma boa visão dos trabalhos por parte de todos os envolvidos; deve sempre que possível ser claro e conciso em suas anotações e fiel às falas dos membros do grupo; assim como respeitar as opiniões do grupo e evitar privilegiar suas próprias opiniões ou as opiniões com as quais concorde; deve anotar com rigor os objetivos de aprendizado apontados pelo grupo e também anotar as discussões posteriores e classificá-las segundo os objetivos de aprendizado anteriormente apontados.

1.7. A ABP E A DOCÊNCIA

Na pesquisa bibliográfica que realizamos sobre a ABP, detectamos lacunas quanto ao papel do professor-tutor, especialmente em relação a sua atuação na sessão tutorial ser mais ativa ou não e sobre este ser um especialista ou não, como melhor condição para a condução do processo tutorial.

Quanto aos papéis do tutor na sessão tutorial, sua função é iniciar os trabalhos na sessão de abertura do problema, distribuir as fichas com o problema para os membros do grupo; solicitar ao grupo a indicação de um coordenador das atividades e um relator para cada problema, garantindo a rotatividade destes papéis entre os alunos durante o período do módulo que, no curso de TO, tem a duração de um semestre; esclarecer sobre termos desconhecidos no texto do problema, caso haja; mediar as discussões, assessorado o coordenador do grupo e o relator (MOUST; VAN BERKEL & SCHMIDT, 2005); instigar com questionamentos as informações (hipóteses) levantadas na primeira sessão tutorial pelos alunos e na

segunda sessão, questionar problematizando sem dar informações, com objetivo de incentivar o processo dialógico para aprofundar a reflexão e análise crítica sobre os conhecimentos pesquisados e apresentados pelos alunos; auxiliar o coordenador e o relator, procurando colaborar com o grupo no sentido de não haver desvios dos focos do problema; criticar ,individualmente ou em grupo, construtivamente os alunos quando pertinente; valorizar a avaliação (BIZÁRIO, 2008).

Quanto aos papéis pré-ativos, isto é, àqueles exercidos antes da sessão tutorial, segundo o autor citado, o tutor precisa conhecer o conteúdo do módulo, os problemas que vão ser apresentados aos alunos e os objetivos de aprendizagem dos problemas e esclarecer suas dúvidas antes do início das atividades tutoriais, assim como obter informações sobre os alunos que pertencerão ao seu grupo tutorial, seus pontos positivos e negativos e seu desempenho em grupos tutoriais prévios. Já os papéis pós-ativos do tutor são os de entregar as avaliações imediatamente após terem sido aplicadas; participar das reuniões de tutores e apresentar críticas de debilidades do módulo, dos problemas e sugestões para melhorá-los.

O tutor além de avaliar cada membro do grupo com base nas habilidades de cada um (coordenador, relator, membro) deve comentar sobre os fatos observados durante a tutoria, sobre o desenvolvimento do grupo e pontuar aspectos relevantes. O teor do conteúdo apresentado pelo aluno por meio da pesquisa, caso seja considerado defasado, deverá ser sempre questionado por meio de perguntas, pelo professor-tutor, no sentido de sua atualidade em relação à produção do conhecimento científico, para que o aluno volte ao processo de pesquisa, caso precise. Mas, nunca deve dizer que está errado ou certo o conhecimento pesquisado (DEELMAN & HOEBERIGS, 2009).

No curso de TO, o tutor é avaliado pelos alunos no final do Módulo.

Importante ressaltar que no modelo curricular vigente, os conteúdos são vistos em forma de espiral, daí sempre haver a possibilidade de serem programadas atividades onde determinados conhecimentos possam ser revistos e aprofundados.

1.8. A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS.

A ideia da utilização pedagógica de problemas sobre algum assunto a ser resolvido pelos aprendizes não é nova. Coelho (2009) cita que “Stanic e Kilpatrick (1989) recuperam coleções de problemas tanto manuscritos egípcios de 1650 a.C. quanto de documentos chineses de 1000 a.C” (COELHO, 2009, p. 305).

Segundo Luis A. Branda (2009), um dos co-fundadores do curso de Medicina na McMaster University, que utilizam a ABP, nos coloca,

Nos Analectos de Confúcio (500 a.C.) já se encontrava o conceito de aprendizagem autodirigida [...] Confúcio só ajudava seus discípulos quando estes já haviam tentado pensar em determinado tema ou pergunta e não tinham encontrado as respostas (p. 215).

Este autor, interpretando as ideias de Confúcio, defende que ele não queria achar um modelo de resposta ou um padrão que os alunos deveriam repetir, mas sim ajudá-los a pensar orientando-os por caminhos que lhes permitissem aprender por si mesmos e buscar respostas pessoais. Estes autores nos mostram o quanto é remota a ideia de aquisição do conhecimento pela via da problematização.

Atendo-nos apenas ao desenvolvimento da metodologia na modernidade, podemos constatar que, ao longo do século XIX, vai-se formando uma postura crítica da concepção dita tradicional de educação. Zanotto e De Rose (2003) identificam várias teorias que embasam atividades problematizadoras como meio para o processo de ensino-aprendizagem. Nesta investigação privilegiamos as concepções de aprendizagem de Bruner, Ausubel, Vygotsky e Paulo Freire. É importante ressaltar que a ABP pode ser vinculada a diferentes abordagens metodológicas de aprendizagem, dependendo da concepção filosófico-ideológica implicada em sua utilização. Privilegiamos trazer a concepção destes teóricos por considerarmos que são as fundamentações básicas para o entendimento dos processos de aprendizagem, dentro do contexto de aplicação deste estudo, baseando-nos na proposta do PPP do curso de TO.

A ABP (ou PBL) tem como fonte de inspiração os princípios da Escola Ativa, do Método Científico, de um Ensino Integrado e Integrador dos conteúdos, dos ciclos de estudo e das diferentes áreas envolvidas, em que os alunos aprendem a aprender e se preparam para resolver problemas relativos a sua futura profissão. Penaforte (2001) complementa essa definição lembrando que a busca das origens filosóficas da ABP encontra suas raízes na teoria do conhecimento do filósofo

americano John Dewey (1859-1952), que se afirma entre o último decênio do século XIX e o terceiro decênio do século XX por meio de movimentos como a Escola Nova e o movimento ativista. Para Libâneo (1987), o movimento da escola nova, inserido numa tendência pedagógica liberal progressista, surge por “razões de recomposição da hegemonia da burguesia” (p. 20), como resposta ao ensino tradicional que valorizava o ensino humanista, no qual a interação professor-aluno não visava a qualquer relação com o cotidiano do estudante ou com a realidade social. Contrapondo-se ao modelo tradicional de ensino, o movimento da escola nova não chega a representar uma ruptura com o modelo de educação, em termos da relação política entre educação e sociedade; inova, no entanto, em termos de método, na forma de trabalhar com o conhecimento.

A perspectiva cognitivista enfatiza o “sujeito aprendente”, aquele que aprende a aprender. Dentre outros autores que trabalham nessa perspectiva, temos Bruner e Ausubel (1983), que ressaltam a importância do desenvolvimento de capacidades mentais ou cognitivas e defendem que a ação de problematizar é passível de aprendizagem e que, nesse processo, desenvolvem-se níveis altamente elaborados de atividade cognitiva. Estes autores enfatizam o conhecimento prévio do aluno para que a aprendizagem seja significativa.

Já Paulo Freire (1980), mesmo que ressaltando, como Dewey, a origem real dos problemas propostos, destaca a necessidade de um compromisso com a transformação da realidade estudada, pela ação do sujeito. Daí sua ênfase recair sobre o ‘sujeito prático’, enfatizado pela abordagem sociocultural.

Dentre as concepções anteriormente citadas como bases teóricas privilegiadas para esta investigação, procuramos relacionar os pontos de apoio entre as teorias de aprendizagem eleitas e a ABP. Entre elas às do psicólogo americano Jerome Seymour Bruner, a de David Ausubel, Lev Semynovich Vigotsky e Paulo Freire.

Bruner foi o principal proponente da proposta educacional denominada Learning by Discovery (Aprendizagem pela Descoberta) que consistia, em essência, no confronto de estudantes com problemas e na busca de sua solução por meio da discussão em grupos.

Segundo Castalán; Cerda; Muñoz & Romo (2009) a aprendizagem para Bruner, consiste essencialmente na categorização, que ocorre para simplificar a

interação com a realidade e facilitar a ação. A categorização é acompanhada por processos como a seleção de informação, generalização de proposições, simplificação, tomada de decisões e construção e verificação de hipóteses. O aprendiz interage com a realidade organizando os estímulos segundo suas próprias categorias, possivelmente criando novas ou modificando as preexistentes. As categorias determinam distintos conceitos.

O fundamental da teoria é a construção do conhecimento mediante a imersão do estudante em situações de aprendizagem que envolvam problemas, com a finalidade de o estudante aprender descobrindo. O método da descoberta guiada implica em dar ao estudante as oportunidades para envolver-se de maneira ativa e construir sua própria aprendizagem através da ação direta. Segundo Bruner,

[...] o ambiente ou conteúdos de ensino tem que ser percebidos pelo aprendiz em termos de problemas, relações e lacunas que ele deve preencher, a fim de que a aprendizagem seja considerada significativa e relevante (OLIVEIRA apud MOREIRA, 1985, p.38).

Nesse sentido, na ABP os conteúdos de ensino estão nas relações e lacunas do problema que é apresentado ao aluno, desafiando-o a buscar sua solução.

Sua teoria enfatizava o papel da estrutura da matéria de ensino, suas relações e ideias fundamentais. Para ele, se o indivíduo entendesse a estrutura do conhecimento, esse entendimento permitir-lhe-ia prosseguir por si mesmo, pois a compreensão de alguns princípios mais significativos permitiria a extrapolação para situações particulares.

Quanto à questão de como ensinar, além do destaque dado por Bruner ao processo de descoberta, através da exploração de alternativas, também destaca o currículo em espiral, significando que o estudante deve ter oportunidade de ver o mesmo tópico mais de uma vez, em diferentes níveis de profundidade e em diferentes modos de representação. Nesse sentido, esta teoria pode ser base da ABP quando esta funciona como eixo integrador em certos currículos como no caso do currículo do curso de TO.

Segundo Moreira (1985), Bruner supunha primeiramente que a motivação dos alunos era natural e em currículos com o ensino enfatizando a estrutura do conteúdo e aprendizagem por descoberta, já tinham certas habilidades analíticas trazidas de casa, suposição falsa, levando-o a concluir anos depois, que a educação não é

neutra nem isolada, e sim profundamente política, diminuindo a ênfase no ensino das estruturas das disciplinas em favor de ensiná-las no contexto dos problemas com os quais se defronta a sociedade.

A teoria de Ausubel foi construída na década de 60 e focaliza primordialmente a aprendizagem cognitiva, embora reconheça a importância da experiência afetiva. Ocupa-se mais da aquisição de um corpo organizado de conhecimentos em situação formal de ensino e aprendizagem. Moreira & Masini (1982) definem cognição como o processo através do qual o mundo de significados tem origem, visto que o ser humano atribui significados à realidade em que se encontra. Estes significados são pontos de partida para a atribuição de outros significados, constituindo-se de pontos básicos de ancoragem. Nesse sentido, os primeiros significados dariam origem ao que se poderia chamar de estrutura cognitiva. Para Ausubel, aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva, baseado na premissa de que existe uma estrutura na qual essa organização e integração se processam.

É a estrutura cognitiva, entendida como o conteúdo total de idéias de um certo indivíduo e sua organização; ou, conteúdo e organização de suas idéias em uma área particular de conhecimentos. É o complexo resultante dos processos cognitivos, ou seja, dos processos através dos quais se adquire e utiliza o conhecimento. (MOREIRA, 1985, p.62).

Em tal estrutura cognitiva, haveria uma hierarquia de conceitos que são uma abstração da experiência do indivíduo e seriam chamados de conceitos subsunçores. Subsunçor é o nome que Ausubel dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimento do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. Como o processo é interativo, quando o conhecimento prévio serve de ideia-âncora para um novo conhecimento, ele próprio se modifica adquirindo novos significados, corroborando significados já existentes, concluindo que, “[...] o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe; determine isso e ensine-o de acordo”. (AUSUBEL apud MOREIRA, 1985, p. 71)

Nesse sentido, a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos num processo em que os estes últimos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. (MOREIRA, 2012). Ela decorre

da interação não arbitrária e não literal de novos conhecimentos com conhecimentos prévios (subsunçores) especificamente relevantes. Através de sucessivas interações, um dado conhecimento vai, de forma progressiva, adquirindo novos significados, vai ficando mais rico, mais refinado, mais diferenciado, e mais capaz de servir de ancoradouro para novas aprendizagens significativas. Este processo é chamado de diferenciação progressiva.

É importante enfatizar que o material a ser aprendido só pode ser “potencialmente significativo”, pois o significado está nas pessoas, não nos materiais.

Quando o sujeito atribui significados a um dado conhecimento, ancorando-o interativamente em conhecimentos prévios, a aprendizagem é significativa, independente de se estes são os aceitos no contexto de alguma matéria de ensino, isto é, de se os significados atribuídos são também contextualmente aceitos, além de serem pessoalmente aceitos. (MOREIRA, 2011, p. 24).

Outra condição para a aprendizagem significativa é a predisposição do aprendiz para aprender. O aprendiz deve querer relacionar, diferenciando e integrando interativamente os novos conhecimentos a sua estrutura cognitiva prévia, por mais que seja por saber que sem compreensão não terá bons resultados na avaliação.

Aqui vemos pontos de apoio para a ABP, por esta metodologia proporcionar em um primeiro plano o resgate e a articulação dos conhecimentos prévios do aluno na formulação de hipóteses sobre o problema estudado, porém o aluno poderá limitar-se a apresentar os resultados de sua pesquisa apenas visando uma avaliação satisfatória.

No que se refere aos tipos de aprendizagem significativa, a mais elementar- porém mais fundamental, pois dela dependem os outros tipos- é a aprendizagem representacional, que ocorre quando o símbolo significa apenas o referente que representa. Este tipo de aprendizagem está muito relacionado a um segundo tipo, a aprendizagem conceitual, ou de conceitos. Conceitos indicam regularidades em eventos ou objetos, com determinados atributos, propriedades, características comuns, e uma vez construído o conceito, ele passa a ser representado por um símbolo, geralmente lingüístico. Trata-se de uma aprendizagem representacional de alto nível. E o terceiro tipo, a aprendizagem proposicional, implica dar significado a novas ideias expressas na forma de uma proposição. Os dois tipos primeiros são

pré-requisito para a aprendizagem proposicional, mas o significado de uma proposição não é a soma dos significados dos conceitos e palavras nela envolvidos.

A teoria de Ausubel recomenda a utilização de “organizadores prévios” como um recurso facilitador para mostrar que novos conhecimentos estão relacionados a conhecimentos prévios dos alunos. Eles são recursos instrucionais apresentados em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade em relação ao material de aprendizagem e podem ser um enunciado, uma pergunta, uma situação-problema, uma demonstração etc.

Outro recurso facilitador para a aprendizagem significativa seria o uso da “organização sequencial”, que implica em tirar vantagem das dependências seqüenciais naturais existentes na matéria de ensino, de modo que certos tópicos dependam naturalmente daqueles que os antecedem. Um terceiro recurso facilitador para aprendizagem significativa é a “consolidação”, que tem a ver com o domínio de conhecimentos prévios antes da introdução de novos conhecimentos, e para Ausubel, nada mais natural que insistir no domínio do conhecimento prévio antes de apresentar novos conhecimentos.

Estes recursos facilitadores para a aprendizagem significativa podem servir de base na elaboração dos problemas na ABP, na medida em que estes sejam construídos por professores de diferentes áreas de conhecimento.

Na teoria da aprendizagem significativa, outro recurso extremamente importante na facilitação de sua ocorrência é a “linguagem”. Nos processos de ensino e aprendizagem a captação de significados, implica em diálogo e na negociação de significados. O aluno tem que externar os significados que está captando e esse processo pode ser longo e só terminar quando o aluno captar os significados que são aceitos no contexto da matéria de ensino. Professor e aluno buscam compartilhar significados e usam a linguagem para atingir esse objetivo.

O homem vive na linguagem. Portanto, a linguagem é essencial na facilitação da aprendizagem significativa. As palavras são signos lingüísticos e delas dependemos para ensinar qualquer corpo organizado de conhecimentos em situação formal de ensino que é a proposta subjacente à teoria da aprendizagem significativa. (MOREIRA, 2012, p.49).

A linguagem clarifica os significados tornando-os mais precisos e transferíveis. O significado emerge quando é estabelecida uma relação entre a entidade e o signo

verbal que a representa. A linguagem tem então um papel integral e operacional na teoria e não meramente comunicativo. Nesse sentido, as atividades colaborativas, em pequenos grupos, têm grande potencial para facilitar a aprendizagem significativa porque viabilizam o intercâmbio, a negociação de significados, e colocam o professor na posição de mediador.

Um instrumento facilitador frequentemente associado à aprendizagem significativa são os mapas conceituais. De modo geral são diagramas indicando relações entre conceitos, ou entre palavras usadas para representar conceitos, e são úteis na diferenciação progressiva e na reconciliação integrativa de conceitos e na própria conceitualização, como também na produção de conhecimentos a partir de questões-foco. (MOREIRA, 2011). Na ABP são utilizados fluxogramas ou mapas conceituais como organizadores e sintetizadores das hipóteses e proposições levantadas pelos alunos para a elaboração dos objetivos de aprendizagem.

De acordo com a análise deste autor a facilitação da aprendizagem para ser significativa, depende muito mais de uma postura docente, de uma nova diretriz escolar, do que de novas metodologias, assim como o processo avaliativo implica outro enfoque onde o que se deve avaliar é a compreensão, captação de significados, capacidade de transferência do conhecimento a situações não conhecidas, não rotineiras. Isto implica que ela deve ser predominantemente formativa e recursiva, baseada em evidências e que o aprendiz externalize os significados que está captando, que explique, justifique as suas respostas.

A teoria de Ausubel teve e ainda tem sua importância quanto à aquisição significativa de novos conhecimentos, porém, mesmo que eles venham a ocorrer, isso não é mais suficiente. É preciso que essa aprendizagem significativa seja crítica, pois na sociedade contemporânea, não tem sentido adquirir conhecimentos, ainda que significativamente, sem questionar esses conhecimentos. O conhecimento humano é construído e, atualmente, essa construção se dá em grande escala e muda rapidamente. Aprender de maneira significativa e crítica permitirá ao aprendiz lidar não só com a quantidade e com a incerteza do conhecimento, mas também com as incertezas e mudanças da vida contemporânea.

Vygotsky produziu seus trabalhos dentro das concepções materialistas predominantes na União Soviética, pós-revolução de 1917 e foram difundidos na Europa na década de 30. Ele valorizou o ambiente escolar, o educador, a

intervenção pedagógica, bem como o papel do professor na formação do sujeito e a escola como espaço de execução fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Vigotsky, as funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, o controle da própria conduta, a linguagem verbal e escrita (que são habilidades, capacidades e qualidades caracteristicamente humanas), têm origens histórico-culturais e dependem de processos psicológicos elementares, de origem biológica.

Um de seus pressupostos básicos é a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o “outro” social enfatizando a dimensão social do desenvolvimento humano. Na sua concepção, a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. Nesse sentido, o homem possui dupla natureza, uma biológica e uma social. Ele nasce como ser biológico e em contato com a cultura e com a educação constitui-se como ser social, desenvolvendo características tipicamente humanas. Como membro de uma espécie biológica, só se desenvolve no interior de um grupo cultural (OLIVEIRA, 1992).

Nessa perspectiva, o social é uma produção constituída historicamente pelo homem, e a realidade material é transformada em representações dessa realidade, também denominada de ideias. “O mundo psíquico não nasce e não é recebido como pronto pelo meio, ele se constitui através de planos genéticos de desenvolvimento.” (VYGOTSKY, 1989).

A aquisição de conhecimentos, que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá pela transformação da natureza biológica, por meio da interação social, educação e aprendizado, para a social.

Ao longo do desenvolvimento das funções superiores – ou seja, ao longo da internalização do processo de conhecimento – os aspectos particulares da existência social humana refletem-se na cognição humana: um indivíduo tem a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum ao grupo (JOHN-STEINER & SOUBERMAN, 1984. p. 149).

A partir da aquisição da linguagem, sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, o homem começa a se constituir humano e cultural. A linguagem é a forma primordial de simbolização e representação humana que vai levar à formação de conceitos. Os conceitos são significações, formas complexas de

representar simbolicamente a realidade, utilizando a palavra falada e/ou escrita- que são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. A linguagem possui dupla função, como meio de comunicação e de pensamento generalizante, pois ela simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. Ela favorece, assim, processos de abstração e generalização. Depois, convertida em linguagem interna, se transforma em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento humano (OLIVEIRA, 1992).

Vygotsky (1984, p. 63) chama de internalização “a reconstrução interna de uma operação externa” onde um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VIGOTSKY, 1984, p. 63-64).

Ao internalizar um procedimento, o ser humano "se apropria" dele, tornando-o voluntário e independente. No caso da formação dos conceitos, fundamental no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, o indivíduo interage com os atributos presentes nos elementos do mundo real, sendo essa interação direcionada pelas palavras que designam categorias culturalmente organizadas. A linguagem internalizada passa a representar essas categorias e a funcionar como instrumento de organização do conhecimento. Vygotsky faz diferença entre conceitos espontâneos e científicos, e estes estão organizados em sistemas consistentes de inter-relações, implicam uma atitude metacognitiva, isto é, de consciência e controle deliberado por parte do indivíduo, que domina seu conteúdo no nível de sua definição e de sua relação com outros conceitos (OLIVEIRA, 1992).

O procedimento fundamental na ABP é a relação interpessoal estabelecida através do diálogo entre os membros do grupo tutorial. Em um primeiro momento utilizando conceitos espontâneos ou não, para em um segundo momento, a partir

das relações feitas entre conceitos, voltarem ao grupo e no diálogo interpessoal elaborarem e reelaborarem as relações conceituais feitas.

Dois conceitos são fundamentais para a compreensão do processo de aprendizagem segundo a concepção vygotskyana: o conceito de mediação e o de zona de desenvolvimento proximal. A mediação é um dos conceitos centrais da concepção de Vygotsky. Segundo essa teoria, toda relação do homem, enquanto sujeito do conhecimento, com os objetos, é mediada, isto é, feita através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos que dispõe.

"Nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela. (VYGOTSKY, 1984. p. 15).

Nesse sentido, todo aprendizado é necessariamente mediado e isso torna o papel do ensino do professor e do aluno não só mais ativo, mas interativo e determinante, e à escola cabe facilitar este processo. O ensino, para Vygotsky, deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho, e é a isso que se refere outro conceito fundamental desta teoria, que é o de zona de desenvolvimento proximal.

Ela é a distância entre o desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1984. p. 97).

Saber identificar o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial dos alunos, essas duas capacidades, e trabalhar o percurso de cada aluno entre ambas são duas habilidades que um professor precisa ter, segundo este autor, para que possa criar condições a fim de possibilitar novos conhecimentos aos alunos.

Através do conceito de zona de desenvolvimento proximal defendido por Vygotsky durante os debates sobre educação na década de 30, desenvolveram-se, do ponto de vista da instrução, os aspectos centrais de sua teoria da cognição: a transformação de um processo interpessoal (social) num processo intrapessoal, os estágios de internalização; o papel dos aprendizes mais experientes. Nesse sentido,

ênfatisa o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado. (JOHN-STEINER & SOUBERMAN, 1984).

Vygotsky não formulou uma teoria pedagógica, embora o pensamento do psicólogo bielo-russo, com sua ênfase no aprendizado, ressalte a importância da instituição escolar na formação do conhecimento científico. Para ele, a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. Ao formular o conceito de zona proximal, Vygotsky mostrou que o bom ensino é aquele que estimula o sujeito a atingir um nível de compreensão e habilidade que ainda não domina completamente, levando-o a um novo conhecimento. O psicólogo considerava ainda que todo aprendizado amplia o universo mental do aluno. O ensino de um novo conteúdo não se resume à aquisição de uma habilidade ou de um conjunto de informações, mas amplia as estruturas cognitivas do sujeito.

Nesse sentido, o bom ensino acontece num processo colaborativo entre o educador e o educando. Quando o educando realiza, com a ajuda de um educador ou pessoa mais experiente, tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ele se prepara para realizá-las sozinho, pois o aprendizado cria processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte de suas possibilidades reais. O processo de aprendizagem é ativo do ponto de vista do sujeito que aprende: para se apropriar de um objeto é necessário que o aprendiz reproduza, com o objeto, o uso social para o qual ele foi criado. Como lembra Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da memória voluntária, do controle da conduta – que só o ser humano tem capacidade de desenvolver – ocorre a partir do exterior. Primeiro o indivíduo experimenta em conjunto com os outros, e só depois essas funções se tornam internas ao seu pensamento.

Na ABP, os alunos primeiramente problematizam em conjunto, em seguida partem para a pesquisa e estudo individual e reelaboram os conhecimentos juntamente com o grupo significando e ressignificando o que foi pesquisado.

Vygotsky se refere à aprendizagem como um fenômeno social, que se processa em duas etapas: por meio da interação com o grupo social os alunos aprendem pela comunicação, depois se processa a fase de interiorização, em que os estudantes introjetam o que aprenderam, apropriando-se do que estudaram em grupo. Destaca a importância da interferência intencional do adulto, do planejamento

competente do educador, e também a importância de atividades em grupo. Segundo Mello (2003), atividade é aquilo que faz sentido para a pessoa que a executa.

Toda tarefa que a pessoa faz tem um objetivo e um motivo. O objetivo é aquilo que deve ser alcançado no final da tarefa, seu resultado, que já é previsto como uma ideia, antes do início da ação. O motivo é a necessidade que leva a pessoa a agir. O sentido é dado pela relação entre o motivo e o objetivo previstos para a tarefa. De acordo com a autora, a atividade deve envolver o conhecimento do objetivo pelo sujeito, e este objetivo deve responder a um motivo, a uma necessidade ou a um interesse do sujeito para que garanta mais aprendizado. A aprendizagem se torna mais significativa quando o resultado da tarefa que realiza se torna mais significativo do que o motivo que inicialmente impulsionou o seu agir.

Na prática escolar, a teoria de Vygotsky aparece nas aulas onde se favorece a interação social, onde os professores falam com os alunos e utilizam a linguagem para expressar aquilo que aprendem, assim estimulam os alunos a se expressarem oralmente e por escrito, o que favorece e valoriza o diálogo entre os membros do grupo.

Paulo Freire foi um pensador da educação. Sua produção teórica publicada em vida situa-se entre as décadas de 60 a 90. A educação para ele constitui-se como um ato de conhecimento e conscientização articulados a uma prática política e sua finalidade é a humanização. Na sua visão, o homem é um ser histórico cultural inacabado e consciente do inacabamento e em permanente movimento de busca de ser mais, portanto sujeito cognoscente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE,1996). O processo de sua humanização está vinculado a sua consciência crítica da realidade que faz parte, como um ser de opção, de decisão, por isso mesmo um ser ético.

Dessa forma, a natureza humana vem constituindo-se historicamente em um movimento permanente no tempo e no espaço, buscando o que Freire designa como “vocação para ser mais”, que prescinde do envolvimento: no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais e econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias. A vocação para ser mais, enquanto expressão da natureza humana, fazendo-se História precisa de condições concretas sem as

quais a vocação se distorce. Sem a luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam. Assim, a educação é vista como uma forma política de intervenção no mundo, em que estão em jogo interesses diversos, apontando para objetivos, valores, ideais, escolhas, decisões, também divergentes, portanto “a qualidade de ser política, inerente à sua natureza [...] a educação não vira política [...] ela é política (FREIRE, 1996. p.124). Por isso a educação requer do educador o aprofundamento da compreensão da realidade e do seu posicionamento, já que não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável.

Ao propor a educação de adultos como prática de liberdade, Paulo Freire defende que para que esta possibilidade ocorra, a educação precisa ser a prática da problematização dos homens em suas relações com o mundo. Por isso, a educação libertadora é problematizadora e fundamenta-se na relação dialógica entre educador e educando, o que possibilita a ambos aprender juntos, por meio de um processo emancipatório, superando a contradição educador-educando. “É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 2011. p. 95). Nesta concepção, o ato de conhecimento demanda uma relação de autêntico diálogo entre educadores e educandos, relação esta em que ambos se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido e os educandos assumem o papel de sujeitos criadores (FREIRE, 1981).

A educação problematizadora trabalha a construção de conhecimentos a partir da vivência de experiências significativas. Apoiada nos processos de aprendizagem por descoberta, em oposição aos de recepção (em que os conteúdos são oferecidos ao aluno em sua forma final), os conteúdos de ensino não são oferecidos aos alunos em sua forma acabada, mas na forma de problemas, cujas relações devem ser descobertas e construídas pelo aluno, que precisa reorganizar o material, adaptando-o à sua estrutura cognitiva prévia, para descobrir relações, leis ou conceitos que precisará assimilar. Os problemas a serem estudados precisam valer-se de um cenário real, obtidos pela observação da realidade e manifestam-se para alunos e professores com todas as suas contradições, daí o caráter fortemente

político do trabalho pedagógico na problematização, marcado por uma postura crítica de educação.

Vemos na concepção freireana o maior ponto de apoio da ABP, quando se trata de educação de adultos principalmente pelo enfoque dado à criticidade dos problemas da realidade.

Educação e investigação temática aparecem como momentos de um mesmo processo: o conteúdo deve estar sempre se renovando e ampliando, inserido criticamente na realidade; não uma realidade estática, mas em transformação, com todas as suas contradições. Criam-se, assim, desafios cognitivos permanentes para estudantes e professores.

