

UNIVERSIDADE PROF. EDSON ANTÔNIO VELANO - UNIFENAS

LUDMILA REZENDE SALLES

**ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE DOCENTES EM RELAÇÃO AO PAPEL
DO TUTOR ESPECIALISTA COMPARADO AO NÃO ESPECIALISTA,
NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS, EM CURSO DE
MEDICINA: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA**

Belo Horizonte

2024

LUDMILA REZENDE SALLES

**ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE DOCENTES EM RELAÇÃO AO PAPEL
DO TUTOR ESPECIALISTA COMPARADO AO NÃO ESPECIALISTA,
NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS, EM CURSO DE
MEDICINA: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA**

Dissertação apresentada à Universidade Prof.
Edson Antônio Velano - UNIFENAS como
parte das exigências para a obtenção do título
de Mestre em Ensino em Saúde.

Orientadora: Karen Cecília de Lima Torres

Coorientadora: Camila do Carmo Said

Belo Horizonte

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Unifenas BH Itapoã

Salles, Ludmila Rezende.

Análise da percepção de docentes em relação ao papel do tutor especialista comparado ao não especialista, na aprendizagem baseada em problemas, em curso de medicina: uma abordagem qualitativa. [Manuscrito] / Ludmila Rezende Salles. – Belo Horizonte, 2024. 87 f.

Orientador: Karen Cecília de Lima Torres.

Coorientadora: Camila do Carmo Said.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Professor Edson Antônio Velano, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino em Saúde, 2024.

1.Educação médica. 2. Aprendizagem baseada em problemas. 3. Preceptores. I. Salles, Ludmila Rezende. II. Universidade Professor Edson Antônio Velano. III. Título.

CDU: 61:378

Bibliotecária responsável: Gisele da Silva Rodrigues CRB6 - 2404



Presidente da Fundação Mantenedora- FETA

Larissa Araújo Velano

Reitora

Maria do Rosário Velano

Vice-Reitora

Viviane Araújo Velano Cassis

Pró- Reitor Acadêmico

Danniel Ferreira Coelho

Pró-Reitora Administrativo - Financeira

Larissa Araújo Velano

Pró-Reitora de Planejamento e Desenvolvimento

Viviane Araújo Velano Cassis

Diretor de Pesquisa e Pós-graduação

Bruno César Correa Salles

Coordenador do Curso de Mestrado Profissional em Ensino em Saúde

Aloísio Cardoso Júnior

Coordenadora Adjunta do Curso de Mestrado Profissional em Ensino em Saúde

Maria Aparecida Turci

Certificado de Aprovação

ANALISE DA PERCEPÇÃO DE DOCENTES EM RELAÇÃO AO PAPEL DO TUTOR ESPECIALISTA COMPARADO AO NÃO ESPECIALISTA. NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS, EM CURSO DE MEDICINA: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA

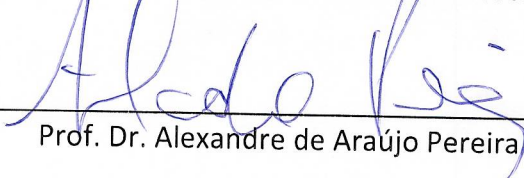
AUTOR: Ludmila Rezende Salles

ORIENTADORA: Profa. Dra Karen Cecília de Lima Torres

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre, no Programa de Pós-graduação Profissional de Mestrado em Ensino em Saúde pela Comissão Examinadora.



Profa. Dra Karen Cecília de Lima Torres

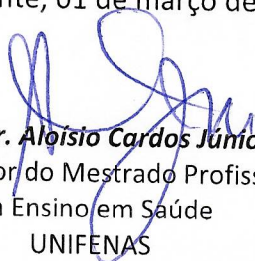


Prof. Dr. Alexandre de Araújo Pereira



Profa. Dra Denise da Silveira Lemos

Belo Horizonte, 01 de março de 2024.



Prof. Dr. Aloísio Cardoso Júnior
Coordenador do Mestrado Profissional
Em Ensino em Saúde
UNIFENAS

A todos que, de algum modo, me
incentivaram e me acompanharam
durante a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às minhas orientadoras, por dedicarem seu tempo e experiência.

Agradeço aos meus colegas e familiares, pelo incentivo.

“A tarefa não é tanto ver aquilo que
ninguém viu, mas pensar o que ninguém
ainda pensou sobre aquilo que todo
mundo vê.”

(Arthur Schopenhauer)

RESUMO

Introdução: A aprendizagem baseada em problemas (ABP) é um método de ensino baseado na andragogia e na compreensão dos mecanismos de funcionamento da memória humana. Na ABP, o foco do ensino é no aluno, o qual deixa de ter um papel passivo na aprendizagem para construir ativamente o conhecimento por meio da resolução de problemas em grupos tutoriais. O grupo tutorial (GT) é composto por um pequeno número de estudantes, geralmente até 10, e um tutor que facilita a discussão. Vários estudos foram realizados tentando identificar as características que levam ao melhor desempenho do tutor, incluindo as vantagens e desvantagens de ser especialista no tema do grupo tutorial. Porém, a maior parte desses estudos foi feita com o foco no discente, pesquisando sua opinião, sua interação ou sua resposta educacional aos diferentes tipos de professores. Poucos estudos foram feitos avaliando a perspectiva dos docentes e sua autopercepção sobre as variáveis que influenciam a eficácia do seu trabalho, e há uma escassez de trabalhos com abordagem qualitativa. **Objetivo:** Compreender a percepção dos docentes em relação ao papel do tutor especialista e não especialista nos grupos tutoriais da aprendizagem baseada em problemas. **Metodologia:** Trata-se, então, de um estudo descritivo com abordagem qualitativa sobre a estratégia de Grupo Tutorial com Aprendizagem Baseada em Problema (ABP) realizado na Faculdade de Medicina da Universidade Prof. Edson Antônio Velano/Fundação de Ensino e Tecnologia de Alfenas-UNIFENAS/FETA - BH. A amostra, do tipo não probabilístico e intencional, foi de 22 professores do ciclo básico e clínico, recrutados por convites individuais. A coleta de dados envolveu o consentimento dos participantes pelo TCLE, questionário sociodemográfico e entrevistas coletivas semiestruturadas em grupos focais realizadas on-line. As transcrições foram analisadas qualitativamente, utilizando a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin. **Resultados:** A análise comparativa entre tutores especialistas e não especialistas destacou vantagens e desvantagens em ambas as abordagens. Por um lado, enquanto especialistas oferecem conhecimento aprofundado e facilidade de contextualizar o conteúdo, há o risco de sobrecarga de informações. Por outro lado, tutores não especialistas enfrentam desafios na motivação e na resposta a perguntas específicas, mas têm um risco menor de desviar dos objetivos de aprendizagem. A saúde mental dos tutores, especialmente os não especialistas, emergiu como uma preocupação importante, destacando a necessidade de apoio mútuo e colaboração para lidar com as pressões percebidas. **Conclusão:** Em última análise, esta pesquisa destaca a complexidade da facilitação de grupos tutoriais e a necessidade de tutores que possuam tanto conhecimento técnico no tema quanto formação na metodologia da ABP, além de serem submetidos a capacitações contínuas para evitar erosões no método.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Problemas; tutoria; efetividade; mentores; pesquisa qualitativa.

ABSTRACT

Introduction: Problem-based learning (PBL) is a teaching method based on andragogy and the understanding of the working mechanisms of human memory. In PBL, the focus of teaching shifts from the teacher to the student, who no longer plays a passive role in learning but actively constructs knowledge through problem-solving in tutorial groups. The tutorial group (TG) consists of a small number of students, usually up to 10, and a tutor who facilitates discussions. Numerous studies have been conducted to identify the characteristics that contribute to the tutor's optimal performance, including the advantages and disadvantages of being an expert in the tutorial group's subject. However, most of these studies have focused on the learners, exploring their opinions, interactions, or educational responses to different types of teachers. Few studies have assessed the perspective of educators and their self-perception regarding the variables influencing the effectiveness of their work, and there is also a scarcity of studies with a qualitative approach. **Objective:** The objective was to understand educators' perceptions of the roles of expert and non-expert tutors in problem-based learning tutorial groups. **Methodology:** This is a descriptive study with a qualitative approach to the Problem-Based Learning Tutorial Group strategy conducted at the Faculty of Medicine of Prof. Edson Antônio Velano University/Foundation of Teaching and Technology of Alfenas - UNIFENAS/FETA - BH. The non-probabilistic, intentional type sample included 22 teachers from the basic and clinical cycles, recruited through individual invitations. Data collection involved participants' consent through the informed consent form, a sociodemographic questionnaire, and online semi-structured group interviews. Transcriptions were qualitatively analyzed using the content analysis technique proposed by Bardin. **Results:** Comparative analysis between expert and non-expert tutors highlighted the advantages and disadvantages of both approaches. While experts provide in-depth knowledge and ease in contextualizing content, there is a risk of information overload. On the other hand, non-expert tutors face challenges in motivation and responding to specific questions but have a lower risk of deviating from learning objectives. Tutors' mental health, especially non-experts, emerged as a significant concern, emphasizing the need for mutual support and collaboration to cope with perceived pressures. **Conclusion:** Ultimately, this research underscores the complexity of facilitating tutorial groups and the need for tutors with both technical knowledge in the subject, and training in PBL methodology, coupled with continuous training to prevent erosion of the method.

Keywords: Problem-Based Learning; tutoring; effectiveness; mentors; qualitative research.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 -	Os 7 passos do grupo tutorial.....	19
Figura 2 -	Funções dos participantes do grupo tutorial.....	19
Figura 3 -	Esquema de recrutamento dos participantes.....	31
Figura 4 -	Faixa etária dos participantes dos grupos focais.....	40
Figura 5 -	Graduação dos tutores participantes dos grupos focais.....	41
Figura 6 -	Divisão dos participantes pelo ciclo de atuação: Ciclo básico x Ciclo clínico.....	41
Figura 7 -	Representação gráfica das palavras mais frequentes nas transcrições por Nuvem de Palavras	43
Figura 8 -	Categoria final 1 e suas categorias intermediárias e iniciais	46
Figura 9 -	Categoria final 1 e suas categorias intermediárias e iniciais	60

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Contagem da frequência das palavras mais prevalentes nas transcrições.....	42
Quadro 2 - Categorias iniciais, intermediárias e finais (versão resumida)	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
CB	Ciclo Básico
CC	Ciclo Clínico
CINAEM	Comissão Interinstitucional de Avaliação do Ensino Médico
GT	Grupo tutorial
ESCS	Escola Superior de Ciências da Saúde (DF)
FAMEMA	Faculdade de Medicina de Marília (SP)
FETA	Fundação de Ensino e Tecnologia de Alfenas (BH)
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina (PR)
UNIFENAS	Faculdade de medicina da Universidade Prof. Edson Antônio Velano
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo (SP)
USF	Universidade São Francisco (SP)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Andragogia	15
1.2	Aprendizagem baseada em problemas	16
1.3	Grupo tutorial	18
1.4	Características do tutor na ABP	20
1.5	Tutor especialista <i>versus</i> não especialista	21
1.5.1	Estudos de abordagem quantitativa	21
1.5.2	Estudos de abordagem qualitativa	23
1.6	Cursos de medicina	25
1.7	Curso de medicina – UNIFENAS/FETA - BH	26
2	JUSTIFICATIVA	28
3	OBJETIVOS	29
3.1	Objetivo geral	29
3.2	Objetivos específicos	29
4	MATERIAIS E MÉTODOS	30
4.1	Desenho do Estudo	30
4.2	População alvo	30
4.3	Critérios de inclusão	30
4.4	Critérios de exclusão	30
4.5	Amostra – amostragem e recrutamento	30
4.6	Coleta de dados	32
4.6.1	Grupos focais	33
4.6.2	Transcrição dos dados	34
4.7	Plano e análise dos dados	35
4.7.1	Análise qualitativa	35
4.7.2	Técnica de análise dos dados	35
5	ASPECTOS ÉTICOS	38
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	40
6.1	Caracterização dos sujeitos	40
6.2	Análise quantitativa das palavras predominantes nas transcrições	42
6.3	Explorando Narrativas: Análise de Conteúdo nas Entrevistas	43
6.3.1	Facilitação do grupo tutorial	46
6.3.1.1	Percepção e desafios sobre facilitar um grupo tutorial	47
6.3.1.2	Treinamento e capacitação	48
6.3.1.3	Eficácia na condução do GT	49
6.3.1.4	Vantagens do método da aprendizagem baseada em problemas (ABP).....	52

6.3.1.5	Mudanças ao longo do tempo	53
6.3.1.6	Características do tutor	55
6.3.1.7	Estudo e preparação do GT	58
6.3.2	Tutores especialistas <i>versus</i> não especialistas	60
6.3.2.1	Saúde mental	61
6.3.2.2	Contextualização	62
6.3.2.3	Condução do grupo tutorial pelo especialista <i>versus</i> não especialista	64
6.3.2.4	Vantagens de ser um tutor especialista	66
6.3.2.5	Desvantagens de ser um tutor especialista e não especialista	67
7	CONCLUSÃO	71
	REFERENCIAS	72
	APÊNDICES	79
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	79
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	85
	APÊNDICE C - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA AS ENTREVISTAS DOS GRUPOS FOCAIS	86
	APÊNDICE D - TABELA COM AS CATEGORIZAÇÕES INICIAIS, INTERMEDIÁRIAS E FINAIS NA ÍNTEGRA	87

1 INTRODUÇÃO

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) se consolidou como uma abordagem pedagógica de destaque na formação de estudantes em diversos campos do conhecimento, priorizando a resolução ativa de problemas complexos, como meio de construção do conhecimento. No contexto da ABP, o papel do tutor é crucial, atuando como um guia e facilitador no processo de ensino e aprendizagem.

Numerosos estudos foram conduzidos com o propósito de identificar as características que contribuem para a eficiência do tutor no papel de facilitador. O desempenho eficaz exige do tutor o desenvolvimento de um conjunto complexo e sutil de habilidades, raramente empregado em ambientes de ensino tradicionais. A questão da especialização do tutor no tema do Grupo Tutorial tem sido objeto de controvérsia, e a hipótese desta pesquisa é que o tutor especialista tende a ser mais eficaz em comparação ao tutor não especialista na condução dos grupos tutoriais.

Este estudo se propõe, então, com uma abordagem qualitativa, a investigar o papel do tutor especialista em comparação com o tutor não especialista, na condução de um grupo tutorial, sob a perspectiva do tutor.

1.1 Andragogia

Por muito tempo foi aplicado aos adultos os mesmos princípios educacionais utilizados para as crianças e adolescentes, que vieram da pedagogia (PAZIN, 2007). Após a segunda guerra mundial, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, começaram a aparecer ideias e concepções de como o conhecimento do aprendiz adulto é diferente. Porém, esse corpo de conhecimento demorou a ser incorporado ao ensino tradicional, e até hoje é subutilizado (CARVALHO *et al.*, 2010).

Em 1926, Linderman, buscando compreender mais sobre o assunto, postulou que nós aprendemos aquilo que fazemos, de modo que a experiência funcionaria como o livro-texto do adulto aprendiz. Após 50 anos, em 1970, Knowles reencontrou os estudos de Linderman e

cunhou, em 1973, o termo andragogia (do grego: *andros* = adulto e *gogos* = educar) como “Arte é a ciência de ajudar adultos a aprender” (CARVALHO *et al.*, 2010, p. 81).

O mais importante conceito da andragogia, em consonância com o que Linderman escreveu em 1926, é que a mente do adulto não é um livro em branco como nas crianças. Ela carrega conhecimentos e experiências prévias sobre vários assuntos e, quando se depara com uma nova informação sobre o tema, precisa relacioná-la com esse repertório prévio ou não conseguirá assimilá-la (PAZIN, 2007).

A capacidade de armazenamento da memória de trabalho humana é menor do que a quantidade de informações a que é submetida diariamente, então ela necessita filtrar o que vai ser apreendido e compreendido (PAZIN, 2007). O aluno seleciona, então, as informações que considera importantes para solucionar problemas e desafios que farão diferença em sua vida. E vai dedicar mais tempo para estudar os temas pelos quais se sente motivado. Os estudantes adultos são indivíduos independentes e autodirecionados, com autoconhecimento do que não sabem, de seus erros e acertos, e isso deve ser considerado ao elaborar métodos de aprendizagem no contexto de um currículo adequado.

