



Ponencia inaugural: Uma experiência de ensino-aprendizagem baseada em problemas na formação de terapeutas ocupacionais



Joaquim Faias. Prof. Adjunto na Escola Superior de Saúde do Politécnico do Porto com funções de coordenador do Curso de Licenciatura em Terapia Ocupacional desde 1998. Licenciado em Terapia Ocupacional pela Escola Superior de Saúde de Alcoitão, em 1986, Diploma de Estudos Superiores Especializados em Ensino e Administração em 1998; Especialização em Intervenção Precoce (parte curricular do Mestrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto), em 2000; Título de Especialista em Terapia Ocupacional pelo Politécnico do Porto, em 2014

Resumen

Em 2008, o Curso de Licenciatura em Terapia Ocupacional da Escola Superior de Saúde do Politécnico do Porto (ESS|P.Porto), decidiu rever o seu plano de estudos e implementar a metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL).

Em resumo, PBL é uma abordagem pedagógica que permite aos estudantes aprenderem enquanto se envolvem ativamente com problemas significativos. Os estudantes têm a oportunidade de abordar problemas num ambiente de colaboração, criar modelos de aprendizagem e formar hábitos de autoaprendizagem através da prática e da reflexão. Assim, a filosofia subjacente ao PBL é que a aprendizagem pode ser considerada uma atividade "construtiva, autodirigida, colaborativa e contextual". O princípio do construtivismo posiciona os estudantes como candidatos ativos ao conhecimento e cocriadores que organizam novas experiências relevantes em representações mentais pessoais ou esquemas com a ajuda de conhecimento prévio. Isto é ainda reforçado por teorias sociais de aprendizagem que postulam os méritos do desenvolvimento cognitivo da interação social.

Num cenário PBL típico, a aprendizagem é desencadeada por um problema que necessita de resolução. O elemento cognitivo do envolvimento do estudante é definido como a origem da



aprendizagem é alguma "perplexidade, confusão, ou dúvida" que é desencadeada por "algo específico que o evoca e o motiva". Os estudantes fazem ligações a esta "perplexidade, confusão ou dúvida", ativando os seus conhecimentos prévios individuais e coletivos e os seus recursos de pesquisa para darem sentido ao fenómeno; também se envolvem na aprendizagem entre pares através de discussões de pequenos grupos e consolidam a sua aprendizagem através da escrita reflexiva. Esta, pode ser definida como momento de avaliação. Para além de capacitar os alunos a darem sentido aos conceitos e à matéria, esta experiência de aprendizagem é também suscetível de ajudar os estudantes a "desenvolverem a compreensão de si próprios e dos seus contextos, e das formas e situações em que aprendem eficazmente". O PBL como estratégia pedagógica torna-se interessante para muitos professores porque oferece uma estrutura de formação que apoia a aprendizagem ativa e em grupo, com base na crença de que a aprendizagem eficaz tem lugar quando os alunos constroem e co-constroem ideias através de interações sociais e da autoaprendizagem dirigida. A sua implementação pode variar entre instituições e programas, mas, em geral, pode ser vista como um processo iterativo composto em primeiro lugar, uma fase de análise do problema, um período de aprendizagem autodirigida e, por último, uma fase de importação. Um tutor, também designado como facilitador, atua como um guia para a aprendizagem dos estudantes, promovendo a construção das bases para a análise do problema e na elaboração de relatórios - componentes do tutorial PBL, bem como facilita os percursos de investigação dos alunos, enquanto estes desenvolvem o sentido das suas ideias através da discussão e partilha.

Com este método, considerando os pressupostos da declaração de Bolonha, pretendia-se que os estudantes, ao longo do seu processo de formação, "aprendessem a aprender" e a aprofundar o conhecimento, a trabalhar em equipe (o trabalho de grupo é um aspeto fundamental no PBL), e essencialmente a saírem mais preparados para uma realidade profissional em constante evolução.

Neste modelo os problemas são apresentados e debatidos nas sessões tutoriais, a formação prática relacionada com os diferentes problemas é desenvolvida em sessões práticas laboratoriais, para aprendizagem e treino de habilidades técnicas específicas e o contexto teórico inerente a cada problema é desenvolvimento em sessões de recurso com temáticas previamente identificadas ou definidas pelo próprio estudante.

Em virtude da complexa variedade de dificuldades que os indivíduos poderão apresentar quando recorrem aos serviços da Terapia Ocupacional, os terapeutas ocupacionais precisam de ser competentes na resolução de problemas, inclusive num trabalho conjunto com os seus clientes e encontrar soluções aceitáveis. Necessitam de ser capazes de analisar e avaliar os efeitos de diferentes acções ou de decidir sobre qual a melhor forma de intervir ou quando não intervir e, assim, serem capazes de produzir decisões e acções profissionalmente informadas.

As metodologias inerentes a este processo pedagógico de ensino-aprendizagem baseado em problemas tem permitido e facilitado o desenvolvimento de um terapeuta ocupacional "pró-ativo", com aptidão para a auto-avaliação e distinguido por um pensamento crítico, criativo, com o



compromisso de se manter atualizado continuando a sua formação profissional e numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, utilizando adequadamente a evidência garantida pela revisão da literatura de investigação mais recente bem como livros de texto especializado.

Ponderando a complexidade do processo terapêutico, nomeadamente, a exigência da relação terapêutica, a diversidade de contextos onde decorre e os pré-requisitos de uma intervenção multi ou transdisciplinar verifica-se a necessidade de contemplar o desenvolvimento de competências de relação intrapessoais como interpessoais. Este desenho curricular também reflete a necessidade atual do terapeuta ocupacional desenvolver competências que vão além de apenas uma prestação de serviços de Terapia Ocupacional em serviços de reabilitação, e abrangem outras atividades tais como: consultor, educador, gestor de pessoal e de recursos, investigador e defensor dos direitos do consumidor e da sua profissão.