O educador deve ser um inventor e um reinventor constante desses meios e desses caminhos com os quais facilite mais a problematização do objeto a ser desvendado e finalmente apreendido pelos educandos (FREIRE, 2011. p. 20).

Para Paulo Freire quanto mais o professor possibilitar aos estudantes perceberem-se como seres inseridos no mundo, tanto mais se sentirão desafiados a responder aos novos desafios. É no diálogo estabelecido que se abre a possibilidade para a consideração das diferenças individuais e respeito à autonomia do aluno como ser pensante e criativo. O conceito de autonomia para Paulo Freire está voltado para uma educação que seja capaz de transformar o educando em sujeito da própria construção do saber, para que o mesmo no decorrer do seu processo de formação seja capaz de agir com responsabilidade, liberdade e determinação (FREIRE, 1996). Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto estarem abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 2002. p. 31).

A aprendizagem como ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação. Sobre a ação de estudar, Freire considera um trabalho difícil, pois exige de quem o faz uma postura crítica e sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-

a. Na visão crítica do teórico, estudar seriamente é perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar apreender as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. É uma forma de reinventar, de recriar, reescrever, e para tal, é preciso assumir o papel de sujeito desse ato. A partir de uma visão global de um texto, delimita-se suas dimensões parciais e retorna-se ao texto para esta delimitação aclarar a significação de sua globalidade. E é esse o procedimento exercitado na ABP ao utilizar problemas como situação codificada a ser decodificada.

Ao exercitar o ato de delimitar os núcleos centrais do texto que, em interação constituem sua unidade, o leitor crítico irá surpreendendo todo um conjunto temático, nem sempre explicitado claramente. As demarcações destes temas devem atender também ao quadro referencial de interesse do sujeito leitor. O sujeito leitor pode ser despertado por algum trecho que lhe provoca uma série de reflexões em torno de uma temática que o preocupa e que pode não ser a de que trata o livro em consideração. Suspeitada a possível relação entre o trecho lido e sua preocupação, é o caso de fixar-se na análise do texto, buscando o nexos entre seu conteúdo e o objeto de estudo sobre o qual se está trabalhando. A exigência que se segue é a análise do conteúdo do trecho em questão, em sua relação com os precedentes e com os que a ele se seguem, evitando, assim, trair o pensamento do autor em sua totalidade (FREIRE, 1981).

Constatada a relação entre o trecho em estudo e sua preocupação, deve separá-lo de seu conjunto, podendo deter-se imediatamente, em reflexões sobre as possibilidades que o trecho lhe oferece, ou seguir a leitura geral do texto, fixando outros trechos que lhe possam aportar meditações. Em última análise, o estudo sério de um texto implica tanto numa penetração crítica em seu conteúdo básico, quanto numa permanente inquietação intelectual, num estado de predisposição à busca. Este é o espírito da utilização de problemas pela ABP.

O ato de estudar é uma atitude frente ao mundo, não se reduzindo a relação leitor-livro, ou leitor-texto. Os livros refletem e expressam o enfrentamento de seus autores com o mundo. Estudar é, sobretudo, pensar a prática. E pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo. Quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa, a de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca. Assim é

que se impõe o registro constante das observações realizadas durante uma certa prática; durante as simples conversações. Estes registros passam a constituir desafios que devem ser respondidos por quem as registra e ao se transformarem na incidência da reflexão dos que as anotam, estas ideias os remetem a leituras de textos com que podem instrumentar-se para seguir em sua reflexão. O estudo de um tema específico exige do estudante que se ponha a par da bibliografia, que se relacione com o tema ou ao objeto de sua inquietude. O ato de estudar é assumir uma relação de diálogo com o autor do texto, cuja mediação se encontra nos temas de que ele trata. Estudar também demanda humildade para reconhecer suas dificuldades na compreensão da significação de um texto e melhor se instrumentar para voltar ao texto em condições de entendê-lo (FREIRE, 1981).

A metodologia da problematização é, também, uma das manifestações do construtivismo na educação. Mas está fortemente marcada pela dimensão política da educação, comprometida com uma visão crítica da relação educação e sociedade. Volta-se à transformação social, à conscientização de direitos e deveres do cidadão, mediante uma educação libertadora, emancipatória, que visa à humanização e autonomia dos indivíduos.

Pensar nesse processo ensino-aprendizagem de forma dialética associando-se à pesquisa, promove a formação de novos conhecimentos e traz a ideia de seres humanos como indivíduos inacabados e passíveis de uma curiosidade crescente – aqui considerada como uma curiosidade epistemológica. Esta orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade. Assim entendida, a orientação no mundo põe a questão das finalidades da ação ao nível da percepção crítica da realidade (FREIRE, 1981).

No processo pedagógico, alunos e professores são sujeitos e devem atuar de forma consciente. Não se trata apenas de sujeitos do processo de conhecimento e aprendizagem, mas de seres humanos imersos numa cultura e com histórias particulares de vida. O aluno que o professor tem a sua frente traz seus componentes biológico, social, cultural, afetivo, linguístico entre outros. Todo ato educativo depende, em grande parte, das características, interesses e possibilidades dos sujeitos participantes, alunos, professores, comunidades escolares e demais fatores do processo. Assim, a educação se dá na coletividade, mas não perde de vista o indivíduo que é singular (contextual, histórico, particular, complexo). Pela

diversidade individual e pela potencialidade que esta pode oferecer à produção de conhecimento, conseqüentemente ao processo de ensino e aprendizagem, pode-se entender que há necessidade de estabelecer vínculos significativos entre as experiências de vida dos alunos, os conteúdos oferecidos pela escola e as exigências da sociedade, estabelecendo também relações necessárias para compreensão da realidade social em que vive e para mobilização em direção a novas aprendizagens com sentido concreto.

2. TECENDO O PERCURSO DA METODOLOGIA

O percurso metodológico de um estudo tem a ver com a concepção de realidade da pessoa que se propõe investigar certo objeto. É no fio da argumentação metodológica que está a concepção de mundo, de homem e de conhecimento que acreditamos e que temos como pressuposto teórico. Assim, a metodologia privilegiada se constitui parte essencial dos processos investigativos. Nesse contexto, o método se encontra nos movimentos que seguimos ao percorrer as malhas do objeto investigado. Este caminho não foi linear, mas uma via de mão dupla, cheia de encruzilhadas, de desdobramentos, como a “teia de uma aranha”, metaforicamente falando. Assemelha-se ao trabalho incessante de uma aranha ao tecer sua teia, dia após dia, onde algumas “linhas se quebram”, mas, ela continua a tecer, “ligando os fios” com o intuito de formar um todo, mas sem forma previamente definida, pois cada teia tem sua configuração.

Deste modo, o problema da pesquisa foi tecido por meio de muitas leituras, discussões com nossa orientadora e com as doutoras que fizeram parte da nossa banca de qualificação, culminando na seguinte pergunta: como os professores de Terapia Ocupacional percebem a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas? Na tentativa de responder tal questão, apoiamos-nos na concepção histórico-cultural de Vygotsky e na pedagogia crítica ou sócio-cultural de Freire, que consideram a palavra como o reservatório onde se encontram a tessitura e constituição dos significados e sentidos atribuídos pelos indivíduos, sua visão de mundo, educação e processos de aprendizagem. Este enfoque teórico metodológico embasou nossas reflexões e análise dos dados durante o percurso da pesquisa.

Estas considerações nos levaram a desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva para estudar o objeto de investigação. Com a finalidade de respondermos aos questionamentos norteadores do estudo, realizamos um levantamento bibliográfico e uma pesquisa documental e de campo. Para a pesquisa de campo, privilegamos como fonte de coleta dos dados a utilização de documentos e entrevistas semiestruturadas.

Inicialmente selecionamos o documento do Projeto Político Pedagógico atual do curso de Terapia Ocupacional e o das Diretrizes Curriculares Nacionais do referido curso, norteadoras na construção deste projeto, para verificarmos de que maneira o objeto investigado estava materializado no texto dos documentos. Nesse processo sentimos a necessidade de inserirmos outras fontes documentais, para

complementar as informações sobre o processo de implementação da ABP no curso. Estas informações referem-se ao número de reuniões feitas para a construção e implementação da proposta, ao processo de capacitação dos professores e às mudanças e adaptações da metodologia da ABP no contexto da realidade prática no curso de TO, que após leituras dos documentos citados, percebemos essas lacunas. Para tanto recorreremos aos Livros de Ordem e Ocorrência, Relatórios de Tutoria e registros da agenda pessoal desta pesquisadora, do período da implementação. Estes documentos foram de grande importância para sustentação do objeto pesquisado, de vez que o PPP silenciava aspectos relevantes da implementação da proposta.

Para Yin (2010), a informação documental pode advir de várias formas como cartas, memorandos, minutas de reuniões, relatórios, documentos administrativos etc. Deve ser objeto de planos explícitos de coleta de dados. Os documentos são úteis mesmo que não sejam sempre precisos e possam apresentar parcialidades. Devem ser usados com cuidado e não devem ser aceitos como registros literais dos eventos ocorridos.

Com as entrevistas semiestruturadas, objetivamos obter dados sobre os significados e sentidos (sentimentos afetivos) atribuídos pelos professores sobre o processo de implementação da ABP, a inserção dos mesmos na prática com a ABP, como ela está sendo percebida no cotidiano de suas práticas pedagógicas, as aceitações e resistências dos professores nesse processo e as mudanças significativas na prática dos mesmos com essa implementação. Para nortear as entrevistas semiestruturadas, construímos um roteiro prévio com 9 questões (Apêndice A), baseado nas questões norteadoras e nos objetivos desta pesquisa, com a finalidade de responder ao problema da pesquisa.

A entrevista se configura como uma das vias principais de coleta de dados em pesquisas de abordagem qualitativa, pois com ela o pesquisador obtém, pela fala dos entrevistados dados de caráter objetivo e subjetivo, na medida em que,

[...] ao estabelecer uma relação de interdependência entre o sujeito e o objeto, destaca o sujeito, que tem um papel fundamental no processo de investigação ao interpretar os fenômenos atribuindo-lhes significados (OLIVEIRA & FONSECA & SANTOS, 2010, p. 38)

Segundo as autoras citadas, a entrevista compreendida como um procedimento metodológico dialógico e interativo, possibilita a obtenção de dados sociais e subjetivos, como imaginários, representações, sentimentos e valores, se constitui um importante recurso para a pesquisa qualitativa na educação, quando consideramos que a educação tem uma dimensão social, histórica e cultural e ser um processo de formação de identidade. E nessa perspectiva, a dialogicidade se constitui como fator fundamental na pesquisa em educação.

O locus da pesquisa foi o curso de TO que funciona no CCBS da Universidade do Estado do Pará localizado no bairro do Marco em Belém do Pará.

Segundo os dados oriundos dos documentos, a Universidade do Estado do Pará-UEPA é uma Instituição de Ensino Superior (IES), pública, estadual e organizada como autarquia de regime especial e estrutura multi-campi, gozando de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial. Tem como missão produzir e difundir conhecimentos, formar profissionais éticos e com responsabilidade social, para o desenvolvimento sustentável da Amazônia (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL-UEPA, 2007). Sua existência tem origem na Fundação Educacional do Pará (FEP), implantada em 1961, e a partir de 1966 passou a ser a entidade mantenedora do ensino superior estadual. Porém, o ensino superior surgiu em 1944, com a criação da Escola de Enfermagem “Magalhães Barata”, sendo incorporada no ano de 1966. Vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Pará, passou a ser o órgão responsável pela política de Ensino de 2º e 3º graus no Estado (UEPA- PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2005-2014, 2007).

A expansão do Ensino Superior na rede Estadual ocorreu na década de 1970, com a criação da Escola Superior de Educação Física, reconhecida pelo Decreto no 78.610, de 21 de novembro de 1976, e da Faculdade de Medicina do Pará, reconhecida por meio do Decreto no 78.525, de 30 de setembro de 1976. No ano de 1983, foi criada a Faculdade Estadual de Educação – FAED, com o Curso de Pedagogia, iniciando no âmbito da esfera estadual, a formação superior para professores do ensino médio, reconhecida pela Portaria Ministerial nº 148, de 04 de julho de 1991. Nesse mesmo ano (1983), na Faculdade de Medicina do Pará, foram implantados dois novos Cursos de Graduação na área da saúde: Fisioterapia e

Terapia Ocupacional (UEPA- PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2005-2014, 2007).

Em 1986, a FAED implantou as Licenciaturas em Matemática e Educação Artística – Habilitação em Educação Musical. Em 1989, foi implantado o Instituto Superior de Educação Básica – ISEP, vinculado inicialmente à Secretaria Estadual de Educação, com o Curso de Formação de Professores do Pré-Escolar e 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, passando a fazer parte em 1992 da estrutura da FEP (UEPA- PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2005-2014, 2007).

A Universidade do Estado do Pará – UEPA nasceu, portanto da fusão e experiência dessas Escolas e Faculdades Estaduais isoladas acima citadas. Criada pela Lei Estadual no 5.747, de 18 de maio de 1993, com sede e fórum na cidade de Belém, capital do Estado do Pará, foi autorizada a funcionar por meio do Decreto Presidencial de 04/04/1994. É administrada por um órgão central, a Reitoria, e por outros setoriais, como Centros, Cursos e Departamentos. Essa estrutura organizacional, da qual os colegiados são os órgãos máximos, traduz o tradicionalismo típico do ensino superior brasileiro na adoção de modelos únicos, independentemente de características locais ou regionais (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL-UEPA, 2007).

Nesta Instituição funcionam cursos de Graduação e pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu.

O curso de Terapia Ocupacional foi concebido de acordo com a resolução nº 04/83, de 28 de fevereiro de 1983 do Conselho Federal de Educação, que regulamentava o currículo mínimo do curso, com objetivo de formar profissionais num modelo condizente com os cursos já existentes no país, sem considerar as especificidades sociais, culturais e políticas do contexto regional. Com esta proposta foi criado o curso de Terapia Ocupacional pela Resolução nº 02/84, de 12 de janeiro de 1984, do Conselho Diretor da Fundação Educacional do Estado do Pará e homologado pelo Decreto nº 3197, de 10 de fevereiro de 1984, e autorizado a funcionar na Faculdade Estadual de Medicina do Estado do Pará (FEMP), pelo decreto nº 91.166, de 20 de março de 1985 (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL-UEPA, 2007).

Este currículo inicial era restrito a grade curricular e ementas, com conteúdos programáticos. As ementas das disciplinas não facilitaram a definição de conteúdos

programáticos, provocando a repetição dos mesmos e não contemplando outros necessários à formação, além de da falta de integração entre as disciplinas (FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARÁ- FEP, 1993). O curso iniciou em 1985, somente com os professores do quadro da instituição, estes sem formação específica na área da Terapia Ocupacional. A contratação de terapeutas ocupacionais para atuarem como docentes do curso ocorreu somente durante seu desenvolvimento.

Segundo Martins (2010), o eixo norteador do curso foi direcionado para a reabilitação física e mental. Reflexo da tendência nacional de investimentos nesta área, e que havia possibilitado a criação de cursos técnicos, culminando na regulamentação da profissão, para o atendimento no sistema de saúde da época. E a prática docente seguia o modelo da centralização na figura do professor, aliado a dicotomização dos conteúdos, com concepção centrada no modelo especialista reducionista além de uma indefinição de um perfil profissional claro, pois não havia projeto pedagógico.

No início da década de 90, iniciou-se um processo de discussão com o objetivo de se criar um Projeto Político Pedagógico para o curso, de acordo com a realidade regional, definindo uma concepção filosófica baseada em uma compreensão dialética da realidade e contemplando a mudança do enfoque patológico para os eixos do desenvolvimento humano. Este projeto foi implantado em 1993, concomitante a transformação da Instituição, de Fundação para Universidade do Estado do Pará por meio da lei Estadual nº 5747 de 18/05/1993, com autorização para funcionamento através do Decreto Federal de 04/04/1994 (FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARÁ- FEP, 1993).

Este primeiro Projeto Político Pedagógico sofreu influência da demanda da realidade social local, como nos mostra Martins (2010),

Tendo em vista que a própria realidade local demandava um conceito de saúde mais abrangente, não mais centralizado no patológico, conforme a Lei Orgânica do Sistema Único de Saúde 8.080/90 que determina como objetivo: a assistência às pessoas por intermédio de ações de promoção, proteção e recuperação da saúde, como realização integrada das ações assistenciais e das atividades preventivas (p.43-44).

Em 1998, foi realizada a primeira consultoria com a professora Dr^a. Maria Luiza Emmel (UFSCAR) objetivando uma análise crítica e avaliativa a partir da

formação da primeira turma, oriunda deste projeto aprovado em 1993 (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL-UEPA, 2007).

Não encontramos informações sobre os resultados desta análise e avaliação nos arquivos documentais localizados na coordenação do referido curso, e fomos informadas por dois professores participantes deste processo, que foram registradas as discussões e conclusões desta consultoria, mas, os arquivos não foram encontrados.

No ano de 2003, ocorreu uma segunda consultoria com a participação da professora Dr^a Michelle Selma Hahm (UFSCAR) e naquela ocasião os docentes que a pleitearam tomaram conhecimento de que desde 1998 a Federação Mundial de Terapia Ocupacional havia iniciado um movimento para fazer uma revisão dos padrões curriculares mínimos para a formação em Terapia Ocupacional. Mobilização esta, decorrente da nova política educacional para o ensino no Brasil, consolidada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 20/12/1996. Esta política apontava para a necessidade de ter padrões mínimos de qualidade no Ensino Superior e culminou na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Terapia Ocupacional, por meio da resolução CNE/ CES nº. 6 de 19 de fevereiro de 2002. A nova política educacional previa também uma avaliação das Universidades, dos cursos e dos estudantes (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL-UEPA, 2007).

No mesmo ano, em 2003, o curso passou por processo avaliativo realizado pela Comissão de Especialistas do Ministério da Educação e cultura (MEC), deixando recomendações relacionadas a quatro dimensões: 1) Projeto Pedagógico: revisão do perfil profissional, adequação das atividades curriculares, ementários, bibliografia e avaliação do ensino-aprendizagem; 2) Infraestrutura: espaços de aprendizagem e equipamentos; 3) Atualização e aquisição de acervo bibliográfico; 4) Qualificação do corpo docente, com o objetivo de melhorar a formação do profissional Terapeuta Ocupacional da Universidade do Estado do Pará (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL-UEPA, 2007).

Segundo o documento supracitado, foi formada uma comissão constituída pela coordenação do curso, chefia de departamento e representantes docentes, discentes e assessoria pedagógica para a revisão do projeto avaliado em 2003. Em junho de 2005, houve uma consultoria com a professora Dr^a Luzia Iara Pfeiffer da

Universidade Estadual de São Paulo-Ribeirão Preto, com objetivo de nortear a referida revisão. Para tanto, foram organizadas reuniões com grupos de professores das disciplinas e séries do curso, para revisão dos ementários, conteúdos e bibliografias das disciplinas. Após várias discussões, a comissão sentiu a necessidade de uma acessória especializada no campo pedagógico, já tendo em vista não uma adequação condizente com as recomendações deixadas pela comissão avaliadora do MEC, mas, uma reformulação do Projeto Pedagógico do curso para renovação do reconhecimento do mesmo.

E no ano de 2007, a Pró-Reitoria de Graduação da UEPA autorizou a contratação da professora Ana Yasue Yokoyama, da Universidade Federal do Pará, como consultora externa para o acompanhamento pedagógico da comissão na reformulação do Projeto Político-Pedagógico do curso, adequando-o às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Terapia ocupacional (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL-UEPA, 2007).

A partir desse momento a comissão reorientou seus trabalhos com enfoque na construção coletiva de seus segmentos para a elaboração de uma proposta pedagógica integrada. Esses encontros ocorreram de Maio a outubro de 2007, através de oficinas estratégicas para a discussão da organização do novo perfil profissional, das competências e habilidades e a integração das atividades curriculares por núcleos nas grandes áreas de conhecimento (Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Sociais e Humanas e Ciências da Terapia Ocupacional) que compõem a formação do profissional de Terapia ocupacional na atualidade e voltado para a realidade regional (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL-UEPA, 2007).

O novo Projeto Político Pedagógico foi instituído em 2008, para os alunos que ingressaram pelo Programa de Ingresso Seriado (PRISE) e Processo Seletivo (PROSEL) da UEPA, que acontece anualmente. Segundo o supracitado documento, as vagas autorizadas pelo MEC são de 40 (quarenta). A integralização do curso será feita em, no mínimo 05 anos e no máximo 08 anos, num regime didático Seriado Anual, com oferta de atividades curriculares em módulos semestrais.

O curso de TO funcionou com dois projetos (duas Matrizes Curriculares) até o ano de 2011, quando graduou a última turma dentro do antigo PPP de 1993. O PPP de 1993 cumpriu 3.795 h/a, com grade curricular distribuída em disciplinas,

configurando o modelo tradicional de educação (MARTINS, 2010). O atual PPP propõe o cumprimento de 3.930 h/a e o currículo organizado em módulos, eixos e núcleos agrupando conteúdos das áreas estabelecidas pela DCNs do curso de TO e as atividades curriculares desenvolvidas através das modalidades pedagógicas (teoria, prática, atividades complementares, atividades de integração, práticas educativas, estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso). Para a compreensão didática desta organização curricular foram selecionados os seguintes eixos temáticos, nos quais foram agregados os núcleos e as atividades curriculares: Sociedade, Saúde e Terapia Ocupacional; Instrumentalização para o Desenvolvimento da Atividade Humana; Processos Metodológicos em Terapia Ocupacional e Estágio Profissionalizante em Terapia Ocupacional (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL-UEPA, 2007).

No documento citado a ABP se insere como uma das atividades de integração, constando como:

Além da estratégia do tutelamento, a proposta curricular poderá utilizar como artifício pedagógico demais metodologias ativas como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL-Problem Based Learning), método de aprendizagem no qual os estudantes em sessões tutoriais, inicialmente defrontam-se com um problema seguido por um processo sistemático padrão de investigação e reflexão, centrado no estudante, que inicia com a discussão do problema apresentado, cujo objetivo é fazer com que os estudantes organizados em grupos tutoriais, a partir de problemas, identifiquem objetivos de aprendizado, estudem, rediscutam o problema, se auto-avaliem e sejam avaliados pelos tutores (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL-UEPA, 2007, p.61).

Atualmente a metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas é aplicada do 1º ao 4º módulo (nos dois anos iniciais) e as atividades que envolvem contato com a comunidade são desenvolvidas desde o 1º módulo.

A implementação da ABP no curso de Terapia Ocupacional: a dinâmica do processo.

O processo de implementação da ABP no curso de TO passou por modificações no decorrer de 4 anos. Primeiramente iniciou-se pelo Módulo I (1º ano e primeiro semestre) com os alunos aprovados no processo seletivo de entrada na UEPA e gradativamente foi sendo implementada nos Módulos seguintes (Módulos II,

III, IV, V e VI) a medida que os alunos passavam para os próximos Módulos, até chegarem no 3º ano (Módulos V e VI). Esta era a previsão inicial. Porém, quando foi implementada no Módulo V (3º ano, 1º semestre, ano de 2010) houve uma avaliação no final do semestre, feita pelos professores-tutores do referido Módulo, juntamente com a coordenação do curso, culminando na substituição da carga horária correspondente às sessões tutoriais para atividades práticas relativas às áreas clínicas e foi suspensa a ABP do 3º ano, mantendo-se somente no 1º e 2º ano do curso (AGENDA DA PESQUISADORA, 2010).

Até o ano de 2009, a ABP funcionou como eixo integrador da maioria das antigas disciplinas básicas, mas em decorrência da dificuldade sentida pelos professores, na formulação de problemas que integrassem conteúdos a nível de fundamentos básicos de algumas das antigas disciplinas, a ABP passou a ser vinculada no ano de 2010, ao que se chamava de “carro chefe” do Módulo em que estava inserida. No 1º ano ficou vinculada ao Núcleo das Ciências Morfofisiológicas e no 2º ano às Clínicas da Infância, Adolescência, Adulto e Idoso. Neste mesmo ano foram abolidas as provas de tutoria, permanecendo as avaliações dos referidos núcleos (AGENDA DA PESQUISADORA, 2010).

O número de problemas e de conferências também diminuiu no decorrer do processo de implementação. No ano de 2008 foram trabalhados 10 problemas no Módulo I e 10 problemas no Módulo II. Para cada problema eram ofertadas duas conferências. As orientações iniciais que recebemos nas oficinas de capacitação indicavam um modelo de oferta de duas conferências por problema. A primeira tinha o objetivo de abordar o foco principal do problema de forma geral, no sentido de “abrir caminhos” sem dar respostas, para o encaminhamento dos estudos dos discentes. Já a segunda serviria para que após o fechamento do problema, com apresentação das pesquisas dos alunos, estes pudessem esclarecer dúvidas que tivessem pendentes em relação ao estudo feito (RELATÓRIO DE TUTORIA, 2008).

No ano de 2009, foram mantidos 10 problemas nos Módulos I e II, e com a implementação da ABP no Módulo III, 11 problemas. No Módulo IV, houve a redução do número de problemas para 8 problemas, após discussões de vários segmentos do curso, consideraram que para melhor aproveitamento do currículo, reestruturar as atividades das semanas intervalares. Do período de 2010 à 2012 o número de problemas nos Módulos I e III (1º semestre) passou para 6, e nos Módulos II e IV (2º

semestre) 5 problemas. A partir deste ano (2009) as conferências foram reduzidas a apenas uma para cada problema, ofertadas após a abertura dos mesmos, procedimento este, mantido até o ano de 2012. Esta mudança deu-se em decorrência de dificuldades quanto a disponibilidade de profissionais para ministrarem as conferências, aliada e amparada também no relato de experiência de uma IES, onde pudemos constatar a variedade de adaptações da ABP (RELATÓRIO DE TUTORIA, 2009).

Nos anos de 2008 e 2009 as sessões tutoriais eram compostas por 2 tutores em cada grupo, perfazendo um total de 4 grupos no 1º ano e 3 grupos no 2º ano. A formação de duplas de tutores respondia à necessidade de treinar professores iniciantes na metodologia, a partir da observação da prática do colega na aplicação da ABP. Em alguns períodos houve rodízio de alguns tutores novos pelos grupos por motivo de rotatividade dos mesmos, para observarem a atuação de mais de um tutor em ação ou substituir um tutor por motivo de falta. A partir do ano de 2011 os grupos funcionaram na sua maioria com um tutor e apenas um grupo em cada ano permaneceu em dupla, computando um tutor excedente que pode revezar com os outros em caso de ausência de algum tutor.

O número de alunos por grupo de tutoria variou de acordo com a quantidade de alunos matriculados a cada ano. No início da implementação, durante um ano e meio, os grupos de alunos eram redistribuídos constituindo novos grupos a cada final de Módulo (os Módulos são semestrais), com o objetivo de proporcionar um equilíbrio entre os diferentes perfis de alunos. Por exemplo, juntar nos grupos alunos extrovertidos com introvertidos, mais ativos com mais passivos, para que a heterogeneidade do grupo favorecesse o crescimento de todos e também para que os alunos tivessem oportunidade de vivenciar o processo com tutores e colegas diferentes. Esta redistribuição tinha também o objetivo de minimizar o engessamento da percepção dos membros do grupo quanto a “tipos de alunos”. Isso também foi modificado por decisão dos grupos de tutores, permanecendo os mesmos grupos de alunos durante um ano, isto é, dois módulos consecutivos (RELATÓRIO DE TUTORIA, 2009).

Durante esses cinco anos de implementação, as ofertas de atividades formativas para a capacitação na ABP foram limitadas considerando-se as implicações que envolvem uma metodologia como a ABP, que tem características

estruturais e fundamentação em bases teórico-pedagógicas sobre os processos de aquisição de conhecimentos. Além destas considerações, o foco temático dessas atividades foi ampliado no decorrer dos anos de implementação, para outras modalidades de metodologias ativas, onde o estudante tem um papel ativo no processo cognoscente. Consideramos como atividades formativas, as reuniões para discussão e construção do PPP do curso, as oficinas, colóquios, mesas redondas, seminários, jornadas e semanas de planejamento que foram ofertados com objetivo de capacitação, discussão e reflexão sobre temas que envolvam a nova estrutura curricular. Essas atividades formais foram apresentadas de maneira expositiva com a característica de palestras e relatos de experiências, mesmo as intituladas de oficinas. A seguir apresentamos um quadro representativo das atividades formativas oficiais ofertadas pelo CCBS-UEPA para todos os professores de referido Centro, do ano de 2007 ao ano de 2012.

Quadro 1 - Quadro representativo das Atividades Formativas dos professores do curso de TO. Período de construção do PPP e implementação da ABP.

ANO	Tipo de Atividade		Total por ano
2007	Reuniões para discussão e construção do PPP	Junho - 2 reuniões de 3h	09
		Julho - 4 reuniões de 3h	
		Agosto – 2 reuniões de 3h	
	Colóquio sobre Metodologias Ativas na área da Saúde (08/10/2007)		
2008	Oficinas	Oficina de capacitação em PBL. O modelo PBL. (17 e 18/01/2008).	04
		Oficina sobre PBL. (25 e 26/01/2008)	
		Metodologias Inovadoras de Ensino e Aprendizagem. A mudança do paradigma de formação do profissional de saúde. (25 e 26/03/2008)	
	Mesa Redonda	Relato da experiência em PBL, do Centro de Estudos Superiores do Pará (CESUPA). (22/09/2008)	
2009	Seminário	O planejamento e as novas Metodologias Ativas: contribuições e alternativas nas atividades docentes. (02 à 06/02/2009)	01
2010	Oficinas	Oficina sobre PBL. (16 e 17/03/2010)	02
		Oficina sobre Mapas Conceituais. (25 e 26/11/2010)	
2011	Jornada	I Jornada do Núcleo de pesquisa de TO. (17	01

	à 19/08/2011)	
2012	II Semana de Planejamento e Formação Docente 2012. “A importância da Ação Interdisciplinar no Ensino Superior”. (30/01 à 03/02/2012)	01

Fonte: Agenda pessoal da pesquisadora.