A maneira como o conhecimento é apresentado vai influenciar como ele será recuperado posteriormente. Quando o conhecimento é apresentado inserido em um contexto gera a possibilidade de ser acessado posteriormente em situações futuras semelhantes (TOLEDO JR *et al.*, 2008).

1.2 Aprendizagem baseada em problemas

A aprendizagem baseada em problemas (ABP) é um método de ensino baseado na andragogia e na compreensão dos mecanismos de funcionamento da memória humana (TOLEDO JR *et al.*, 2008), desenvolvido no fim da década de 1960, que integra as ciências básicas com cenários clínicos (ISMAIL *et al.*, 2015). Foi utilizada pela primeira vez no ensino de ciências da Saúde na *McMaster University*, Canadá, em 1969, sob a coordenação de Howard S. Barrows. Seus princípios básicos incluem a ênfase no ensino baseado na solução de problemas, com integração de conteúdos e ausência da divisão do ensino nas disciplinas tradicionais. O currículo é composto por módulos ou unidades temáticas que integram tanto disciplinas diversas quanto o conhecimento básico com o clínico (BORGES *et al.*, 2014).

Na metodologia ABP, o ensino é transferido do professor para o aluno, que deixa de ter um papel passivo na aprendizagem para construir ativamente o conhecimento por meio da resolução de problemas. Esses problemas são inseridos em contextos clínicos, o que estimula a motivação para o aprendizado e facilita a posterior ativação da memória, já que simulam situações reais que os estudantes encontrarão futuramente, quando formados (TOLEDO JR *et al.*, 2008; ISMAIL *et al.*, 2015).

A ABP tem como meta estimular o estudante a gerenciar o próprio aprendizado, buscando ativamente as informações, integrando conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de habilidades técnicas, cognitivas e comportamentais necessárias para a prática profissional. Com isso, o aprendizado continua autônomo durante toda a sua vida acadêmica e profissional (BORGES *et al.*, 2014). Sua proposta, além da aplicação prática do conhecimento, é de estimular o trabalho em equipe, desenvolver as habilidades de comunicação, o profissionalismo, a liderança e o raciocínio crítico (ISMAIL *et al.*, 2015), sendo baseada em pequenos grupos tutoriais.

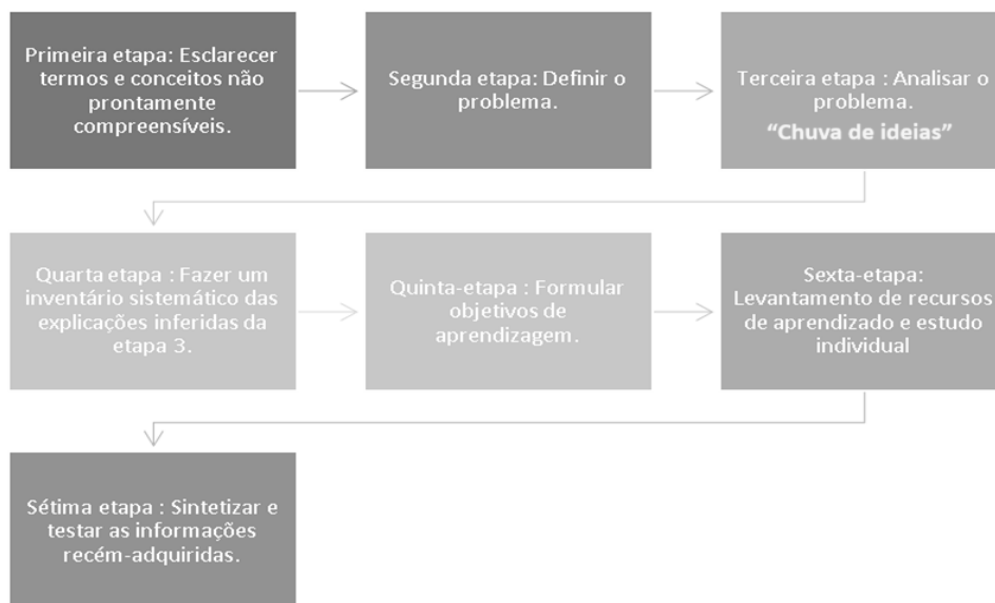
A implementação de um currículo ABP envolve toda uma mudança nos recursos necessários, tanto físicos quanto de pessoal. Ela pode ser usada como base para todo um currículo ou em disciplinas e cursos pontuais (WOOD, 2013). Para sua execução efetiva é indispensável uma infraestrutura de recursos de biblioteca, que forneça acesso dos estudantes a materiais de referência, livros-texto, bases de dados médicas e literatura científica, para que pesquisem as informações necessárias para abordar os casos clínicos. Sugere-se também uma comissão central de planejamento curricular para a definição do conteúdo de cada disciplina, garantindo a integralização do conteúdo no decorrer do curso, evitando a repetição desnecessária e proporcionando uma progressão estruturada do aprendizado. A capacitação docente também é um requisito vital, uma vez que muitos professores podem não ter experiência prévia com a ABP e, portanto, é fundamental que eles recebam treinamento para desenvolver as habilidades necessárias para orientar os estudantes de forma eficaz. As aulas em pequenos grupos são preferíveis, logo, espaços e recursos que permitam essa dinâmica são essenciais. Finalmente, uma grade curricular que inclua tempo dedicado ao estudo independente é importante para a assimilação do conhecimento e implementação bem-sucedida da ABP (TIBÉRIO *et al.*, 2003).

1.3 Grupo tutorial

O Grupo Tutorial (GT) geralmente é composto de um pequeno número de estudantes (usualmente até 10) e um professor, chamado de tutor, cujo papel é facilitar e guiar a discussão (COUTO *et al.*, 2015). O processo é sistematizado em etapas e os alunos são estimulados, após as primeiras etapas, ao estudo individual e autônomo sobre o tema para, depois, voltarem novamente em grupo para rediscutir e reestruturar o novo conhecimento adquirido (WOOD, 2013).

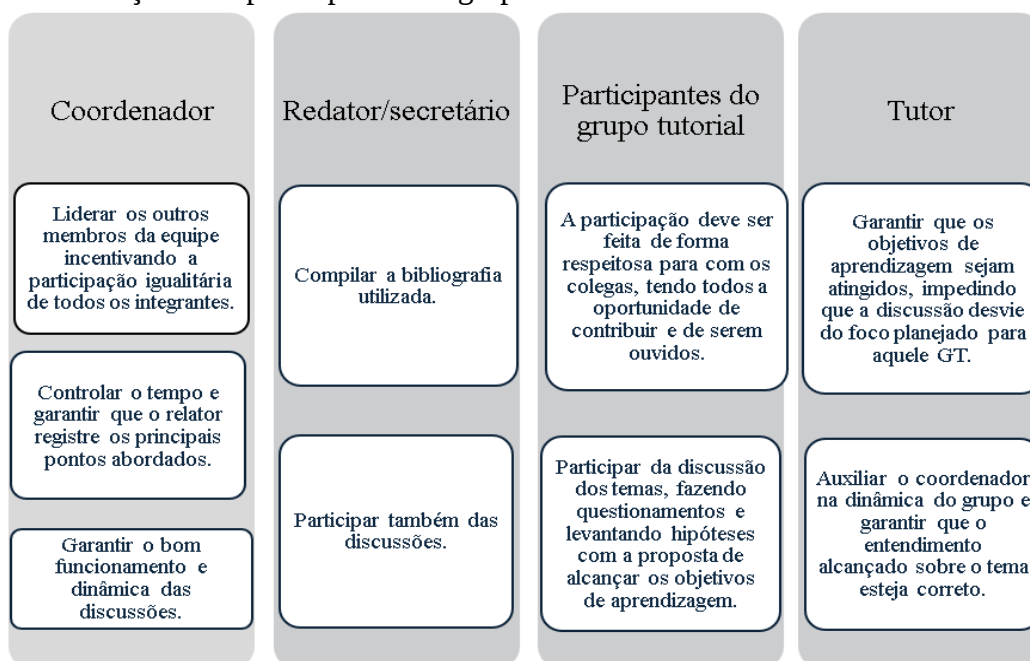
O estudo é feito em duas sessões, a primeira para apresentação do problema, seguido por tempo para estudo individual e um posterior encontro para resolução do caso. Assim, os alunos desenvolvem a habilidade de autoaprendizado: como o conhecimento dos alunos é incompleto, objetivos de aprendizagem são estabelecidos na primeira sessão, seguida por uma segunda fase em que reportam o conhecimento adquirido, sendo avaliados criticamente pelos colegas, que contribuem para a discussão, e guiados pelo tutor (COUTO *et al.*, 2015).

A estratégia segue um roteiro bem definido, dividido e estruturado em sete passos que devem ser seguidos de forma disciplinada e em ordem para o melhor aproveitamento do método (Figura 1). O grupo começa lendo o problema e estabelecendo os termos e conceitos desconhecidos para posterior consulta durante o passo seis (estudo individual). Logo em seguida é definida a pergunta a ser respondida por aquele problema (passo dois). O passo três consiste na tentativa de analisar o problema com os alunos, resgatando, para isso, seu conhecimento prévio do assunto, cada integrante fazendo uma “chuva de ideias” do que sabe. Segue então o passo quatro, que envolve organizar, de forma estruturada, as ideias do item três. A primeira sessão finaliza com o quinto passo, no qual são formulados os objetivos de aprendizagem e as metas para o estudo individual. Os alunos vão para casa e têm um tempo bloqueado na grade curricular para a realização do passo seis, em que vai ocorrer o estudo individual. Eles devem procurar obter novas informações e responder os objetivos de aprendizagem formulados no item anterior, sendo orientados a estudar em fontes bibliográficas diversas entre livros, artigos científicos e material disponível na internet. Após esse tempo inicia-se a segunda sessão com o sétimo passo. Nele, vão ser relatados e discutidos os novos conhecimentos adquiridos e o tutor vai verificar se os objetivos de aprendizagem foram atingidos e esclarecidos (TIBÉRIO *et al.*, 2003).

Figura 1 - Os sete passos do grupo tutorial

Fonte: Adaptado de Schmidt (1983).

Os membros do grupo tutorial são subdivididos em quatro funções bem estabelecidas, que devem ser respeitadas para um bom funcionamento da estratégia (Figura 2).

Figura 2 - Funções dos participantes do grupo tutorial

Fonte: Adaptado de Wood (2003).

1.4 Características do tutor na ABP

O papel do tutor é diferente do papel do professor no ensino tradicional, sendo mais focado na facilitação do processo de ensino e aprendizagem, interagindo com os alunos por meio de seus questionamentos, de solicitações de esclarecimentos, e demonstrando como o conhecimento pode ser aplicado (SCHMIDT; MOUST, 1995). Deve também garantir que o aprendizado aconteça no nível metacognitivo; que os passos do GT e o aprendizado aconteçam dentro de uma velocidade adequada; reconhecer situações e alunos problemáticos assistindo os alunos na solução desses problemas; além de questionar a compreensão do tema pelos alunos, facilitando a troca entre eles, mas garantindo que conceitos errados não sejam absorvidos erroneamente (PAPINCZAK; TUNNY; YOUNG, 2009). Tudo isso envolve o desenvolvimento de um complexo e sutil conjunto de habilidades que geralmente não é usado em um ambiente de aulas tradicionais envolvendo ações de mentor, *coaching*, modelo e guia (WANG; LI; PANG, 2016).

Vários estudos foram realizados, tentando identificar as características que levam à melhor eficiência do tutor no seu papel de facilitador. Schmidt e Moust (1995) evidenciaram três aspectos importantes: a congruência social (alinhamento social com os alunos), a expertise em conteúdo e a congruência cognitiva (capacidade de discutir e questionar os alunos de maneira a estimulá-los a estudar). Em sua pesquisa, os alunos consideraram como mais efetivos os tutores que possuem tanto conhecimento no conteúdo quanto a habilidade de ser empático com a situação que eles se encontravam.

O relacionamento entre o tutor e os alunos deve ser leve e colaborativo. Como a ABP tem como base uma estrutura reflexiva e cooperativa, atitudes autoritárias são inadequadas e impedem um bom funcionamento do GT. O tutor deve intervir apenas para garantir que alunos abordem o tema de forma correta, para estimular a discussão e reflexão com perguntas em momentos oportunos e para direcionar a dinâmica do grupo. Esse papel é complexo e a quantidade de intervenção adequada pode variar entre grupos de alunos com características diferentes, e o limite entre muita ou pouca intervenção pode ser sutil (PAPINCZAK; TUNNY; YOUNG, 2009).

Um tutor efetivo deve ter conhecimento tanto do conteúdo a ser abordado, como também ter expertise na abordagem educativa que está sendo utilizada, nesse caso, sobre a ABP e os grupos tutoriais (PEETS *et al.*, 2010). Inicialmente, os alunos vão precisar de mais suporte para aprender sobre o processo de aprendizagem (metacognição), e progressivamente esse suporte pode ser reduzido a partir da aquisição pelos alunos de competência, confiança e autonomia no método (PAPINCZAK; TUNNY; YOUNG, 2009).

1.5 Tutor especialista versus não especialista

As vantagens e desvantagens do tutor ser especialista no tema do grupo tutorial sempre foi controverso. Alguns autores evidenciam que, quando isso acontece, o tutor tem a tendência a assumir um papel mais ativo na condução daquele grupo, falando por mais tempo e dando menos liberdade para os alunos conduzirem o seu próprio aprendizado, o que não é desejável na metodologia ABP (SILVER; WILKWERSON, 1991).

Barrow teorizou, em 1985, que a expertise do tutor na metodologia ABP e no processo de facilitação seria mais importante do que o conhecimento sobre o tema a ser abordado, já que o conhecimento seria construído pelo próprio aluno, sem um papel ativo do tutor. Porém, Schmidt afirmou que isso não é verdade, principalmente em contextos educacionais menos estruturados, em que os estudantes não têm conhecimento prévio sobre o assunto ou informação sobre o que é importante estudar. Ou seja, nesses casos dependem mais do conhecimento e do direcionamento de seu mentor (SCHMIDT; MOUST, 1995).

Embora os estudos que avaliam a diferença de efetividade dos tutores especialistas em conteúdo em relação aos experts no método ABP sejam inconclusivos, há uma tendência geral favorecendo a expertise em conteúdo tanto em relação à satisfação dos estudantes como no resultado acadêmico destes (GROVES; RÉGO; O'ROURKE, 2005).

1.5.1 Estudos de abordagem quantitativa

Para avaliar essa efetividade temos vários estudos que abordam a temática. Na Faculdade de Medicina da Universidade de Calgary, em 1991, Eagle, Harasym e Mandin (1992) buscaram determinar os efeitos do nível de expertise dos tutores na quantidade de objetivos de

aprendizado gerados durante grupos tutoriais. Os 70 alunos da turma de 1992 foram divididos em grupos pequenos, os quais foram facilitados alternadamente por especialistas em conteúdo e não especialistas. Os autores descobriram que, quando os grupos tinham tutores com expertise, eles geravam aproximadamente o dobro de objetivos de aprendizado, e que estes eram aproximadamente três vezes mais congruentes com os objetivos daquele GT. Além disso, quando os grupos tinham tutores especialistas, eles dedicavam aproximadamente o dobro do tempo de estudo para solucionar as lacunas detectadas no aprendizado.

Na Malásia foi feito um estudo com 150 alunos do primeiro período do curso de medicina, que frequentavam a disciplina de bioquímica. Foram analisadas a percepção dos alunos sobre o papel do facilitador e suas notas ao final do bloco. Os estudantes apreciaram mais as aulas do método ABP quando tinham tutores especialistas e suas notas também eram estatisticamente superiores (ISMAIL *et al.*, 2015).

Em um estudo randomizado realizado na Universidade de Carvary, foram selecionados 115 estudantes de medicina do primeiro ano do curso. Estes foram randomizados em 11 grupos e subdivididos em 3 subgrupos. O primeiro subgrupo seria tutorado exclusivamente por professores com expertise no conteúdo; o segundo exclusivamente por tutores com expertise no método e um terceiro subgrupo que faria a metade do bloco com professores com expertise em conteúdo e a outra metade com professores com expertise no método. O estudo concluiu que os alunos de professores com expertise em conteúdo não tiveram ganhos em sua performance acadêmica e, em contrapartida, foi evidenciado que os alunos dos professores especialistas no método tiveram um pequeno aumento em sua performance (PEETS *et al.*, 2008).