Assim, decidiu-se por uma organização curricular que inclui, no primeiro ano curricular, o envolvimento do estudante em aulas dirigidas para as competências de conhecimento básico e de suporte à profissão; no segundo e terceiro anos curriculares, o estudante passa por um conjunto de unidades curriculares que permitem o desenvolvimento de competências teóricas e práticas relacionadas com o processo de intervenção da terapia ocupacional. Estas competências são estruturadas no calendário letivo numa perspetiva de intervenção da Terapia Ocupacional ao longo da vida, começando com o processo dirigido para crianças e continuando para o jovem, adulto e idoso. Por outro lado, as unidades curriculares estão estruturadas de forma a que o estudante tenha contacto com o processo de intervenção em termos de avaliação, planeamento e análise de resultados em diferentes áreas de intervenção, nomeadamente, Terapia Ocupacional em Pediatria, em Reabilitação Física, em Saúde Mental e no Envelhecimento.

No terceiro e no quarto ano curricular, o estudante tem ainda oportunidade de, através de uma metodologia de projeto, envolver-se no processo de desenvolvimento de propostas de intervenção em áreas emergentes da Terapia Ocupacional, nomeadamente, decorrentes de situações sociais, psicossociais ou dirigida para grupos populacionais com necessidades específicas de intervenção.

Numa semana típica de aprendizagem, o estudante de Terapia Ocupacional da ESS|P.Porto, em cada unidade curricular, tem uma sessão tutorial de duas horas onde, em grupo e com a orientação de um docente tutor, identifica o conhecimento que detêm sobre determinada problemática e define objetivos de aprendizagem numa promoção da busca pelo conhecimento necessário para a compreensão do problema; tem 12 horas de sessões práticas onde aprende e experimenta métodos de avaliação e de intervenção relacionados com essa problemática e tem seis horas de sessões teóricas de recurso, onde as competências são enquadradas pelas diferentes perspetivas que sustentam a prática da Terapia Ocupacional. Este processo envolve diferentes áreas do conhecimento, definidas por áreas científicas pertinentes para o desenvolvimento do perfil do terapeuta ocupacional e os conteúdos são articulados e integrados em função das problemáticas em estudo em cada momento.



Os problemas são desenhados de acordo com os objetivos de aprendizagem definidos no plano de estudos e, nas diferentes tipologias de aula, os estudantes são motivados para a compreensão multidimensional desses problemas e incentivados para o desenvolvimento das competências que o terapeuta ocupacional necessita para, não para resolver o problema, mas sim para ir ao encontro dos processos de intervenção que poderão estar inerentes às diferentes necessidades das populações em que a Terapia Ocupacional atua.

Por fim, ao longo de cada ano curricular, o estudante tem contacto com a realidade clínica das diferentes áreas de intervenção e das diferentes faixas etárias estudadas em contexto de sala de aula. Este contacto, permite ao estudante, num contexto profissional, consolidar processos de aprendizagem e desenvolver novas perspetivas sobre o papel do terapeuta ocupacional numa equipa multidisciplinar. Os estágios clínicos têm um total de 1100h.

Ao longo dos anos de implementação deste método de aprendizagem, foram sendo realizadas adequações ao plano de estudos em função das necessidades identificadas tanto pelos docentes como pelos estudantes, nomeadamente, no alinhamento e articulação entre conteúdos das diferentes unidades curriculares, no processo de avaliação das competências definidas para o perfil do terapeuta ocupacional e nos próprios conteúdos decorrentes da evolução da profissão.

Referencias:

Barrows HS, Tamblyn RM. Problem-based Learning: An Approach To Medical Education. New York. Co: Springer Pub; 1980.

Barrows HS. The Tutorial Process. Springfield, Ill: Southern Illinois University School of Medicine; 1992.

Derry SJ. Cognitive schema theory in the constructivist debate. *Educ Psychol* 1996;31(3 & 4):163–174.

Dewey J. How we think. Buffalo, N.Y: Prometheus Books; 1910/ 1991.

Dochy F, Segers M, Van den Bossche P, Gijbels D. Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learn Instr* 2003;13(5): 533–568.

Elaine H.J. Yew, Karen Goh, Problem-Based Learning: An Overview of its Process and Impact on Learning, *Health Professions Education*, Volume 2, Issue 2, 2016, Pages 75-79,

Glaser R, Bassok M. Learning theory and the study of instruction. *Ann Rev Psychol* 1989;40:631–666.

Hmelo-Silver CE. Problem-based learning: What and how do students learn?. *Educ Psychol Rev* 2004;16(3):235–266.

Mayer RE. Learners as information processors: legacies and limitations of educational psychology's second metaphor. *Educ Psychol* 1996;31(3 & 4):151–161.



Norman GR, Schmidt HG. The psychological basis of problem- based learning - a review of the evidence. *Acad Med* 1992;67(9): 557–565.

Savin-Baden M. *Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories*. Buckingham: Society for Research into Higher Education: Open University Press; 2000.

Schmidt HG, Moust JHC. Factors affecting small-group tutorial learning: a review of research. In: Evensen DH, Hmelo-Silver CE, editors. *Problem-based Learning: A Research Perspective on Learning Interactions*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2000. p. 19–52.

Vygotsky LS. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1978.

Woods DR. *Problem-based Learning: Helping Your Students Gain the Most from PBL*. Waterdown, Ont.: D.R. Woods; 1994.