No Quadro1, apresentamos as atividades formativas de caráter instrucional, porém de acordo com a perspectiva de aporte sobre formação continuada que estamos utilizando nesta investigação, o processo formativo pode se desenvolver também no cotidiano da prática dos professores enquanto formação permanente, na medida em que estes se saibam inconclusos, pois “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 2002). Nesse sentido, consideramos a importância de serem estabelecidos espaços e tempos que garantam o exercício dialógico de reflexão sobre a prática com a ABP, pois os professores ao voltarem-se sobre a própria prática com o objetivo de apropriação, se fará necessário o investimento nas teorias articuladas a ela, e nesse processo compartilhado poderão se tornar cada vez mais críticos e conscientes sobre a prática exercida, como nos fala PauloFreire,

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (2002, p.43-44).

Com base nas considerações feitas, fizemos um levantamento das reuniões dos professores, que objetivaram planejar, discutir, refletir e avaliar o processo de implementação da ABP durante os cinco anos de implementação no curso de TO. Encontramos dificuldades na coleta desses dados, devido não haverem registros em Atas dessas reuniões. Os dados apresentados no Quadro 2, se referem às reuniões de planejamento com todos os tutores nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012. Ressaltamos que a partir do segundo semestre de 2009, o planejamento da árvore temática e dos problemas passou a ser realizado separadamente pelos grupos de professores tutores de acordo com a lotação dos mesmos em cada módulo. Os dados dos anos de 2008 e 2009, foram coletados na Agenda pessoal da pesquisadora e os dados referentes aos anos de 2010, 2011 e 2012 foram coletados no Livro de Ordem e Ocorrência de Tutores, que foi criado no ano de 2010.

Quadro 2 - Quadro representativo dos dados referentes à reuniões para discussão e avaliação da metodologia ABP nos primeiros 5 anos de implementação.

MÊS/ANO/REUNIÕES	2008	2009	2010	2011	2012
JANEIRO	07	05	01		
FEVEREIRO	14	01		01	
MARÇO	06	02	01		
ABRIL	03	02			
MAIO		02	01	01	
JUNHO				03	
AGOSTO	06				
SETEMBRO	06	01			
OUTUBRO					
NOVEMBRO	02				
DEZEMBRO					

Fonte: Agenda pessoal da pesquisadora e Livro de Ordem e Ocorrência de Tutores.

Podemos perceber que o maior número de reuniões centralizou-se no ano de 2008, correspondendo ao início da implementação da ABP no curso e que estas foram diminuindo a medida que a metodologia era implementada, prejudicando o processo dialógico dos grupos no sentido de uma reflexão ampliada e socializada sobre a vivência da prática concreta dos professores ao atuarem com a ABP. Um dos fatores determinantes para tal redução foi a dificuldade de conciliar os horários dos professores, pois o primeiro ano do curso funciona no turno da manhã e o segundo ano no turno da tarde e os professores de ambos grupos desenvolvem outras atividades profissionais na UEPA, ou fora dela.

Os sujeitos selecionados foram 12 professores do curso de TO de acordo com os seguintes critérios: a) ter participado em algum momento, do conjunto dos procedimentos componentes da metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas; b) ter envolvimento educacional com a formação de profissionais com o novo paradigma que envolve a proposta metodológica; c) ser professor do curso de TO da UEPA; d) se disponibilizar a participar da pesquisa.

Antes de responder às entrevistas os professores preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) que contém algumas informações sobre a pesquisa.

Dos dados oriundos das entrevistas, dos 12 professores selecionados, 3 são do sexo masculino. Quanto à formação inicial e continuada, idade, ao ano de entrada no curso como docente, categoria funcional e o tempo de prática com a Aprendizagem Baseada em Problemas, os dados estão apresentados no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Dados referentes ao perfil dos sujeitos da pesquisa

PROFESSOR/A	FORMAÇÃO INICIAL/TO/NÃO TO.	FORMAÇÃO CONTINUADA	IDADE	ANO DE ENTRADA NO CURSO	CATEGORIA FUNCIONAL	TEMPO DE PRÁTICA COM A ABP
GIRASSOL	NÃO TO	DOUTOR	44	2008	EFETIVO	2 ANOS
LÍRIO	TO	DOUTORANDO	46	1993	EFETIVO	2 ANOS E 1/2
ACÁCIA	TO	DOUTOR	50	1992	EFETIVO	1 ANO E 1/2
BEGÔNIA	TO	MESTRANDO	56	1993	EFETIVO	4 ANOS E 1/2
PAPOULA	TO	MESTRE	57	1997	EFETIVO	2 ANOS E 1/2
ROSA	TO	DOUTORANDO	45	1990	EFETIVO	1 ANO
TULIPA	TO	ESPECIALISTA	43	1993	CONTRATADO	1 ANO E 1/2
CAMÉLIA	TO	MESTRE	32	2008	EFETIVO	2 ANOS
DÁLIA	TO	MESTRANDO	49	1993	EFETIVO	3 ANOS E 1/2
VIOLETA	NÃO TO	ESPECIALISTA	46	1997	CONTRATADO	4 ANOS E 1/2
MARGARIDA	NÃO TO	DOUTOR	44	2009	EFETIVO	3 ANOS E 1/2
LÓTUS	TO	MESTRE	31	2011	CONTRATADO	1 ANO

Fonte: entrevistas.

Podemos observar que em quase cinco anos completos de implementação da ABP, dos sujeitos selecionados, apenas 2 professores permanecem como tutores desde o início da implementação, com 4 anos e meio de atuação prática com a ABP, e entre eles apenas 1 é professor efetivo na instituição. Estes dados demonstram a rotatividade de professores nesta função e o curto tempo de prática com a ABP, o que nos leva a supor ser a rotatividade um dos fatores de dificuldade de apropriação

da metodologia. No período em que foram realizadas as entrevistas, 3 professores não atuavam mais com a metodologia objeto do estudo (Professores Girassol, Camélia e Rosa) e desenvolviam outras atividades de ensino dentro do curso.

A abordagem aos professores foi feita por meio de convite individual e os que concordavam, agendávamos o dia e a hora para entrevista. Elas foram realizadas na sala da coordenação do curso, individualmente, em horários que a coordenadora estava ausente, por ser um local de maior privacidade, por ter chave e ficar trancada no momento da realização das entrevistas, evitando assim, possíveis interferências.

Alguns professores não dispuseram de horário alternativo nas suas atividades cotidianas na instituição, no entanto, contamos com o apoio da coordenadora no sentido de liberá-los no horário de planejamento das atividades, incentivando-os a colaborar com a pesquisa. Encontramos dificuldades no agendamento das entrevistas com 9 professores dos 12 que participaram como sujeitos da pesquisa, sendo necessário vários agendamentos e, conseqüentemente, meses de espera para conseguirmos concretizar a coleta dos dados. Pretendíamos entrevistar todos os professores do curso, que se encontravam no exercício atual da prática com a ABP ou que já tivessem vivenciado a referida prática, perfazendo um total de 15 professores. Diante do que foi exposto, 3 professores, pelos mais diversos motivos, agendavam e não compareciam, culminando na argumentação de não terem tempo, o que supomos não estarem dispostos a participar.

Para a produção dos dados empíricos no momento das entrevistas, o roteiro foi um condutor para organizá-las (APÊNDICE B), mas, deixamos que falassem livremente sobre temas que envolvem a ABP, com o objetivo de, na relação dialógica estabelecida, aprofundarmos a investigação dos significados e sentidos (sentimentos afetivos) atribuídos ao objeto desta investigação. Em decorrência disso, as entrevistas foram realizadas no período de tempo máximo de 1 hora.

Pedimos permissão para gravar as entrevistas colocando a possibilidade de, depois de digitadas, devolvermos a eles, caso quisessem propor alguma alteração, fato este que não foi reivindicado pelos professores. Por motivos éticos utilizamos nomes fictícios para os professores e para os nomes citados nas suas falas.

Após a coleta dos dados pertinentes à pesquisa, procedeu-se ao seu tratamento e sistematização. O tratamento do material bibliográfico e documental foi

feito por meio de fichamentos para nos apropriarmos das concepções teóricas e teses essenciais constantes da literatura e documentos consultados.

A análise dos dados coletados na pesquisa de campo, por meio das entrevistas, tomou como fundamento análises interpretativas, com base na concepção de Severino (2010, p. 59), o qual nos esclarece:

Interpretar, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor.

As análises se constituíram em três etapas: na primeira etapa transferimos as entrevistas gravadas em aparelho mp4 para o computador e escutamos cada uma antes da transcrição. Em seguida transcrevemos integralmente a fala dos sujeitos da pesquisa. Em seguida fizemos várias leituras criteriosas de cada entrevista, a fim de nos apropriarmos do conteúdo das entrevistas e internalizar os sentidos e significados dos depoimentos, para a posterior interpretação, designando pseudônimos para cada um deles.

Na segunda fase, construímos 9 quadros, um para cada pergunta do roteiro. Cada quadro possui duas colunas, nas quais colocamos no lado esquerdo os nomes dos professores e, no lado direito, colocamos as falas dos entrevistados que estavam diretamente relacionadas com as perguntas.

Finalmente, na última etapa, realizamos outros quadros, cada um com uma questão norteadora de um lado, e do outro os depoimentos dos 12 entrevistados selecionando somente os trechos com os valores semânticos mais significativos para este estudo, a fim de identificar os temas mais comentados pelos sujeitos, para que pudéssemos delimitar os eixos de análises desta pesquisa.

Os eixos de análise que surgiram através das entrevistas, foram submetidos a uma análise interpretativa, relacionando com as referências bibliográficas e documentos, conforme veremos na terceira seção deste trabalho.

Os eixos temáticos que emergiram foram os seguintes:

- Percepção dos professores sobre a ABP
- Aceitações e resistências dos professores acerca da implementação da ABP.

- Mudanças significativas na prática dos professores com a utilização da ABP
- Significado e sentidos atribuídos pelos professores à ABP.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados fizemos o entrecruzamento dos dados obtidos por meio dos documentos com os obtidos por meio das entrevistas a fim de que se complementassem para analisarmos e interpretarmos.

Dos dados arrolados das entrevistas, emergiram grande quantidade de falas. Selecionamos as informações mais recorrentes das falas dos professores, de acordo com os temas emergentes em suas falas. Destacamos singularidades presentes nessas falas permitindo uma visualização dos significados e sentidos (sentimentos afetivos) atribuídos pelos professores sujeitos a fim de respondermos aos objetivos desta pesquisa.

3.1. PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A ABP.

Partimos da Investigação de como foi a inserção dos professores no novo PPP e na prática com a ABP. Nessa busca indícios emergiram sobre o conhecimento da nova proposta em relação à metodologia da ABP.

O processo de inserção dos professores no novo PPP e no trabalho com a metodologia da ABP foi diferenciado em relação aos dois aspectos. De acordo com seus relatos, dos 12 entrevistados, somente 4 professores participaram do processo de construção do Projeto Pedagógico mas, destes 4, apenas 2 falaram ter uma certa noção sobre a significação da ABP no período de sua inserção, como observa-se em suas falas.

O meu mestrado foi fundamental no processo para a construção do projeto pedagógico, tem muita coisa que eu discutia que foi fundamental. [...] minha dissertação ela trabalha um modelo de discutir fundamentos e um sistema que integrasse ensino e pesquisa problematizadora. O primeiro contato sobre ensino problematizador foi baseado na concepção cubana que é ensino baseado no problema e não no modelo norte americano, da construção nesse fazer, que tem muito mais a ver com a linguagem que é de Freire, [...] tinha que ver as experiências e é quando começam as primeiras “conversas de bebê” com as metodologias, mas, a ABP já com uma influência mais canadense, americana, já recente. É quando a gente começa a ver a experiência também dos outros cursos, de Medicina, Enfermagem e começa a trazer pessoas de fora para discutir [...] nós já tínhamos referência, já tinha a experiência da medicina de Santarém que foi importante, eles já tinham implementado, só que não é igual, não é o mesmo modelo, tem alguma coisa, dentro da concepção do método que trabalha a análise do raciocínio clínico, da hipótese sim, da ABP e tem a tutoria,[...]. (Prof^a. Rosa).

Participei e fui uma das pessoas que escreveu. Não tenho muita certeza mas isso também foi tudo impulsionado por uma avaliação do MEC que veio, que também contribuiu com suas críticas no sentido de que a gente poderia já de alguma forma fazer adequações, fazer um estudo pra melhorar mais, dar condições de trazer uma metodologia mais aprimorada pra questão da capacitação do ensino, da aprendizagem pros nossos alunos, pra fazer com que os nossos alunos tivessem uma formação muito mais aprimorada pro mercado de trabalho. Em cima dos indicativos da comissão e aí foram construídos novos encontros e resgatando-se, acho que tinha mais ou menos dois anos dos acontecimentos anteriores, mas tudo registrado, tudo guardado, e fizemos um resgate de tudo aquilo. Fizemos uma leitura dos documentos que foi construído naquela época de dois anos atrás e a partir daí a gente criou. Resolvemos mudar. Não estou lembrada de onde partiu a luz a primeira idéia da situação de metodologias ativas. Logo nos primeiros encontros acho que não veio com esse formato, ela foi surgir, na medida que os encontros foram ocorrendo, até que um dia eu não me lembro o que aconteceu que a professora, aquela que tem um livro sobre metodologias ativas, a Neusi Berbel, eu não sei se foi um grupo de professores que foram a um congresso que conheceram essa professora. Começou num congresso e acho que foi a partir desse conhecimento, entraram em contato com ela, aí ela já estava dando apoio à mudança também no curso de Enfermagem e aí se encontraram aqui também e ela passou a dar umas orientações e informações e acho que foi nesse momento que vem pro nosso curso essa aprendizagem e a gente vai aos poucos tentando compreender, entender essa metodologia ou essas metodologias. Na época eu nem conhecia, eu sou muito franca, eu não conhecia essa metodologia chamada ativa, depois que eu fui tendo uma compreensão do conjunto dessas metodologias e não uma única [...]. eu falei logo no início que eu era leiga, mas nem tanto, eu lembro que uma vez eu participei, eu estava fazendo um curso de capacitação no Centro de Estudos Superiores do Pará (CESUPA) com os professores da Universidade de São Paulo (USP). [...] o curso foi antes da construção do PPP, aí em uma disciplina o professor veio falando da ABP, da forma como a medicina do Sul tinha começado e já tinha essa proposta de trabalhar com as vivências de situações reais, e problematizavam e traziam para a sala de aula para discussão e eu achei aquilo muito interessante. [...].(Profª. Begônia)

[...] nós participamos da criação do projeto, de toda aquela questão de discussão sobre algumas coisas das metodologias ativas, mas mesmo assim na prática, choca. Tinha noção na questão do projeto de pesquisa, que é uma metodologia ativa, não a questão da ABP em si. (Profª. Violeta).

Participei de algumas reuniões da construção do projeto. Inicialmente foi um desafio pelo meu desconhecimento, assim, não que completo, mas por um grande desconhecimento que eu tinha da metodologia, então foi necessário, na verdade, eu buscar me apropriar da metodologia, para depois eu verificar realmente, que eu tinha, que eu poderia ter um bom desempenho enquanto tutor, enquanto professora nessa metodologia. Entrei no segundo semestre da implantação. Então algum tempo se passou na verdade eu me apropriando com treinamento. Uma vivência que foi essencial, uma vivência prática, porque a gente já tinha o conhecimento teórico, mas, a vivência prática era bem diferente. Então a partir do que eu tive a vivência prática realmente, que eu na verdade comecei a absorver melhor a metodologia [...] (Profª. Dália).

Observa-se que as professoras Rosa e Begônia falam sobre um certo conhecimento sobre a implementação da ABP no curso de TO, o que nos leva a inferir que só aprendemos o que queremos, o que implica dar sentido (eu interpreto para mim), implica também criar significados próprios que estão relacionados, como no caso do professor com a história de vida profissional, no caso específico deste estudo, com o fazer o saber fazer. Para além disso na fala da professora Rosa vemos indícios da influência do modelo do curso de Medicina de Santarém para a escolha desta metodologia ser implementada no curso. É possível que ela estivesse mais “aberta” ao novo método porque já conhecia a experiência de outro local e dá uma significação à metodologia como um “método que trabalha a análise do raciocínio clínico, da hipótese”, de acordo com um dos objetivos da ABP enunciados na literatura por Araújo & Arantes (2009). E que esta metodologia é utilizada de formas variadas e com diferentes influências explica a professora.

No caso da professora Begônia por mais que tivesse participado de uma formação continuada antes da construção do PPP, o significado da implementação da ABP, no momento inicial ainda é vago, “para aprimorar o ensino, e a aprendizagem dos alunos, para o mercado de trabalho”. Supomos que a professora não dá sentido significativo à ABP quando fala que “eu não conhecia essa metodologia chamada ativa”, mesmo atribuindo embrionariamente um sentido positivo à metodologia quando fala que achou “muito interessante” quando ouviu falar sobre ela. O “interessante” a nosso ver já dá indício de aprendizagem. Já há um elo interativo, pelo qual se observa o interesse da professora, ou seja, é possível que ela deseje, que ela acredite na metodologia. Esses afetos desvelam sentidos e dão significados para quem deseja aprender. Já a professora Violeta quando fala de sua inserção na prática com a ABP, refere-se à expressão “choca”, é possível que tenha atribuído ao método um sentido de estranhamento pela diferença atribuída entre a informação teórica e a prática da mesma.

A fala da professora Dália nos dá indícios de sua necessidade de aprimoramento para se apropriar da ABP mesmo tendo participado da construção do PPP. Sua opinião converge com a da professora Violeta sobre a diferença entre a teoria e a prática da ABP, quando expressa “a vivência prática era bem diferente”, absorvendo melhor a metodologia após a prática com a mesma.

As falas das professoras citadas nos dão indícios de que a apropriação da ABP no início de sua implementação, foi teórica e nesse sentido a formação oferecida aos professores, pautou-se no modelo da transferência do conhecimento sobre a ABP, dicotomizado da prática com a mesma. Freire (1986) mostra as perdas advindas do ato de conhecer neste modelo quando fala de ciclo gnosiológico.

Um momento é a produção de um conhecimento novo e o segundo é aquele em que você conhece o conhecimento existente. O que acontece, geralmente, é que dicotomizamos esses dois momentos, isolamos um do outro. Consequentemente, reduzimos o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento do conhecimento existente. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente! (FREIRE,1986).

Concordamos que o aprendizado da ABP não deveria desvincular a teoria da prática da mesma, pois esta metodologia possui como um de seus princípios, a mudança de foco no ensino superior, que deixa de se centrar no ensino ministrado pelo professor passando a priorizar os processos de aprendizagem (ARAÚJO & SASTRE, 2009), valendo-se de uma organização estrutural específica que necessitaria ter sido apresentada em suas dimensões teórica e prática.

Além destes professores citados, o professor Girassol e a professora Camélia foram inseridos na prática com a ABP e no curso de TO concomitantemente, também no início de sua implementação e não conheciam a metodologia quando entraram no curso como confirmam suas falas.

Então, eu confesso que ainda não, não conhecia, na verdade o meu primeiro contato com a ABP foi aqui na UEPA. [...] e logo quando eu entrei na UEPA por concurso, a gente já começou na TO, já com a implantação das metodologias ativas, já com a ABP, embora também paralelo a isso, eu tivesse trabalhando lá na Enfermagem, mas com a metodologia convencional, na verdade lá estavam tentando também engatinhar a ABP, só que um pouquinho diferenciado, um outro modelo, um outro molde, a ABP mais típico, vamos dizer na sua integra eu vivenciei aqui na Terapia Ocupacional. Aqui na TO eu estava somente na ABP, eu estava no morfofuncional da ABP e na tutoria da ABP [...] (Prof. Girassol)

Entre bem no início, antes da implantação. Não conhecia a metodologia. Porque a gente tem uma idéia do que é o tutor, porque eu já tinha feito um curso que era para a distância e que tinha o tutor, mas não é como o

método ABP, do jeito que é na ABP eu não conhecia antes. O tutor que funciona na ABP.

[...] eu já tinha cumprido disciplina de docência na minha sala no mestrado, e eu dei uns cursos aqui, mas eu nunca tinha estado numa sala de aula antes, eu já entrei com o currículo novo. Então tu ta entrando na Universidade tu ta aprendendo junto, é muito mais fácil. (Prof^a. Camélia)

Há similaridade na fala do professor Girassol com a da professora Rosa que são indícios sobre a variedade de utilização da ABP em um curso. A professora Camélia chama atenção para os diferentes sentidos e funções que envolvem a palavra tutor. O que nos indica a importância e a necessidade de apropriação da ABP com todas as suas peculiaridades estruturais e dos papéis a serem desempenhados pelos agentes envolvidos no processo de sua realização.

As formas de significação do ser humano não são algo pronto, elas são reelaboradas pela pessoa nos vários e intermináveis processos de subjetivação, como se pode observar ao longo da aprendizagem dos professores Girassol, Rosa e Camélia ao entrarem em contato com a ABP. Isso implica que o ser humano significa para si internalizando, ou seja, ao elaborar subjetivamente um conhecimento.

Diferentemente, a inserção dos demais sujeitos no trabalho com a ABP deu-se posteriormente. Os professores Lírio e Acácia foram inseridos durante o decorrer do processo de implementação da ABP, mas falam já ter conhecimento anterior sobre a metodologia, como mostram suas falas.

Eu entrei, acho que 2010 e também ministrava Terapia Ocupacional aplicada a Hanseníase e grupos e instituições. Ai logo em seguida encerrou o projeto pedagógico antigo e eu ingressei na tutoria, essas disciplinas saíram e eu fui para a tutoria e em 2011 e 2012 fiquei só na tutoria, no segundo ano. [...] eu tinha usado a ABP no mestrado uma vez, o que é que eu fiz, eu fiz um curso, a minha proposta foi um curso de superação pra esses professores, usando as novas metodologias estimulando os professores a pensar, romper com o velho e se apropriar do novo, que novo é esse? Novas metodologias, reconhecer as limitações, reconhecer as dificuldades, reconhecer os problemas, reconhecer a nossa formação tradicional, que somos oriundos de uma formação escolástica muito tradicional e que agora exige que esses paradigmas tem que ser quebrados que a gente tem que romper com essa prática docente antiga que é importante que é necessária que tem o seu lugar, porém o momento histórico que a gente estava vivendo é um momento de pensar como fazer com que esse processo de ensino-aprendizagem no curso de TO se efetivasse dentro de uma perspectiva onde o aluno não era mais esse receptário de um saber mas sim alguém que poderia também participar ativamente desse processo e ai entra um curso de superação que eu fiz na época que era para ter sido implementado, não foi porque ai naquela época

tinha dificuldades de dinheiro,[...] Eu te confesso, eu me afastei desse processo porque as pessoas não me queriam aqui, então o que eu vou ficar fazendo aqui? Eu vinha pra reunião o pessoal vinha me bater com palavras, então pra eu não vir brigar a fazer confusão eu me afastei. Eu disse pra Dália, “Dália eu vou cair fora”, [...] O problema todo é que o pessoal nunca se posicionaram, foram pressionados. (Prof. Lírio).

Primeiro, quando eu sai para o doutorado, há 5 anos ou quase cinco anos atrás nos estávamos num processo sobre discussão de discussão sobre a ABP. De fazer a formação de começar a pensar na mudança do projeto pedagógico. Nós já discutíamos a ABP, e já fazíamos cursos fora, nós éramos orientados, então eu cheguei a fazer um curso fora para entender a ABP. Isso há um 5 anos atrás.

E ai eu sempre me interessei muito porque eu sempre acreditei muito nessa metodologia. Eu já lia alguns autores que falavam sobre essa metodologia. [...] e quando eu retornei que foi agora no início do ano (2012) ai eu já fui inserida na ABP, aqui. Ai eu comecei, é a minha primeira prática mesmo, então é assim, eu ainda estou conhecendo a prática,[...][...] como tinham alguns passos que precisavam ser seguidos, eu precisava aprender, então primeiro eu fiquei mais, nas duas primeiras sessões eu fiquei mais visualizando, observando, ai tive que voltar a dar uma estudada nos passos, na árvore, então essas coisas que eu precisei me ambientar mais, mas eu achei muito gostoso, me senti muito a vontade, bem a vontade (Profª Acácia).

Percebemos pelas falas dos professores Lírio e Acácia, que em anos anteriores à construção do PPP, já havia um movimento de discussão sobre novas metodologias para serem introduzidas no curso de TO.

A professora Acácia, também fez diferença entre o conhecimento da teoria e da prática da ABP tal como as professoras Dália e Violeta. E convergindo com a professora Dália, referiu-se à necessidade de “voltar e dar uma estudada nos passos, na árvore” para poder se ambientar com a metodologia, acrescentando um sentido positivo como: “gostoso” à prática com a ABP.

Segundo Vygotsky (1989) a subjetividade humana coloca o novo no social de outra forma. Pelo plano interno (intrapsicológico), o indivíduo se apropria do social e reconstrói sua forma de compreensão. Mas só internaliza e se apropria se der sentido ou significado. Quando isso não acontece, enfrenta dificuldades em aceitar o novo. O que se percebe nas falas dos sujeitos em relação à nova metodologia.

Segundo a RESOLUÇÃO nº 04/2007, de 19 de outubro de 2007, com efeito retroativo a 01 de junho de 2006, o professor Lírio e a professora Acácia fizeram parte da Comissão de Revisão dos Avaliadores AD HOC do curso de Terapia Ocupacional, porém nos chamou atenção o fato da professora Acácia ter saído para

o doutorado no ano da construção do PPP do curso e seu nome constar como membro da nova Comissão de Elaboração do Projeto Pedagógico do curso de TO.

A ausência dos professores no processo de construção do PPP configura-se como um ato político. Ao absterem-se do processo dialógico, a nosso ver, por um lado assumiram, conscientes ou não, um posicionamento de manutenção pelo o que estava estabelecido e/ou pelo que viria se estabelecer. “O diálogo, porém não pode excluir o conflito, [...] Eles atuam dialeticamente [...] na luta comum contra o opressor, portanto, no conflito Gadotti (2011).

Podemos inferir que os professores não se sentiam suficientemente envolvidos ou esclarecidos sobre a importância de suas participações no processo de discussão para a criação e implantação do novo PPP do curso de TO, no qual a ABP foi inserida como proposta pedagógica, ou ainda que por questões de políticas internas grupais, apenas um grupo de agentes tenha abraçado a idéia da mudança como vemos em na fala da professora Papoula.

Não participei da construção do PPP, eu só participava dos cursos, eu estava fazendo não sei o que. Eu vinha mas não tanto, mas eu acho que a minha participação não foi tanto como a de alguns colegas, como a Rosa que se entregou ou como alguns colegas que se jogaram mesmo de cabeça e saíram daqui tarde da noite. Eu me lembro que a gente começava a participar mas depois a gente ia embora, eu acho que participar da construção é quando você participa mesmo e eu me lembro que nós íamos lá pro quadro, mexíamos, a árvore, era muito interessante, mas não me sentia obrigada a participar, por isso que eu te digo que não participei. [...] eu já sou do banco de tutores da FIOCRUZ e eles também trabalham com a ABP, embora seja Educação a Distância eles fazem este estudo baseado em problemas. Olha não foi difícil porque eu participei daqueles cursos né, assim vieram professores de fora que deram vários cursos e eu participei de todos [...] Eu achei que nós tivemos um conhecimento aprofundado pra poder entrar que muitos não tiveram. [...] eu também já vejo que os professores, alguns nem foram treinados e quando eu vejo eles já estão na tutoria e recebem bem, não sei se você vê hoje isso mas conseguiram pegar direitinho (Prof^a. Papoula).

É possível que a fala da professora Papoula seja representativa do contexto no qual o PPP foi elaborado, por uma comissão que convidou os segmentos do curso a participarem das discussões, mas, sem imposição por parte da gestão. O sentido positivo atribuído pela professora Papoula à ABP, converge com o sentido atribuído pela professora Begônia, porém não implicaram em uma participação mais efetiva da professora com a criação do novo projeto e com a proposta pedagógica. É possível que a necessidade de mudança do PPP e a implementação da ABP no

curso de TO não tenha tido significação efetiva para as professoras. A significação vai depender se houve ou não processo de internalização segundo Vygotsky. A professora não deu sentido à metodologia e não participou efetivamente.

Verifica-se uma multiplicidade de motivos que se organizam em torno da atividade "não participava da construção do PPP [...] eu estava fazendo não sei o que. Eu vinha, mas não tanto [...]". Vê-se que o que motiva não é o fim (PPP), mas o sentido que tem para esse sujeito.

Segundo o documento do PPP,

A partir desse momento, a comissão reorientou seus trabalhos com enfoque centrado na construção coletiva e participativa dos seus segmentos, para a elaboração de uma proposta pedagógica integrada e que atendesse as recomendações das diretrizes curriculares nacionais, iniciando uma série de encontros com o corpo docente e discente. Esses encontros ocorreram de Maio à Outubro de 2007, através das oficinas estratégicas para discussão da organização do novo perfil profissional, das competências e habilidades e, a integração das atividades curriculares por núcleos nas grandes áreas de conhecimento (Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Sociais e Humanas e Ciências da Terapia Ocupacional) que compõem a formação do profissional de Terapia Ocupacional na atualidade e voltado para a realidade regional. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL, 2007).