Hay e Katsikitis (2001) conduziram uma pesquisa com estudantes de medicina do quarto ano da Faculdade de Medicina da Universidade de Adelaide que, durante uma disciplina sobre distúrbios alimentares, foram alocados aleatoriamente para um tutor não especialista ou um tutor especialista. Os resultados foram avaliados por meio de uma prova de conteúdo e de autoavaliações feitas pelos tutores e pelos alunos, e indicaram que, embora a tutora não especialista tenha recebido notas mais altas por suas habilidades de condução do grupo, e ela própria tenha avaliado seus alunos de forma mais positiva na área de comunicação oral, os

educandos que foram ensinados pelo especialista obtiveram pontuações mais altas no teste de final de curso.

Através de um questionário desenvolvido e validado na Universidade de Maastricht, projetado para avaliar aspectos específicos da técnica de tutoria na ABP, relacionados tanto ao conhecimento do conteúdo, quanto à habilidade de facilitação e à eficácia geral, foi feito um estudo que avaliou 76 tutores do primeiro ano de um programa médico baseado na ABP. O questionário consistiu em 39 itens que exploravam o estilo de tutoria em relação ao Conhecimento do Conteúdo e à Habilidade em Facilitação, utilizando uma escala do tipo Likert. Na análise de dados foram comparados tutores clínicos com não clínicos, e tutores titulares com substitutos. Embora os clínicos e tutores titulares tenham consistentemente obtido pontuações mais altas em cada um dos comportamentos medidos, a maioria dessas diferenças não foi estatisticamente significativa e não teve um impacto substancial na avaliação da eficácia dos tutores pelos alunos (GROVES; RÉGO; O'ROURKE, 2005).

Considerando a controvérsia na literatura sobre o que é ser especialista e se a expertise no método suplantava a expertise em conteúdo, os estudos qualitativos no tema são importantes para explorar as dúvidas e trazer mais discussões à tona sobre o tema.

1.5.2 Estudos de abordagem qualitativa

Schmidt *et al.* (1993), em estudo realizado com 150 tutores e 1120 alunos, definiram como tutor especialista aquele que tinha expertise sobre o tema a ser abordado. O estudo na Universidade de Limburg concluiu que um conjunto de expertise tanto no assunto quanto no processo de tutoria eram essenciais para a efetividade do tutor no método ABP. Afinal, “O tutor deve saber não só como fazer perguntas, mas o que perguntar” (1993, p. 790).

Dentro desse contexto, foi feito em Liverpool, entre 1999 e 2000, um estudo qualitativo exploratório com dois grupos tutoriais, cujos tutores tinham ambos expertise no método, porém um era especialista no conteúdo e o outro não. Os grupos tutoriais foram observados e filmados pelo pesquisador, que analisou os tipos de intervenções verbais usados pelos tutores e o efeito

que essa intervenção teve no grupo tutorial. Foi evidenciado que o tutor especialista iniciou mais tópicos de discussão, falando por mais tempo e direcionando os temas a serem discutidos, enquanto o tutor não especialista utilizou mais a estratégia de deixar os alunos discutirem entre si para resolverem suas dúvidas, utilizando mais vezes técnicas de facilitação de grupo (GILKISON, 2003).

Outro estudo qualitativo abordou 695 alunos que estavam nos dois primeiros anos de formação do curso de medicina durante o ano de 2007, na Universidade de Queensland's, na Austrália. Os dados foram obtidos por meio de perguntas abertas feitas aos alunos sobre a efetividade do seu tutor. Três temas principais surgiram na análise dos dados: confusão de papéis pelos tutores, forma de condução de temas sensíveis e estilo do tutor. Foram expressas críticas em relação à falta de consistência nas estratégias de condução dos grupos tutoriais por parte de alguns tutores, o que afetou negativamente a dinâmica. Além disso, o modo como os tutores abordaram questões sensíveis gerou discussões, ressaltando a importância de os tutores servirem como modelos na gestão de situações constrangedoras. Observou-se que os tutores mais eficazes têm a capacidade de adaptar seus estilos de facilitação para atender às necessidades específicas de cada situação de aprendizado, enquanto os menos eficazes tendem a manter um estilo uniforme, independentemente do contexto particular de cada grupo de alunos. Isso destaca a importância da flexibilidade e da capacidade de moderação na facilitação da ABP. Os alunos foram mais críticos a estilos de condução supercontroladores, mas mostraram apreciação por tutores que os auxiliaram e direcionaram nas discussões dos casos e objetivos de aprendizado.

Outro aspecto abordado foi a necessidade de o tutor ter a habilidade e a percepção adequada para manter um ambiente de respeito e responsabilidade entre os alunos para que o grupo possa funcionar adequadamente, não deixando esse papel por conta dos próprios alunos. Uma questão levantada, relacionada ao estilo de condução, foi a importância entre o equilíbrio de disponibilizar informações necessárias, mantendo o foco e a relevância da discussão do grupo e permitindo que a discussão se desenvolva livremente de acordo com os princípios da ABP. Os tutores não devem interromper muito frequentemente com informações médicas ou reflexões pessoais, mas também não devem suprimir informações importantes contando só com os mecanismos de facilitação da ABP. Os profissionais que conseguiram atingir esse fino equilíbrio foram valorizados por sua habilidade (PAPINCZAK; TUNNY; YOUNG, 2009).

1.6 Cursos de medicina

A origem da ABP é tipicamente atribuída ao currículo médico lançado na Universidade McMaster, no Canadá, na década de 1960. Na década de 1970, a Universidade de Maastricht, nos Países Baixos, e a Universidade do Canal de Suez, no Egito, foram algumas das primeiras instituições a adotar o método. A ABP foi modificada e contextualizada ao redor do mundo para atender às realidades educacionais locais e os recursos disponíveis em cada local onde foi implantada. Mais de 50 anos depois, a ABP se espalhou por toda a educação em profissões de saúde, dentre outras. Agências de acreditação em vários países incorporaram currículos da ABP como um padrão nacional, como na Coreia do Sul, Taiwan, e, para novas escolas de medicina, na Etiópia. Em vários outros lugares, agências de acreditação têm incentivado fortemente o uso de abordagens de aprendizado ativo semelhantes à ABP, como no Brasil. Portanto, a ABP se espalhou em todos os continentes: Europa, China, África subsaariana, Japão, Arábia Saudita e EUA, onde a maioria das escolas de medicina relata o uso de abordagens da ABP (FRAMBACH *et al.*, 2019).

No Brasil, o questionamento em relação ao currículo tradicional de medicina teve início na década de 1990, por meio da atuação da Comissão Interinstitucional de Avaliação do Ensino Médico (CINAEM), que identificou deficiências no processo de formação dos médicos. Em resposta a essas preocupações, em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que eliminou os departamentos e currículos mínimos, propondo uma avaliação abrangente do ensino em todos os níveis. Posteriormente, em 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Medicina foram estabelecidas, delineando competências necessárias para todas as áreas da saúde e para cada curso específico. O principal objetivo era formar profissionais capazes de compreender a integralidade dos cuidados exigidos pela população diante das novas tecnologias e do desenvolvimento do Sistema Único de Saúde (SUS). Essas diretrizes enfatizaram competências centradas no estudante, destacando sua capacidade de pensamento crítico, análise dos problemas sociais e busca por soluções, promovendo assim a conquista progressiva da autonomia.

Esse movimento de avaliação impulsionou a reformulação curricular em diversas instituições. Paralelamente, durante a década de 1990, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) foi amplamente discutida como uma alternativa curricular inovadora. Como resultado, várias instituições adaptaram ou reformularam seus currículos para incorporar esse modelo. As

pioneiras nesse processo foram a Faculdade de Medicina de Marília (SP) (FAMEMA) em 1997 e a Universidade Estadual de Londrina (PR) (UEL) em 1998. Outras instituições, como a Universidade São Francisco (USF) em Bragança Paulista (SP), a Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS) em Brasília (DF) e a Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), seguiram adotando essa metodologia inovadora (SIMAS; VASCONCELOS, 2010). A UNIFENAS-BH seguiu essas instituições ao criar seu curso de medicina em 2003, sendo uma das pioneiras no Brasil, no estado de Minas Gerais, em Belo Horizonte.

As novas diretrizes curriculares do curso de medicina lançadas pelo MEC em 2014 declaram em seu Artigo 26 que: “O Curso de Graduação em Medicina terá projeto pedagógico centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo”. Também complementa o Artigo 29, orientando que devem ser utilizadas “metodologias que privilegiam a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e na integração entre os conteúdos”. Com isso, afirma que deverá ser mantido, de forma permanente, um Programa de Formação e Desenvolvimento da Docência em Saúde para aprimorar a formação em relação ao processo pedagógico do curso, incluindo estratégias de ensino ativas, pautadas em práticas interdisciplinares (BRASIL, 2014).

No Brasil, de acordo com o registro do e-mec (11/2023), existem 389 faculdades de medicina em atividade, sendo destas 264 privadas e 125 públicas, e em Minas Gerais temos, atualmente, 48 cursos de graduação em medicina ativos. Em 2014, 19% das escolas médicas utilizavam como metodologia de ensino a ABP (BORGES *et al.*, 2014).

1.7 Curso de medicina - UNIFENAS/FETA - BH

A UNIFENAS foi fundada em 1972 com o nome de Faculdades Integradas da Região de Alfenas, e em 1988 progrediu para o status de universidade com o surgimento de novos campos em cidades como Belo Horizonte, Divinópolis, Campo Belo, Poços de Caldas e Varginha. Porém, somente em 2003 o Curso de Medicina do campus de BH foi criado. Hoje, então, é uma universidade multicampi com 32 cursos de graduação, 19 cursos da área da saúde e 2 cursos de medicina (Campos Alfenas e Belo Horizonte). Os cursos de medicina contam com professores com o seguinte perfil: 80% médicos e mais de 70% mestres ou doutores (UNIFENAS, 2024). O curso de medicina da UNIFENAS/FETA – BH adota a Aprendizagem Baseada em Problemas como perspectiva educacional central de seu currículo desde a sua criação, e prioriza a formação

de médicos generalistas em conformidades com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina (Resolução CNE/CES nº 3 de 20/06/2014). Para manter seus tutores atualizados, a instituição realiza capacitações semestrais com o objetivo de aprimorar as habilidades pedagógicas dos docentes e capacitá-los sobre as melhores práticas na aplicação da ABP.

Além disso, a UNIFENAS/FETA possui programas de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*. O Mestrado Profissional em Ensino em Saúde, do qual esta dissertação faz parte, tem como objetivo contemplar a formação básica em educação e os métodos ativos de aprendizagem para profissionais originados de cursos de Medicina e outros cursos de graduação na área da saúde. Tem como linhas de pesquisa a avaliação do ensino-aprendizagem, a integração de ensino em serviços de saúde e comunidade, o planejamento e desenho de currículo e raciocínio clínico.

Pesquisas afins à temática deste mestrado foram realizadas anteriormente, destacando-se a dissertação de mestrado de Déborah Lobato Guimarães, intitulada "Percepção do Discente sobre a Atuação do Tutor Especialista e Não Especialista na Aprendizagem Baseada em Problemas". Essa dissertação aborda o mesmo tema desta pesquisa, contudo, sob a perspectiva dos discentes.

2 JUSTIFICATIVA

Em um curso de graduação cujo currículo é baseado no método da ABP, os grupos tutoriais são a atividade pedagógica central. Apesar de o ensino ser centrado no aluno e no autoaprendizado, o tutor, com seu papel de facilitador, é essencial para o bom funcionamento do método e, portanto, tem um papel fundamental para a formação desses alunos.

Muito foi estudado sobre quais atributos pessoais do tutor facilitariam o funcionamento dos grupos tutoriais, se a expertise no conteúdo específico abordado é ou não importante para o aprendizado, ou se a competência em facilitação de pequenos grupos seria o fator preponderante para um tutor eficaz. Porém, a maior parte desses estudos foi feita com o foco no discente, pesquisando sua opinião, sua interação ou sua resposta educacional aos diferentes tipos de professores. Poucos estudos foram feitos avaliando a perspectiva dos docentes e sua autopercepção sobre as variáveis que influenciam a eficácia do seu trabalho. Além disso, há uma predominância nos estudos de abordagens quantitativas na literatura.

Embora as abordagens quantitativas forneçam dados mensuráveis e estatísticas valiosas, a abordagem qualitativa permite a exploração de experiências, percepções e significados subjacentes ao fenômeno em estudo. Isso pode ser especialmente relevante para compreender de forma holística os fatores subjetivos que podem não ser totalmente capturados por métodos quantitativos isoladamente, além de gerar a oportunidade de capturar narrativas, nuances e contextos que podem ser cruciais para uma compreensão mais completa e profunda do tema.

Essas informações sobre os tutores podem ser úteis na otimização da alocação dos professores nos blocos e na busca por um ensino cada vez mais qualificado. Nesse sentido, torna-se importante avaliar a percepção do tutor sobre seu papel como especialista e não especialista.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Compreender a percepção dos docentes em relação ao papel do tutor especialista e não especialista nos grupos tutoriais da aprendizagem baseada em problemas.

3.2 Objetivos específicos

- 1- Conhecer a autopercepção da atuação do tutor em blocos temáticos em que é especialista e não especialista.
- 2- Descrever as possíveis dificuldades do tutor não especialista e especialista durante as discussões dos grupos tutoriais.
- 3- Identificar a impressão dos tutores sobre as possíveis vantagens *versus* desvantagens de ser ou não especialista no tema a ser abordado.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

4.1 Desenho do Estudo

Trata-se de um estudo descritivo com abordagem qualitativa que foi realizado na Faculdade de Medicina da Universidade Prof. Edson Antônio Velano/Fundação de Ensino e Tecnologia de Alfenas - UNIFENAS/FETA - BH, com professores que trabalham na estratégia Grupo Tutorial com Aprendizagem Baseada em Problema.

4.2 População alvo

Professores do curso de medicina da Universidade Prof. Edson Antônio Velano/Fundação de Ensino e Tecnologia de Alfenas - UNIFENAS/FETA - campus Belo Horizonte.

4.3 Critérios de inclusão

Foram selecionados para as entrevistas professores do curso de medicina da UNIFENAS/FETA-BH que trabalham na estratégia grupo tutorial com o método ABP, que concordaram em participar da pesquisa e assinaram o TCLE.

4.4 Critérios de exclusão

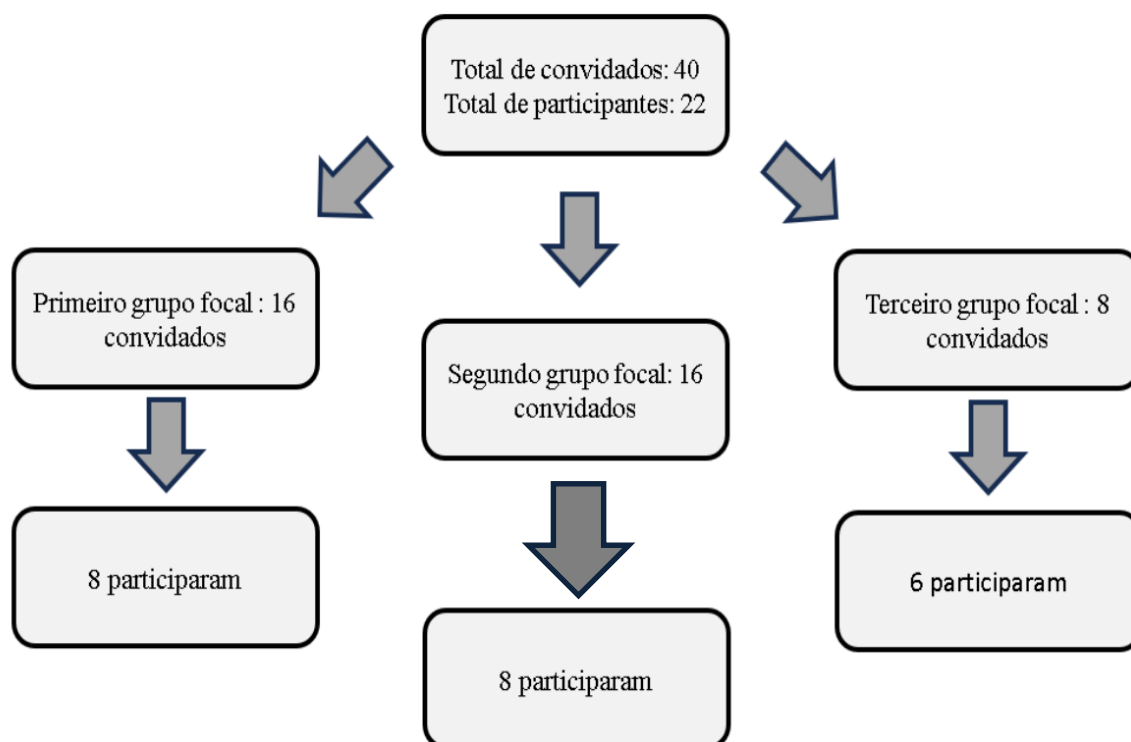
Foram excluídos os participantes que não tiveram pelo menos um ano de experiência com o método ABP e na estratégia dos grupos tutoriais.

4.5 Amostra, amostragem e recrutamento

A amostra foi do tipo não probabilístico, intencional, definida por acessibilidade e realizada por conveniência. Foram incluídos tutores do ciclo básico e do ciclo clínico do curso. O tamanho total da amostra projetado, inicialmente, era de 14 participantes (6 tutores do ciclo básico e 8 do ciclo clínico). Do ciclo básico foram convidados tutores do 2º, 3º e 4º períodos e do ciclo clínico do 5º, 6º, 7º e 8º períodos, procurando-se manter pelo menos dois professores por período. Os professores do 1º período foram excluídos, pois os alunos do início do curso ainda

estão em adaptação com o método e, portanto, o grupo tutorial não está em seu funcionamento padrão. Como não ocorreu a saturação dos dados nas primeiras duas entrevistas, o tamanho amostral foi então aumentado para um total de 22 professores, sendo que um total de 40 professores foram convidados e 18 recusaram (Figura 3).

Figura 3 - Esquema de recrutamento dos participantes



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Devido à ausência de consenso na literatura sobre a definição de tutor especialista em conteúdo, foi optado pelas pesquisadoras por manter a definição utilizada em estudos anteriores de mesma temática na UNIFENAS/FETA, mantendo assim a padronização dos estudos na instituição, ainda que seja uma decisão arbitrária. No ciclo básico consideramos como tutores especialistas os tutores médicos ou não médicos com títulos de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado ou doutorado) ou pós-doutorado relacionados à área do bloco temático em que atuam, ou experiência didática na área do bloco em que atua que seja maior que 5 anos. Já no ciclo clínico, foi adotado como critério de expert o médico com residência médica na área do tema do bloco ou aprovação em prova de título da respectiva área. Essa definição tem algumas limitações, principalmente a dificuldade de quantificar e definir o tempo de experiência didática do tutor com o tema daquele bloco.

Os tutores na UNIFENAS/FETA são escalados em um mesmo semestre para blocos de diferentes temáticas, então a mesma pessoa é especialista em alguns blocos e não especialista em outros.

Os professores foram recrutados por meio de convite individual ou contato telefônico realizado pela pesquisadora principal.

4.6 Coleta de dados

Foi enviado aos participantes, por meio de link encaminhado por e-mail, o TCLE (APÊNDICE A). Aos participantes que assinaram o TCLE concordando com a participação na pesquisa, foi enviado um convite, por meio de um aplicativo chamado Doodle, para conciliação do melhor horário em comum para todos do grupo. Foram coletados, ainda, dados sociodemográficos, por meio de questionário criado com o auxílio da ferramenta Google Forms (APÊNDICE B), que também foi enviado previamente aos participantes.

No dia e horário escolhidos pelo grupo, os dados foram coletados por meio de entrevistas coletivas semiestruturadas (APÊNDICE C) em três grupos focais, on-line, conduzidas pelas pesquisadoras, cujas respostas foram gravadas para posterior transcrição e análise. Durante a sessão de grupo focal, um moderador facilita a discussão em torno de um tópico ou questão específica, permitindo que os participantes compartilhem suas opiniões, experiências e percepções. A opção por essa técnica se deu por considerar importante a interação dos participantes durante a discussão, e pela facilidade de reunir um número maior de participantes em um mesmo momento (BORGES; SANTOS, 2005). O objetivo é explorar em profundidade os pensamentos, atitudes e comportamentos dos participantes em relação ao assunto em discussão. Além dos objetivos gerais e específicos, o roteiro com as perguntas para as entrevistas semiestruturadas foi construído utilizando como base o referencial teórico e a experiência prévia das pesquisadoras com o grupo tutorial, tanto do ponto de vista prático como teórico.

Optou-se pela realização da coleta de dados on-line devido à dificuldade de conciliar os horários de pessoas com cargas horárias diferentes e outros vínculos de trabalho, e também para maior comodidade dos participantes.

Para os grupos focais, os tutores foram divididos, em dias distintos, em um grupo de professores do ciclo básico, um grupo do ciclo clínico, e um terceiro grupo misto (professores do ciclo básico e professores do ciclo clínico). O terceiro grupo foi realizado devido à ausência de saturação dos dados com os dois primeiros grupos. Isso aconteceu porque, durante a realização do segundo grupo focal, houve a avaliação pelas pesquisadoras, por meio da interpretação da entonação, fala e gestos de alguns dos participantes, que estes se sentiram inibidos em dar a sua opinião, prejudicando assim a coleta dos dados. Optou-se, então, pela realização do terceiro grupo (misto), o que permitiu a complementação da coleta de dados e a interação e troca de informações e experiências entre os ciclos, contribuindo para avaliar os objetivos deste trabalho.

O contexto e os participantes foram usados para guiar as perguntas utilizadas na pesquisa, podendo o pesquisador adaptar o foco das entrevistas de acordo com as percepções dos grupos (TRAD, 2009). Os participantes que não preencheram o questionário de dados demográficos antes da entrevista tiveram uma segunda oportunidade de preenchê-lo ao fim dos grupos focais.

4.6.1 Grupos focais

Temos visto um aumento na utilização dos grupos focais como metodologia para pesquisa na área da saúde, e foi esta a estratégia metodológica utilizada neste estudo (BORGES; SANTOS, 2005). Essa é uma das estratégias que podem ser utilizadas para entrevistas em grupos, além de ser uma técnica de custo baixo e rápida, que possibilita a obtenção de dados válidos e confiáveis. Foi utilizada, inicialmente, nas pesquisas de marketing e, depois, incorporada como metodologia na área da saúde (TRAD, 2009).

A vantagem do grupo focal é que a interação entre os participantes reduz a quantidade de interação entre o facilitador e os membros do grupo, e isso permite uma entrevista com menos influência do pesquisador, além de poder ser analisado também os processos de interação entre os participantes (BORGES; SANTOS, 2005). Além disso, os participantes fundamentam melhor suas opiniões durante discussões em grupo, pois analisam também outros aspectos abordados por seus colegas antes de formar suas próprias opiniões, podendo, inclusive, mudá-las (BACKES *et al.*, 2011). Como limitação podemos citar a dificuldade de exposição de dados pessoais/íntimos dos participantes, que seriam melhor abordados em entrevistas individuais (BORGES; SANTOS, 2005), e o risco de que as discussões sejam desviadas por algumas

pessoas mais extrovertidas ou dominantes, gerando uma distorção dos resultados (BACKES *et al.*, 2011).

Como metodologia, o grupo focal possui algumas características que o distinguem das outras técnicas de entrevistas em grupo. No recrutamento, geralmente se espera que sejam selecionados participantes sem vínculo social, para que não haja inibição na livre expressão das ideias. Espera-se que o grupo seja homogêneo na característica a ser estudada, mas que tenha variabilidade de idade, sexo, faixa etária ou classe social. Deve-se utilizar um local neutro para realização das entrevistas e a média de duração dos grupos é de uma hora e meia. O moderador de grupo deve receber os participantes de forma acolhedora e facilitar a discussão e interação do grupo, enquanto um segundo pesquisador participa como observador para colher as informações subjetivas, gestuais. Deve-se seguir um roteiro de perguntas pré-estabelecidas, criado pelos pesquisadores com atenção aos objetivos a serem atingidos e que se iniciam por perguntas mais gerais, seguindo para as mais específicas (BORGES; SANTOS, 2005).

No processo das entrevistas, o grupo de pessoas selecionadas têm a possibilidade de discutir e analisar suas opiniões sobre determinado assunto, em seu próprio vocabulário, gerando suas próprias perguntas e respostas sobre determinada temática. Isso eleva o nível de reflexão e autoanálise, que revela aspectos e dimensões exploradas com pouca frequência por outras técnicas. Com isso, o participante tem sua posição deslocada de representante de determinado fenômeno para sujeito ativo no processo analítico e interpretativo de determinada situação (BACKES *et al.*, 2011).

4.6.2 Transcrição dos dados

As entrevistas foram transcritas com o auxílio de um aplicativo de inteligência artificial (Transcriptor) e, posteriormente, foram corrigidas manualmente pelas pesquisadoras. Os participantes receberam códigos de identificação para manter o anonimato. Os do primeiro grupo focal receberam o código A (tutores do ciclo básico), os do segundo grupo focal receberam o código B (tutores do ciclo clínico) e os do terceiro grupo receberam o código C (tutores do ciclo básico e do ciclo clínico). Dentro de cada grupo, os tutores foram designados com números arbitrários para sua identificação.

4.7 Plano de análise dos dados

4.7.1 Análise qualitativa

A pesquisa descritiva qualitativa deve ser utilizada em estudos que pretendem explorar características de determinado fenômeno (SILVA; FOSSÁ, 2015). A pesquisa qualitativa apresenta cinco pilares importantes (CORREIA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2021, p. 38), que foram utilizados como base para a análise dos nossos dados. São eles:

- 1- “Estudar o significado da vida das pessoas, nas condições de vida real.”
- 2- “Representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo”.
- 3- “Contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano”.
- 4- “Abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem”.
- 5- “Esforçar-se para usar múltiplas fontes em evidência em vez de basear-se em uma única fonte”.

Como é um método pautado na flexibilidade, liberdade e criatividade para manter o rigor da pesquisa científica dentro da abordagem qualitativa, todos os passos das decisões tomadas durante a coleta e análise dos dados devem ser registrados, explicitados e justificados de acordo com os objetivos da pesquisa, tendo o cuidado de evidenciar o posicionamento próprio do pesquisador que, na pesquisa qualitativa, acaba não tendo como manter distanciamento que vemos comumente na pesquisa quantitativa (ABADIA; SOUSA, 2023).

4.7.2 Técnica de análise dos dados

Os dados provenientes de uma pesquisa qualitativa devem ser analisados de forma diferente dos dados quantitativos tradicionais. Para a pesquisa qualitativa, em vez de utilizarmos a estatística descritiva, teste de hipóteses ou softwares estatísticos, utilizamos metodologias específicas, como a análise de conteúdo, que é uma técnica para análise de comunicações avaliando tanto as falas dos entrevistados quanto observações diretas feitas pelo pesquisador (conteúdo verbal e não verbal) (SILVA; FOSSÁ, 2015).

Nesta pesquisa optou-se, para a análise qualitativa das entrevistas, a técnica de análise de conteúdo proposta por Laurance Bardin e publicada em seu título *L'Analyse de Contenu* no ano de 1977. É uma estratégia proposta para ser utilizada em análise de informações coletadas de discursos ou de dados coletados por meio de respostas a perguntas discursivas. A análise dos dados foi dividida em três etapas:

- Na primeira, temos a pré-análise, na qual foi feita a organização e leitura do material analisado (transcrições das entrevistas), com o objetivo de torná-lo operacional e sistematizar as ideias iniciais (SILVA; FOSSÁ, 2015).
- Na segunda etapa, exploração do material, o material foi codificado, ou seja, os dados brutos dos textos são transformados sistematicamente e agregados em unidades que representam a descrição do conteúdo. No caso da presente pesquisa, o conteúdo dos textos transcritos das entrevistas realizadas nos grupos focais foi recortado em unidades para poder ser categorizado. A unidade escolhida foi as respostas dos professores a cada pergunta do roteiro de entrevistas (Apêndice B). Essas unidades de análise foram agrupadas temática e progressivamente em categorias iniciais, intermediárias e finais, de acordo com similaridade entre elas (SILVA; FOSSÁ, 2015).

Foi utilizado o ChatGPT versão 3.5 com a finalidade de auxiliar a condensação do conteúdo e verificar temas mais recorrentes no texto, o que contribuiu com a criação das categorias e com a conferência da consideração de todos os temas importantes na categorização.

- Finalmente, na terceira etapa, os dados das entrevistas foram interpretados conjuntamente com o referencial teórico, tendo em vista captar os conteúdos manifestos e latentes de acordo com os objetivos previstos (SILVA; FOSSÁ, 2015).

Durante a interpretação dos dados usando a análise de conteúdo, temos a necessidade de encontrar um equilíbrio entre a objetividade na análise dos dados, mantendo a sistematização, a disciplina e o rigor do método, além de subjetividade e criatividade necessárias para a criação das categorias de análise (SILVA; FOSSÁ, 2015).

Após a conclusão dessa avaliação, optou-se por complementar a análise de conteúdo com a construção de uma Nuvem de Palavras contendo os termos mais frequentes das transcrições das entrevistas. Foi utilizado o aplicativo WordClouds para quantificar as palavras mais frequentes e criar uma representação gráfica automaticamente. Palavras semelhantes, como plurais, diferentes gêneros e verbos em diferentes conjugações, foram agrupadas manualmente, e conectivos e interjeições verbais sem significados próprios foram excluídos.

5 ASPECTOS ÉTICOS

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFENAS/FETA (CAAE nº 65591722000005143).

Antes do início da coleta de dados e das entrevistas, foi disponibilizado aos participantes, de forma on-line, o TCLE (APÊNDICE A) com informações sobre a pesquisa, para que conhecessem os objetivos propostos e dessem o consentimento para participação.

Devido aos grupos focais serem uma técnica de coleta de dados em que os participantes devem explorar suas dificuldades, medos e angústias com o método de ensino ABP verbalmente junto de seus pares, os participantes podiam se sentir inibidos em responder de forma honesta e explicitar suas deficiências e falhas por medo de constrangimento ou retaliações no ambiente de trabalho. Para diminuir esse risco, foi criado um ambiente de confiança e confidencialidade, no qual foi garantido aos participantes que as informações colhidas seriam publicadas de forma anônima, e que poderiam desistir do estudo a qualquer momento.

Para evitar o risco de fadiga durante a realização dos grupos focais, procurou-se observar se os participantes apresentavam sinais de cansaço. Não foi necessário encerrar nenhuma sessão por esse motivo. Vale destacar que o participante pôde escolher um local confortável, a seu critério, para a realização de uma entrevista on-line.

Houve necessidade de identificação para registro no TCLE, dessa forma, existiu o risco, mesmo que mínimo, de reconhecimento da identidade e perda de confidencialidade a partir do conteúdo revelado. Para minimizar esse risco potencial, os dados provenientes do TCLE foram arquivados separadamente — do questionário e da entrevista. Também, para evitar a quebra de sigilo dos participantes, assim que finalizada a coleta de dados, tanto as entrevistas quanto os formulários de coleta de dados e TCLE foram arquivados em disco rígido e retirados da nuvem. Somente a pesquisadora e suas orientadoras tiveram acesso ao arquivo, e nenhum áudio ou gravação serão divulgados.

O participante foi informado no TCLE de que os grupos focais seriam gravados, e não receberia nenhum benefício direto ao aceitar participar da pesquisa. Entretanto, tiveram ciência de que os dados coletados e suas análises seriam usados para melhor compreensão do papel do tutor

especialista na estratégia de ensino da ABP e dos grupos tutoriais, com finalidade de aprimorar a qualidade do ensino médico e a condição de trabalho de futuros discentes.