De acordo com o enfoque dado pela comissão, de ser "centrado na construção coletiva e participativa de seus segmentos para a elaboração de uma proposta pedagógica integrada", consideramos que havia a necessidade da participação ativa dos segmentos componentes do curso em questão. Concordamos com Távora (2010), quando considera o Projeto Político Pedagógico como,

[...] ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente, instaurador de uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, que permeiam as relações no interior da escola.

A professora Tulipa também fala sobre seu aprendizado na prática, considerando-o importante em detrimento da teoria. A professora Tulipa não percebe que é a teoria que ilumina a prática como podemos observar em sua fala.

Eu entrei há 3 anos, em 2010 [...] já existia né, já tinha primeiro e segundo ano. Eu entrei para dar aula para o terceiro ano. Não, não conhecia nada. Vim conhecer paralelo ao desenvolvimento das aulas, entendeu? A gente ouvia falar e tudo, mas, a gente precisa ter vivência né? A ABP é muito

bonita, mas, a prática é que te dá o conteúdo, a vivência. Na prática, primeiro, fui aprendendo (Profª Tulipa).

É possível que para a professora Tulipa, o sentido da ABP na teoria, é mais “bonita” que na prática, por sua entonação ao falar e por ter deixado subentendido que a vivência com a ABP não seria tão bonita como parece na teoria.

Somente dois professores entraram no curso no decorrer do processo de implementação, e ambos também relatam terem aprendido na prática docente a trabalhar com a ABP, expressas a seguir.

Entrei em 2009 e já estava implantado o projeto. Não tinha conhecimento da metodologia . Fui aprendendo lendo e na prática dentro do curso. Particpei de uma capacitação depois de um ano (Profª. Margarida).

Eu fiz a seleção pra UEPA em 2011, passei, ai na entrevista vieram me falar da ABP, de metodologias ativas, ai eu não tinha conhecimento na época. [...]quando me chamaram pra dá aula ai o chefe de departamento falou Lótus tu vai ficar na tutoria, ai eu falei o que é essa tutoria ai ela foi me explicar o que era e ai no inicio eu achei um pouco complicado,[...]. só me falaram da tutoria, não me deram material nenhum. Eu fui tipo assim....”olha tu vai aprender na prática”, ai eu fui vendo os passos e tudo mais e tal (Prof. Lótus).

A professora Margarida fala que seu aprendizado inicial sobre a ABP deu-se na prática, mas refere que acompanhado de leitura e que só um ano depois participou de uma capacitação, silenciando sobre a significação da ABP para ela no momento de sua inserção no trabalho com a metodologia, provavelmente por desconhecimento da mesma. Já o professor Lótus “achou um pouco complicado” no início, pelas informações que recebeu. É possível que tenha atribuído este sentido à ABP por não ter tido formação adequada para a prática com a mesma.

3.1.1 Os significados e sentidos quanto à implementação da ABP

Para Vygotsky (1989) significado seria uma construção social, de origem convencional relativamente estável. Enquanto que o sentido é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. Dessa forma, o sentido é pessoal e se constituirá a partir do confronto entre as significações sociais e a vivência pessoal.

Nesse contexto, em relação aos objetivos que levaram a ABP ser implementada no curso, os professores Girassol e Begônia (citada anteriormente) atribuem significado referindo-se a essa metodologia como uma “proposta inovadora”, “uma mudança de concepção em relação ao processo ensino-aprendizagem, como se observa na fala do professor.

[...] eu vejo que por trás da implantação tinha uma boa intenção, que não era somente o fato de ela ser inovadora, era o fato de trazer uma mudança de metodologia, uma mudança de concepção em relação ao processo ensino aprendizagem,[...] é uma mudança que visa uma melhoria do processo ensino- aprendizagem, eu acho que o norte foi esse,[...] (Prof.Girassol)

A realidade vivida pelos professores na implementação da ABP no curso foram diversificadas e fez com que se deparassem com questões, com obstáculos, com o novo que, de alguma forma, foram subjetivados, implicando num movimento de consciência de novos sentidos pessoais em relação à ABP. Para a professora Dália a ABP faz sentido por possibilitar integração entre os professores.

[...] e o sentido do projeto, da mudança da metodologia, foi trazer essa integração e isso deu certo, hoje a gente vê que deu certo, apesar que ainda há dificuldades nessa integração, mas, nós vimos que hoje, nós professores estamos nos sentindo um pouco mais próximos, isso tudo a gente visualiza no contexto, nós sabemos o que o outro esta fazendo,[...] (Profª. Dália)

A professora Violeta, por mais que tenha participado juntamente com a professora Dália, das discussões para elaboração da proposta pedagógica, assume não saber os motivos, mas, atribui a necessidade de um dinamismo e uma visão mais crítica no curso, como retratam suas palavras:

Eu acho que o curso precisa disso porque a Terapia Ocupacional ela precisa de uma coisa acho que mais dinâmica, vamos dizer assim, enfim nesse sentido eu não sei os motivos, mas eu acho que o curso Terapia Ocupacional precisa de uma visão crítica. (Profª. Violeta)

Por outro lado, focalizando na relação professor-aluno, a professora Tulipa atribui sentido de diminuição do poder do professor no processo educativo, como observamos em sua fala.

Eu acho que ela vem mais para dar uma responsabilidade mais para os alunos e tirar um pouco mais essa coisa de poder nosso, acho que é isso.(Profª. Tulipa)

Alguns professores (3) percebem a introdução da ABP no curso, para seguir as novas tendências da educação no Brasil e no mundo e ser uma nova modalidade de ensino. Isso pode ser ilustrado nas seguintes falas:

Eu considero que foi implantado pra seguir as novas tendências de educação no Brasil e no mundo,[...](Prof. Lótus)

[...] isso traz um oxigênio novo um novo pensar, uma nova modalidade, para um contexto novo de um educar, de um momento novo [...](Profª Rosa).

Eu acho assim, quando eu entrei, eu fiquei com uma impressão de que isso era uma coisa muito moderna e que a gente tava muito atrasado,[...] uma discussão contemporânea, essa coisa do futuro e que a gente vinha muito atrasado, então talvez essa minha leitura tenha ajudado para que eu comprasse realmente a idéia de que valia a pena [...] (Profª Camélia)

Estas falas dos professores nos remetem de certa forma a noção de modismo, de implementar a ABP, por esta já estar sendo utilizada em alguns cursos na área da saúde. Nessa linha de identificação da percepção dos professores, um aspecto que merece consideração e que foi abordado por 3 professores, foi a atribuição da implementação à influências externas, sem uma discussão mais aprofundada sobre a escolha desta metodologia em particular. As falas a seguir são representativas desta percepção.

Então eu acho que ela veio, é uma metodologia muito boa que veio para clarear, aclarar mais as idéias e mostrar pro aluno aquilo que o MEC quer, “é isso que eu quero para mim?” O MEC quer que você desde o primeiro ano tenha contato com a sua profissão e pra você saber, “é isso o que eu quero?” No primeiro ano o aluno deve ter contato com a sua profissão [...] Conhecer a profissão pra poder adentrar, senão não adianta tu conhecer no quinto ano. (Profª. Papoula).

Eu acho que a coordenadora na época, teve um papel decisivo nisso, pelo encorajamento, então algumas pessoas abraçaram a idéia.Mas eu acho que essas pessoas que foram capacitadas e que acreditaram elas foram fundamentais para montar tanto lá quanto aqui. Não é só o fato de ser um método novo e tal que tá crescendo, mas algumas pessoas que acreditaram, fizeram com que isso acontecesse, pelo menos no início, depois todo mundo abraçou a idéia né? Agora todos tem que levar.(Profª. Camélia)

Para a professora Camélia, o sentido dado à implementação nos parece decorrente da ênfase e encorajamento dados pela coordenadora do curso, na época, para que um grupo de professores abraçasse a ideia da implementação imediata do PPP e da metodologia da ABP no curso de TO. De fato, por termos vivenciado este processo, concordamos com esta percepção, pois não houve participação ativa dos professores nas formações continuadas e os que abraçaram a ideia e acreditaram na nova metodologia, concretizaram-na estruturalmente no início da implementação. Lembramos que a professora Camélia estava inserida no curso e na ABP desde o início da implementação. É possível que, para a professora, a partir deste momento, a implementação torna-se um “fato consumado” em que “todos têm que levar”.

Por outro lado, trouxemos a fala da professora Rosa, que por mais que pareça divergente da professora Camélia, a nosso ver, apresenta características recorrentes quanto aos que abraçaram a ideia no início da implementação da ABP, e podemos constatar na sua fala a seguir:

Começa da discussão maior sobre formação, diretrizes, legalização ai depois começa trabalhando o que é eixo transversal, o que é metodologia e paralelo vem os cursos de capacitação e começa a fazer o desenho curricular até chegar na finalização que todos capacitaram, por exemplo pessoas que estavam lá, que são egressos que participaram efetivamente [...] (Profª. Rosa)

A fala da professora Rosa é clara quanto à participação efetiva dos alunos no processo de construção do projeto e nas capacitações, mas, não é clara quanto aos professores que participaram do processo de construção do PPP e das capacitações. Complementando a fala da professora Rosa, a professora Begônia fala sobre as formações continuadas que ocorreram no início do processo de implementação da ABP:

[...] ai começamos a trabalhar nos grupos e foi trazido um professor também que ficou conosco durante dias que foi muito importante para o curso, pra tirar nossas dúvidas, a apresentação de outros projetos pedagógicos que já estavam utilizando essas metodologias e ai a gente foi tendo um norte, foram duas pessoas que trouxeram mais contribuições pra gente em termos de informações, e pesquisas, fomos pesquisar, estudar, sempre tinha alguém que trazia algo da internet e a gente foi assim aprimorando. Teve também acho que foi até pelo PRÓ-SAÚDE a oportunidade de uma capacitação com os professores dos cursos de medicina, enfermagem, com os professores do CCBS aqui da UEPA e também tiveram vários

professores pessoas mesmo daqui da universidade, também teve a professora Berbel que também veio dar oficina pra todos os professores, era mais a TO, era mais envolvida a TO que nós estávamos trabalhando na conclusão projeto na época, era TO, [...] (Profª. Begônia)

No documento do novo PPP do curso de TO, constam 13 docentes e 07 discentes como membros da Comissão de Elaboração do Projeto Pedagógico do curso (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL-UEPA, 2007). Dos 13 docentes, sabemos por nossa experiência que 03 estavam oficialmente de licença para cursar pós-graduação. De acordo com o referido documento, dos professores entrevistados, apenas 4 participaram de alguma maneira da construção do PPP. Dos 13 membros da Comissão de Elaboração do PPP, 7 professores nunca atuaram com a ABP no curso de TO.

Dentro do novo modelo pedagógico do curso de TO, a ABP está inserida como uma das atividades de integração. O documento do PPP aponta que,

As atividades de integração serão ofertadas aos discentes desde o seu ingresso até o 5º ano, culminando com a apresentação e defesa do Trabalho de Conclusão Final (TCF). Nesta dimensão, estão incluídas as atividades e Iniciação Científica e Atividades Extensionistas, vinculadas ao programa do Núcleo de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do curso de Terapia Ocupacional (NUPETO), e o acompanhamento tutorial que se constitui em uma inovação pedagógica deste projeto (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL-UEPA, 2007).

3.1. 2 Significados e sentidos sobre a ABP

Quanto à sua função macro, de integrar conteúdos que eram apresentados na forma disciplinar, somente a professora Rosa fala sobre este significado da ABP como mostra sua fala.

[...] nova modalidade inovadora, crítica e que gera autonomia, criar a possibilidade de uma independência cognoscitiva, [...] ela proporciona essa possibilidade de firmar bem conteúdos, conhecimentos em áreas específicas da área médica da área da assistência associada, da morfologia, da fisiologia tanto que ela está corretamente adequado, ela está dentro dos módulos morfológicos, fisiológicos, dos princípios da epistemologia dos conhecimentos e que junto dentro da estrutura transversal, os eixos horizontais vem cruzando que são as práticas, [...]. Eu vejo que ela é um método dinâmico, é um método que possibilita reorganizar bem o pensamento, a lógica, um raciocínio clínico necessário para um TO, ele por si só não é um método que vai dar conta de tudo por isso tem que ser associado a outras experiências, pesquisa, construção de

projetos, nunca ele vai ser tudo, mas do ponto de vista de organizar principalmente conhecimentos dentro de bases teóricas científicas de evidências importantes pro raciocínio clínico terapêutico, ela é fundamental, [...] ela vem acompanhando esse raciocínio, de um novo agir, mas deixando o indivíduo como sendo um ser que cria, que pensa, que elabora, que analisa, que questiona (Profª. Rosa)

A professora Rosa traz também em sua fala, objetivos cognitivos da ABP, em especial, a possibilidade de desenvolver a autonomia do estudante, tema este que converge com a fala do professor Lírio e da professora Begônia o como vemos abaixo.

É uma metodologia inovadora que leva esses alunos a fazer uso das suas funções cognitivas, de pensar, refletir, argumentar, discutir, analisar, debater, criticar, resumir, [...] metodologia que possa levar esse aluno a um processo de autonomia e independência intelectual, [...] (Prof. Lírio).

Acho que de alguma forma é a questão de dar maior capacidade de autonomia, de responsabilidade de independência, [...] (Profª. Begônia).

Consideramos que a noção de autonomia em Freire abrange todos os aspectos falados pelo professor Lírio e pela professora Begônia. No processo tutorial os alunos são desafiados pelo problema, do qual precisam tomar várias decisões que levarão a construção dos objetivos de aprendizagem, levando a novas decisões sobre as fontes e o conteúdo da pesquisa para responderem aos objetivos formulados. Nesse sentido “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1996). Para Freire, “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir” (1996).

Na relação entre autoridade e liberdade, Freire parece considerar a autonomia como o ponto de equilíbrio capaz de estabelecer a legitimidade de ambas. Nesse sentido, a autonomia é, portanto, um processo dialético de construção da subjetividade individual, que depende das relações interpessoais desenvolvidas no espaço vivencial.

Consiste no amadurecimento dos seres para si, que, como autêntico vir a ser, não ocorre em data marcada (FREIRE, 1996). Freire assevera que a construção da autonomia precisa “estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1996). Tais experiências permitem o desenvolvimento da subjetividade autônoma, elementar para a instauração das relações entre liberdade e autoridade em patamares respeitadas do outro, no interior das salas de aula.

O desenvolvimento da autonomia do aluno é um dos indicativos do objetivo das DCNs, citado no documento do PPP do curso de TO.

Com o objetivo de levar os alunos do curso de graduação em saúde a **aprender a aprender** que engloba **aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer**, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção, a qualidade e a humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL-UEPA, 2007.p.22).

Na nossa leitura do texto a perspectiva da noção de autonomia é vaga e está sujeita a mais de uma interpretação. Uma delas pode estar ligada simplesmente a aspectos técnicos do “aprender a aprender” no sentido de aprender a ser responsável pelo seu aprendizado pessoal, assim como a segunda assertiva pode ser entendida no sentido da visualização de um atendimento integrado onde os indivíduos receberão atenção nos seus aspectos biopsicosociais. Contudo, a concepção filosófica e epistemológica do PPP, baseia-se na compreensão dialética da realidade no anúncio de uma nova formação profissional, constando no documento:

Faz-se mister, então, não somente a denúncia da “produtiva formação profissional improdutiva”, mas também o anúncio de uma nova formação profissional que situando educação-trabalho-saúde como construções históricas do homem, procura contextualizá-las e problematizá-las em um currículo no qual alie a dimensão histórico-social, resgatando o sujeito político do profissional de saúde, intervindo na realidade com perspectiva de transformação.(PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL-UEPA, 2007).

Nesse sentido na ABP os problemas contextualizados, são o ponto de partida para os processos de aprendizagem a partir da problematização da realidade codificada nos mesmos, visando uma análise crítica desta realidade na perspectiva de transformação da mesma.

Para as professoras Papoula e Violeta o significado da ABP foi focalizado no processo de planejamento e no problema, como demonstram suas falas.

[...] a tutoria não é só vim participar e atender o aluno na sala de aula, é você participar de um processo.[...] eu acho que as metodologias ativas elas tem um contato com estudos de casos, casos reais pra você poder resolver o problema, são casos reais, acontece mesmo, então desde o primeiro ano

“eu tenho que ter contato com essa realidade pra saber como é a minha profissão no futuro”. (Prof^a. Papoula).

[...] eu acho que a gente tem mais vias de acesso ao conhecimento, o aluno ele é o centro, do que o professor no método tradicional [...] e uma outra coisa que eu acho assim muito importante é que a gente aproxima assim muito a teoria, o conhecimento, com a realidade, com as situações-problemas, [...]. porque na verdade o que a gente aprende, principalmente na academia é pra gente colocar em prática, não é pra ficar na teoria, “eu tenho que trabalhar pelo bem comum” (Prof^a. Violeta).

O processo ao qual a professora Papoula se refere relaciona-se à formulação dos problemas, que no caso do curso de TO, são construídos pelos professores tutores de determinado módulo temático que estiverem inseridos (RELATÓRIO DE TUTORIA, 2008). Os problemas devem ser objetivos e abranger temas do módulo em questão, porém com base na realidade vivenciada na profissão. A princípio, são a fonte motivadora para a aprendizagem, aspecto este abordado pela professora Acácia em que o significado da ABP é o aprendizado com base na motivação do aluno, o que observamos claramente em sua fala.

A minha percepção é a mais positiva possível. Eu acredito que esse é o nosso futuro na educação. Porque eu acredito muito que a motivação do aluno, ela é a base de todo o processo evolutivo no aprendizado. E essa metodologia ela é uma metodologia que incentiva muito a participação ativa do aluno, motiva o aluno ir atrás, incentiva a curiosidade. Para mim o significado é que o aprendizado acho que a base da metodologia é que o aprendizado, ele se dá, o aprendizado pleno ele se dá a partir do envolvimento ativo do aluno naquele processo de conhecimento, porque senão houver esse envolvimento ativo, se ele não for construtor desse próprio conhecimento esse conhecimento não será pleno, não será um conhecimento dele, é sempre um conhecimento do outro, é sempre um conhecimento do autor, é sempre um conhecimento do professor e ele está só entrando em contato, mas que daqui a pouco foge da memória dele, porque não é dele é do outro (Prof^a. Acácia).

A fala da professora Acácia remete ao conceito de aprendizagem significativa. Na aprendizagem significativa o aprendizado ocorre quando novas informações adquirem significado para o indivíduo através de interação entre o conhecimento prévio do aluno com os conceitos que são assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade. Segundo Ausubel, este tipo de aprendizagem seria um mecanismo humano para adquirir e reter a vasta quantidade de informações de um corpo de conhecimento (MOREIRA, 2012).

A fala do professor Lótus complementa a fala dos professores citados, com o significado político inerente a qualquer ato educativo como observamos em sua fala a seguir.

[...] a gente percebe um novo método de ensino [...]. esse método proporciona uma total iniciativa ao aluno, e que ele acaba evoluindo com o aluno digamos assim num patamar inicialmente, em termos de construir o próprio conhecimento. Eu acho que a introdução da ABP na UEPA é pra condicionar o aluno para ter leitura científica e principalmente para serem alunos questionadores e políticos, agora saber se isto está acontecendo? (Prof. Lótus).

A fala do professor Lótus, a nosso ver, ao atribuir à ABP o objetivo de condicionar alunos para se tornarem questionadores e políticos e ao questionar sobre a materialidade do resultado do processo, remete ao que Freire (2011) chama de “consciência ingênua” da realidade. A ABP é uma metodologia de ensino e enquanto tal funciona como um instrumento a ser utilizado por professores, que antes de tudo são seres humanos, formados com condicionamentos ideológicos sobre uma realidade, que pode ser percebida como “algo dado, estático e imutável” ou ser captada “como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação” (FREIRE, 2011. P.26). Nesse sentido, o professor-tutor que, ao atuar na prática com a ABP, quem vai mediar as interrelações entre os alunos e entre estes e o conhecimento estimulando-os para uma reflexão crítica dos objetos do conhecimento ou para a descontextualização dos mesmos. Em qualquer opção, o ato educativo é sempre um ato político. “Na verdade, o educador é um político e um artista, que se serve da ciência e das técnicas, jamais um técnico friamente neutro.” (FREIRE, 2011).

Divergindo dos demais professores quanto ao foco do processo de aprendizagem ser o aluno, para a professora Margarida o foco e significado da ABP é o próprio processo de aprendizagem em si, e de acordo com sua fala,

Para mim eu traduziria com uma expressão que é desafio, porque eu acho que é uma metodologia nova, considerando que ela traz a necessidade de um reposicionamento no olhar do professor sobre o próprio processo ensino-aprendizagem, onde o professor deixa de ser aquele detentor do saber, aquela figura central, alguém que detém o conhecimento para ser alguém que compartilhe e construa junto o conhecimento, considerando-se que o foco não é o professor e sim, eu diria que não só os alunos até como eu já ouvi falar em algumas palestras de ABP, mas o próprio processo em si, eu diria que o foco de uma ABP é o processo de aprendizagem em si

mesmo, como um processo vivo e que não tem assim muito claro o que é que vai acontecer.[...] a ABP não é só a sala de tutoria, é todo um processo de construção que ocorre eu acho que a todo momento, porque você sempre está pensando, planejando, discutindo com seus pares, construindo juntos porque nós não somos meramente professores tutores, nós também construímos os problemas, [...] (Prof^a. Margarida).

A ABP, como metodologia problematizadora, para ser um processo vivo como fala a professora Margarida, necessita da superação da contradição entre o educador e os educandos e só é possível dentro do diálogo que segundo Freire,

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...] (FREIRE, 2011. p.95).

Esta professora acrescenta também o elemento do processo de construção, de planejamento, já abordado pela professora Papoula e focalizado na fala do professor Girassol.

A ABP é mais planejamento do que está aplicando mesmo em sala de aula, pensar em como desenvolver as habilidades do aluno, e quando está bem planejado a coisa flui bem legal. (Prof. Girassol).

Para a professora Dália o significado desta metodologia é sua característica estrutural, com passos seqüenciais a serem seguidos, na prática concreta de sua aplicação no curso de TO, como se observa na sua fala a seguir.

Mas, a metodologia é bem clara, ela tem uma norma, ela tem um padrão e esse padrão é seguido, só não está em cada parte detalhado, o que pode vir a acontecer, as variáveis, o que pode vir a acontecer em cada fase. (Prof^a. Dália).

O modelo de aplicação da ABP no curso de TO segue passos que segundo Sakai & Lima (1996), seguem a seguinte sequência,

1. Leitura do problema, identificação e esclarecimento de termos desconhecidos;
2. Identificação dos problemas propostos pelo enunciado;
3. Formulação de hipóteses explicativas para os problemas identificados no passo anterior (os alunos se utilizam nesta fase dos conhecimentos de que dispõem sobre o assunto);
4. Resumo das hipóteses (organizadas em forma de fluxograma);
5. Formulação dos objetivos de aprendizado (trata-se da

identificação do que o aluno deverá estudar para aprofundar os conhecimentos incompletos formulados nas hipóteses explicativas); 6. Estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizagem; 7. Retorno ao grupo tutorial para rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo anterior.

Na literatura sobre a ABP, o número de passos podem variar e especificar mais detalhadamente, ou não, estas etapas. O modelo apresentado pelos autores citados, não especifica os momentos da avaliação nas duas sessões tutoriais, mas é presente na aplicação do curso de TO.

O sentido dado por 4 professores a ABP também é de uma metodologia que compele a um maior aprendizado do professor, seja pela necessidade de estudo em relação ao planejamento dos problemas e /ou pelos resultados das pesquisas dos alunos como retratam as falas dos professores Girassol, Dália, Violeta e Papoula:

Eu acho que a ABP, ela te força a você ter um processo de busca de informação constante, isso talvez seja o principal para o professor, o aluno te força isso, a metodologia na verdade te força isso daí, quer dizer de buscar constantemente essa informação, coisa que no tradicional isso não acontece,[...], a estar se reciclando a estar buscando a informação e a informação hoje em dia a gente sabe que ela é renovada constantemente, a ABP te dá isso daí (Prof. Girassol).

Para o professor Girassol, a ABP força o professor a buscar o conhecimento. Talvez pelo fato do aluno, nesta metodologia, ir em busca do conhecimento para responder aos objetivos propostos pelo grupo em que o professor fazia parte. Por ter atuado como tutor e atuar também em um núcleo integrado à ABP, tenha sentido a necessidade de se apropriar de conhecimentos que não foram eleitos somente por sua escolha. Este aspecto da metodologia implica em uma opção do professor-tutor para a apropriação de novos conhecimentos, pois além do domínio de sua aplicação que requer uma capacitação, requer também estudo para o planejamento das atividades que envolvem a metodologia, explicitado no sentido atribuído nas palavras da professora Dália:

[...] então é uma metodologia que requer um treinamento, requer uma capacitação, mas, requer muito tempo de estudo e de planejamento (Prof^a. Dália).

Convergindo e complementando o professor Girassol, quanto ao aprendizado do professor, o sentido atribuído pela professora Violeta é de que a metodologia

proporciona maior respeito pela autonomia do aluno na construção do conhecimento.

Ah, eu acho muito legal. Muito assim, proveitosa, a gente aprende mais, entendeu? A gente respeita mais o lado do aluno, porque ninguém é proprietário do conhecimento, todo mundo tem acesso a esse conhecimento. Então, quer dizer, aquela história da aula tradicional, eu tenho o conhecimento né? E eu acho que a ABP ela pede que a gente vá em busca do conhecimento. E ouça mais o aluno. (Profª. Violeta)

A fala da professora Violeta nos remete à concepção de Freire (1996) quanto à questão ética implicada no ato de ensinar e o respeito à “autonomia e dignidade” do aluno. Sua fala nos leva a inferir que compreende a estrutura de aplicação da ABP e que, ao verificar que esta proporciona a independência do aluno na busca pelo conhecimento e, ao apresentarem o conhecimento pesquisado na relação dialógica da sessão de fechamento, “força” também o professor a compartilhar do processo de busca. No entanto, o respeito ao conhecimento do aluno “é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE,1996). A ABP pode proporcionar o rompimento de uma ética de um saber instituído ao professor na medida em que ele tenha a humildade de reconhecer-se como um ser histórico e que o conhecimento também é histórico.

As falas da maioria dos professores são convergentes quanto ao sentido desta metodologia possibilitar a iniciativa e responsabilidade nos alunos na busca pelo conhecimento, porém é possível que este aspecto esteja diretamente relacionado ao sentido de desvalorização do papel do professor como tutor, como se este fosse desnecessário no processo de construção do conhecimento como retratam as falas a seguir:

O professor independente de qualquer metodologia, a gente fala assim do benefício pro aluno, há? Há. Mas mesmo assim ele carece da figura do professor ali. Acho que nunca vai se desenvolver metodologia que o aluno vai, “aí eu não quero eu não preciso de professor”. A nossa vida foi assim, embora ao longo da vida a gente vá se tornando autodidata, mas a gente sempre precisa, até mesmo de opiniões de colegas, você lê alguma coisa que não é tanto da sua área e vai com um colega que é mais da área e isso daqui eu não entendi legal [...] (Prof. Girassol).

[...] parece que é assim...ahhhh você constrói seu conhecimento, então olha, tu vai pesquisar isso, leia que ai você entende por si só! (Prof. Lótus)
[...] eu acho que a gente descentraliza, é uma descentralização, no sentido assim, a gente não sobrecarrega a gente mesmo com o conhecimento, a

gente não tem aquela obrigação. lógico, a gente tem obrigação de saber, de ter noção de tudo aquilo, mas a gente não tem aquela obrigatoriedade de ta passando informações e isso aí eu acho muito legal. (Profª Violeta). Ela é muito boa, mas, desde que ela seja estruturada e os professores preparados, desde que tenha uma estrutura, o apoio. A significação, primeiro eu acho que é bem audacioso. Eu acho que busca de conhecimento, maturidade, responsabilidade. Eu acho que quem inventou, quem foi o pai da criança, será que ele sabia o que era? Será que ele vivenciou? Se ele vivenciou, que mudanças ele faria agora? Ela é pro aprendizado do aluno, ela é muito legal, mas como eu te falei, logo no início eu fiquei pensando qual era o meu papel como professora (Profª. Tulipa).

As falas dos professores a nosso ver, demonstram o desconhecimento do papel do tutor na ABP, como mediador do processo dialógico na reflexão crítica sobre o problema apresentado na sessão tutorial.

Quanto à mudança de paradigma do processo ensino-aprendizagem, o sentido atribuído pela professora Dália aborda, a nosso ver, um dos pontos significativos para a materialização da ABP no curso de TO, que parte da integração da prática dos professores como ela coloca.

Na verdade nós tínhamos aquele professor na metodologia tradicional, um professor trabalhando muito isoladamente, um professor muito solitário, um professor que não conjugava o seu trabalho, que não integrava. O trabalho integrado acho que é o ponto principal dessa metodologia, que é a mudança, na verdade, de paradigma, a mudança da própria conduta do professor que acho que ficou uma conduta mais próxima, [...] (Profª. Dália)

Como já foi citado anteriormente, a ABP está inserida no PPP do curso como uma das atividades de integração, e um dos elementos que constituem o perfil profissional do Terapeuta Ocupacional a ser formado, anunciado no referido projeto, pretende que este tenha:

Visão generalista, humanitária, ética e política com atitude participativa, capaz de compreender os diferentes níveis de intervenção no campo clínico, terapêutico e preventivo das práticas de Terapia Ocupacional e sua integração com a rede de serviços nos diferentes contextos de saúde, educação e assistência social (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL-UEPA, 2007).