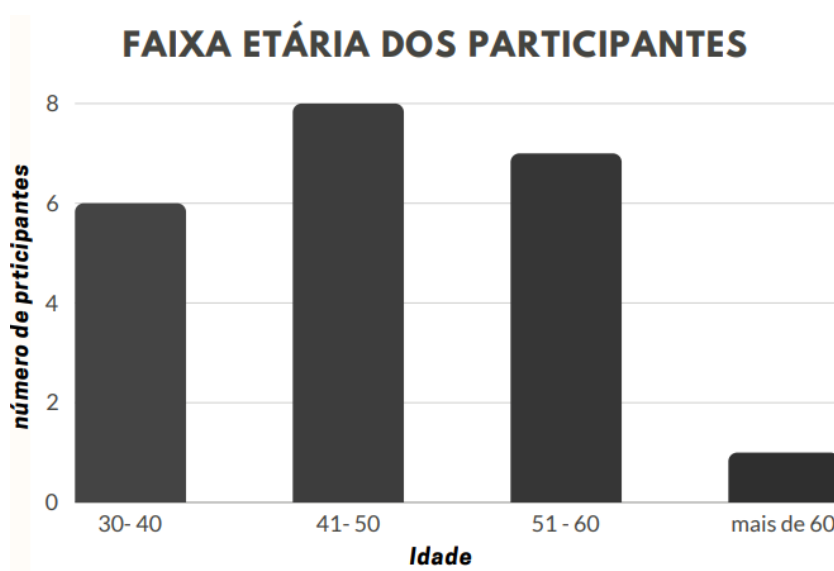
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Caracterização dos sujeitos

A amostra do presente estudo foi constituída por um total de 22 professores, de acordo com os critérios de seleção descritos na seção métodos.

Os participantes tinham idade entre 32 e 64 anos, com média de 44,2 anos e mediana de 46 anos. 88,8 % (18) são do sexo feminino e 18,2% (3) do sexo masculino (Figura 4).

Figura 4 - Faixa etária dos participantes dos grupos focais

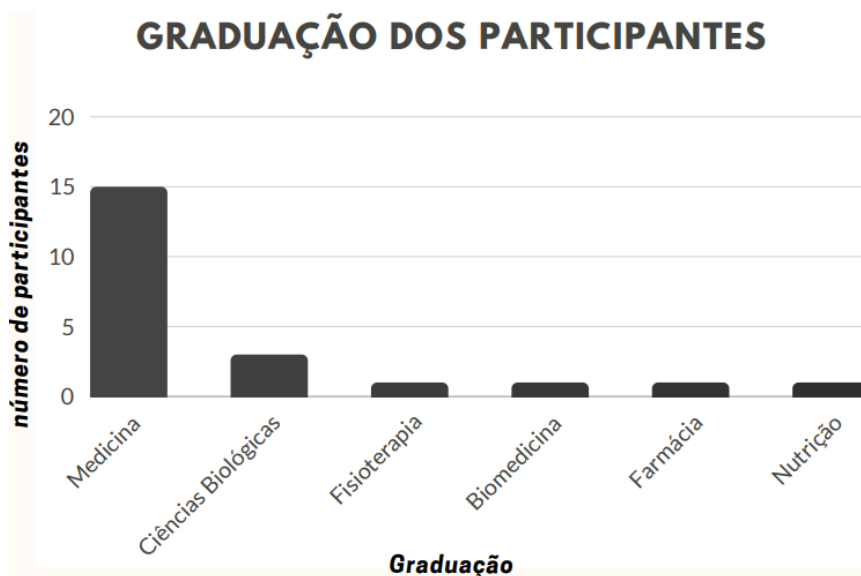


Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Em relação ao curso de graduação, 68,2% (15) fizeram medicina, 13,6 % (3) ciências biológicas, 4,5 % (1) fisioterapia, 4,5 % (1) biomedicina, 4,5 % (1) farmácia e 4,5 % (1) nutrição, sendo que a maioria tinha feito pelo menos mestrado como pós-graduação (Figura 5).

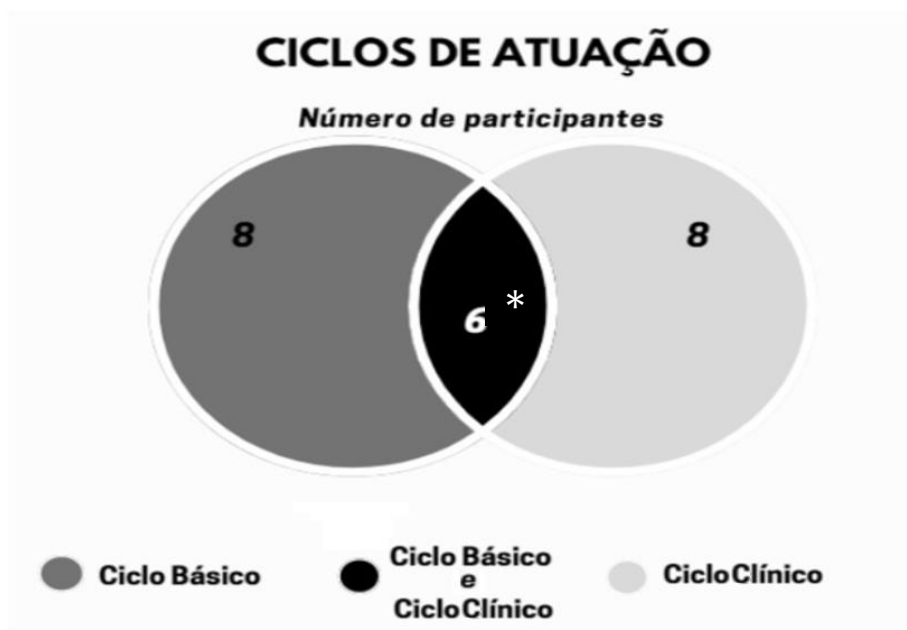
Foram feitas três entrevistas: a primeira e a segunda com 8 participantes, cada uma, e a terceira com 6 participantes. Durante a análise dos dados verificou-se que 2 professores do primeiro grupo, 3 do segundo grupo e 1 do terceiro grupo davam aula concomitantemente, tanto no ciclo básico quanto no ciclo clínico (Figura 6).

Figura 5 - Graduação dos tutores participantes dos grupos focais



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Figura 6 - Divisão dos participantes pelo ciclo de atuação: ciclo básico x ciclo clínico.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023

***6 Participantes que trabalham tanto no ciclo básico quanto no ciclo clínico.**

6.2 Análise quantitativa das palavras predominantes nas transcrições

Procedeu-se à quantificação das ocorrências das palavras nas transcrições, com o auxílio da inteligência artificial (WordClouds). Foi optado por tabular apenas as 38 palavras mais frequentes, dada a extensão do conjunto de dados com mais de 1000 palavras analisadas. Os resultados são apresentados no Quadro 1.

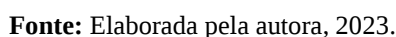
Quadro 1 - Contagem da frequência das palavras mais prevalentes nas transcrições

Número de repetições	Palavra	Número de repetições	Palavra
163	alunos	37	unifenas
154	especialista	32	forma
136	tutor	32	mundo
134	grupo	31	experiência
101	falar	31	mestrado
94	tutorial	31	momento
86	bloco	31	professor
71	período	29	discussão
50	treinamento	29	área
49	pergunta	28	confortável
46	anos	28	dificuldade
43	conhecimento	27	condução
42	importante	27	opinião
42	PBL	25	difícil
40	objetivos	25	pessoa
39	estudar	24	eficácia
39	exemplo	24	interessante
39	formação	24	relação
38	método	23	melhor

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Os termos mais frequentes, como “alunos”, “especialista”, “tutor”, “grupo” e “falar”, se destacam por sua congruência com os temas abordados nas discussões dos grupos focais. Contudo, um viés levantado é que as palavras utilizadas nas perguntas das entrevistas podem ter influenciado a frequência de manifestação dessas palavras nas falas dos entrevistados.

Os dados completos foram empregados na elaboração de uma nuvem de palavras para uma representação gráfica dessa análise (Figura 7).



Como resultado da análise dos conteúdos coletados a partir dos relatos nos grupos focais, tendo como orientação a técnica proposta de análise de conteúdo por Bardin (1977), foram criadas 73 categorias iniciais, 14 categorias intermediárias e 2 categorias finais, sendo elas: 1. Facilitação do grupo tutorial e 2. Tutores especialistas *versus* não especialistas, que serão descritas a seguir.

Devido ao grande número de categorias iniciais, a tabela na íntegra está no apêndice D, e optou-se por apresentar no escopo desta dissertação uma versão resumida com 37 categorias iniciais (Quadro 2).

Quadro 2 - Categorias iniciais, intermediárias e finais (versão resumida)

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
1-Facilitar GT é desafiador por ser um método diferente do usual; 2-Facilitar GT é gratificante e gera satisfação pessoal.	1-Percepção sobre facilitar um grupo tutorial	1-Facilitação do grupo tutorial
3-Lidar com diferentes tipos de alunos e suas novas demandas; 4- Equilíbrio entre intervenção e autonomia; 5-Criar um ambiente seguro para que o aluno não tenha medo.	2-Desafios no papel de facilitador	
6-Treinamento é parte fundamental e associado a experiência auxilia na segurança do tutor. 7-É importante observar outros tutores antes de começar a atuar.	3-Treinamento e capacitação	
8- Atingir objetivos de aprendizagem. 9- Respeitar o método. 10- Motivação e didática do tutor é fundamental.	4-Eficácia na condução do GT	
11-ABP é eficaz 12-A ABP promove uma maior participação do aluno 13-A ABP contribui para a construção de conhecimento prático.	5-Vantagens do método da aprendizagem baseada em problemas (ABP)	
14-Alunos em períodos mais avançados possuem mais autonomia na condução do GT 15-Intervenções do tutor são majoritariamente questionamentos, sem necessidade de explicações. 16-A experiência adquirida ao longo do tempo com um GT específico contribuem para o sucesso na tutoria. 17-A imprevisibilidade e situações inesperadas tornam as experiências iniciais em um GT mais difícil.	6-Mudanças ao longo do tempo	
18- Tutor deve ter empatia 19- Tutor deve saber guiar e estimular a discussão 20- Tutor deve ter a capacidade de administrar conflitos	7-Características do tutor	
21-O tempo de preparação que é necessário. 22-Ter conhecimento para guiar o GT 23-Importância da educação continuada para todos os tutores	8-Estudo e preparação do GT	

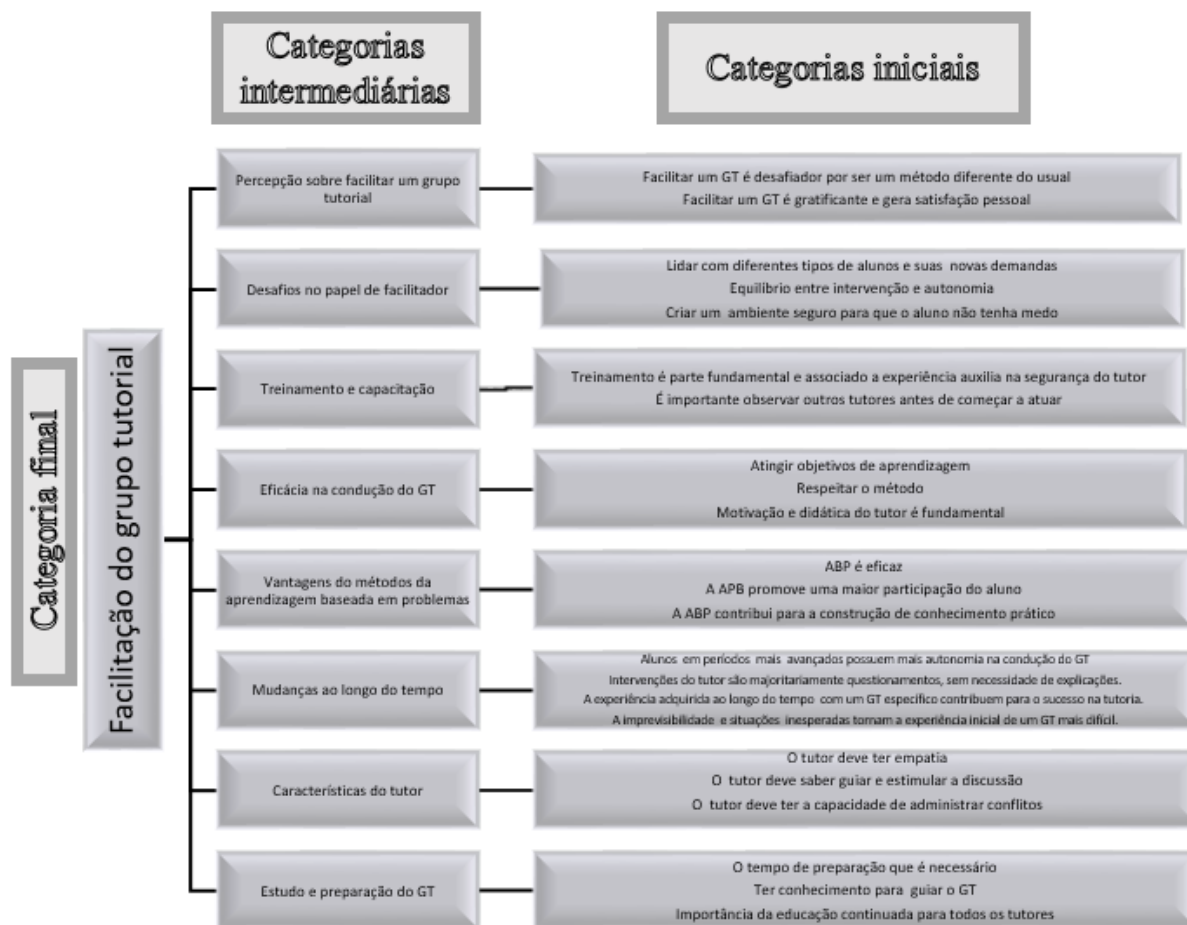
24-Maior pressão para os não especialistas. 25-Necessidade de colaboração entre tutores.	9-Saúde mental	2-Tutores especialistas versus não especialistas
26-Exemplos práticos enriquecem a discussão. 27-Contextualização é essencial para bom desempenho do GT	10-Contextualização	
28-Não há necessidade de ser especialista para conduzir um GT. 29-GT guiado por especialista pode ser mais confortável para o tutor e com maior interação com a prática. 30-Dificuldades na condução do GT por um tutor não especialista pode indicar problemas na estruturação do bloco.	11-Condução do grupo tutorial pelo especialista VS. Não especialista	
31-Maior acesso ao conhecimento e conhecimento mais aprofundado do tutor especialista. 32-GT é mais instigante para os alunos quando conduzido por um especialista.	12-Vantagens de ser um tutor especialista	
33-Risco de sobrecarga de informações que não são necessárias para o bloco. 34-Dar respostas prontas e reduzir a aprendizagem dos alunos.	13-Desvantagens de ser um tutor especialista	
35-Necessidade de maior estudo pelo tutor não especialista. 36-Dificuldade em responder perguntas específicas pelo tutor não especialista . 37-Dificuldade do tutor não especialista em manter os alunos estimulados.	14-Desvantagens de ser um tutor não especialista	

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

6.3.1 Facilitação do grupo tutorial

Nesta seção foram abordados os diversos aspectos relacionados à atuação do tutor em grupos tutoriais no contexto da ABP, por meio da primeira categoria final e suas respectivas categorias intermediárias e iniciais (Figura 8).

Figura 8 - Categoria final 1 e suas categorias intermediárias e iniciais



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Inicialmente, foi discutida a percepção dos tutores sobre a facilitação dos GTs, explorando as nuances envolvidas nesse papel. Em seguida, os desafios enfrentados pelos tutores ao assumirem a função de facilitadores, compreendendo as complexidades inerentes a essa responsabilidade. A importância do treinamento e da capacitação dos tutores também foi destacada, examinando como esses elementos contribuem para o aprimoramento de suas habilidades.

Além disso, foi avaliada a eficácia na condução dos grupos tutoriais, considerando fatores que impactam diretamente o sucesso dessa abordagem pedagógica. As vantagens do método da ABP também foram exploradas, destacando os benefícios percebidos pelos tutores em conjunto com as mudanças ao longo do tempo nesse cenário com as evoluções e adaptações realizadas por eles. E, por fim, foram verificadas as características fundamentais que definem um tutor eficaz e a importância de estudo e preparação dos grupos tutoriais para otimizar o processo de aprendizagem na ABP.