Baseando-nos no documento e na fala da professora, consideramos que a integração dos professores, seja pela condição de exigência concreta da nova realidade que se impôs com a implementação da ABP, a base para que aquela se efetive é o processo dialógico que permitira a integração de diferentes conteúdos

disciplinares proporcionando uma visão ampliada sobre a futura atuação profissional. Este sentido da formação generalista é atribuído pela professora Violeta, como retrata sua fala.

Não só o curso de terapia Ocupacional, mas a área da saúde ela precisa disso porque no método tradicional é como se fosse uma especialização né? A área da saúde ela precisa se especializar, e na verdade quando a gente percebe, conhece o método, a ABP, percebe que não é isso, a área da saúde não precisa dessas especializações, ela precisa, não é conteúdo, mas ela precisa de uma visão maior. (Prof^a. Violeta).

Os sentidos pessoais e os significados atribuídos à forma de organização dos conteúdos curriculares sofrem alterações na medida que deixam de ser disciplinas e passam a conteúdos por áreas específicas. Esse dado mostra a ressignificação de sentidos, talvez não claramente compreendidos na sua constituição, mas que agora encontram lugar encontram formas de serem significados.

Por outro lado o sentido atribuído pela professora Papoula pode comprometer a construção do conhecimento em relação à autonomia do aluno, quando o tutor sugere as referências bibliográficas onde o aluno deve pesquisar e ao considerar uma roda de conversa podemos supor que o processo dialógico autêntico pode ficar esvaziado de reflexão crítica, como sua fala nos mostra abaixo.

[...] eu sempre digo assim que a tutoria nada mais é do que uma roda de conversa, onde você no primeiro momento joga uma coisa empírica, aquilo que tu conhecias sem embasamento científico e quando tu vens pro fechamento tu já trás uma coisa embasada mesmo, em autores de acordo com o material solicitado. (Prof^a. Papoula)

Quanto ao processo avaliativo na ABP chamou-nos atenção a fala da professora Violeta, por ser a única que fala sobre a avaliação do tutor dentro da metodologia:

[...] a única coisa que eu sinto que o método pede, é a avaliação do tutor, periódica, e assim, a cada problema ser uma avaliação, não só dos alunos, mas do tutor, e isso a gente não tem aqui, o que a gente tem é anual, porque eu só faço parte do primeiro ano. Mas eu acho que seria válido a avaliação ser contínua, tanto como é dos alunos, ser do tutor. (Prof^a. Violeta)

3.1.3 Significados e sentidos quanto ao papel do Tutor

Segundo Barreto (2008), as principais funções do tutor nas sessões tutoriais envolvem abrir os trabalhos e observar criticamente a discussão. Esta observação crítica refere-se às competências dos membros do grupo tais como as do coordenador e as do secretário, à participação dos alunos na discussão, à qualidade da discussão. Neste tópico a interferência deve ser a mínima necessária para que os alunos se atenham ao problema, corrigindo rumos quando eles se afastarem do tema proposto, sempre tendo por referência o enunciado do problema e os conhecimentos que tem sobre os objetivos de aprendizado que o problema pretende que os alunos atinjam. Deve instigar o processo dialógico do grupo com perguntas e manter, motivar o grupo no resgate de seus conhecimentos prévios, e na análise crítica dos conteúdos pesquisados na sessão de fechamento do problema. Estar atento à possíveis atitudes dominadoras de membros do grupo para que não monopolizem a discussão. Importante ressaltar que ele não deve “dar aula” e/ou responder as questões formuladas pelos alunos com respostas explicativas, com exceção de algum termo desconhecido pelos membros do grupo, que esteja no problema em discussão.

Com base no exposto, observamos que os significados atribuídos pela maioria dos professores, colocam o tutor como o agente norteador da sessão tutorial, em uma postura de manutenção da posição do foco da aprendizagem estar no sujeito que detém o conhecimento, desconsiderando e assumindo o papel do coordenador do grupo, retratado nas suas falas.

[...] eu acho que o agente norteador numa sessão tutorial é o tutor, a maneira como ele vai conduzir as discussões é muito importante, eu vejo assim para o processo, não apenas para atingir os objetivos que ele quer chegar, mas para o próprio processo de ensino-aprendizagem sobre aquele assunto, sobre aquele tópico, eu acho a mesma coisa sobre as outras atividades da ABP. [...] se o professor não sabe o que ele quer com isso daqui, eu tenho que alcançar dessa maneira isso daqui, a melhor maneira pra eles, não a minha melhor maneira, já essa é a melhor maneira pra eles, como que a gente vai chegar nisso daqui? É assim, assim, assim, então esse vai ser o nosso norte, tanto o deles quanto o meu, eu vejo que o agente norteador é fundamental nessa metodologia. [...] ver que o aluno é mais quietinho, de chamar o cara para a discussão, o que você acha sobre esse assunto o quê que você acha sobre isso daí? Acho que também é função do tutor isso daí (Prof. Girassol).

Então quando ele motiva o aluno ele demonstra que ele acredita nisso e ele perpassa isso para o aluno, o aluno embarca com ele naquele barco também, porque o aluno tem que embarcar naquele barco, mas tendo a segurança, porque se ele tiver inseguro aí ele volta para a metodologia tradicional, ele quer voltar para a metodologia tradicional porque lá ele tinha mais segurança e essa segurança quem vai dar para ele é o tutor. Então nós como tutores também temos que compreender essas dificuldades do aluno, mas isso faz parte, todo processo de mudança ele gera sofrimento e eles estão vivendo esse processo de mudança. Então essa compreensão nós temos que ter e como tutor acalmá-los. (Prof^a. Acácia).

Os professores também convergem sobre a importância do professor ter conhecimento sobre os conteúdos componentes do problema. Esta perspectiva foge da proposta da ABP, já que esta metodologia tem como princípio o estímulo à construção e não a transmissão do conhecimento (MAMED & PANAFORTE, 2001).

[...] eu penso que ele deve ser um professor ávido para estudo, para conhecimento e para se apropriar de novos conhecimentos, um professor aberto, [...] porque ele precisa estudar ele precisa se dedicar. (Prof^a. Dália)

A outra situação com relação ao conteúdo que precisa ter compreensão ter conhecimento, por mais simples e básico que seja, por mais difícil que seja [...] (Prof^a. Begônia)

[...] você tem que ter condições de conduzir o processo, argumentando levando a refletir, a pensar, levando as retomadas das discussões e pra isso você tem que ter um conhecimento prévio dos temas, dos assuntos dos conteúdos e tal, porém é uma linha muito tênue e é possível você entrar nesse conformismo sim, [...] porque o processo docente educativo que é mais do que ensino-aprendizagem ele requer envolvimento ativo de ambas as partes e me parece que aqui nessa proposta se você não tiver cuidado você fica muito passivo e inverte o processo (Prof. Lírio)

Podemos dizer que o sentido atribuído ao tutor e suas “competências” como a de ter um certo conhecimento sobre os conteúdos de aprendizagem que o problema propõe por facilitar a construção de questões instigadoras para a reflexão do problema, o que se torna viável quando ele participa do processo de construção do problema, porém consideramos a curiosidade epistemológica do tutor nos objetos de estudo, fator determinante, para com seu entusiasmo, motivar os alunos e juntos iluminar o objeto (FREIRE, 1986).

Divergindo dos demais professores quanto ao aspecto do tutor precisar se apropriar dos conteúdos inerentes aos objetivos do problema a fala da professora Rosa converge com a literatura sobre a ABP, como podemos observar em sua fala:

Tem o papel do tutor de ser alguém que não seja acomodado e que também se interesse, você não precisa dominar, mas você está ali você vai questionar, a gente vê que tem muito a ver com o papel de quem está no processo tutorial, professor e aluno, a questão está muito na relação. Do ponto de vista do papel do professor, foi desafiador, primeiro pelo desafio de construir o pensar coletivo, mas era muito interessante quando a gente construía a árvore, construía os problemas, pra mim isso sempre foi muito prazeroso, junto com os colegas a gente debater era muito bacana, o maior desafio era o método da tutoria mesmo, trabalhar o método quando a gente tinha uma prática como educador de reproduzir, e aí a gente saiu do cenário. Olha eu acho que esse era o pior, a gente se segurar e fazer um redirecionamento do pensamento, a mesma coisa que a gente quer falar mas sem precisar falar sem dar conteúdo, fazer ele pensar de uma forma crítica, inteligente, com uma pergunta objetiva era desafiador, [...] mas eu preciso mudar a minha forma de trabalhar, nós tivemos que mudar a nossa também, que era muito mais cômodo pra muita gente dar aquela aula há vinte anos, a gente teria que pensar em novos problemas, sentar todo mundo junto, encontrar horário, rever, fazer avaliação, e pra eles também. Eu acho que foi muito interessante, continua sendo, acho que ajudou muito viver o outro lado de fazer o outro pensar junto contigo, o que eu acho que faltou mais a gente estabelecer o diálogo, porque muitas vezes eles já vieram digamos assim um pouco influenciados de uma cultura de um modelo que não os permitia eles estarem abertos, não todos. Mas eu tenho que fazer a leitura eu tenho que ter uma análise crítico reflexiva sobre esses processos de aprender, de fazer e como isso está ligado com o momento histórico e social tudo isso, não posso ver isso como desarticulado, não posso ver isso como pontual. (Prof^a. Rosa)

Consideramos importante a fala da professora Rosa, pois ela pontua o significado do processo de ressignificação do paradigma de aprendizagem e da prática do professor-tutor, só podendo se efetivar por meio do processo dialógico. Neste aspecto o depoimento da professora Camélia ao acrescentar o fator motivacional e emocional do professor mostra outra forma de expressar um sentido de como pode estar articulado ao pensar, sentir e agir do cotidiano, como mostra sua fala:

Mas, eu acho que é um exercício interessante pra a gente. Para o professor de um lado, recuar e deixar o aluno crescer, e realmente ajudar a coisa, caminhando e não dar passos por ele, e do aluno reciclar essa posição, de ter atitude mesmo, de ter voz. Na verdade, este é pra te instigar, dentro da ABP. Ele vai dar um direcionamento pra poder fluir. Agora eu acho que requer uma emoção e uma motivação muito grande, pra tudo funcionar, uma seriedade para que os problemas saírem inéditos daqui da coordenação, vistos bem antes, pra tudo funcionar. (Prof^a. Camélia)

Os professores falam sobre a importância do processo de integração dos conteúdos que compõem os problemas para a sessão tutorial com as outras atividades paralelas no módulo em questão, como parte das funções do tutor. Isto corresponde ao planejamento das atividades, porém neste curso, os tutores que constroem os problemas separadamente nos seus módulos, provocando uma

desarticulação com as outras atividades (RELATÓRIO DE TUTORIA, 2009). As falas a seguir demonstram esta preocupação como podemos constatar abaixo:

Trazemos problemas de acordo com o que o aluno está vendo lá pra que ele veja na tutoria para que tenha essa relação entre o que ele está vendo e o que ele está estudando, eu acho que tem que ter esse processo senão fica difícil. Mas o que é que está se fazendo? De acordo como vai avançando esse processo nós vamos adequando, tanto a árvore como os problemas. (Prof^a.Papoula)

Depende de todo o contexto de todo o planejamento, pra isso a gente precisa exatamente dos problemas elaborados, os problemas tem que vir antes, a gente precisa do planejamento de vocês para o semestre, quais são os problemas que serão abordados, trabalhados ao longo do semestre? Porque o morfofuncional tem que estar baseado nesses problemas. A gente tem uma sequência, o ideal é que vocês trabalhem dentro dessa sequência aqui, até para o entendimento do aluno, a gente sai de assuntos menos complexos para assuntos mais complexos, se na tutoria a gente consegue acompanhar isso daí a gente consegue integrar. Na verdade a gente tem muito essa preocupação, eu digo assim, neste semestre nós estávamos trabalhando com 6 problemas, mas a gente tem um leque de assuntos que precisam ser vistos[...] (Prof.Girassol)

[...]o planejamento ele é contínuo, né? A cada sessão tutorial, a cada término de sessão tutorial tem que ter uma reunião. Então é necessário, porque do meu grupo olha só, acontece uma coisa, aí no grupo da Dália acontece outra, aí precisa haver essa troca de informações porque a turma ela é grande e cada tutor tem no máximo dez alunos, mas só que esses alunos todos fazem parte de uma só turma aí depois eles vão confrontar informações, então isso acontece todo tempo. Não só por causa disso tem que ter planejamento, mas se o problema deu certo, o que a gente errou, porque a gente tem falhas, somos falíveis. Então a gente tem que saber o que a gente errou, o que o problema contribuiu para o conhecimento do aluno, o que foi que aconteceu, se o problema deu certo. (Prof^a.Violeta)

A gente sabe que essa metodologia é uma metodologia especial e ela requer muito mais tempo de nós professores como tutores num planejamento muito maior. (Prof^a. Dália)

Um dos momentos fundamentais do processo de aplicação da ABP é a avaliação da sessão. Esta é feita por todos os membros do grupo, sobre si mesmo e sobre os colegas. É um momento fundamental, pois é onde vão ser pontuadas as fragilidades do grupo ou de alguns membros, assim como os avanços no desenvolvimento das habilidades de cada membro do grupo (BARRETO, 2008). Esta questão foi falada por 2 professoras, porém ressaltando apenas o papel do tutor neste processo, como observamos nas falas a seguir:

[...] eu sempre dou feedback pra eles, pode ser que eu não leve muito direitinho e perfeito a questão de ser tutora porque eu estou aprendendo a ser tutora e eu não tenho medo de dizer que eu estou aprendendo, mas o que eu prezo na tutoria além dessas etapas é eu querer entender cada

aluno, agora eu to com 10, eu quero saber quem é o A, quem é o B, o que ele faz, como ele percebe. Muitas vezes dou essas pinçadas no próprio grupo para que eles percebam, que um percebe o outro. Esse também é o nosso papel de professor e de tutor fazer com que eles percebam que eles também são responsáveis por tudo o que eles querem na vida deles. O nosso papel é motivar esses alunos, dá medo. Acho que além dos passos que tem que ser respeitados, ele tem este olhar, é isso que o diferencia do outro professor que não é o tutor (Prof^a. Begônia).

Porque a ABP não adianta você entrar mudo e sair calado, você precisa dar sua contribuição, principalmente no final da sessão tutorial, você precisa na avaliação, não adianta só colocar a nota pro aluno, você precisa dizer como ele foi, como foi o desempenho dele naquele objetivo, principalmente no fechamento, e como é que ele foi na abertura, como ele construiu aquele planejamento pra se chegar ao objetivo, porque a gente precisa de uma discussão, a gente precisa das questões, precisa ler bastante o problema, discutir na abertura, elaborar as questões, ir pro fluxograma porque o fluxograma ele é importante porque ele que te dá o caminho pra você elaborar os objetivos. E o tutor tem que ta atento pro aluno não sair da situação problema, e não ir, não desvirtuar os objetivos do tutor, que ele não sabe, ele não pode saber, esse aí é o grande troféu do tutor. Ele tem que estar atento, e se ele não estudar, não basta ele só ler o objetivo, se ele não estudar ele não vai ta facilitando, ele não vai ta colaborando. É aquela história, entrar mudo e sair calado, ele não está contribuindo, ele não está sendo consciente com o método. (Prof^a. Violeta)

As palavras da professora Violeta refletem que ela “parece” conhecer os passos da sessão tutorial e o papel do tutor, no caso de precisar intervir na sessão. Por outro lado a fala da professora Margarida reflete o contrário, onde o papel do tutor está vinculado à construção dos problemas com os objetivos de aprendizagem equivalentes a ele. É possível que este sentido esteja relacionado a não aceitação da metodologia, por silenciar quanto aos passos da sessão tutorial, considerando que a professora Margarida já atuava com a ABP há três anos e meio no momento da entrevista, como nos mostra sua fala:

Eu acho assim que a gente tem um direcionamento inicial a partir do momento que a gente constrói os problemas, que a gente constrói os objetivos, mas o que acontece naquele espaço que é a sessão tutorial depende de diferentes fatores. (Prof^a. Margarida)

O sentido atribuído pela maioria dos professores ao papel do tutor relaciona-se à condução da sessão tutorial, em que ao se perceberem deslocados do lugar de transmissores do conhecimento, percebem suas novas funções como “atitudes passivas” e sem sentido por não ser o modelo em que estão condicionados. As falas a seguir são representativas desta percepção.

Eu acho que o bom profissional ele vai se moldando às situações, às circunstâncias, você não pode ser aquela pessoa sisuda que é isso aqui e acabou. Tem gente que confunde, a função do tutor não é na verdade essa da pessoa com cara de paisagem que não pontua que não conduza a sessão e eles questionam, não conduz as discussões não direciona, como é que um cara desses consegue chegar aos objetivos? É meio incoerente. (Prof. Girassol)

[...] eu falo na minha tutoria, porque o tutor fica muito impessoal, eu preciso conduzir de uma maneira diferenciada, ir pontuando, não como aula, mas uma coisa ou outra eu falo, porque senão fica uma rodinha e perde o científico que é você que tem o parâmetro, ai fica o cotidiano o comum sem o cunho científico ai você tem que fazer a relação, embora seja enriquecedor mas é você que tem, quer queira ou não, [...] o aluno recém ingresso na academia ele não é um neófito por completo, ou seja, isso significa dizer que ele não saiba completamente nada, que ele não tenha conhecimento, pelo contrário ele tem o conhecimento da história de vida, da história pessoal dele, ele trás uma experiência para dentro da academia porém ele necessita de orientação sim, do ponto de vista da razão, ele precisa de alguém pra conduzi-lo àquele raciocínio lógico, para aquele raciocínio que constrói mas que desconstrói também, dar a oportunidade do contraditório pra ele e isso é o professor que faz. Até que me prove o contrário o professor ele é o facilitador desse processo ai, e vai ficar mudinho ai? (Prof. Lírio).

[...] eu até questionei aquela forma do professor ter que ter cara de paisagem, ai a tutora que estava nos direcionando ela disse você não deve ter cara de paisagem, mas também não deve ter cara de conteúdo, então isso quer dizer nem eu posso saber, nem eu posso ficar calada, eu tenho que saber direcionar a proposta a conduzir a sessão sem estar dizendo pro aluno o que deve ser ou vice versa. (Profª. Papoula)

Eu tenho que cumprir os passos, porque se é uma regra, um método eu não posso burlar, isso é o tempo que vai me dar esta precisão, o método ele tem que ser seguido, cumprido, não digo na rigidez de ser seguido, mas de cumprir pra poder ver o resultado, então se a tutoria é um método e ela tem os seus passos, eles tem que ser cumpridos senão deve ser outra coisa que não é tutoria, mas não no sentido de que eu vou ser aquela pessoa que eu não vou fazer careta, que eu não vou expressar nada nos meus músculos, pra mim tá difícil, então chame um robô. (Profª. Begônia)

Ainda sobre a condução do tutor, por outro lado, divergindo dos professores acima citados, as professoras Camélia e Margarida demonstram a preocupação quanto ao tutor dar direcionamento na sessão tutorial. É possível que as professoras desconheçam que todo modelo de ensino tem uma teoria que o embasa, ou que tenham por opção o modelo ao qual foram formadas e nesse sentido os conhecimentos científicos são desprovidos de concepções ideológicas-políticas quando falam sobre a neutralidade do professor como vemos a seguir:

Eu acho que a gente tem que ter uma maior capacidade de escuta, porque dentro da seção você tem que estar muito atenta ao que tá acontecendo, saber o momento de se colocar para não atrapalhar, para não ficar direcionando a coisa para determinado sentido, então quem tem dificuldade

de escutar mesmo, de se colocar nessa posição, vai ter dificuldade na ABP, porque vai querer dar aula ali no meio da seção. Eu achava que é muito difícil a gente se manter numa certa neutralidade, logo no início né, e deixar realmente os alunos irem construindo os objetivos dentro da sessão de tutoria, [...] E também eu acho que tira o professor daquela posição de que sabe tudo,[...]. (Profª. Camélia)

Pra mim é um desafio porque eu fui formada por uma metodologia diferente e eu sinto que eu tenho uma tendência a dar sim direcionamento e pra mim é um desafio porque a ABP está sempre lhe forçando a revisar o lugar do professor como alguém que detém o conhecimento, então há um tensionamento entre aquilo que é desejado pelo método, o que é esperado e aquilo que faz parte de toda uma formação que você teve como pessoa como profissional, [...]. Isso me avaliando pessoalmente eu acho que eu deveria estudar mais, eu estudo pros problemas, estudo pra sessão, me envolvo no planejamento, mas eu acho que sobre o método tem muita coisa pra estudar ainda que eu não acho que eu domino (Profª. Margarida).

A fala da professora Camélia, nos lembra Freire (1996) em relação a capacidade de escuta que o professor democrático precisa desenvolver, pois “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele” , mas por outro lado chama atenção sobre a neutralidade da educação insinuada pela ideologia dominante e pontuada como perspectiva pela referida professora. É possível que para as professoras Camélia e Margarida a nova postura preconizada para o professor, seja a de não intervir, não dirigir as discussões deixando os alunos entregues a si mesmos. Este pensamento contradiz uma educação problematizadora que visa à autonomia dos alunos. Nesse sentido, segundo Freire (1986) se faz necessário que o professor seja radicalmente democrático, responsável e diretivo, não diretivo dos estudantes, mas diretivo do processo no qual estão juntos o professor e os estudantes.

O sentido atribuído pela professora Dália enfatiza o fator motivacional ao papel do tutor, considerando que este precisa se apropriar de novos conhecimentos e poder intervir de maneira mais eficaz na sessão tutorial. Esta professora associa a capacitação do tutor aos conhecimentos que ele precisa ter sobre os tópicos do problema, retratado em sua fala:

[...] a nova metodologia né, a ABP, ela traz isso, essa aproximação que é vamos dizer assim, que é obrigatória, não tem como a gente fugir de não trabalhar todos nós juntos. E isso dá um crescimento, faz com que também o próprio professor ele também vá buscar mais, porque o tutor ele tem necessidade de estudar de se apropriar de conhecimentos que até ele não tinha antes, porque ele não está mais limitado, ele não está mais trabalhando no reducionismo, ele vai ter realmente que buscar outros conhecimentos e isso vai capacitando ele normalmente, vai favorecendo

essa capacitação. Na verdade eu penso que tudo vai pela motivação do professor, porque o professor, ele pode adotar uma postura de simplesmente fazer o papel dele ali, por quê? Porque ele não vai precisar expor os conteúdos que ele estuda. O que faz a necessidade de ele estudar e se apropriar é ele se instrumentalizar pra ele conduzir o grupo de melhor maneira, mas ele não vai precisar apresentar o que ele estudou para os alunos, os alunos não vão cobrar porque não podem cobrar o que ele estudou, mas, o que é que acontece? Vai ter o reflexo disso, porque se você se apropria de cada problema, de cada tópico, de cada tema e de todos os sub temas pertinentes daquele problema, você consegue, no meu entendimento, você consegue desenvolver a estratégia de melhor forma, você encontra uma maneira de intervir de forma que o grupo cresça. Porque você precisa ter essa mudança de conduta. Porque é muito difícil você ter esse conhecimento que você tem e às vezes você deseja repassar, dar aula pro aluno no momento da tutoria e ter que se segurar. (Prof^a. Dália)

A professora Acácia dá um sentido diferenciado para o processo de integração dos professores, relacionado com a proposta do PPP, de integração de todas as atividades do currículo, falando,

[...] todos os professores precisam estar juntos, mesmo que não seja tutoria, mas precisamos estar mais coesos, senão fica muito difícil na cabeça do aluno. Ele se prepara para uma coisa, só para a tutoria, mas quando chega nas outras ele volta e fica esperando, volta a velha postura. (Prof^a. Acácia)

Alguns falam que para um professor ser tutor, ele precisa ter habilidades “inerentes”, refletindo uma percepção do sujeito humano-professor não histórico e não como um ser que se constitui no exercício de sua prática cotidiana. As falas da professora Dália e do professor Girassol retratam esta percepção quando dizem,

[...] o tutor ele tem que ser tutor ele tem que ter o perfil de tutor, porque senão ele não vai se adaptar, [...] ele deve ter uma afinidade com a metodologia, [...] (Prof^a. Dália)

De alguma forma, um pouco mais aprofundadamente ou não tem que ter uma certa identificação com a metodologia, porque senão fica difícil, fica complicado. (Prof. Girassol)

Como pode um tutor ter perfil para tal função fora da prática? Como se identificar sem vivenciar a prática?

Na ABP o problema é o elemento central desencadeador do processo de aprendizagem. Um dos objetivos de um problema é suscitar uma discussão produtiva do grupo tutorial e nesse sentido, torna-se um desafio para os professores a construção do mesmo. Este precisa ser objetivo e criativo, daí a necessidade de ser construído por um grupo interdisciplinar e composto por professores que atuam

em áreas diferenciadas, mesmo dentro do corpo de conhecimentos da Terapia Ocupacional, para facilitar a caracterização do contexto e dos objetivos de aprendizagem adequados à sua solução, como mostra a fala a professora Papoula:

[...] eu digo que para você montar um problema você tem que ser romancista, tem que ter muita criatividade para criar um problema, porque não é o mesmo problema que você vai usar no próximo ano, as modificações vão sendo realizadas e aí você vai fazendo outros problemas. Temos problemas que nós criamos que nunca foi usado, vai ser usado agora pela primeira vez,[...] (Profª. Papoula).

Convergindo e complementando a fala da professora citada, para o professor Lírio falta integração entre as atividades esvaziando o sentido do planejamento.

[...] na verdade é como se a gente tivesse fazendo um planejamento que fica vazio, essa articulação do problema com a realidade que o aluno tá vivendo eu acho que é uma falta,[...]. (Prof. Lírio)

Divergindo dos colegas, para as professoras Dália e Margarida é possível desenvolver as atividades com todas as dificuldades, como retratam suas falas:

Então hoje é um bolo. Mas, a gente consegue, é um desafio muito grande porque os professores conseguem com estas dificuldades, desenvolver as atividades. (Profª. Dália)

[...] eu diria assim o nível de comprometimento das pessoas varia, mas eu acho que a gente consegue ainda que com as dificuldades de um e de outro, se reunir, tá realmente concretizando aquilo que a gente precisa fazer, eu acho que a gente consegue. (Prof[. Margarida)

3.2. AS ACEITAÇÕES E AS RESISTÊNCIAS DOS PROFESSORES ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA ABP.

3.2.1. As aceitações dos professores

As aceitações da maioria dos professores (8) se referem ao significado da ABP possibilitar o processo de construção do conhecimento pelo aluno, por meio da pesquisa, assumindo um papel ativo nesse processo, porém não se colocam como parte integrante do mesmo, como construtores junto com o aluno, como podemos constatar na fala dos professores.

A ABP traz a questão do aluno ser autodidata, de buscar a informação, de trazer coisas novas para você e o fato dele tá sendo já, dele estar pegando a informação, de estar fazendo uma síntese daquilo, de estar processando e estar colocando o entendimento dele, de estar falando a respeito de tal assunto, isso é um dos pontos bons.(Prof. Girassol)

Eu acho uma coisa positiva é essa, mesmo com as limitações mas é fazer com que o aluno seja um agente ativo desse aprendizado, essa é uma coisa positiva [...]. (Prof. Lírio)

E essa metodologia, ela vem fazer que o aluno construa seu próprio conhecimento, construa sua própria história [...] e aí é quando o aluno vai ter um papel ativo, ele vai em busca, ele é mais autônomo, ele é mais criativo, ele tem possibilidade de colocar em prática a sua capacidade criativa e a gente só chega a auto realização fazendo esse caminho, senão não dá para chegar. Então agora eles têm que ir buscar, eles tem que ir atrás, eles tem que estudar, eles tem que aprender a buscar sozinhos também, E a partir dessa curiosidade, desse conhecimento prévio, das práticas, fazendo essa relação entre teoria e prática, sempre, sempre, o aluno é mais motivado, a sua curiosidade é estimulada e aí ele é capaz de ao final vestir a camisa daquele conhecimento e ir atrás e não precisar tanto da supervisão do professor para fazer, porque chega um momento, que eu acho que se nós soubermos levar mesmo a ABP, o aluno ele veste a camisa mesmo e ele vai atrás, ele busca e o professor já vai só ajudar nas orientações. Então eu acho que a partir do momento que ele se vincula afetivamente com aquele conhecimento, ele elabora pessoalmente aquele conhecimento, aquele conhecimento não é mais dos livros, aquele conhecimento não é mais do professor, já é um conhecimento próprio, já é um conhecimento dele e aí é quando ele veste a camisa, é quando ele vai em busca, e aí é quando a gente consegue realmente uma excelência na educação. (Profª. Acácia)

Eu acho que é muito legal, porque faz os alunos irem mais, pesquisar mais, não tem mais aquela coisa pronta para eles, eles vão ter que se virar. Então para o acadêmico ela é muito boa, porque eles amadurecem mais cedo, eles pesquisam mais, eles escrevem mais. A questão da leitura para eles também, fica mais visto, então chega de professor só dando aula e eles só copiando, não! Eles vão ter que construir, construir conhecimento mesmo! E ele forma até mesmo mais cedo a postura profissional dele, eu acho legal (Profª. Tulipa).