6.3.1.1 Percepção e desafios sobre facilitar um grupo tutorial

Na pesquisa conduzida, a percepção sobre facilitar um grupo tutorial (GT) emergiu como o primeiro tema explorando a perspectiva dos facilitadores envolvidos nessa prática educacional. Um aspecto significativo revelado na investigação foi a natureza desafiadora da facilitação de um GT. Além disso, a gratificação pessoal é uma parte fundamental da experiência de facilitação de GT, sendo expressa pela satisfação de testemunhar o progresso dos estudantes, sua crescente autonomia e o desenvolvimento de habilidades de aprendizado ativo.

“Eu gosto bastante, acho super desafiador. [...] É uma coisa que me dá prazer.”
(TUTOR C4)

“E aí quando eu cheguei no PBL eu fiquei: - Gente, que coisa maravilhosa!! Como eu adoraria ter estudado nesse método.” (TUTOR A8)

Vários pontos desafiadores foram levantados pelos tutores. Um dos principais é a necessidade de lidar com diferentes grupos de alunos. Cada grupo traz consigo suas próprias dinâmicas, níveis de conhecimento e estilos de aprendizado, exigindo que os facilitadores se adaptem a essas variações. Encontrar um equilíbrio entre a intervenção e a autonomia dos estudantes é outra dificuldade vivenciada pelos professores, pois precisam intervir para orientar a discussão e o aprendizado, ao mesmo tempo em que encorajam os alunos a assumirem a responsabilidade por sua própria aprendizagem, o que exige habilidades de discernimento e adaptação constante. Lidar com alunos que não apreciam a abordagem do tutor de intervir por meio de perguntas apresenta um exemplo de dificuldade encontrada. Além disso, há também o desafio de se adaptar às demandas de uma geração de alunos com novas expectativas e formas de aprendizado, criando a necessidade de atualização e ajustes a essas mudanças. Alguns alunos nas fases iniciais do curso ou transferidos de outras instituições podem não estar familiarizados

com a metodologia de GT, o que os torna relutantes em serem questionados e desafiados. Assim, os facilitadores precisam ser sensíveis a essa resistência e criar um ambiente seguro no qual os alunos se sintam à vontade para participar e se expressar sem medo.

“Foi desafiador, mas eu acho que é gratificante. Eu resumiria assim. O desafio é contínuo, e eu acho que à medida que os anos vão passando na docência os desafios vão mudando. Acho que hoje o desafio maior não é nem com relação a conteúdo, eu acho que é mais de conhecer as novas gerações, outras demandas que essas gerações vão precisar, que a gente às vezes não está muito preparado, né? Muito mais do que conteúdo.” (TUTOR A4)

A revisão de estudos sobre facilitação realizada por Schmidt e Moust (2000) identificou três fatores importantes e inter-relacionados que contribuíram para uma facilitação eficaz. Facilitadores eficazes possuíam um bom nível de conhecimento em relação ao tema em estudo, vontade de interagir genuinamente com os alunos e capacidade de comunicar-se de forma que seja compreensível para eles. Dentro das dificuldades dos tutores vistas acima, vemos que lidar com uma nova geração de alunos e suas demandas é realmente uma característica importante a ser considerada em uma facilitação eficaz, já que envolve saber se adaptar a um novo estilo de comunicação e criar um relacionamento adequado com alunos que são de gerações e culturas diferentes dos professores.

6.3.1.2 Treinamento e capacitação

Em seguida, a terceira categoria inferida da análise dos dados dos discursos dos tutores foi a importância do treinamento e da capacitação, sendo destacada a necessidade de uma formação contínua. O treinamento não apenas fortalece as habilidades pedagógicas, como também impede erosões no método ao longo do tempo. A observação de outros facilitadores em ação (observação de pares) foi apontada como uma estratégia eficaz de capacitação, principalmente quando os tutores não tinham tido contato anteriormente com a ABP, pois proporciona informações valiosas, além da oportunidade de aprender com exemplos concretos, enriquecendo, assim, sua própria abordagem educacional.

“Me ajudou demais ter tido essa oportunidade de assistir um GT com uma análise, uma resolução completa antes de eu fazer meu primeiro GT. Eu acho que só com o treinamento sem eu ver na prática, teria sido mais difícil.” (TUTOR C4)

A observação de pares é fundamental para o desenvolvimento profissional e aprimoramento contínuo dos tutores. Ao observar e interagir com colegas que já possuem experiência na tutoria, os novatos aprendem práticas eficazes, recebem feedback valioso e desenvolvem habilidades de reflexão crítica sobre sua própria prática. A troca de experiências e o compartilhamento de histórias entre pares podem enriquecer significativamente o processo de aprendizado dos tutores e da cultura da ABP (JUNG; TRYSSENAART; WILKINS, 2005).

A capacitação inicial e a experiência prática também foram destacadas como elementos críticos para garantir a segurança do tutor. A formação inicial sólida proporciona as bases essenciais, enquanto a experiência prática contínua permite que os tutores desenvolvam expertise pedagógica e competência na gestão de desafios complexos. A combinação desses fatores fornece a confiança necessária para enfrentar as variadas situações e, assim, criar um ambiente de aprendizagem eficaz e enriquecedor.

É crucial investir tempo e recursos em programas de desenvolvimento do corpo docente que apoiem os membros da equipe na alteração de suas concepções, habilidades e atitudes em relação aos novos paradigmas educacionais. Esse investimento pode impedir que eles regredam gradualmente a seus hábitos anteriores de métodos de ensino tradicionais, além de garantir que eles estejam bem treinados no método e possam cobrar a adesão e o funcionamento correto da estrutura do GT pelos alunos, garantindo uma adoção mais bem-sucedida da ABP (MOUST; BERKEL; SCHMIDT, 2005).

“Tem que ser um treinamento constante para que você não saia do método. Então, todas as capacitações semestrais que a gente tem, eu acho que elas são muito válidas como se fosse assim: ‘Olha, o Norte é este aqui você vai encontrar várias situações diferentes, mas o Norte é esse aqui, volte para ele, volte para ele’.” (TUTOR A8)

Moust e colegas, em 2005, analisaram as erosões que a ABP foi sofrendo ao longo das três décadas de implantação do método em Maastricht, na Holanda. A implementação e institucionalização de uma inovação educacional, como a ABP, em instituições de ensino superior, é um processo complexo. Há risco de os professores começarem a adotar abordagens que prejudicam o desenvolvimento de processos de aprendizagem centrados no aluno, já que ABP exige mudanças significativas na forma como os professores desempenham seus papéis instrucionais, e seus princípios podem desafiar os conhecimentos preexistentes dos professores sobre como funciona a aprendizagem e o ensino. Além disso, os estudantes são solicitados a seguir procedimentos específicos para analisar os problemas e sintetizar conhecimento durante

os 7 passos da ABP. No entanto, tendem a se desviar desses procedimentos, transformando os problemas definidos pelo grupo, imediatamente, em objetivos de aprendizado, pulando as etapas 3 e 4. Se essas alterações não forem revertidas por seus tutores, podem ter efeitos negativos sérios em seus processos de aprendizagem (MOUST; BERKEL; SCHMIDT, 2005).

“Eu estranhei muito quando eu saí do primeiro para o oitavo, porque muitos trazem a demanda assim: Vamos pular o passo dois. Vamos fazer tudo juntos, todos os passos na análise? Já quer passar para o mapa conceitual! Então eu acho que isso é uma coisa que a gente tem que ir resgatando!” (TUTOR C6)

6.3.1.3 Eficácia na condução do GT

No contexto das análises sobre a eficácia dos Grupos Tutoriais (GT), os docentes abordaram algumas questões que permeiam esse método educacional. A definição de eficácia se mostrou complexa e desafiadora de ser claramente delimitada. Nesse cenário, a métrica de atingir os objetivos de aprendizagem se destacou como um possível indicador, enfatizando que esse é o propósito fundamental de um GT.

Além disso, destacou-se a importância de acreditar na eficácia do método, integrando o respeito pela metodologia. A adesão rigorosa aos passos do grupo tutorial e o conhecimento aprofundado da dinâmica do método e de sua estrutura pedagógica otimizam o funcionamento do GT, já que a compreensão das nuances de seu funcionamento capacita o tutor a adaptar estratégia de ensino, promovendo uma interação mais efetiva entre os participantes e um desempenho efetivo dos papéis dos estudantes. Motivação e engajamento ativo dos alunos e do tutor também foram reconhecidos como pilares para o desempenho efetivo do GT. A crença na metodologia, aliada à motivação do tutor, cria um ambiente propício para a construção de uma aprendizagem significativa.

A transmissão contextualizada do conhecimento também foi um elemento citado, visando não apenas facilitar a compreensão, mas também fortalecer a aplicação prática do conhecimento adquirido.

“Quem não consegue contextualizar eu fico imaginando que o GT fica mais árido. Como que você consegue motivar? Isso eu não consigo visualizar. Como que é essa motivação quando você não consegue puxar pra realidade, pra vida real. você pode abrir o livro, ler e estudar, mas se você não mostra pro aluno que aquilo ali tem um motivo que você está estudando, que vai refletir na clínica, vai refletir no raciocínio, eu acho que ele vai decorar pra prova e nunca mais vai pensar naquilo.” (TUTOR C1)

Essa abordagem possibilita uma integração mais funcional do aprendizado, capacitando os alunos a transferirem os conceitos teóricos para situações práticas da vida profissional futura. Assim, a contextualização se revela como um componente capaz de potencializar a eficácia do grupo tutorial.

Ko e Sammons (2013), em uma revisão de literatura sobre o ensino eficaz, abordam a complexidade e a controvérsia na definição de um professor eficaz, ensino efetivo e eficácia no ensino. A noção de "eficácia" é contestada devido às suas associações, em alguns contextos, com competência profissional e responsabilização desproporcional de alguns profissionais em certos sistemas educacionais. Os pesquisadores de eficácia educacional enfatizam a necessidade de desdobrar o conceito, abordando questões como quais os resultados esperados, em qual período se espera o resultado e para que grupo a eficácia está sendo medida.

“Na questão da eficácia é realmente uma pergunta muito difícil, medir eficácia. [...] A gente medir isso como? Se o aluno vai bem na prova, se o aluno é capaz de responder certas perguntas ou quando o aluno gosta do exemplo que você dá num caso clínico que você atendeu e sabe exemplificar e ele vai lembrar disso lá na frente.” (TUTOR C6)

O texto destaca que a definição de ensino eficaz deve estar relacionada aos objetivos educacionais, embora se possa debater quais seriam esses objetivos, sugerindo que um professor é eficaz se conseguir atingir metas e tarefas planejadas.

“Eu fui olhar qual que é o significado da palavra eficaz para eu poder responder essa pergunta. E está escrito aqui o seguinte. É aquele que cumpre perfeitamente determinada tarefa ou função atingindo o objetivo proposto.” (TUTOR C3).

Termos como "eficácia instrucional", "eficácia do professor" e "eficácia no ensino" são utilizados de forma intercambiável na literatura de pesquisa. Isso ocorre porque o foco varia entre a influência do professor nos resultados dos alunos e as práticas em sala de aula que promovem melhores resultados. O papel do professor no século XXI é, muitas vezes, visto de forma mais ampla, incorporando responsabilidades além da instrução, como liderança, reflexão e desenvolvimento profissional (KO; SAMMONSS, 2013).

“Os sete passos, é claro que eles têm que ser cumpridos. Já foi falado e o objetivo, ele tem que ser completo para ter eficácia. Isso qualquer um pode fazer. Mas o extrapolar, ele é fundamental na questão motivacional.” (TUTOR C3).

6.3.1.4 Vantagens do método da aprendizagem baseada em problemas (ABP)

Na análise de conteúdo dos grupos focais, a quinta categoria revelou a constatação de que a ABP é uma metodologia eficaz, juntamente com os motivos pelos quais os professores consideram essa afirmação verdadeira. Em primeiro lugar, destacou-se a capacidade da ABP em promover o engajamento dos alunos, favorecendo a construção de novos conhecimentos ao envolvê-los ativamente no processo de aprendizagem e criar um ambiente de ensino mais dinâmico. Essa participação ativa não apenas enriquece a experiência educativa, mas também fortalece a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem. Ao desafiar os alunos a aplicarem conceitos em situações práticas, a metodologia contribui para um aprendizado mais efetivo e duradouro, proporcionando um ambiente propício para a assimilação e aplicação do conhecimento.

“A quantidade de informação que os alunos captam no GT é muito maior, do que o que eles captam no seminário. É impressionante assim. Realmente essa metodologia ativa é mais eficaz no aprendizado na minha opinião.” (TUTOR B8)

“O aluno gosta do exemplo que você dá num caso clínico que você atendeu e sabe exemplificar e ele vai lembrar disso lá na frente. (TUTOR C6)

No domínio cognitivo, acredita-se que os discentes da ABP sejam melhores solucionadores de problemas. Foram identificados diversos efeitos cognitivos positivos da ABP na aprendizagem dos alunos, como o aumento da retenção de conhecimento, o aprimoramento da integração de conceitos básicos de ciências em problemas clínicos, o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem autodirigida e o aumento do interesse intrínseco dos alunos no conteúdo do assunto (DOLOMANS; SCHIMIDT, 1996).

Observa-se que as vantagens do método parecem estar estreitamente ligadas à concepção de saúde almejada no Brasil e ao tipo de medicina que se deseja implantar no contexto brasileiro. Principalmente a habilidade crucial de aprender a aprender, amplamente cultivada na ABP, que pode no futuro resultar em uma constante atualização do profissional. Logo, é coerente que o Ministério da Saúde, em colaboração com o Ministério da Educação, continue promovendo a adoção desse método didático nas escolas médicas do país (MOREIRA; MANFROI, 2011).

6.3.1.5 Mudanças ao longo do tempo

No decorrer do tempo, observa-se um aumento na intervenção do tutor no grupo tutorial, mas principalmente por meio de questionamentos.

“Eu mudei muito ao longo desses vários anos, né? A minha intervenção é cada vez maior, não de explicar, mas de questionar, entendeu?” (TUTOR A2)

No estudo de Gilkison (2003), os tutores, em sua maioria, recorreram à utilização de questionamentos para atingir o objetivo de chamar atenção sobre um ponto específico da aprendizagem e facilitar o processo em grupo. Os estudantes reconheceram que essa estratégia os levava a ponderar sobre questões que, de outra maneira, não teriam sido contempladas. Porém, a mera transmissão de informações e a imposição de direcionamentos sobre o que os alunos deveriam aprender teve o efeito de restringir a discussão entre eles. É válido, portanto, que os tutores, ao adquirirem experiência ao longo do tempo e expertise em facilitação, o façam através de perguntas.

Concomitantemente, percebe-se que os alunos conquistam maior autonomia à medida que avançam nos períodos.

“Em relação a ser facilitador também, outro aspecto eu acho interessante, é que no primeiro período talvez o papel do tutor como facilitador fique maior, para mostrar para o aluno como é que é a dinâmica de um grupo tutorial. Acho que na medida que a gente vai progredindo nos blocos e indo para outros períodos diminui talvez aí, a função de facilitador no grupo tutorial.” (TUTOR A1)

O método da ABP exige que os alunos assumam a responsabilidade por seu próprio aprendizado. O professor de ABP atua como facilitador da aprendizagem do aluno, e suas intervenções diminuem à medida que os alunos assumem progressivamente a responsabilidade por seus próprios processos de aprendizado, aproveitando o aspecto social da aprendizagem por meio de discussões, resolução de problemas e estudo com os colegas. O facilitador orienta os alunos no processo de aprendizagem, incentivando-os a pensar de forma mais profunda, e serve de exemplo ao apresentar os tipos de perguntas que os alunos precisam fazer a si mesmos. Os facilitadores ainda tornam aspectos-chave da expertise visíveis por meio de perguntas que apoiam o aprendizado dos alunos por meio da modelagem, orientação e, eventualmente,

redução de parte de seu suporte. Devem ser capazes de demonstrar boas estratégias de aprendizado e raciocínio, em vez de fornecer expertise em conteúdo específico. À medida que os alunos ganham mais experiência com a ABP, os facilitadores podem reduzir gradualmente o suporte até que, finalmente, os alunos adotem grande parte do papel de questionamento por si mesmos (HMELO-SILVER; BARROWS, 2006).

Contudo, é importante destacar que as experiências iniciais em um GT podem ser mais desafiadoras, devido à imprevisibilidade e a situações inesperadas que se apresentam.