Dos positivos, esse avanço do aluno na construção do conhecimento dele desde o 1º ano. Antigamente você reproduzia o que o professor dizia e agora não você constrói, você produz em cima, não reproduz, você produz o seu conceito, isso aí eu acho perfeito quando o aluno ele cresce independente, a gente já vê o aluno totalmente independente, crescendo de uma forma bonita, alunos do 1º ano fazendo trabalhos belíssimos até pra apresentar [...]. Mas, a gente já observa os alunos do 1º ano com essa metodologia que eles recebem o problema, e eles vão trazendo as informações, a gente já observa assim um outro tipo de aluno, mais experiente, com uma conversa melhor. Porque a gente acompanha na tutoria e depois nós levamos eles para a aula prática, então nós já observamos um outro tipo de aluno, mais disposto, mais interessado, ele já sabe buscar, ele já tem uma visão clínica maior, é bem diferente, [...].(Profª. Papoula)

A possibilidade que estas metodologias trazem é de colocar os alunos muito mais a frente com situações da realidade do sistema de saúde SUS, aluno de 1º ano, apresentando em congresso. É isso que eu queria mostrar por conta da tutoria o quanto que eles sabem mas eles não se percebem, mas a gente que está de fora percebe, mas é a metodologia que está facilitando isso.(Profª. Begônia)

As falas dos professores chama atenção para o aspecto estrutural da ABP, onde ao construírem os objetivos de aprendizagem, seguem para a etapa da pesquisa a fim de responderem aos mesmos, independente da atuação do professor-tutor direcionar ou não para uma reflexão crítica dos objetos de conhecimento através do diálogo como preconiza a proposta do PPP do curso, de promover a formação de profissionais críticos e autônomos. De acordo com a teoria da aprendizagem significativa, o sujeito que aprende deve se predispor a relacionar interativamente os novos conhecimentos à sua estrutura cognitiva prévia, modificando-a e dando significados a esses conhecimentos, pois do contrário ele poderá simplesmente memorizá-los (aprendizagem mecânica) visando bons resultados nas avaliações (MOREIRA, 2011), e isto pode ocorrer também na ABP em virtude dos critérios da ficha de avaliação (ANEXO B).

Para as professoras Dália e Violeta suas aceitações além de convergirem com os professores citados, relacionam-se também ao professor, mas de maneira diferenciada como vemos nas suas falas a seguir:

Então esses de 2009, quando chegava a calourada, eles já passavam, “olha é bom, satisfaz, a gente aprende muito com isso”. Então eles já tiveram vamos dizer uma receptividade melhor ao método. E hoje, hoje que eu digo é assim o marco, porque hoje nós não temos problema com a tutoria. Hoje os alunos vão satisfeitos para a sessão tutorial, eles se sentem bem, eles ficam a vontade, eles pesquisam. Eu digo que é um marco, porque os alunos de 2011 é como se eles tivessem mais maduros, mas, anteriormente já em 2009, a gente já podia ver sinais assim bem piquinininhos, a gente já podia ver sinais visíveis de que ele tava começando a se adaptar.[...] mais importante pro aluno essa vivência dele, de buscar de pesquisar de se apropriar a partir dele mesmo de construir o próprio conhecimento dele, [...] o professor vem até a coordenação do curso, ele traz seu material, ele integra com outros professores, ele se aproxima mais e essa aproximação ela soa melhor para o aluno,[...] (Profª. Dália)

Eu acho que a gente tá tendo muitas oportunidades de aprendizado, de mostrar o nosso trabalho, entendeu? Porque o aluno, ele presta mais atenção em ti, é um grupo pequeno então ele vai prestar mais atenção em ti, principalmente quando ele conhece mais o método, porque o aluno estudioso, ele vai e estuda o método, e isso daí é super importante, eu acho que isso aí é um ponto positivo pro professor, e pro aluno também. Porque eu acho que ele vai ver, a cabeça dele abre mais, ele não fica com aquelas

coisas isoladas, disciplinas isoladas, que tem a ver a anatomia com a antropologia por exemplo. Eu acho que o ABP permite essa conexão, isso aí é um ponto positivo. (Prof^a. Violeta)

Podemos supor que o sentido de integração para a professora Dália está relacionado a uma aproximação à coordenação do curso. E partindo de nossa experiência, os professores dos dois primeiros anos do curso especialmente, precisam agora, fazer o planejamento das atividades em que estão inseridos e entregá-los à coordenação para que sejam inseridos no manual do aluno, disponibilizado a eles. Ressaltamos que isto tornou-se uma exigência. Com exceção, atualmente, das atividades de Metodologia Científica, Bases Filosóficas e Sociológicas da Saúde e Bioestatística, as outras atividades são trabalhadas com dois ou mais professores. Nesse sentido, o sentido de integração para a professora Dália está relacionado a uma integração parcial entre os professores, pois os planejamentos das atividades não são socializados e nem discutidos com todos os professores dos módulos em que estão inseridos.

É possível que para a professora Violeta o sentido da ABP esteja vinculado ao reconhecimento de seu trabalho, pois ao trabalhar em grupos pequenos seja mais facilmente visualizado e reconhecido. Como ela não é terapeuta ocupacional, por meio dos problemas ela percebe que ela e os alunos visualizam melhor a integração entre diferentes áreas do conhecimento.

Na teoria da Aprendizagem por Descoberta, de Bruner, encontramos que a construção do conhecimento se dá mediante a imersão do sujeito em situações de aprendizagem que envolvam problemas, com a finalidade dele aprender descobrindo. Através da ação direta da professora como participante da construção de problemas interdisciplinares, na prática com a ABP, é possível que ela tenha aprendido por descoberta a possibilidade da integração entre diferentes disciplinas.

A professora Margarida também concorda sobre o aprendizado do professor, porém o foco está na aproximação e interrelacionamento entre os colegas como mostra sua fala.

Hoje o sentimento é de aprendizado, eu tenho aprendido muito, tem sido muito bom, lidar com as pessoas da TO que fazem parte, não só da TO, tem os outros colegas da Biologia, foi uma experiência pessoalmente muito bacana, eu acho que eu tive sorte de encontrar as pessoas que eu encontrei, porque foi uma experiência de troca muito bacana, [...].(Prof^a. Margarida)

Por outro lado a professora Camélia enfoca o aspecto do professor aprender com o aluno e sobre as habilidades comportamentais que estes vão desenvolvendo para a atuação na vida profissional futura, convergindo com os objetivos da ABP.

Então eu acho que isso é legal, a gente saber que pode aprender com eles também e que eles às vezes são muito profundos no que eles estudam e trazem. Acho legal isso. Acho que tá bem, ainda mais se eles se empolgam, por isso que os problemas tem que ser interessantes, porque se eles se empolgam ai a coisa vai embora. [...] eu acho que dentro do primeiro semestre da tutoria, eu tive a sensação, mesmo com as diferenças, de que eles sempre quiseram isso, no início eles ficaram resistentes até, mas, é uma autonomia que não amplia só a atitude deles como alunos, mas é enquanto gente, de você ter que se expor e falar, as pessoas que eram tímidas, que tinham dificuldades de defender suas opiniões, então eu acho que foi uma contribuição muito rica pros alunos. Eu acho, principalmente, que quando a gente é tarapeuta, a gente vai ter que ter muita atitude com os sujeitos, de saber lidar com as diferenças, e eles vão exercitar isso, por exemplo, os vários papéis da tutoria ajuda muito pra essa coisa que eles vão ter que ter na prática. Por exemplo, o sujeito que ta coordenando ali, que vai ter que incentivar os que estão quietos a falar, de vencer suas próprias limitações, de estar atento a todo mundo. Então o exercício profissional é super legal. Tem aquela coisa também, de às vezes tem as mentes dominantes na sala, então na sessão tutorial a coisa é diluída um pouco, assim né, porque fica todo mundo assim, incentivando o outro a falar. Ai eu acho que fica legal. (Prof^a.Camélia)

A ABP é uma metodologia que tem metas mais amplas que a aquisição de conceitos e desenvolvimento da capacidade de solucionar problemas. Ela visa também o desenvolvimento de habilidades de comunicação, cooperação, no sentido da formação do sujeito, para que se torne mais humano, crítico e ético e autônomo (BIZÁRIO, 2008). No processo do fazer cotidiano é que vão se construindo estas habilidades e a consciência reflexiva sobre elas. No conjunto de uma estrutura curricular a ABP precisa estar integrada as outras atividades da estrutura curricular para que o PPP, norteador do novo paradigma, se efetive de forma eficaz de acordo com seus princípios filosóficos. Assim, também as outras atividades curriculares precisam coadunar com os mesmos princípios. Sobre este aspecto a fala da professora Rosa é elucidativa como vemos a seguir.

[...] lógico que em cada método e técnica elas tem sua potencialidade e seu limite e eu sempre disse não é o método, não é. Há uma estrutura curricular transversal antes de tudo, que se transforma simplificada no processo de aprender que pode ir e voltar, num processo de avaliar que é somativo não só do que é instruído, do que eu recebo de informações, mas daquilo que eu construo nesse processo de fazer. É no meu agir do comportamento, quer dizer, existem características do ponto de vista da

formação do sujeito, enquanto ser ético humano crítico, empreendedor, proativo e também do que isso tem a ver com as habilidades, do comportamento, mas também do conhecimento específico científico, do método, da metodologia [...] (Prof^a. Rosa)

A fala da professora Rosa converge com a proposta do PPP, da ABP e da relação entre ambos.

3.2.2. As resistências dos professores

A resistência dos professores foi um dos temas centrais que emergiram nos dados da pesquisa de campo. Por temas centrais consideramos não só aqueles que apareciam com frequência, mas àqueles que catalisavam e motivavam oposições, obstáculos e expressões de sentimentos de angústia dos professores.

Para a maioria dos professores (professores), o início do processo de implementação da ABP foi realizado irrefletidamente e consideraram que precisaria de um tempo maior para que fosse efetivado de forma menos problemática gerando resistências, como indicam algumas falas a seguir:

Houve muita, muita resistência, tanto por parte de alguns professores, inclusive professores que trabalhavam com a metodologia, meio assim que faziam assim aquele fogo ambíguo, de trabalharem com a gente de darem, e diziam não é legal essa metodologia não sei o que, eles não vão aprender, infelizmente a gente vivenciou isso daí, também como por parte dos alunos, que eles tinham muita, muita digamos assim aversão, mas essa grande aversão era tudo devido ao processo de estarem implantando a metodologia, o fato também de alguns professores estarem dificultando o processo de implantação, não estarem e não tentarem estar sincrônicos [...] Tinha que ter o mínimo de infraestrutura. Eu acho que grande parte dos nossos problemas eles aconteceram pelo fato da infraestrutura, ou seja eu não quero dizer que nós não estávamos preparados não em relação ao conteúdo humano, tanto é que a gente passou por capacitação e tudo mais, nós estávamos preparados, logicamente que era uma questão de adaptação e tudo mais, era novo também pra gente também, mas a gente conseguia aprender rapidamente, eu acho que éramos pessoas inteligentes e que a gente iria conseguir, mas agente esbarrou num problema sério que foi a questão da infraestrutura e a metodologia, digamos assim é pesada em relação a isso daí, ela requer que você tenha esta infraestrutura pra enfrentar sua implantação. Os espaços foram sendo adaptados, mas uma adaptação bem longe daquilo que era o ideal. A coisa deu certo, deu, mas, olha o que a gente passou, que a gente teve que passar, será que tinha se necessitado mesmo? E outra coisa, não me arrependo de ter participado, pra mim foi um grande aprendizado e está sendo na verdade. (Prof. Girassol).

O que eu considero que nós enquanto professores, nós deveríamos ter tido um tempo um pouquinho maior, digo de 2 anos para nos apropriarmos

melhor, estudarmos melhor, capacitarmos melhor e conseguirmos alcançar o objetivo de termos uma estrutura organizacional-administrativa competente para o desenvolvimento destas funções inerentes ao projeto.

Eu vejo assim, a implantação foi um momento muito tumultuado, um momento que nós devêssemos todos tido um tempo pra se adaptar antes, isso ai pra mim é ponto pacífico,[...] Quando foi implantado foi um impacto. É como eu lhe disse, eu sinto assim, em 2008 quando eles entraram foi um impacto para professores, foi um impacto para alunos. Ainda era desconhecido até dentro da Universidade, então hoje a gente tem alguns elementos, por exemplo, a ABP já é conhecida, nós talvez estejamos mais seguros da metodologia, acho que tem alguns elementos que fazem com que ele receba melhor. Eu acho que o grande problema foi em 2008, e eu acho que é natural quando muda um projeto, [...]. [...] eu acho que em 2008 foi mais difícil porque foi uma mudança de projeto e uma mudança de metodologia. Então foram momentos distintos, num primeiro momento houve a necessidade de um planejamento intenso, intensivo e que nós não estávamos preparados e a gente realmente se atropelou. Então a gente foi tudo, vamos dizer assim, a gente foi improvisando inicialmente, [...].(Profª. Dália)

Horrível! Horrível! A gente sair da metodologia tradicional em um ano, a gente dormir com a tradicional e acordar com a ABP, foi uma coisa de louco. [...] a gente deveria ter passado por um processo de transição. Nós passamos por um processo de implantação! Saiu de um e entrou no outro. E ai no primeiro ano a ABP deve ter sido uma coisa horrível para os professores. [...] Apesar de que acho que logo no início a gente se perdeu, achando que nós poderíamos tratar tudo e ficou uma coisa descomunal, [...]. então eu acho que essa estrutura organizacional que, assim, de não sair de um e ir para o outro, as coisas elas precisam ir de maneira gradativa, é bonito? É! Precisava ter mais discussões, de mais interação dos professores, com relação a isso. (Profª Tulipa).

Isso foi feito numa correria, a questão foi essa, a decisão foi de um grupo pequeno e foi só fechou aquele pessoal que aderiu, aderiu realmente porque tinha que aderir mesmo, porque eram do grupo contrário ao que vínhamos discutindo, [...]. E que fizeram na marra mesmo, e eu acho que isso trouxe conseqüências pro curso. Eu acho que a proposta ela não é ruim, eu acho que a maneira como foi feito é que foi equivocada, [...]. A minha ideia era a seguinte, pra você implementar uma proposta dessa você teria que ter o aval da instituição em primeira instância, tanto é que a implantação, foi implantado, foi, sobrou pra coordenação. A coordenação, ela fez ai, não sei como foi que ela conseguiu, o pessoal ajudou, mas coitada sobrou pra coordenação, porque não tinha apoio do institucional e conseqüentemente a operacionalização disso tudo foi muito dificultosa e continua ainda sendo até hoje. Queres que eu te dê um exemplo na prática disso? O NAU, qual foi a estrutura que depois sobrou pra implantar o sistema de notas etc. e tal, olha a dor de cabeça que deu, até hoje dá dor de cabeça, eles não entendem, tas vendo como é na prática, então isso deveria ter sido olha nós vamos apoiar, como é na prática? Nós vamos criar o sistema de vocês pra que todo fluxo acadêmico gire direitinho.

Eu vejo assim a implantação desse projeto como algo que foi só operacionalizado sem uma base institucional.

Eu não defendo a ABP como um método que deve ser utilizado no curso, mas defendo como uma metodologia a mais pra ser implementada pelo professor no processo ensino-aprendizagem no processo educativo, eu

penso essa forma, eu acho que se tem que ter cuidado, nós temos uma tendência muito forte a nos acomodarmos mesmo. (Prof. Lírio).

A fala dos professores Girassol, Dália, Tulipa e Lírio, comungam quanto à falta de infraestrutura organizacional e administrativa no processo de implementação da ABP. Esta questão nos parece refletir o desconhecimento dos professores sobre as implicações de ordem operacional em uma implementação de uma metodologia como esta. É possível também que, ao sentido atribuído à pressa e à falta de maiores discussões e capacitações e aval da Instituição sejam expressões de resistência dos professores à adesão à nova forma de prática docente.

Outro aspecto falado, que se enquadra também na temática da organização administrativa referente ao material humano é falado pela professora Begônia,

[...] e também na época, tínhamos o fato de termos menos colegas também, tinha uma situação que foi engraçada, passou todo esse período para os professores começarem a sair pras suas pós, que quando saiu foi em leva, foi um monte de gente ao mesmo tempo. Ai a gente tinha um certo receio de como que os professores um pouco afastados, como eles chegariam para contribuir, mas eu vejo de longe, até porque eu também estou um pouquinho afastada por conta do curso do mestrado, mas eu observo que não está tendo dificuldades, porque os colegas foram e estão voltando e voltaram com garra, assumindo, com certeza com as suas dificuldades porque nós que participamos desde o início a gente tem, imagina quem está chegando. Agora tá aqui. O filhinho foi gerado, agora falta só você embalar, mas é assim porque eu acho que a própria metodologia traz isso. (Prof^a. Begônia).

Supomos que para esta professora, a saída dos colegas para a pós-graduação teve um sentido problemático, pela falta de participação efetiva dos mesmos no processo de implementação da ABP e não terem passado pelos momentos mais críticos do processo. No entanto nos documentos dos Relatórios de Tutoria indicam a atuação dos professores em dupla nas sessões tutoriais, procedimento este sem respaldo teórico na literatura sobre a ABP, porém utilizado como recurso de formação prática dos tutores que não participaram de nenhuma capacitação. Estas considerações nos levam a inferir que a apropriação da ABP, por mais limitada que tenha sido deveria ser feita pelos professores terapeutas ocupacionais em detrimento dos professores de outras profissões lotados no curso. A fala do professor Lótus pode ser representativa desta situação:

[...] uma coisa que eu não acho legal é a questão de ta dividindo uma disciplina com outro professor porque quer queira ou não há comparações e é chato isso muito chato, [...] (Prof. Lótus)

Sobre esta dinâmica utilizada mais efetivamente no início da implementação da ABP, observamos que coincidentemente ou não, gerou um movimento de faltas dos professores às sessões tutoriais, muitas vezes pela dupla de tutores em um mesmo dia.

Consideramos que a implementação de uma metodologia que tem uma estrutura padrão definida, que implica em uma mudança da prática do professor no exercício da docência, requer um processo dialógico freqüente dos professores do curso para planejamento e reflexão crítica da prática em andamento. As falas a seguir, retratam o silenciamento que foi se estabelecendo quanto à formação e reflexão sobre esta nova prática e conseqüentemente a manutenção das resistências do professores.

[...] no início foi muito complicado. E acho que mais ou menos, em 2009 pra cá, no final de 2009 pra cá, depois de 2 anos, de implantação, é que a gente começou a ficar mais a vontade com o método. Antes, em 2008 e 2009, até final de 2009, a gente ficava assim muito apreensiva, e tudo dar certo, a gente tinha mais número de reuniões, hoje em dia a gente não tem tanta reunião, apesar do método pedir isso. Tinha um constrangimento principalmente pro pessoal das áreas diferentes [...]. Nós já estamos no quarto ano de implantação da ABP, eu acho a gente ficou assim muito bitolado, eu acho assim, que é um receio, é um certo receio “ah, o que é que vão falar de mim? Nessa questão de interação com os colegas, eu acho que isso aí ta muito desmotivante, mesmo porque tem pessoas que não respeitam o colega, e eu acho que ta faltando assim, mais respeito. Eu sinto angústia, desmotivação.[...]. (Profª. Violeta).

Não participei do processo de implantação mas acho que deve ter sido horrível. Quando entrei já estava implantado e fui colocado logo na tutoria. [...] parece que é assim...ahhhh você constrói seu conhecimento, então olha, tu vai pesquisar isso, leia que ai você entende por si só! Atuando, me adaptei, me adaptei e to atuando na tutoria porque eu tive que trabalhar na tutoria mesmo. Eu considero sabe Selma, que deveria existir a tutoria, mas que não perdesse o vínculo da docência e da aula mesmo. Porque assim se perde um pouco sabe. Mas o professor perdeu um pouco a sua característica, de ministrar aula, de preparar aquela aula pro aluno, do aluno escutar um pouco ele, da experiência clínica, teórica e técnica do professor, ta entendendo? (Prof. Lótus).

[...] inicialmente a minha hipótese inicial era de que era um método pouco eficaz quanto ao ensino-aprendizagem, eu não tinha muita confiança e com o tempo isso foi se modificando.[...] o tipo de vínculo na ABP eu acho que não fornece esse símbolo pra um mergulho, um aprofundamento maior, eu não sei eu não me vejo sempre na tutoria. (Profª. MARGARIDA)

O professor Lótus não participou de nenhuma formação ao ser inserido na prática com a ABP e por não ser efetivo na instituição é possível que tenha se sentido pressionado a atuar com a metodologia, sem base para compreender a função do tutor neste novo paradigma, provocando a rejeição do professor. O mesmo observa-se na fala da professora Margarida, porém ela participou de uma formação.

Pela questão da ABP, que eu ainda peguei um pouco oriçada, não tão ruim, mas, não tão bom, a gente fica se perguntando qual o papel do professor, realmente, o quê que eu estou fazendo aqui? Porque agora eu não tenho como interferir da maneira como eu poderia. Então a gente fica se perguntando mesmo. Qual o papel do professor nessa metodologia? O que eu estou fazendo? Aonde eu posso interferir? Quando é que eu tenho que ficar calada? Então as dúvidas são demais, em sala de aula, nem se fala. A gente fica meio que pensativo e em dúvida em relação ao nosso papel. [...] ele vai poder interferir lá na hora?! É complicado, ele não vai poder estar interferindo lá na hora. Isso dá uma angústia. Acho que se fica meio desvalorizado aos olhos deles. E depois a gente só vai aprendendo aos poucos, a gente não vai aprendendo numa semana de aula, com duas semanas de aula porque isso te dá uma angústia, de querer interferir, isso mexe um pouco com a gente também, nós somos, é, para alguns professores, eu tenho essa coisa, eu sou o dono do saber,[...]. Tem professores que acham que sabem tudo entendeu, então isso mexe muito com a gente, mexe muito. [...] acho que a gente tem que vivenciar, tem professores que estão voltando e não tão não sabem o que é, que tem dificuldades, apesar de que não é um bicho de sete cabeças, mas a gente não está acostumado, porque nós fomos formados na educação tradicional, [...] hoje eu acho que a gente está mais acho que com o pé no chão, tanto que as Árvores diminuíram, mas, antes a gente a gente achou que..., eu me coloco também como departamento, quando a gente vê 10 problemas por semestre é complicado (Prof^a. Tulipa).

As palavras dos professores refletem suas angústias possivelmente por desconhecimento das bases teóricas da metodologia e é possível que gere um sentimento de insegurança e desvalorização quanto ao novo papel a desempenhar, convergindo com a fala da professora Dália e Begônia ao se referir também aos colegas e da professora Begônia ao se referir aos alunos:

[...] nem todas as pessoas se apropriaram totalmente. Talvez o que acontece é um sentimento de “eu to sendo avaliado? O que o meu colega pensa de eu to trabalhando como tutor?” Sempre um sentimento de fragilidade, do seu papel verdadeiro. Vou ser criticado? Porque no fundo no fundo todas as pessoas conhecem o trabalho do outro por quê? Porque se discute, então paira muito o sentimento de “vou ser criticado?” E você já cria uma couraça de proteção. Estão vendo o meu trabalho?” Antes ninguém via o seu trabalho, ninguém conhecia Mas hoje, você socializa o que tu fazes, mesmo que você não queira é socializado o que tu fazes, é discutido, então isso causa uma sensibilidade, eu penso que mais essas discussões são em

torno da situação de fragilidade quanto ao seu trabalho. “será que eu agi de maneira correta?” Você acha que sim, mas o que as outras pessoas vão pensar do seu trabalho, é o correto? Então vamos dizer que um ou outro fez alguma intervenção diferenciada soa no grupo todo e soa pro grupo de tutores, tanto que aparece no grupo geral de alunos porque eles acabam socializando essa diferença, acaba também aparecendo muito claramente na reunião de tutores, no grupo de tutores, na discussão dos tutores, porque os tutores falam “eu fiz assim, eu fiz dessa forma, eu mudei”. Talvez a gente se sinta um pouco inibido na verdade de quando faz uma mudança. Pra mim também já aconteceu, eu às vezes me segurei um pouco, será que eu falo que eu fiz essa mudança aqui, ou será que eu sou penalizado se eu fiz essa mudança? Então a preocupação com o julgamento das pessoas me deixava angustiada, mas, aos poucos eu fui, já em 2009 eu consegui me apropriar mais, em 2010, hoje eu me sinto segura para desempenhar quaisquer que sejam as funções que me sejam destinadas. (Prof^a. Dália)

Tem muitas coisas que eu fico ansiosa preocupada de que o método desande um pouquinho, porque a gente vai adequando as nossas necessidades, a gente adéqua as nossas necessidades aos recursos que nós disponibilizamos e não seria assim. Porque essa situação da nossa prática é como se fizesse parte da sua vida [...] é a mesma coisa a gente conviver na tutoria a gente tá ali querendo ser professor, quer dizer, professor a gente é, o tutor é professor, mas a gente quer ser o professor com perfil antigo. Fomos formados professor, aí a gente se acha professor dono de conhecimento, o professor que protege o outro que não sabe, [...] eu venho pra ser tutor e utilizo as minhas regras, aí então é muito bom ser tutor, porque eu chego e faço o que eu quero. Mas é o que eu lhe falei, o tutor que ele foi um professor antigo, [...] Com essas tecnologias de todo celular gravar tudo, a gente se sente ameaçado, as pessoas tem que pensar nos seus comportamentos e isso tudo gera stress e problemas, que a pessoa não se sente a vontade e se sente ameaçada, [...]. (Prof^a. Begônia)

Concordamos e consideramos importante a questão levantada pela professora Rosa sobre a interdisciplinaridade falando,

O grande debate é como construir essa interdisciplinaridade, quando os sujeitos nas suas áreas de saberes ainda precisam confirmar os seus saberes com medo inclusive de dialogar [...] (Prof^a. Rosa)

Sobre esta questão, em nossa concepção uma das alternativas possíveis, em a construção de “espaços temporais” concretos com objetivo de reflexão crítica sobre a prática desempenhada. Nos dados coletados na Agenda da Pesquisadora apresentados na segunda sessão deste texto (Quadro 2), evidenciam a redução de reuniões com todos os professores-tutores no decorrer dos anos de implementação da ABP. Estas passaram a ser realizadas nos grupos de tutores de acordo com o módulo que estão inseridos, dificultando uma discussão mais ampliada e aprofundada sobre a ABP.

Quanto aos procedimentos na sessão tutorial, é possível que tenham um sentido de regras rígidas as quais os professores discordam como suas falas desvelam:

Eu tenho que cumprir os passos, porque se é uma regra, um método eu não posso burlar, isso é o tempo que vai me dar esta precisão, o método ele tem que ser seguido, cumprido, não digo na rigidez de ser seguido, mas de cumprir pra poder ver o resultado, então se a tutoria é um método e ela tem os seus passos, eles tem que ser cumpridos senão deve ser outra coisa que não é tutoria, mas não no sentido de que eu vou ser aquela pessoa que eu não vou fazer careta, que eu não vou expressar nada nos meus músculos, pra mim tá difícil, então chame um robô. (Profª. Begônia)

Hoje tem um padrão que a gente tem que estar seguindo, um exército né? E às vezes eu acho que a gente não tem que ser tão rigoroso assim, em todas as situações e a gente tem tido alguns problemas com relação a isso, eu vejo enquanto tutor. É como um exército, tu tens que andar todos no mesmo passo. Então talvez para outras pessoas cause uma frustração, um sentimento negativo dele não se sentir um professor de verdade, porque ele sabe tudo e ele não pode falar nada, vamos dizer assim nada entre aspas né? Ele sabe tudo, ele poderia estar naquele momento tutorial esclarecendo pros alunos, mas, ele tem que se limitar a fazer conduções de forma que o aluno vá procurar essas respostas. Então eu penso que essa pergunta ela vai de acordo com cada um, com o sentimento de cada um. Eu consegui me adaptar, mas tem muitos que não conseguem. [...] outros que ainda estão se adaptando, porque você tem que ter uma mudança interna, e mudança essa, drástica, [...] o tutor tem que saber trabalhar, ele não pode chegar exigir daquele aluno, que o aluno verbalize que o aluno fale, de repente ele tem que entender aquele momento, [...] (Profª. Dália)

Ainda sobre os procedimentos na sessão tutorial, observamos que a oposição dos professores à ABP reflete na atuação diferenciada de cada um, mesmo após as discussões nas reuniões de tutores onde foram tomadas decisões conjuntamente. Isto se reflete também sobre a avaliação do processo tutorial. As falas seguintes expressam os sentidos atribuídos à avaliação na sessão tutorial.

[...] o tutor tem que saber trabalhar, ele não pode chegar exigir daquele aluno, que o aluno verbalize que o aluno fale, de repente ele tem que entender aquele momento, mas, a gente tem uma metodologia que cobra quantitativamente a nota, então isso é uma contradição (Profª. Dália).

Às vezes, o relator que é o aluno falta, ele é relator na abertura e faltou no fechamento do problema, aí o tutor ele precisa o que? Ele precisa verificar um outro relator pra fechar o problema, eu não sei como é que ta acontecendo com os outros grupos, mas no meu grupo, "meu grupo" olha só né? No grupo que eu atuo como tutora, eu sempre faço a relatoria da abertura como o fechamento quando o aluno falta, que pra mim é super importante por quê? No final tem que ter uma avaliação de tudo aquilo que foi trabalhado pra que o aluno veja, tenha consciência do que ele construiu.

Tanto o que é preciso numa abertura e que é preciso num fechamento, aí é que ta a grande importância da relatoria. (Prof^a. Violeta)

[...] algumas coisas dentro da tutoria, às vezes me estressavam um pouco, eu poderia dizer assim, por exemplo quando tinha aluno que queria proteger o outro, descaradamente, o outro foi péssimo e você achar a linha pra chamar a atenção e você dizer “olha to atento a isso que tu estás fazendo e isso é difícil porque às vezes era uma coisa muito descarada, a pessoa dava o ponto máximo para alguém que ficou calado a manhã toda e não tinha contribuído em nada, não participou em nada. (Prof^a. Camélia)

Os sentidos atribuídos pelas professoras à avaliação na ABP podem estar relacionados ao desconhecimento de sua função e objetivo, assim como às suas formações iniciais, sem conhecimento pedagógico para a prática educativa. Fato este, presente em diversas formações de profissionais de nível superior. Freire (1996) chama atenção para que “cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. A ABP proporciona o exercício desta prática avaliativa e para tal é necessário que o professor tenha a humildade para aprender a ouvir a avaliação dos alunos e se avaliar criticamente.

Outro aspecto verificado, diz respeito à ausência dos professores no planejamento dos problemas e nas reuniões avaliativas do processo tutorial.

Não adianta eu vir pra cá, trabalhar, fazer meu trabalho, mas qual é o meu trabalho? Ele fica bitolado só na sessão tutorial? Não, ele tem que participar das reuniões, ele tem que participar dessas questões todas, dos problemas, das conferências, porque o tutor ele pega, ele pode pegar a situação-problema lá, tem aquela ficha né? Aí tem o problema, o textinho do problema e o título da conferência. Às vezes aquele tutor nem participou da elaboração daquele problema, e aí? (Prof^a. Violeta).

A maioria dos professores expressou suas percepções sobre as percepções dos alunos. É possível que a falta de apropriação da ABP e de que há uma fundamentação teórica sobre aprendizagem relacionada a ela, reforce as resistências dos professores pelo sentido atribuído às resistências dos alunos a esta metodologia, quando falam sobre eles, como podemos constatar nas suas falas:

[...] os alunos saem com perguntas, mesmo na sala de aula eles ficam com as perguntas, mas eu acho que as vezes o aluno, primeiro ele pode achar que levaria a uma situação persecutória, até porque eles ficam tentando entender quais são nossos objetivos como se fosse brincadeira de adivinha

e ao mesmo tempo persecutória porque embora o método preconize um processo democrático, existe a avaliação (Profª. Margarida).

A professora Margarida por não conhecer os objetivos educacionais da ABP, entre eles de levar o aluno a desenvolver uma autonomia em relação ao seu processo de conhecimento, e de que este processo, segundo a concepção sócio-cultural de Freire, é infinito, isto é, o indivíduo aprende indefinidamente e o conhecimento está sempre em transformação. E nessa perspectiva, as dúvidas e perguntas não respondidas no processo tutorial, precisam ser novamente motivadoras de pesquisas tanto pelos professores quanto pelos alunos. Por parecer ainda engessada pela concepção de que o professor é o detentor de todas as respostas, a professora “discordando” da ABP, utiliza em sua fala, os sentimentos que acredita que os alunos sentem. O desconhecimento da função e objetivo da avaliação na ABP, que focaliza as habilidades e responsabilidades dos alunos no cumprimento dos objetivos construídos pelos mesmos, e é feita por todos do grupo, tem sentido antidemocrático para a professora, o que nos parece um equívoco, pois a ABP não preconiza um tutor-professor que não tenha rigor metodológico.

[...] os alunos hoje em dia, antes, hoje muito mais ainda não querem suar a camisa, não querem ter o trabalho de pensar, de argumentar e criticar de analisar as coisas, eles queriam as coisas prontas e aí do professor que não desse e hoje ainda perdura isso (Prof. Lírio).

Embora alguns alunos dizem assim “a gente tem que falar, falar, prá nossa nota não cair, Se eu não falar, falar, falar, a minha nota vai ficar lá em baixo.” Então é uma das contradições da metodologia, que eu considero. (Profª. Dália)

A fala da professora Dália converge com a da professora Margarida quanto à avaliação na sessão tutorial. Talvez as professoras considerem mais importante a avaliação formativa e conceitual, por estarem “acostumadas” com o modelo em que foram formadas.

Os alunos dizem, professora eu não gosto desse método, mas por que que tu não gosta? Aí a gente conversa, mostrar que ele também é responsável, porque o aluno chega até na pós-graduação, mas ele não conseguiu aprender porque o professor é horrível, o professor não deu nada, e tu por que não foste procurar? (profª. Begônia)

[...] o aluno não gosta da tutoria, é minha visão, entendeu, eu acho que os alunos não gostam da tutoria daqui, [...] mas muitos me relatam que não gostam da tutoria.[...] a turma que eu to pelo menos oitenta por cento não

gosta da tutoria, dizem que é chato, que eles vem ...mas não ta com saco de ficar lá, entendeu? Tem o que não quer falar, quer ficar na sua, preferia ficar escutando o professor, do que ficar falando, que acha uma tortura em vez de tutoria, tem uns que chamavam de tortura em vez de tutoria, uns chegam e perguntam professor hoje vai ter tortura pra gente, eu digo, não vai ter tutoria, e assim eu vejo [...] (Prof. Lótus).

[...] o único detalhe que eu até questiono de porque que o aluno colocava assim poxa eu vou pra tortura, isso me chamava muito a atenção tanto que eu coloquei pra eles que eu queria saber porque a tutoria era uma tortura e ai eles mudaram [...] (Profª. Papoula)

As falas dos professores Begônia, Lótus e Papoula convergem quanto aos sentidos atribuídos pelos alunos de a tutoria uma “tortura”. Acreditamos que, se os professores tivessem internalizado e se apropriado das bases teóricas da ABP, passando ai a ter um sentido trabalhar com ela e não por imposição de lotação de carga horária, eles poderiam incorporar nas suas práticas, a orientação cotidiana aos alunos sobre as bases da metodologia. Como ambos a desconhecem, ambos ficam angustiados pela responsabilidade de domínio dos conhecimentos e isto se reflete claramente na fala da professora Tulipa a seguir:

Eu estou tendo experiência com os alunos do primeiro ano, coitados! Eles estão desesperados, que é trabalho todo dia, é estudar...tipo assim “poxa eu venho do convênio e acho que aqui eu não ia estudar tanto, e eu to estudando dobrado”. É como se cada dia fosse um dia de cursinho, de vestibular, porque no final do ano eles têm que passar no vestibular. Então eles têm tirado, eles colocam, eles relatam, eles “tão tirando o couro”. Tanto que eles tem dificuldades, tanto que eles tem níveis. Para eles vivenciarem, se encaixar na metodologia eles têm que estudar o dobro, o triplo. Eu acho que quem inventou, quem foi o pai da criança, será que ele sabia o que era? Será que ele vivenciou? Se ele vivenciou, que mudanças ele faria agora? (Profª.Tulipa)

Mas muitos não são estimulados, por exemplo, assim quando você abre na metodologia tradicional “alguém tem dúvida? Poucos se manifestavam, porque era aquele aluno que até a mudança e mudou, a metodologia faz mudanças no aluno né? Aquele aluno na maioria das vezes não respondia, ele não respondia porque ele tinha medo de responder e também ser questionado e ele não saber. Então normalmente você dava aula, como você dá no tradicional que ainda existe por ai e é boa porque faz com que o aluno receba de forma com mais propriedade todas as informações, mas, ele recebe, ele fixa e grava, ele associa? É o que faz a nossa metodologia, ele associar as situações, é ele perceber o contexto maior o contexto geral e não o limitado. (Profª. Dália)

As falas dos professores ao trazerem suas percepções sobre os alunos, nos demonstra o sentido de identificação com as angústias dos mesmos. É possível que seja um pedido de ajuda indireta por receio de demonstrarem suas fragilidades em um sistema de ensino que sempre responsabiliza o professor pelos fracassos

educacionais e não proporciona formação permanente para que possam acompanhar as mudanças da sociedade. Também podemos inferir que nas resistências dos professores esteja implicada a constatação de que a ABP, para ser eficaz, faz-se necessário que os professores desenvolvam uma curiosidade epistemológica constante.

Por outro lado, a fala a seguir é significativa ao retratar uma percepção diferenciada sobre a postura mais ativa dos alunos após vivenciarem um processo de aprendizagem com base na ABP. Desvela também, a resistência dos professores quanto à autonomia do aluno e ressignificação de seu papel de detentor da verdade, para o de um ser aberto a aprender indefinidamente.

No início foi difícil, mas depois que eu assumi, acho que depois de um ano que eu peguei, eu não lembro agora, o nível de discussão era altíssimo, que até me assustava assim, que talvez eu tivesse que responder talvez alguma coisa aqui, eu me enrolasse, porque eles tinham tempo e possibilidade de ler e de discutir coisas que a gente como antigos a gente nem tinha, então eu me surpreendi positivamente com eles, sabe de dar uma acreditada.[...] eu peguei turma do projeto antigo e do novo e os meninos do projeto novo, eles eram muito mais questionadores, porque eles iam em busca das mesmas fontes que a gente usava enquanto professor, do que o pessoal do projeto antigo que tava muito acostumado que aquilo que você falava era verdade absoluta e não ir atrás, então eu acho, que agora deve ser muito difícil assim pro professor, [...]. (Prof^a.Camélia)

Já a professora Rosa parece compreender a resistência dos alunos de maneira contextualizada e parte de um processo de mudança gradativa, como pode-se observar em sua fala abaixo.

Eu acho que é uma questão assim, hoje é muito mais fácil ter uma coisa mais pronta, alguém me dar uma coisa mais utilitária, mas que já mudou, estes mesmos estudantes hoje estão comigo no último ano e aí eles se deparam com a mesma realidade, só que agora real, tá ali o paciente. Como eu estou em supervisão, por exemplo hoje um ex-aluno foi, só que o problema ali é real, tá lá teu paciente, a realidade, vamos lá agora você tem que ter o raciocínio clínico.

A gente sabe que é uma nova geração que hoje as coisas estão mais rápidas, o princípio do utilitário do pragmático do virtual, eu vou lá control + c control + v. É a partir de quando eu tenho que elaborar coisas novas, por exemplo quando eu escuto hoje de uma aluna que também sai dessa turma deu um depoimento que eu achei muito legal semana passada, “professora foi muito legal eu ter sido sua aluna, prof^a. eu preciso me organizar eu preciso reconhecer que eu tenho que amadurecer”, sabe assim, porque ver a realidade ali do trabalho e dizer assim mesmo, eu que não tava conseguindo, eu disse o que é que você acha? O que é que está faltando? Você consegue, Você tem um bom raciocínio? “Tenho um bom raciocínio, aquilo que a gente fazia, bacana eu só preciso me organizar. Eu preciso

dizer que eu sei fazer, mas eu preciso dar conta de mim mesma” [...] (Prof^a. Rosa).

A fala da professora Rosa nos remete à teoria de Bruner, quanto à questão do currículo em espiral, significando que o estudante deve ter oportunidade de ter contato com o mesmo conteúdo de ensino mais de uma vez, em diferentes níveis de profundidade e em diferentes modos de apresentação. Na ABP o aluno entra em contato com problemas da realidade de sua profissão, no início do curso, em uma formulação escrita e posteriormente entrará em contato, no decorrer do curso, com problemas reais de pessoas e situações concretas, para analisar e utilizar o raciocínio clínico, desenvolvido anteriormente, agora como conhecimento prévio, que segundo a teoria de Ausubel, servirá como subsunçor para os novos conhecimentos apresentados, caso a aprendizagem tenha sido significativa.

3.3. MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES COM A UTILIZAÇÃO DA ABP.

As mudanças apontadas pelos professores (10 professores) relacionam-se ao aprender com o aluno e com os colegas, desenvolver a criatividade, mudança na própria postura, aproximação maior com o aluno e com os colegas e aprimoramento constante.

Uma outra coisa boa que eu vejo é a questão digamos assim, da troca com o aluno, eu acho que a gente aprende bem mais, não aquele antigo de você buscar a informação, mas a questão do aluno trazer informações até você, o aluno traz informações e é isso que é legal, porque a gente não lê tudo, o aluno, a gente sabe, eu acho que a gente sabe mais que o aluno, daquilo que a gente se propõe a passar pra ele eu acho que a gente sabe mais que o aluno, só que ele traz coisas inovadoras, traz coisas diferentes, coisas novas, e isso é muito interessante dentro da metodologia, coisa que o tradicional não faz, antes a gente chegava na sala de aula e bla,bla, bla e pronto depois ia embora e tchau, isso eu acho que é uma coisa muito boa que a metodologia proporcionou pra mim. (Prof. Girassol)

[...] acho que até modificar mesmo, nossa postura, nossas coisas internas, nosso éé.., nossa forma de atuação com os poderes. Ninguém sabe tudo. Ah teve, teve sim! Acho que a gente, aqui né, o aluno traz mais, o aluno discute mais audacioso, ele vem com estudo prévio, ele não só recebe, mas, ele troca informações contigo ele não espera, ele vai em busca. Eu acho Isso é muito legal para a gente enquanto docente, porque a gente não está ali só pra dar, mas para receber, então eu tenho recebido muita informação deles, não é mais só dar, agora a gente recebe, é troca. Agora é troca! (Prof^a. Tulipa)

[...] eu acho que me ajudou um pouco, a reconhecer talvez mais os potenciais dos alunos sabe, assim de atitude mesmo, de ir em busca. Muitos me surpreenderam, assim, por exemplo quando eles fechavam um problema, eles traziam coisas muito novas.[...] Depois que a gente vai fazendo, fazendo, a gente fica com um olhar mais apurado que antes. A gente fica mais criativo. Eu acho legal isso de ter que estudar. Eu acho que isso é legal porque a gente vai sendo enriquecido de informações que não são extremamente profundas sobre aquilo, mas tu começa a entender sobre tudo, coisas muito variadas [...] então eu acho que isso é legal, pra gente ter essas injeções assim de forma a tal modo que ajuda o professor também, de repente tu escutas uma coisa, ai tu vais querer checar também, Então a gente fica sempre curioso e isso é bom pra gente, [...]. (Profª. Camélia)

Teve. Na minha prática como professora sim, eu passei até a criar mais, passei a criar outras coisas para que melhorasse a minha pratica e a do aluno.[...] hoje com essa metodologia eu acho que o aluno está mais aberto e a gente tem mais oportunidade de conhecer esse aluno, isso é uma mudança na prática, faz eu escutar mais, ambos se tornam parceiros na construção desse conhecimento, [...] (Profª. Papoula)

Os professores Girassol, Tulipa, Camélia e Papoula convergem quanto ao sentido da mudança nas suas práticas, agora percebendo que podem aprender com os alunos. Mudança esta, decorrente do desenvolvimento da autonomia nos alunos quanto ao aprendizado da busca de conhecimentos. O reconhecimento do potencial dos alunos quanto à possibilidade de serem ensinantes também, e de poderem aprender com eles, na busca do conhecimento, pode talvez, contribuir para uma ressignificação dos papéis tanto do professor quanto do aluno e facilitar o processo de apropriação da ABP. As mudanças relatadas pelos professores parecem confirmar que a ABP proporciona um processo de aprendizagem por descoberta, que segundo a teoria de Bruner, em que a aprendizagem se dá no confronto como problemas e na busca de sua solução por meio da discussão em grupo. Neste sentido, a utilização da ABP pelos professores, nas suas descobertas práticas, levou-os a perceber a significação da troca entre professores e alunos na apropriação do conhecimento.

[...] eu tenho que elaborar coisas novas,[...].(Profª. Rosa)

Então eu fui quebrando esses paradigmas que eu tinha criado, eu fui quebrando a minha própria conduta que era realmente tradicionalista [...] Mas, na verdade a tutoria que fez eu mudar completamente. (Profª. Dália)

eu tenho que estar sempre me aprimorando e com esta metodologia eu tenho que fortalecer mais isso, pra mim é muito prazeroso estar com 10 alunos, claro que se for avaliar sob uma percepção psicológica eu também

estou colocando as minhas dificuldades, se eu sou tímida então é melhor eu estar com 10 alunos [...]e ai com a tutoria isso facilitou mais pra mim. Eu me sinto muito mais a vontade de ser tutora não pelos sete passos mas porque agora eu quero e tenho mais condições de dar atenção pro aluno de olhar mais à vontade de trazer algo de dentro de mim que eu possa favorecer, [...]e ai eu começo a perceber que meus alunos dos meus grupos de tutoria eles se tornam muito mais afetivos do que às vezes aquela turma imensa que eu tive e que a gente não consegue, pena que são poucos momentos de encontros (Profª. Begônia)

Eu nunca havia experienciado esse lugar de tutor e é uma metodologia sem dúvida nova, então mudou pela experiência, mudou pela possibilidade de estar mais próxima dos alunos,[...] (Profª. Margarida)

[...] mas é ter a oportunidade de estar conversando mais, de ter uma amizade com esse colega, de aprender com esse colega. Principalmente com o aluno, por exemplo o grupo que eu trabalho são sete alunos e a gente tem uma aproximação maior dentro aqui da UEPA, mas é isso, o contato é mais próximo, a interação é maior que no do grupão [...] eu vejo que eu aprendi muito, eu me transformei, não sou mais aquela professora até um pouco “bitolada” na sala de aula, em questões até de selecionar, ou então de ficar só com aqueles autores. Não, eu acho que a minha cabeça ela abriu principalmente pras outras áreas, a gente já até enxerga as relações com as outras áreas, que antes eu não enxergava, agora não, eu vejo a conexão com as outras áreas e é super importante, eu acho.(Profª. Violeta)

A tutoria faz a gente conhecer o outro colega, como ele é como ele age, até se ele é organizado ou não é organizado, acho que ela provoca um pouco disso. (Prof. Lótus)

Para os professores Begônia, Margarida, Violeta e Lótus, o sentido da mudança em suas práticas pedagógicas foi proporcionado pela aproximação maior com os alunos e com os colegas professores. A aproximação entre professores e entre estes e os alunos, intensifica as relações afetivas e o processo dialógico possibilitando as trocas de informações, a internalização de conteúdos conceituais e o desenvolvimento das habilidades de comunicação, raciocínio, relacionamento interpessoal, pensamento crítico etc. As mudanças relatadas pelos professores parecem confirmar que para a aprendizagem ser significativa, há a necessidade do processo dialógico, que só pode se efetivar, de acordo com a teoria de Ausubel (MOREIRA, 2012), quando há a interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos num processo em que os novos conhecimentos adquirem significado para os sujeitos e os conhecimentos antigos adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. Nesse sentido, a significação atribuída pelos professores às relações mais próximas entre eles e entre eles e os alunos, pode ter

contribuído para a troca de conhecimentos prévios e novos e para um reconhecimento das vantagens da ABP no processo de aprendizagem de ambos.

3.4. SIGNIFICADOS E SENTIDOS ATRIBUIDOS PELOS PROFESSORES À ABP

Para a análise dos significados e dos sentidos (sentimentos afetivos) que os professores atribuem à ABP, nos baseamos nas concepções de Vygotsky e Freire, visando a compreensão da percepção dos professores, isto é, o que pensam sobre esta nova metodologia. Para Vygotsky, a comunicação entre as pessoas só pode ocorrer de uma forma indireta, “o pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras” (1989). Segundo este autor,

o significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento (VYGOTSKY, 1989).

Para delimitarmos os significados dados pelos professores, partimos da relação entre as palavras faladas pelos professores relacionadas com os conceitos generalizados na literatura, que caracterizam a ABP. Por outro lado segundo Vygotsky,

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, [...] Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva (VYGOTSKY, 1989).

Com base nas colocações do autor, para caracterizarmos os sentidos (sentimentos afetivos) dados pelos professores à ABP, consideramos as suas palavras em contexto explícito ou não, onde percebemos alguma carga afetiva, pois segundo o autor “na nossa fala há sempre o pensamento oculto, o subtexto” (VYGOTSKY, 1989).

Na nossa compreensão, a concepção de Freire sobre as significações das palavras faladas pelos homens é similar a concepção de Vygotsky. Para ele as palavras são significações constituídas do universo existencial do indivíduo. Como o homem fala é “expressão objetiva de seu espírito”. Elas descrevem o seu mundo, o

seu pensamento, expressam juízos. Com a palavra, o homem se faz homem e ao dizer sua palavra, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. Elas expressam a consciência que os homens têm do mundo (FREIRE, 2011).

Nesse sentido, a metodologia da ABP é objetivada pela palavra que a diz, porém não se pode pensar em objetividade sem subjetividade para Freire. São as palavras que geram seu mundo, neste caso, o mundo do trabalho com a ABP. São significações que se constituem em seus comportamentos na atuação com a metodologia.

A maioria dos professores silenciou sobre os objetivos da ABP ser implementada no curso de TO. O significado atribuído por 2 professores para tal implementação foi o de melhorar o processo de ensino-aprendizagem visando preparar melhor o aluno para enfrentar as exigências da futura atuação profissional, agora articulada ao SUS. É possível que este silenciamento seja reflexo do desconhecimento da maioria dos professores sobre os motivos desta implementação.

Quanto ao significado atribuído à metodologia, nas palavras de (8) professores, a ABP proporciona o desenvolvimento da autonomia do aluno por meio da sua curiosidade e participação ativa, levando-o a assumir a responsabilidade por sua independência intelectual e construir seu conhecimento. FREIRE (1996) nos fala sobre o rigor que o professor deve ter na sua prática de conhecer, de forma crítica, e por isso deve guardar o respeito pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica. Isso significa respeito ao educando e uma reflexão crítica permanente sobre sua própria prática através da qual vá fazendo avaliação do seu próprio fazer com os educandos.

Em relação à aprendizagem para 3 professores, ela promove o uso das funções cognitivas do aluno, de criar, pensar, elaborar, analisar, questionar, refletir, argumentar, debater, criticar e resumir no processo de construção do conhecimento. Este significado é também o aspecto principal da aceitação dos professores sobre a implementação da ABP no curso de TO.

Apesar das significações atribuídas em relação ao aluno, apenas 1 professora atribuiu o foco da metodologia ser o aluno e 1 atribuiu ser o próprio processo de aprendizagem construído conjuntamente. Ambas significações coexistem na

literatura sobre a ABP. Em nossa interpretação, uma concepção não exclui a outra, pois se um dos objetivos do PPP do curso e da ABP é promover o desenvolvimento da autonomia do aluno, para que isso ocorra é fundamental que,

[...] tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes [...] que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer (Freire, 1986).

Para 3 professores o significado da ABP está relacionado ao processo de planejamento dos problemas, que devem estar baseados em fatos reais para que o aluno desde o primeiro ano conheça a realidade da profissão, articulem a teoria com a prática e devem desenvolver as habilidades cognitivas do aluno. Além desses aspectos 1 professora focalizou a importância da integração de disciplinas no problema, que antes eram trabalhadas de forma isolada. Ao focalizarem o planejamento, é provável que este aspecto da prática com a ABP venha se configurando como um fator de resistência em relação à nova prática dos professores, pela necessidade de disponibilidade pessoal e de organização administrativa no sentido de estabelecer horários “reais” para o planejamento integrado com colegas.

Consideramos que é possível que a questão em relação à formulação do problema para o grupo de tutores não foram apreendidas na sua totalidade, nas suas conseqüências. Talvez tenha faltado tempo para que compreendessem efetivamente o papel do tutor. Se por um lado o grupo de tutores defendem seu papel e se valorizam com uma prática bem articulada, por outro, cada vez mais o fato da participação na formulação do problema desarticula o grupo. O sentido atribuído a esse aspecto parece envolver sentimentos de desconfiança, desânimo, etc.

Apenas para 1 professora o significado da ABP diz respeito à estrutura de sua aplicação utilizada no curso, seguindo passos seqüenciais.

Quanto ao significado do papel do tutor, para os professores, ele é o norteador da sessão tutorial. Tem a função de motivar e instigar os alunos para que alcancem os objetivos propostos pelo problema. É possível que a maioria dos professores por não se apropriarem da metodologia da ABP e ou por resistência à mesma, mantêm as antigas posturas de detentores do saber dificultando o processo

de autonomia dos alunos. Quando silenciam sobre as funções dos alunos coordenador e relator é provável que não as consideram importante devido ao condicionamento que foram formados. Apenas 1 professora falou sobre a importância dos papéis exercidos pelos alunos na sessão tutorial, como significativos para a futura vida profissional, sendo um motivo de aceitação da ABP.

Este significado atribuído ao tutor, diverge com relação a alguns autores da literatura da ABP. Neste modelo de aplicação da ABP, em sessões tutoriais, o tutor é um mediador no processo, devendo intervir quando o aluno coordenador precisar de apoio no desenvolvimento de suas funções (Oliveira, 2008). Porém, considerando que tanto os tutores quanto os alunos são sujeitos de um processo histórico e condicionados por um modelo educacional de transmissão do conhecimento, cabe ao tutor, refletir sobre seu novo papel, e por meio de questionamentos e promover a reflexão crítica dos temas estudados, o que não significa dar aula e/ou explicações como respostas aos problemas estudados.

Nesta linha de significações dadas pelos professores, estes consideram que o tutor deve dominar os conhecimentos sobre os conteúdos de ensino propostos nos problemas. Apenas uma professora diverge desta posição, considerando que se o tutor planejar conjuntamente e integradamente o problema tem condições de intervir de melhor maneira na sessão tutorial. O melhor desempenho do professor tutor especialista sobre o não especialista do tema a ser desenvolvido em uma sessão tutorial é uma controvérsia na literatura (SILVER & WILKERSON, 1991). Temos a convicção de que as características básicas que privilegiam o professor tutor especialista ou não é sua capacidade de compreensão das peculiaridades do programa de aprendizagem, da metodologia de ensino-aprendizagem, dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos estudantes e seu envolvimento e compromisso com o grupo tutorial.

Os professores também se referem ao significado do planejamento como fundamental para a integração dos conteúdos com as demais atividades paralelas à tutoria. A integração necessária entre disciplinas na composição do problema, no entanto, sofreram mudanças que foram acordadas pelos envolvidos no processo. Isto influenciou na dinâmica de planejamento dos problemas (RELATÓRIO DE TUTORIA, 2009 & 2010) assim como nas reuniões de socialização (QUADRO 2) das atividades no decorrer destes cinco anos. Esta diminuição das reuniões é possível

que reflitam um processo de acomodação por parte dos professores levando gradativamente a um retrocesso ao padrão anterior de planejamento cada vez mais individualizado.

A significação do processo avaliativo da tutoria foi atribuída por duas professoras focando na importância atribuída à avaliação feita pelo tutor. A avaliação interpares e a autoavaliação feita pelos alunos foi silenciada por todos os professores. Segundo Barreto (2008) e Bizário (2008), o momento da avaliação é de suma importância no sentido formativo de análise do desenvolvimento das habilidades e das fragilidades dos alunos e onde a metodologia da ABP apresenta sua diferenciação enquanto uma metodologia de aquisição de conteúdos cognitivos. O silêncio dos professores provavelmente reflete mais uma vez o quanto ainda estão condicionados por seus papéis no modelo de ensino em que os professores que avaliam os alunos e decidem o que devem saber ou não.

Este modelo é de uma formação conservadora e tradicional, onde o aluno é um ser receptivo/passivo, que deve utilizar a memorização e a reprodução dos conteúdos propostos. Formação, decorrente do paradigma da ciência positivista, com um currículo linear, compartimentalizado em disciplinas isoladas e conteúdos fragmentados. Desta forma o professor é o transmissor de conteúdos, como verdades absolutas, sendo esses repassados de forma autoritária. A metodologia utilizada é basicamente de aulas expositivas, com ênfase no escutar, ler, decorar e repetir. Sendo a avaliação realizada por meio de medidas como provas escritas, visando à capacidade de memorização e a repetição do conhecimento que foi transmitido. Consideramos a formação inicial dos professores como um dos fatores de dificuldades de aceitação da ABP, por esta ser uma metodologia com modelo bem diferente do que foram formados.

Algumas significações, motivo de aceitação da ABP, foram pontuais como o aprendizado com os colegas atribuído por 2 professoras, e o aprendizado com os alunos atribuído por dois professores. E apenas uma professora significou a ABP como uma metodologia articulada ao conjunto das atividades curriculares, que integradas podem responder à proposta do PPP do curso.

A aproximação com os colegas para 2 professores proporcionou o aprendizado com os mesmos e o conhecimento de características pessoais foi relatado como um fator de mudança significativa nas suas práticas. Em relação aos

demais professores às mudanças significativas nas suas práticas com a ABP, relacionam-se ao aprendizado com o aluno no sentido de troca de conhecimentos (3), ao desenvolvimento da criatividade pessoal (3), aproximação afetiva com o aluno decorrente do trabalho em grupos pequenos, escutando mais e mudança na postura pessoal (2) em relação ao poder exercido como professor.

Quanto aos sentidos atribuídos pelos professores no início do processo de implementação, à prática com a ABP foi percebida como complicada chegando a chocar nas palavras de uma professora.

Sobre os motivos da implementação, os sentidos atribuídos foram diversificados. Os sentidos a seguir correspondem cada um a atribuição de um professor: para fazer a integração entre os professores, porque o curso precisa de uma visão crítica e para diminuir o poder do professor no processo educativo e dar responsabilidade ao aluno.

Para 3 professores a ABP foi implementada para seguir as novas tendências da educação no Brasil e no mundo, por ser uma metodologia moderna e promover um novo pensar em um novo contexto de um educar.

No entanto para duas professoras o sentido da implementação foi atribuído a fatores externos, porque o MEC queria e pelo encorajamento da coordenadora do curso na época da implementação.

Os sentidos atribuídos à ABP foram de que ela é uma metodologia que força o professor a estudar, requerendo um tempo para estudo, assim como treinamento e capacitação dos professores (2).