“Em minha visão eu acho que o mais difícil, mais desafiador é fazer um GT pela primeira vez, porque você espera uma coisa e aparece algo totalmente diferente, coisas inesperadas.” (TUTOR A5)

Além disso, nota-se uma evolução na abordagem dos tutores ao longo do tempo, com mudanças e aprimoramentos na condução dos GT. A experiência acumulada com um GT específico ao emerge como um fator contribuinte para o sucesso na tutoria.

“Para mim o maior desafio é de fato ter uma formação como tutor [...]. É você ser especialista em grupo tutorial. Eu notei que ao longo dos anos, eu consegui desempenhar melhor, não por saber mais essas disciplinas, mas por conduzir melhor o meu grupo tutorial e compreender as principais lacunas que podem resistir mesmo diante de uma discussão intensa.” (TUTOR A5)

“Acho que é mais o tempo, igual a gente falou, o tempo que você está no bloco, conhecer o que é preciso ser discutido do que ser especialista no conteúdo.” (TUTOR A7)

Essas mudanças refletem a dinâmica e a complexidade inerentes à evolução das práticas de tutoria e à adaptação contínua dos envolvidos.

“A gente melhorou porque a gente já está fazendo há muito tempo a mesma coisa. A gente está treinando. [...] Então eu me pergunto a gente melhorou pela repetição da coisa em si ou a gente melhorou porque a gente foi formado [...]. Ou as duas coisas, ou aquele tutor que está há muito tempo e esse muito tempo [...] junto com a formação fez melhorar também? [...] Quando você entende os passos do grupo tutorial [...] fica muito mais fácil. Você consegue intervir, você consegue argumentar mais com os alunos quando eles querem por exemplo burlar as regras, né?” (TUTOR B5).

O treinamento é crucial tanto para tutores novatos quanto para os experientes. A formação precisa incluir tanto um embasamento teórico sobre a ABP como também uma base em teorias de aprendizagem. É fundamental que os tutores compreendam o papel da ABP e daquele grupo tutorial específico dentro do currículo, para, assim, entender a profundidade com que devem

abordar o tema em questão (BATE *et al.*, 2014). Esse aprendizado geralmente é adquirido ao longo do tempo, por meio da experiência ou do treinamento específico naquele grupo tutorial, independentemente de os tutores serem ou não especialistas no tema em questão. A repetição, porém, principalmente de grupos tutoriais com os mesmos problemas, pode gerar cansaço e necessidade de mudança para que ambos, tutores e alunos, se mantenham motivados, o que pode gerar uma erosão do método no decorrer do tempo.

6.3.1.6 Características do tutor

Além de ser discutido que o tutor desempenha um papel crucial na condução eficaz de um grupo tutorial, foram elencadas várias características fundamentais para o sucesso nessa função. Em primeiro lugar, a empatia e o afeto são essenciais para estabelecer conexões significativas com os alunos. Essa conexão emocional cria um ambiente mais colaborativo e de apoio, contribuindo para o desenvolvimento de vínculos positivos.

“Não tem como a gente aprender sem afeto. [...] A questão do afeto, ela é fundamental e o afeto ele não necessariamente significa que você tem que ser amigo que você tenha que ser íntimo. Não. É você mostrar para o aluno que ele pode se manifestar da forma como ele quiser com respeito. [...] Respeito, limite e afeto né? Pra mim é a combinação perfeita.” (TUTOR C3)

Um bom relacionamento com os alunos é uma extensão dessa conexão, facilitando a comunicação e a interação. Além disso, o tutor deve ter a habilidade de criar um ambiente de aprendizado casual e seguro, incentivando a participação ativa dos alunos e permitindo que se sintam à vontade para compartilhar ideias e dúvidas.

“Eu acho que interfere sim, acho que quando os alunos se sentem num ambiente mais confortável, em que eles podem errar sem serem julgados como ineficientes, enfim. Eu acho que eles são mais motivados a falarem o que pensam e até estudar também.” (TUTOR C2)

No estudo transversal e comparativo realizado por Guimarães *et al.* (2022), precursor ao estudo atual, que incluiu uma análise qualitativa com estudantes de medicina na UNIFENAS/FETA - BH, os alunos destacaram como uma característica importante dos tutores a experiência com o método de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), especialmente no ciclo básico, durante a adaptação a essa abordagem, além de enfatizarem a importância da expertise do tutor no tema dos GTs. Ademais, o relacionamento tutor-aluno e a relevância do ambiente acolhedor

foram categorias significativas na análise qualitativa dos dados. Tanto no ciclo básico quanto no clínico, os alunos valorizaram um ambiente confortável, cooperativo e não intimidador.

No braço quantitativo do estudo foi realizada a análise psicométrica do instrumento *Revised University of Sydney Medical Program PBL Tutor Form* (RUSMP), o qual foi previamente traduzido e adaptado para o português do Brasil (SALES FILHO, 2020). O formulário foi aplicado aos mesmos estudantes em dois momentos distintos de grupo tutorial on-line: um com um tutor especialista no tema e outro com um tutor não especialista. O foco principal foi a performance dos tutores. Porém, a análise estatística multivariável não revelou diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho dos tutores especialista e não especialistas. A análise das questões abertas, por abordagem qualitativa, gerou interessantes resultados, evidenciando que a expertise, a forma de condução do GT e o relacionamento pessoal são importantes variáveis na atuação do tutor.

A formulação de perguntas estimulantes promove a discussão e a reflexão, estimulando o pensamento crítico e o engajamento dos alunos. A escuta ativa e a compreensão dos alunos são igualmente essenciais. O tutor deve ser capaz de ouvir atentamente, demonstrando respeito pelas opiniões dos alunos, mas também mostrando que está prestando atenção para fazer as perguntas nas horas certas e identificar e corrigir erros.

“Então, a gente tem que ter uma escuta pra gente conseguir detectar qual que é o aluno que não está dando conta. Não porque ele é malandro, não porque ele não quer. Mas porque ele realmente não está dando conta. Esse aí a gente tem que saber detectar. E a gente tem que saber apoiar aquele que está estimulado, que está indo bem, que gosta, pra gente também não puxar ele pra trás, né? Eu acho que escuta, é o mais importante.” (TUTOR C1)

“Tem que saber ouvir. Eu acho que isso é importante, porque senão a gente atropela os alunos. E além de saber ouvir tem que saber pegar a deixa que o aluno dá, pra você fazer alguma pergunta, pra ser motivador.” (TUTOR C1)

Uma revisão da literatura acerca das características de um tutor eficaz na Aprendizagem Baseada em Problemas enfatizou a relevância da comunicação informal e da empatia na criação de um ambiente de aprendizagem propício à livre troca de ideias. Entre os aspectos sublinhados na literatura, incluem-se a fomentação de um ambiente acolhedor e seguro, o estímulo à interação do grupo e o estabelecimento de relação entre tutor e estudantes mantendo uma postura positiva em relação à metodologia da ABP. Destacou-se como uma das características essenciais do tutor a habilidade de expressar entusiasmo, evitando pressões ou

constrangimentos aos alunos, além de demonstrar satisfação com as tarefas realizadas. As características pessoais valorizadas pelos estudantes englobam uma atitude aberta, acolhedora e respeitosa diante das dificuldades do grupo. O reconhecimento das opiniões dos alunos e uma comunicação efetiva são também atributos elogiados pelos estudantes. Foi relatado que há influência mais expressiva desse domínio de congruência social na aquisição de conhecimento em grupos tutoriais, em comparação a outros domínios, como a congruência cognitiva. Esses achados sublinham a importância das qualidades interpessoais do tutor na facilitação em contextos que adotam a ABP (MARTINS; FALBO NETO; SILVA, 2018).

Além disso, nos grupos focais foi destacado que o tutor deve orientar a condução do grupo tutorial mantendo o foco nos objetivos de aprendizado e garantir uma participação equitativa dos membros. Em situações desafiadoras, a administração de conflitos pelo tutor é essencial. Lidar com diferentes personalidades e estilos de aprendizado exige do tutor uma adaptação, mantendo a calma e promovendo o respeito mútuo.

“Eu acho também que, você manter um grupo relaxado quanto ao processo assim, eles entenderem que eles podem errar ali, que eles não estão sendo avaliados só se eles sabem ou não o conteúdo [...]. Os alunos, às vezes falam com a gente que, quando eles vêm de um tutor que é muito rigoroso, eles já chegam até amedrontados, com o olho arregalado. Então a gente tentar manter o clima do GT mais ameno. Eu acho que aproximar mesmo deles, para eles sentirem que a gente também faz parte do grupo. Não é uma separação igual é no método tradicional. A gente faz parte a gente está no processo junto com eles né? Eh, eu acho que isso ajuda muito a manter um equilíbrio pro grupo tutorial.” (TUTOR A7)

E, dentro desse contexto, a habilidade de motivar os alunos foi uma das mais citadas pelos professores.

“Eu acho que a figura do tutor, do facilitador, ele tem que ser um ser motivacional. Porque como o ensino tem na minha ótica, uma elaboração proativa, com os alunos participando mesmo... tem que ser um cara que tem a capacidade de motivar, fora a sua formação biomédica, didática, mas em grupo tutorial especificamente eu acho que ele tem que ser um cara crítico, participativo, saber o espaço dele, mas principalmente ser um cara motivacional.” (TUTOR C5)

“As características desse tutor. Primeiro, para ele ser, na minha opinião, um agente de motivação ele tem que estar motivado. Ele tem que estar motivado. Porque se ele não estiver motivado não vai sair muita coisa dali não.” (TUTOR C3)

Dolmans, em 1998, fez um estudo sobre como a motivação e os processos cognitivos influenciam os grupos tutoriais, descobrindo que o sucesso do grupo tutorial está diretamente relacionado ao nível de interação dos estudantes, em como eles aprendem uns com os outros, e

ao grau de motivação do grupo. Isso implica que os problemas centrais dos GTs devem ser criados de forma a motivar o grupo e a permitir maior interação entre os alunos, e também que os tutores devem ser treinados para motivar os discentes estimulando um espírito de grupo (DOLMAS; WOLFAGEN; VLEUTEN,1998).

6.3.1.7 Estudo e preparação do GT

Durante as entrevistas semiestruturadas realizadas com os tutores, temas relacionados ao estudo e preparação para os Grupos Tutoriais (GT) foram destacados, surgindo também na nossa categorização.

Um ponto relevante abordado pelos tutores foi a percepção de que não especialistas dedicam um tempo de estudo consideravelmente maior no preparo do GT, pois precisam lidar com a curva de aprendizado específica de quem não possui conhecimento prévio especializado na área em discussão.

“Naquele GT que eu não sou especialista [...] eu preciso estudar o triplo. Então eu tenho que estar disposta, né? E ter tempo pra poder fazer isso. E desde que eu tenha ali os objetivos claros eu consigo conduzir o grupo.” (Tutor C2)

Yung (2005) também observou que os novos tutores identificam como uma barreira ao início do trabalho com a ABP o tempo necessário no processo de aprendizagem, além do tempo particular utilizado para aprender especificamente sobre a metodologia.

A necessidade de educação continuada para todos os tutores também foi um tema recorrente. Os tutores reconheceram a importância de manterem-se atualizados e de treinamentos com enfoque em suas habilidades pedagógicas para oferecer um suporte eficaz aos alunos nos GTs. Um questionário aplicado por Tremblay *et al.* (2001) a tutores dos últimos 20 anos de seu Programa de Terapia Ocupacional coletou informações sobre porque os profissionais de saúde eram motivados a serem tutores, e quais desafios eles viam na manutenção desse papel educacional. Os participantes foram solicitados a identificar o que poderia ser feito para aprimorar e estimular sua disponibilidade e habilidade para continuarem a serem tutores, incluindo sugestões para mudanças. O treinamento contínuo e o suporte ao tutor foram as principais sugestões, e incluíram oficinas de treinamento e capacitação em áreas como

habilidades interpessoais, feedback e métodos de avaliação. Além disso, os tutores desejavam ter mais suporte para lidar com situações de grupo problemáticos, oportunidade de observar outros tutores em ação, mais apoio entre os pares, avaliação entre pares e oficinas de atualização na prática da terapia ocupacional e cuidados em saúde. Foram sugeridas estratégias para melhorar e facilitar a comunicação com outros tutores, incluindo o desenvolvimento de mais oportunidades de mentoria, a chance de receber feedback de colegas e o estabelecimento de uma rede de tutores e fóruns para discussões entre eles (TREMBLAY; TRYSSENAART; JUNG, 2001).

A familiaridade do tutor com o tema em discussão emergiu como um fator determinante para a eficácia do processo educacional. Os tutores enfatizaram que um conhecimento aprofundado do assunto contribui significativamente para a qualidade das interações e para a orientação eficiente dos alunos durante as atividades do GT.

“Você tem que ter conhecimento. E aí pode até ser que uma pessoa que não seja especialista, é o que você falou no começo, mais de cinco anos que ela é tutora daquele GT, então ela já estudou muito. Ela às vezes já está navegando ali com tranquilidade e conseguindo contextualizar. Eu acho que isso é superimportante.” (TUTOR C1)

Hay e Katsikitis (2001) demonstraram em seu estudo que, em caso de um tutor não possuir o conhecimento clínico apropriado, os resultados de aprendizagem dos alunos foram inferiores — mesmo se esse preceptor possuísse habilidades sólidas em facilitação —, sugerindo que grandes lacunas no conhecimento do conteúdo não podem ser superadas apenas pela expertise no processo.

Por fim, foi ressaltada a compreensão de que o tutor não precisa ter todas as respostas, mas deve saber direcionar os alunos na busca pelas informações, destacando a importância do tutor como facilitador do processo de aprendizagem, sempre incentivando a autonomia e a capacidade de pesquisa dos alunos.

“Eu deixo também muito claro para os alunos. ‘Olha, eu não sou especialista, caso a gente tenha alguma dúvida que eu não consiga responder, a gente pode anotar e eu vou até conversar com outro professor que talvez seja a pessoa mais adequada’.” (TUTOR C2)

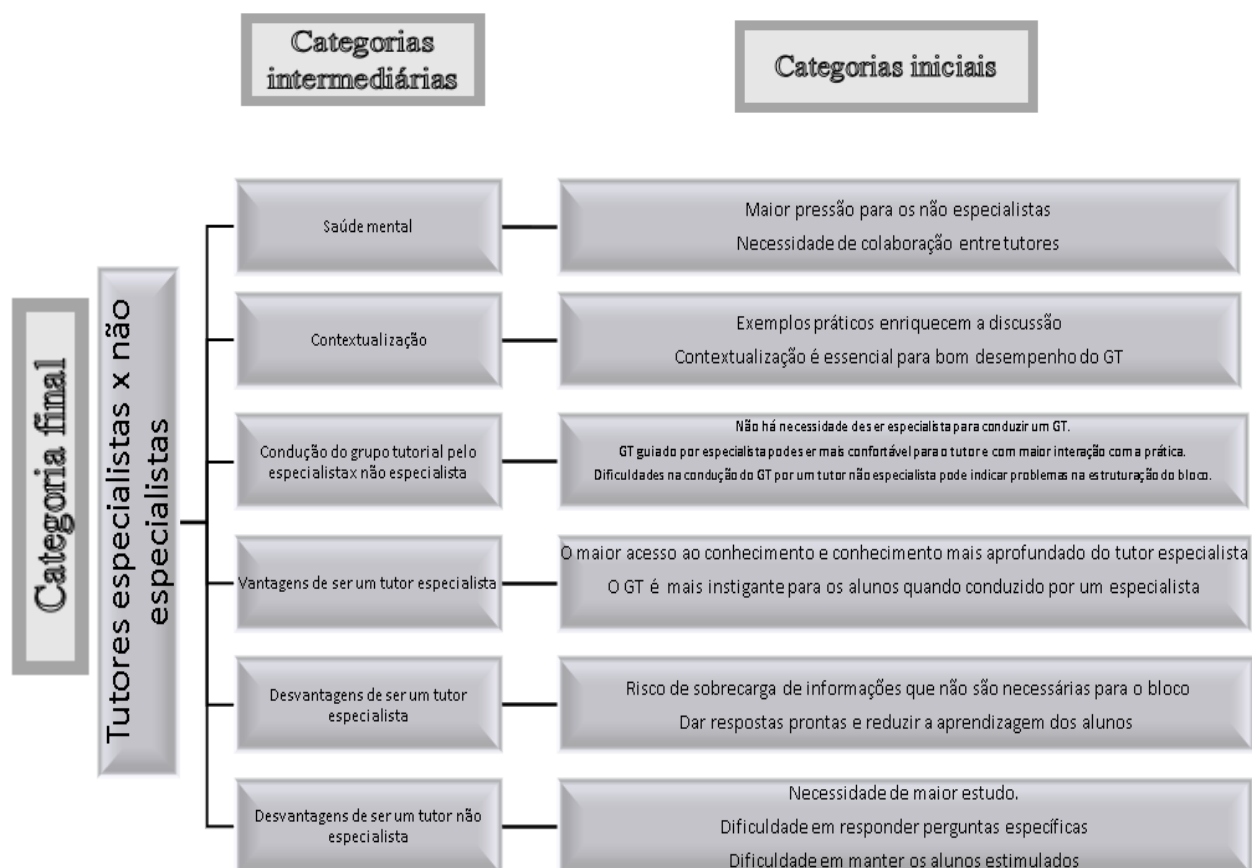
O tutor desempenha um papel crucial ao orientar e facilitar o processo da ABP, em lugar de simplesmente fornecer respostas e objetivos de aprendizagem aos alunos. Essa abordagem pode

ser percebida como frustrante por alguns alunos, os quais podem preferir um estilo mais diretivo por parte do tutor. Além disso, a utilização do conhecimento prévio para orientar a definição dos objetivos de aprendizagem pode ser novo para os iniciantes na ABP, gerando ansiedade relacionada à possibilidade de não atingirem os objetivos de aprendizagem estabelecidos e ao surgimento de lacunas no conhecimento subsequente. A frustração em não receber as "respostas corretas" diretamente do tutor pode ser intensificada quando os alunos percebem que diferentes integrantes do grupo apresentam respostas divergentes. Embora inicialmente essas visões distintas possam gerar dúvidas e inseguranças, é justamente esse diálogo colaborativo na ABP que tem se mostrado eficaz na promoção do aprendizado (BATE *et al.*, 2014).