Ela faz com que haja mais respeito pelo aluno, no sentido de ouvi-lo e descentraliza o poder do professor (1). É a mudança de paradigma da postura do professor para um trabalho integrado (1). Por outro lado é percebida como prescindindo do professor pela maioria dos entrevistados, que nas suas falas reivindicam sua participação no processo de aprendizagem do aluno. Percebem o papel do tutor como passivo e questionam esta passividade justificando suas condutas diferenciadas de atuação. Aos passos do procedimento tutorial atribuem o sentido (sentimentos afetivos) de regras rígidas e em suas falas assumem que praticam a metodologia de maneiras diferenciadas uns dos outros refletindo a não aceitação da metodologia.

Também atribuem à função do tutor o sentido de “vocação” ou ter habilidades inerentes para praticá-la.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa a partir do nosso olhar como professora e tutora na ABP no curso de TO veio acrescentar mais um desafio ao de atuarmos com a metodologia da ABP. Entrar pelos meandros do conhecimento sobre a ABP e interpretar como os professores que atuaram e atuam com esta metodologia de ensino a percebem, tentando desvelar os significados e sentidos atribuídos a ela e à própria prática foi mais um desafio.

Começamos sinalizando que as formas de significação do ser humano são elaboradas e reelaboradas pelos indivíduos nos vários e intermináveis processos de subjetivação e finalizamos tentando desvelar as percepções, as aceitações e resistências, as mudanças significativas na prática dos professores com a utilização da ABP, assim como os significados e sentidos que dão à metodologia.

A ABP é percebida pela maioria dos professores como uma metodologia que promove a autonomia e a responsabilidade no aluno, pelo fato deste assumir uma postura ativa no sentido de ter que ir em busca dos conhecimentos necessários para responder aos objetivos formulados a partir dos problemas trabalhados. Esta percepção, associada às possibilidades de aprendizado dos professores com os alunos, com os colegas e com o próprio investimento no estudo, considerado pelos professores como necessário para o desenvolvimento do papel como tutor refletem os elementos de aceitação da ABP. Consideramos esta percepção um tanto limitada quanto ao desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade codificada a ser estudada, importante para o desenvolvimento de uma postura profissional que vise a intervenção e possível transformação da realidade em que vai atuar.

A forma como os professores significam a questão do trabalho do tutor, desvela as resistências dos mesmos à ABP e é possível que não esteja afastada dos medos, da insegurança e da falta de certeza se efetivamente concordam com a proposta da ABP. É importante registrar que o movimento de apropriação e de significação da ABP é mediado por concepções de Educação (tecnicistas, fragmentadas e ideologizadas) por condicionamentos do que é ser professor(a) marcadas pelo conservadorismo, que na maioria das vezes compromete a apreensão de um novo paradigma de ensino. Os professores ainda mantêm o entendimento que o aluno chega ao processo de aprendizagem desprovido de conhecimentos para o professor preenchê-lo com o que lhe falta. Essa formação que distancia os sujeitos do processo pedagógico é possível que tenha dado ao

professor uma ideia de que ele por ser o professor é o detentor do conhecimento, e vem a interferir no modo como ele se posiciona em relação aos processos de construção de conhecimentos e das relações interpessoais com os alunos. Essa posição demonstra a visão de superioridade do conhecimento científico especializado e, com isso, a superioridade do professor em relação ao aluno, o que vai interferir na maneira como cada um atua na sessão tutorial, na manutenção de uma visão “conteudista” que leva a questionarem uma proposta de cunho construtivista.

Na vida cotidiana, esses professores reproduzem de forma particular, características básicas da sociedade, desenvolvendo assim suas capacidades, sua forma de sentir de pensar o mundo. Os professores têm por trás de suas ações um aparato técnico e humano, mostram assim formas de significações e sentidos envolvidos em conflitos e contradições que impulsionam as atividades realizadas. O peso do tecnicismo na educação, do pragmatismo, da falta de incentivo à reflexão teórica e prática foram internalizados, tornando-se constitutivos da subjetividade dos professores. Dessa forma, podemos pensar que as informações, as discussões feitas sobre o PPP não só pelo conteúdo, mas pelas condições em que ocorreram, não tenham sido suficientes para desconstruir ou desestabilizar antigas, arraigadas concepções.

Embora seja possível que os professores conheçam a proposta da ABP, no sentido dos passos da sua aplicação, há uma desconfiança e em alguns uma descrença quanto à possibilidade de ser construído um conhecimento significativo durante a sessão tutorial, a partir de um problema que é estudado e discutido de forma autônoma sem a intervenção explicativa do professor. Os professores demonstram um certo receio de que a proposta da ABP diminuiria a importância do professor como fonte de conhecimento, e é possível que esta percepção seja reflexo da falta de formação continuada, pois como nos apoiamos e embasamos na concepção de que o Homem se constrói e se reconstrói em um meio histórico e cultural, em um processo constante de formação continuada, associada à prática dos professores, acreditamos ser possível que haja uma melhor apropriação da ABP, a compreensão e ressignificação do papel do professor no processo educativo, nos moldes propostos no novo PPP do curso.

Por outro lado percebemos uma acomodação quanto a apropriação da metodologia somente na operacionalização da aplicação da mesma numa significação construída de que a prática se basta em si mesma, não sentindo necessidade de aprofundamento teórico- reflexivo sobre ela.

A prática docente envolve relações de poder, as vezes difíceis de superar por muitos professores. É possível que estas relações sejam ainda dominantes porque serem frutos de currículos fragmentados, compartimentados e disciplinares e estes modelos as vezes tornam as relações entre professores e alunos e entre os próprios professores muito impositivas.

Com a valorização da relação professor-aluno, em que os sujeitos são seres de troca, pontuado por alguns professores, a construção do conhecimento pode se dar de acordo com as proposições da ABP, onde foi pontuado pelos professores, avanços quanto a extensão, apropriação de conhecimentos pelos alunos, assim como, o desenvolvimento de habilidades como autonomia e responsabilidade.

Não podemos esquecer que o indivíduo apreende a realidade a partir de uma rede de sentidos pessoais que faz de “forma emocionada”. No caso as palavras que sintetizam o processo de implementação da ABP variam muito, mas para além disso, os professores estão muito mais envolvidos com suas ansiedades, seus medos e inseguranças.

Podemos dizer que é possível que mudança tenha sido aceita, mas pisar num terreno desconhecido é quase que jogar fora tudo que foi aprendido ao longo da vida profissional. A perspectiva do novo, as contradições geradas, ao mesmo tempo que impulsionam mudanças, na pesquisa aqui realizada, também contribuem para uma certa ansiedade, um certo desconforto. Porém, percebemos que a implementação da ABP no curso de TO, possibilitou um passo decisivo em um processo de reconhecimento da necessidade de integração entre os professores e os saberes.

Ao finalizar este trabalho é fundamental reinterar a impossibilidade de se tomar a ABP como uma receita para resolver os problemas da formação de terapeutas ocupacionais. O ensino é uma atividade humana demasiado complexa para comportar uma abordagem única e a ABP, por sua vez não é um modelo fixo e acabado, abrange muitas variantes e adaptações. A prática dos professores é permeada por dilemas para os quais não existem respostas prontas, o que significa a necessidade de se criar condições que possibilitem o desenvolvimento de um

processo dialógico permanente, crítico-reflexivo sobre a prática desenvolvida no cotidiano com vistas à manutenção de uma formação continuada para todos que atuam ou vierem atuar com a ABP.

REFERÊNCIAS

Agenda pessoal da pesquisadora. 2010.

ARANTES, V. A.; ARAÚJO, U. F. Comunidade, conhecimento e resolução de problemas: o projeto acadêmico da USP Leste. In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G.(orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009.

ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. Apresentação. In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G.(orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educativa**: um ponto de vista cognitivo. México: Trillas, 1983.

BARRETO, B. P. **Metodologias Ativas**. Belém, UEPA, 16 mar. 2008. Palestra sobre Aprendizagem Baseada em Problemas. Concedida a profissionais do curso de Terapia Ocupacional da Universidade do Estado do Pará.

BARROS, N. F.; LOURENÇO, L. C. A. O Ensino da saúde coletiva no método da aprendizagem baseada em problemas: uma experiência da Faculdade de Medicina de Marília. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022006000300004. Acesso em: 25 abril 2011.

BERBEL, N. A. N. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas**: diferentes termos ou diferentes caminhos? Interface, Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu. São Paulo, v. 2, n. 2, 1998. p. 139-154.

BIZÁRIO, J. C. S. Dinâmica da Tutoria. Belém, UEPA, 30 nov. 2008. Palestra sobre Aprendizagem Baseada em Problemas. Concedida a profissionais do curso de Terapia Ocupacional da Universidade do Estado do Pará.

BRANDA, L. A. A Aprendizagem Baseada em Problemas- o resplendor tão brilhante de outros tempos. In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G.(orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009.

BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.dji.com.br/leisordinarias/1996-009394-87a92.htm>. Acesso em: 20 abril 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer N^o: CNE/CES 1210/2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO CNE/CES N^o 1210, de 12 de setembro de 2002.

CATALÁN, C.; CERDA, C.; MUÑOZ, S.; ROMO, D. **Teoria Del Aprendizage según Bruner**. 2009. Disponível em: www.slideshare.net/AlphaRyf/teoria_de1. Acessado em: 10 agosto 2012.

COELHO, S. L. B. Pedagogia de Problemas. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

COSTA, V. C. I. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL)**. Disponível em: www.pluralgep.wordpress.com/2010/10/07/aprendizagem-baeada-em-problemas-pbl-por-valeria-c-i-costa/. Acessado em: 15 setembro 2012.

DANTAS, H.; LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DEELMAN, A.; HOEBERIGS, B. A ABP no contexto da Universidade e Maastricht. In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009.

FONSECA, M. J. C. F.; OLIVEIRA, I. A. de; SANTOS, T. R. L. dos. A Entrevista na Pesquisa Educacional. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A.; TEIXEIRA, E. (orgs.). **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 37-53.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARÁ. Faculdade estadual de Medicina do Pará. **Projeto pedagógico do Curso de Terapia Ocupacional**. Belém, 1993.

GADOTTI, M. **Prefácio: educação e ordem classista**. In: FREIRE, P. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 7-15.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

JOHN-STEINER, V.; SOUBERMAN, E. Posfácio. In: VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Ltda. 1984.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1987.

LIMA, G. Z.; SAKAI, M. H. **PBL**: uma visão geral do método. Olho mágico, Londrina, v.2, n.5/6, n.esp., 1996.

LIMA, V.V.; KOMATSU, R.S.; PADILHA, R.Q. Desafios ao desenvolvimento de um currículo inovador: a experiência da Faculdade de Medicina de Marília. **Interface-Comunic, Saúde, Educ.**, São Paulo, v.7, n. 12, p.175-84, fevereiro 2003.

MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. **Aprendizagem baseada em problemas**: anatomia de uma nova abordagem educacional. Fortaleza: Escola de Saúde Pública do Ceará, Hucitec, 2001.

MARTINS, A. C. M. e. Metodologia da problematização no processo ensino aprendizagem na formação de terapeutas ocupacionais na Universidade do Estado do Pará. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Facultad de Filosofia y Ciencias Humanas, Universidad Católica, Assunción- Paraguay, 2010.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. p.135-155. MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

_____. **Ensino e Aprendizagem**: enfoques teóricos. 2. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1985.

_____.; MASINI, E. **Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

MOUST, J. H. C.; SCHMIDT, H. G.; VAN BERKEL, H. J. M. **Sinais da erosão**: reflexões em três décadas da aprendizagem baseada em problema na Universidade de Maastricht. Disponível em: www.famema.br/ensino/capacdoc/docs/signs-of_erosion_pt_br.pdf . Acessado em: 15 setembro 2012.

OLIVEIRA, M. A. de. **Metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas**. Disponível em: www.uel.br/pessoal/moises/arquivos/APRENDIZAGEM_BASEADA_EM_PROBLEMAS.pdf. Acessado em: 20 junho 2012.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. In: LATAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo. Summus, 1992.

PENAFORTE, J. John Dewy e as raízes filosóficas da aprendizagem baseada em problemas. In: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J.; SCHMIDT, H. et al. (orgs.). **Aprendizagem Baseada em Problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional**. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 49-78.

PINTO, S. C. A.; YOKOYAMA, A. Y. Currículo Integrado na Formação do Terapeuta Ocupacional para o Sistema Único de Saúde: a construção coletiva do projeto pedagógico. **Revista Baiana de Saúde Pública**, supl. 1, Bahia, v. 32, p. 51-60, outubro 2008.

Relatório Anual de Tutoria. 2008.

Relatório Anual de Tutoria. 2009.

RIBEIRO, L. R. de C. Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): uma implementação na educação de engenharia na voz dos atores. 2005. Tese (Doutorado em educação), UFSCAR, São Carlos- Brasil, 2005.

SAKAI, M. H.; LIMA, G. Z. PBL: uma visão geral do método. **Olho mágico**. n. esp., Londrina, v. 2, n.5/6, 1996.

SCHMIDT, H. G. As bases cognitivas da aprendizagem baseada em problemas. In: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (org.). **Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional**. São Paulo: Hucitec/ ESP- CE, 2001. p. 80-108.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TAVORA, M. J. O Projeto Político Pedagógico na Produção Acadêmico- Científica Brasileira: a retomada do conhecimento. **Revista Cocar**. v.4, n. 7, 2010. Disponível em: www.paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/View_File/35/25 . Acessado em: 10 julho 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2014**. Belém, 2007.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto pedagógico do Curso de Terapia Ocupacional**. Belém, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Ltda. 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Ltda. 1989.

_____; LEONTIEV, A.; LÚRIA, A. R. **Psicologia e pedagogia**. São Paulo. Centauro, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZANOTTO, M. A. do C.; DE ROSE, T. M. S. **Problematizar a própria realidade:** análise de uma experiência de formação contínua. Educ. Pesqui., 29(1): 45-54, jan-jun., 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A
CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa, Aprendizagem Baseada em Problemas: O Significado e o Sentido atribuído pelos professores do curso de Terapia Ocupacional. Você foi selecionado baseado no seguinte critério, que envolve: a) ter participado em algum momento, do conjunto dos procedimentos componentes da metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas; b) ter envolvimento educacional com a formação de profissionais com o novo paradigma que envolve a proposta metodológica; c) ser professor do curso que privilegiamos investigar do locus da pesquisa; d) ter envolvimento social com a questão da formação do profissional Terapeuta Ocupacional; e) se disponibilizar a participar da pesquisa. Sua colaboração é extremamente importante no desenvolvimento desta investigação, pois é somente por meio do processo de pesquisa que podemos contextualizar, compreender, refletir e problematizar as situações que estamos vivenciando com a implementação desta metodologia no curso que estamos inseridos (as). Apesar de você ser imprescindível para o desenvolvimento dessa investigação, chegando a ser co-autor do mesmo, pois sem você não poderemos problematizar e produzir conhecimento sobre nossa experiência com a referida metodologia, sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição, pois esta pesquisa é decorrente de meu interesse em contribuir com o curso, culminando no projeto de dissertação de mestrado em educação que estou inserida, não havendo comprometimento oficial ou financeiro com a Instituição.

Os objetivos destes estudos são: identificar como os professores percebem a metodologia da ABP, verificar as aceitações, as resistências dos professores a cerca da implementação da ABP, apontar as mudanças significativas na prática dos professores com a utilização da ABP, analisar os significados e sentidos (sentimentos afetivos) que os professores dão a essa nova metodologia.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em ser sujeito ativo no processo de entrevistas, e os benefícios relacionados com a sua participação são: contribuir para a produção de conhecimento local, bem como, problematizar, refletir e compreender o contexto das situações vivenciadas no cotidiano da ação docente, além da possibilidade de juntos (as), podermos analisar e rever nossas ações no decorrer do processo de investigação em um ambiente de pesquisa.

As informações obtidas nesta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As entrevistas serão gravadas e transcritas, apresentadas aos sujeitos para sua verificação, aprovação e/ou complementação de informações que julgarem necessárias. Os nomes dos sujeitos não serão revelados e serão substituídos por nomes fictícios, sem qualquer semelhança com os originais. A análise das mesmas será com base nas categorias temáticas, predominantes, que emergirem das entrevistas com base na análise do conteúdo das falas dos sujeitos e não nos sujeitos específicos, com isto fica assegurada ao máximo a privacidade dos sujeitos. De qualquer modo, a pesquisadora assumirá toda e qualquer responsabilidade pelas informações, no caso de alguém se sentir prejudicado (a).

Você receberá uma copia deste termo onde consta o telefone e o endereço do(s) pesquisador (es) principal e orientador, para tirar suas duvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

ASSINATURA DO PESQUISADOR

Nome:
End:
Fone:
Reg. Conselho:

ASSINATURA DO PESQUISADOR

Nome:
End:
Fone:
Reg.Consellio:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo da mesma, assim como seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com seus procedimentos necessários.

Belém, _____

Assinatura do sujeito da pesquisa ou do responsável.

TERMO DE CONSENTIMENTO- ALUNOS

Nós, alunos regularmente matriculados no curso de Terapia Ocupacional da Universidade do Estado do Pará, concordamos de livre e espontânea vontade com a publicação de nossas imagens na pesquisa intitulada **Aprendizagem Baseada em Problemas: o significado e sentido atribuído pelos professores do curso de Terapia Ocupacional**, considerando a Lei n° 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que regula os direitos autorais incluindo os de imagem. Estando cientes da utilização para fins de pesquisa, consentimos e autorizamos por meio deste termo a divulgação das imagens no âmbito correspondente à pesquisa.

Belém, ____ de agosto de 2012.

Assinatura do aluno

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI (ESTRUTURADA)

1. Como foi sua inserção no trabalho com a metodologia ABP? Você participou do processo de construção do PPP, e como foi?
2. Qual sua percepção da ABP?
3. Como você percebe o processo de implementação da ABP?
4. Como é trabalhar com a ABP?
5. O que você acha que é preciso para trabalhar com esta metodologia?
6. Como se dá a organização e o desenvolvimento do trabalho nessa metodologia?
7. Qual a significação que você dá para esta metodologia? E qual o sentido dela para você?
8. Quais as mudanças significativas na sua prática como professor(a) com a utilização da metodologia?
9. O que você aceita e rejeita na metodologia? Pontos positivos e negativos?

ANEXOS

ANEXO A – MODELO DE PROBLEMA



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
COORDENAÇÃO DE TERAPIA OCUPACIONAL

1ª Série – 2º Semestre
Problemas do Módulo II – 2010

Problema 1 – O Cartaz.



Durante uma dinâmica realizada com os moradores de Águas Lindas no Município de Ananindeua e coordenada por uma equipe do P.S.F. um morador comentou que um determinado cartaz fixado na UBS da região alertava sobre algumas doenças da região Amazônica, preocupado questionou de que forma a equipe poderia orientá-los com relação a essas doenças.

Tarjetas:

- Doenças e agravos da Amazônia;
- Educação em saúde;
- PSF;
- Níveis de atenção a saúde.

Objetivos:

1. Identificar as principais doenças da região Amazônica.
2. Descrever o funcionamento do Programa Saúde da Família (PSF).
3. Identificar os níveis de atenção a saúde.

Conferência:

“A atuação da T.O. na equipe do PSF” (Sônia Pinto ou Sandra Almeida)

**ANEXO B – SEMANA PADRÃO E
ORGANIZAÇÃO DO MÓDULO**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
COORDENAÇÃO DO CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL

1ª SÉRIE – MÓDULO II
2º SEMESTRE – 2011

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
MANHÃ	8:00 às 11:00 TUTORIA Professores: Severa Alcântara Sandra Baia Andrea Favacho Ana Paula Santos Oneli Gonçalves Sala de Tutoria Bloco B/ ART/ Sala 42	07:30 às 12:30 Ciências Morfofisiológicas Professor Luis Maués	08:00 às 11:00 Prática Social e Comunitária I Professores Ana Paula Enise Severa Sandra Almeida Áreas de Prática Sala 42	8:00 às 11:00 TUTORIA Professores: Severa Alcântara Sandra Baia Andrea Favacho Ana Paula Santos Oneli Gonçalves Salas de Tutoria Bloco B/ ART/ Sala 42 11:00 às 13:00 Metodologia Científica Professora Andréa Favacho Sala 42	08:00 às 10:00 Motricidade Humana E Saúde 10:30 às 12:30 Antropologia da Saúde E Psicologia Professores: -José Mangoni; -Selma Clemente; -Oneli Golçalves
	11:00 às 12:00 Conferência Obrigatória Sala 42	14:30 às 18:30 Ciências Morfofisiológicas Professores Nazareno Kátia Laboratório de Anatomia / Histologia/Morfofuncional Sala 42	ESTUDO DIRIGIDO	VAGO	VAGO
TARDE	ESTUDO DIRIGIDO				



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE

1ª Série
MÓDULO II
2º Semestre / 2011

CALENÁRIO DA TUTORIA E SEMANA INTERVALAR

PERÍODO	SEMANA	ATIVIDADES
01,02,03,04,05 Agosto	1ª	Semana de Planejamento Docente (Obs.: as aulas para os discentes somente iniciarão na 2ª Semana dia 08/08/2011)
08 e 11 de Agosto	2ª	08 – Abertura 11 – Fechamento } Problema 01
15 e 18 de Agosto	3ª	15 – Feriado (adesão do Pará) 18 – Jornada do NUPETO
22 e 25 de Agosto	4ª	22- Abertura 25- Fechamento } Problema 02
29/08 e 01 de Setembro	5ª	29- Fundamentos II X Atividade Humana II 01 - Fundamentos II X Atividade Humana II
05 e 08 de Setembro	6ª	05- Fundamentos II X Atividade Humana II 08 - Fundamentos II X Atividade Humana II
12 e 15 de Setembro	7ª	12- Abertura 15- Fechamento } Problema 03
19 e 22 de Setembro	8ª	19- Fundamentos II X Atividade Humana II 22- Fundamentos II X Atividade Humana II
26 e 29 de Setembro	9ª	26- Fundamentos II X Atividade Humana II 29- Fundamentos II X Atividade Humana II
03 e 06 de Outubro	10ª	03-Abertura 06-Fechamento } Problema 04
10 e 13 de Outubro	11ª	10- facultado – Pós Círio 10- Fundamentos II X Atividade Humana II
17 e 20 de Outubro	12ª	17- Fundamentos II X Atividade Humana II 20- Fundamentos II X Atividade Humana II
24 e 27 de Outubro	13ª	24-Facultado – Recirio 27- Fundamentos II X Atividade Humana II
31/10 e 03 de Novembro	14ª	30- Abertura 03-Fechamento } Problema 05
07 e 10 de Novembro	15ª	07- Abertura 10- Fechamento } Problema 06
14 e 17 de		14- Fundamentos II X Atividade Humana II

28/11 e 01 de Dezembro	18 ^a	28-Feriado- Funcionário Publico 01-Fundamentos II X Atividade Humana II
05 e 08 de Dezembro	19 ^a	05- Fundamentos II X Atividade Humana II 08- Feriado – Nossa Senhora da Conceição
11 e 15 de Dezembro	20 ^a	11- Prise / Prosel – Suspensa as atividades neste dia 15- Fundamentos II X Atividade Humana II
19 e 22 de Dezembro	21 ^a	19- 3 ^a Avaliação da Intervalar

Obs.: Ressaltamos que a Semana Intervalar ocorre nos dias acima estipulados no horário de 08:00 as 12:00.

**ANEXO C – FICHA DE AVALIAÇÃO
DAS SESSÕES TUTORIAIS**

Módulo I	Problema:	Assinatura:										Data:
Nome do Aluno:		Co-Tutor:										
Tutor: Profª Andréa de Nazaré Macedo Favacho												
Nome do Aluno	Média Tutoria ^a	Habilidades para discutir problemas				Média 1	Habilidades para solucionar problemas				Média 2	
		1.1	1.2	1.3	Atitude		2.1	2.2	2.3	Atitude		
Alana Patrícia Lima Ferreira						M1					M2	
Alzilene Pereira Cordovil												
Camila Suene Matos Raiol												
Fabiani Hermes Figueira de Oliveira												
Fábio Rabello de Albuquerque												
Heloá Pontes Maués												
Júlio Ribeiro Vieira												
Larissa Silva de Carvalho												
Luciana Lacerda dos Santos												
Renata Itaparica de Carvalho												
Suzane Moreira Lima												
Thamyres Cavaleiro de Macêdo A.Silva												

Observações: 1) A nota varia de 0 à 5 pontos.

3) Calcular as medidas e registrar nas colunas apropriadas.

4) $M1 = (1.1 + 1.2 + 1.3 + 1.4) / 4$; $M2 = (2.1 + 2.2 + 2.3 + 2.4) / 4$; *Média Tutoria = $(M1 + M2) / 2$

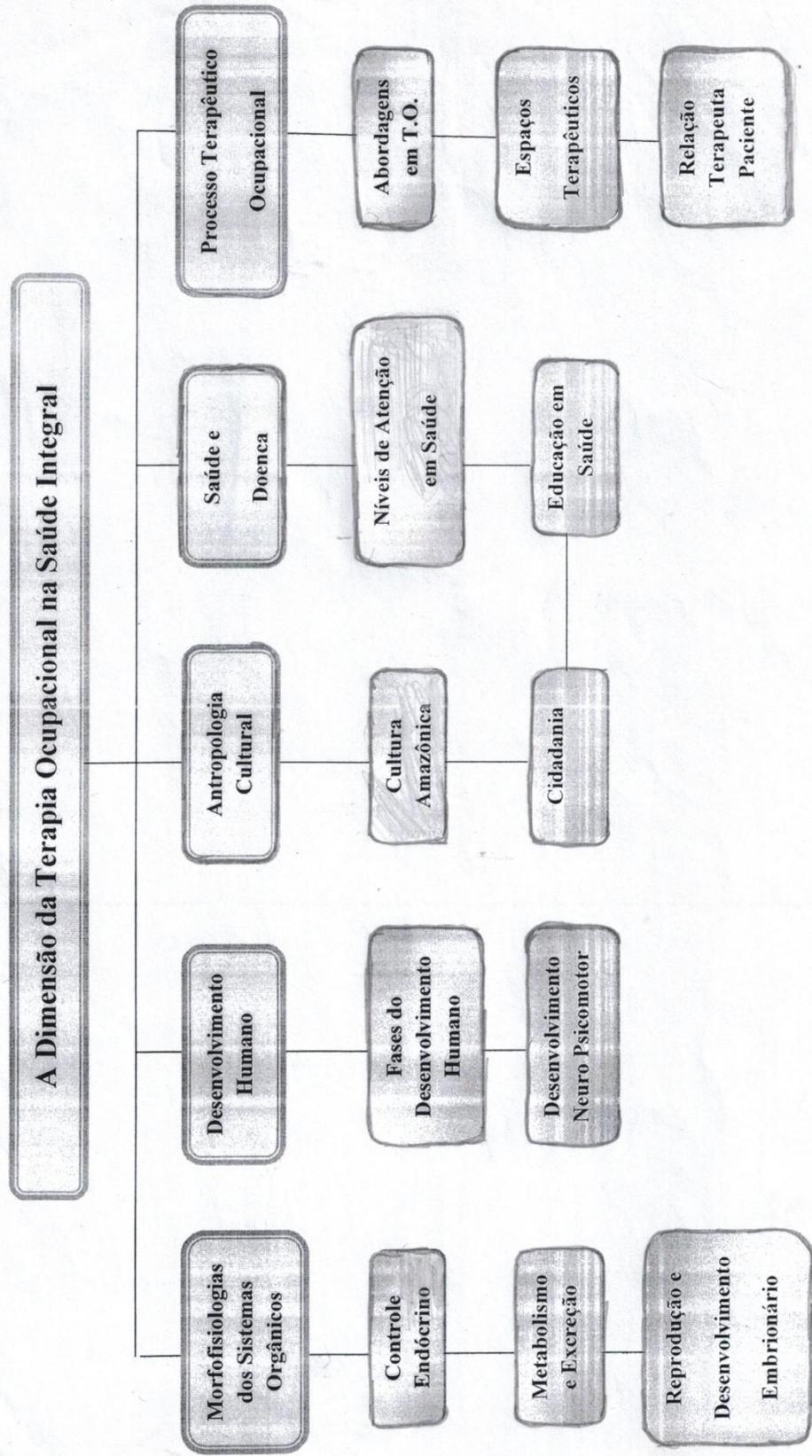
- 1- Habilidades para discutir problemas:
- 1.1- Identifica questões e gera hipóteses?
 - 1.2- Utiliza conhecimentos prévios?
 - 1.3- Participa ativamente do grupo (membro, coord, relator)
 - 1.4- Atitudes (pontualidade, compostura - vestuário, ética, linguagem; relacionamento com professor e colegas - respeito, atenção e linguagem).

- 2- Habilidades para solucionar o problemas:
- 2.1- Demonstra estudo prévio pertinentes aos objetivos propostos?
 - 2.2- Demonstra capacidade de sintetizar e expor as informações de forma organizada?
 - 2.3- Apresenta atitude crítica em relação às informações trazidas pelo grupo?
 - 2.4- Atitudes (pontualidade, compostura - vestuário, ética, linguagem; relacionamento com professor e colegas - respeito, atenção e linguagem).

1 a 1,5 - Péssimo 1,6 a 2 - Fraco 2,1 a 2,9 - Regular 3 a 3,9 - Bom 4 a 4,5 - Muito Bom 4,6 a 5 - Excelente

ANEXO D – ÁRVORE TEMÁTICA

ARVORE DO 2º SEMESTRE DO 1º ANO - MÓDULO III.





Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Tv. Djalma Dutra, s/nº - Telégrafo
66.113-010 Belém - PA
www.uepa.br/mestradoeducacao