6.3.2 Tutores especialistas *versus* não especialistas

Na segunda categoria final, o foco foi a diferença dos tutores especialistas e não especialistas no ambiente educacional. Ela foi abordada nessa discussão a partir de cada uma de suas categorias intermediárias (Figura 9).

Figura 9 - Categoria final 2 e suas categorias intermediárias e iniciais



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Foi discutida a saúde mental dos envolvidos, e a importância da contextualização no âmbito da tutoria. Em seguida, analisou-se de forma comparativa a condução do grupo tutorial por especialistas e não especialistas, examinando as distintas abordagens adotadas por esses profissionais. Por fim, pontuou-se as vantagens associadas à atuação como tutor especialista e não especialista, e também as desvantagens de cada um.

6.3.2.1 Saúde mental

Durante as reflexões sobre a saúde mental dos tutores, destacou-se a preocupação específica em relação aos não especialistas. Os tutores mencionaram uma crescente pressão percebida para corresponder às expectativas dos alunos, um desafio acentuado pela necessidade de atingir os objetivos de aprendizagem. Essa pressão adicional pode levar a uma cobrança intensificada, tanto por parte do tutor não especialista quanto por parte dos alunos.

“Então esse é o aspecto, e [tem que] ficar bem claro que na verdade, a vantagem da gente ter especialista é em relação à saúde mental. Você fica muito mais tranquilo, te dá muito menos trabalho.” (TUTOR A1)

“O que [...] a gente tem que preocupar mais é com a saúde mental desses tutores. Para o especialista é muito fácil, você está no seu bloco lá, tranquilo para você acompanhar o grupo tutorial, você está na sua área. Então, se surge ali um assunto um pouquinho diferente, um desvio ali de rota ali, uma parte mais molecular, mas que você domina, você está tranquilo. Eu acho que a saúde mental conta muito, né? Tanto para o aluno quanto para os professores. Então nesse aspecto a gente sofre muito. Quando você está conduzindo um grupo tutorial que não é da sua especialidade, por mais que você estude, tenha conhecimento, existe uma certa insegurança. Então nesse aspecto aí eu acho que a gente precisa pensar.” (TUTOR A1)

Os tutores não especialistas expressaram a autocrítica e a pressão interna como aspectos desafiadores do seu papel, contribuindo para uma maior insegurança. A percepção de que precisam atender a padrões elevados pode gerar um ambiente mais exigente, afetando a autoconfiança do tutor não especialista.

“Então, eu acho que a saúde mental, talvez até um tema importante para um futuro mestrado, não sei se tem já, né. É fazer uma comparação da saúde mental de um professor que usa metodologia ativa de um professor do método tradicional. Então, eu acho que o principal aspecto aí tem relação, para finalizar, com a saúde mental do tutor. Por não ser especialista, eu acho que a pressão em cima dele fica muito grande e obviamente que isso aí até pode contribuir no futuro aí para diminuir a eficiência desse tutor aí junto aos seus alunos.” (TUTOR A1)

Em resposta a esses desafios, conforme já mencionado neste trabalho, os tutores reconheceram a importância de colaboração e apoio mútuo. A necessidade de criar uma rede de suporte entre

os tutores, compartilhando experiências e estratégias eficazes, foi destacada como um elemento vital para lidar com as complexidades emocionais associadas ao papel.

“Acho que o mais importante é você contar com o grupo. Com os outros tutores, porque você não vai saber tudo. Não tem jeito. Então as reuniões, que são semanais, elas são muito importantes. [...] você chegar um pouquinho mais cedo e ficar lá conversando: “E aí, esse GT, como é que vai ser?”, e isso é muito importante. Porque te dá essa tranquilidade que às vezes você não chega com ela.” (TUTOR A8)

Isso foi relatado também no estudo qualitativo de Jung *et al.* (2005). Tutores em treinamento foram submetidos a entrevistas, nas quais reiteraram consistentemente a importância de sua relação com um tutor mais experiente para seu processo de aprendizagem. A criação de um ambiente propício à comunicação, ao compartilhamento de informações, ao coleguismo, à confiança e ao respeito emergiu como elementos fundamentais na dinâmica entre os membros da equipe de tutores. Os tutores novatos reportaram a exigência de uma considerável energia, atenção e foco ao assumirem este papel. Ademais, salientaram a relevância de ter um tutor mais experiente como modelo a ser seguido, destacando também a importância das discussões que ocorreram antes e depois das sessões dos grupos tutoriais. Estes diálogos proporcionaram oportunidades para o compartilhamento de instruções e informações básicas sobre o GT, o recebimento de feedback, bem como a possibilidade de desabafar após situações particularmente estressantes (JUNG; TRYSSENAART; WILKINS, 2005).

6.3.2.2 Contextualização

Na análise da dinâmica entre tutores especialistas e não especialistas, alguns elementos emergiram durante os grupos focais. Dentro da primeira subcategoria os tutores discutiram sobre a necessidade de contextualização do ensino. Enfatizaram que a apresentação de exemplos práticos desempenha um papel significativo no enriquecimento do GT, independentemente de serem especialistas ou não. Mas essa abordagem prática é muito mais fácil quando se é especialista no tema.

“E uma coisa que eu acho, e que aí eu puxo um pouco pro especialista, é que a gente tem que saber contextualizar as coisas, para poder ficar interessante. Principalmente no ciclo básico, se você não contextualiza fica muito árduo, o aluno não entende pra que precisa daquilo na vida dele de médico, na vida futura de médico, então você tem que conseguir contextualizar [...]. Você tem que ter conhecimento. E aí pode até ser que uma pessoa que não seja especialista, é o que você falou no começo, mais de cinco anos que ela é tutora daquele GT, então ela já estudou muito. Ela às vezes já está navegando ali com tranquilidade e conseguindo contextualizar. Eu acho que isso é superimportante.” (TUTOR C1)

A discussão de experiências pessoais foi apontada como um fator que aprimora o aprendizado dos alunos. Tanto os tutores especialistas quanto os não especialistas reconheceram o valor de compartilhar vivências relevantes, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e aplicada.

Contextualizar informações foi identificado como um desafio particular para os tutores não especialistas. A necessidade de conectar os conceitos ao contexto real é crucial para o entendimento dos alunos, mas, ao mesmo tempo, representa um obstáculo adicional para os tutores que podem não ter familiaridade prévia com o tema em questão.

“E a desvantagem é exatamente, pelo menos no meu caso, a angústia que eu tenho de não conseguir contextualizar aquilo e o tanto que tem que estudar, todo semestre. Dá até a sensação de que a gente é meio burro porque todo semestre tem que estudar a mesma coisa de novo. E agora eu não tenho nenhum problema em falar, gente, não sei isso. Vamos estudar, vamos perguntar pro coordenador do grupo. Então, isso não me gera desconforto. O que me gera desconforto é pensar que eu poderia estar contextualizando mais e não tenho como.” (TUTOR C1)

Os tutores destacaram que a contextualização é essencial para a motivação dos alunos. Ao tornar os conteúdos MAIS relevantes para a vida cotidiana dos estudantes, os tutores acreditam que conseguem envolver e inspirar uma participação mais ativa no processo de aprendizagem.

“Então os blocos que eu já tive uma experiência profissional, eu consigo trazer coisas, fatos que ocorreram. ‘Olha, isso é importante, por causa disso e aquilo e os médicos eles têm que saber isso e aquilo.’ Então, eu me sinto mais à vontade para eu poder conduzir aqueles assuntos que realmente são da minha especialidade. [...] Eu me sinto melhor e acho que para eles é bom também ter essa questão da contextualização e saber como que funciona no mundo real, como que seria.” (TUTOR C2)

“Eu me sinto mais motivada a ir para um GT que eu sou especialista porque é um assunto que eu gosto mais e eu acho que às vezes a gente com essa motivação consegue influenciar o aluno, positivamente a também gostar mais. Né? Mostrar para ele o lado positivo daquele conteúdo. Não de explicar, mas de influenciar no aprendizado dele [...]. Mas eu acho que mais de motivação mesmo.” (TUTOR A7)

A ABP foi desenvolvida com base em teorias contemporâneas de educação e à luz das descobertas científicas sobre o funcionamento da memória humana e outras faculdades cognitivas. Seu enfoque reside em contextualizar o processo de aprendizado em contextos análogos aos que demandam o conhecimento adquirido, principalmente casos clínicos. Dado que a recuperação da memória e do conhecimento está intrinsecamente ligada ao contexto, esse método proporciona mais acesso a essas informações. Uma questão crucial é a motivação pessoal para a obtenção de conhecimento: o método de ensino da ABP procura estimular e

preservar o interesse dos estudantes, constituindo-se como um dos principais propulsores para a construção ativa do saber (MOREIRA; MANFROI, 2011).

6.3.2.3 Condução do grupo tutorial pelo especialista *versus* não especialista

Em relação à diferença na condução de grupos tutoriais por tutores especialistas *versus* não especialistas, discutiu-se que não é estritamente necessário ser um especialista no tema do GT para desempenhar efetivamente esse papel. Ambos os tutores, especialistas e não especialistas, demonstram ser igualmente capazes de alcançar os objetivos propostos para o grupo tutorial.

“Mas a eficácia do grupo tutorial acho que não depende de ser especialista ou não, porque eu não estou lá pra passar o conhecimento mesmo. Né? Não estou lá pra ensinar pra ele. Então eu tenho é que estimular ele a aprender. Então eu não vejo. Eu não acho que a eficácia seja diferente.” (TUTOR B4)

Os tutores especialistas, devido ao seu maior conhecimento sobre os temas em discussão, podem ter mais facilidade na condução do grupo em períodos mais avançados do curso, especialmente aqueles relacionados ao ciclo clínico em que se discute conteúdos mais práticos e específicos.

“Eu sou tutora do primeiro e do quarto período, e no primeiro período ...eu acho que a diferença ela é muito tênue entre ser ou não ser especialista, o desempenho do tutor. Eu não sinto tanta diferença realmente. Não tem grandes impactos no desempenho mesmo e no desenrolar ali da discussão. Agora eu já tenho uma visão completamente diferente no quarto período. No quarto período eu já me sinto muito mais desconfortável. Eu consigo ter algumas hipóteses porque que tem essa diferença [...] uma das hipóteses é que realmente a complexidade vai aumentando um pouco mais, talvez isso possa de alguma forma impactar no desempenho e nas discussões, mas eu percebo também que depende muito de quem é o coordenador do bloco e como essa coordenação vai sendo feita ao longo do bloco [...], de como o coordenador e consequentemente o grupo como um todo, se ele está seguindo exatamente o que foi proposto ou não, no que se refere ao objetivo de aprendizagem, conteúdo. Porque no quarto período eu sinto que às vezes, eu não sei se é porque já está se aproximando mais do ciclo clínico, a coisa foge um pouco do que foi proposta inicialmente. E eu acho que isso acaba impactando também nos tutores, que às vezes até impacta na nossa saúde mental. Porque você se sente meio inseguro, você entra para dentro da sala inseguro. É claro que os alunos percebem, óbvio. Porque a proximidade é muito grande. Então acaba sendo mais desconfortável.” (TUTOR A3)

Schmidt, em 1989-90, fez um estudo na Universidade de Limburg's com 1800 estudantes. Os resultados indicaram que os estudantes necessitam de um nível mínimo de organização para tirar proveito da ABP. Isso pode ser providenciado por meio do conhecimento prévio disponível pelos alunos para compreender novos temas, ou mesmo oferecida pelo ambiente por meio de

indicações sobre o que é relevante e qual deve ser o foco das atividades. Se o conhecimento prévio for inadequado, ou se o ambiente carecer de organização, os estudantes buscarão a orientação de seus tutores em busca de auxílio e direcionamento. Nessas circunstâncias, estudantes que recebem orientação de um tutor especialista no assunto podem se beneficiar mais do que aqueles orientados por um tutor não especialista. Essas descobertas podem esclarecer os resultados divergentes frequentemente observados em pesquisas sobre a expertise do tutor (SCHMIDT, 1994).

Há maior conforto por parte desses tutores ao liderarem GTs em que são especialistas, resultando em uma facilitação mais fluida do aprendizado. No entanto, é importante destacar que existe o desafio significativo para os tutores não especialistas, que precisam aprender novos conceitos e tópicos para liderar eficazmente um GT, e isso pode ser considerado um estímulo ou não, a depender do tutor.

“Então o que eu estou querendo dizer é o seguinte, é claro que se você está no seu terreno é muito mais prazeroso e é muito mais confortável.” (TUTOR C3)

“No primeiro no primeiro semestre que eu estava dando aula eu ia um pouco assim quando não era a minha especialidade, um pouco assustada com medo deles me perguntarem alguma coisa que eu não fosse ter nem ideia, mas realmente assim, a gente estuda de véspera, isso, dá uma revisada, e achei muito interessante, muito interessante (Tutor B8).”

A dificuldade na condução de GTs por um tutor não especialista pode apontar para possíveis problemas na estrutura do bloco ou na formulação dos objetivos de aprendizagem. Portanto, a clareza e a adequação dos objetivos de aprendizagem em um GT devem ser compatíveis com a abordagem de um médico generalista, e atingíveis pelos alunos. De acordo com as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina, o estudante de medicina deve receber das escolas uma “formação generalista, humanista, crítica e reflexiva” (MOREIRA; MANFROI, 2011, p. 478).

“Não importa se é especialista se não é especialista, não é para ter diferença. Se tem diferença o erro está na matriz curricular. Tem objetivo lá que não é para ser discutido um grupo tutorial. Porque a ABP ela é muito clara. O grupo tutorial ele precisa ter assuntos que os alunos consigam atingir. Se tem um tutor que não consegue chegar naquele assunto, entender aquele assunto. Então tem um erro. Isso aí não é para estar em grupo tutorial. Se o professor não consegue vai dizer o aluno. Que tem muito menos experiência, muito menos bagagem.” (TUTOR A1)

6.3.2.4 Vantagens de ser um tutor especialista

Em relação às vantagens da condução de grupos tutoriais por especialistas, uma série destas foram citadas. Um tutor especialista geralmente possui um conhecimento mais profundo e detalhado sobre o assunto, o que pode enriquecer as discussões no grupo tutorial.

Além disso, os especialistas podem contextualizar os tópicos de acordo com a prática clínica ou experiência na área, e, portanto, são capazes de estimular e motivar os alunos de maneira mais eficaz, promovendo o desenvolvimento do raciocínio clínico e engajando os participantes de forma mais profunda no processo de aprendizagem.

“Os alunos gostam muito quando a gente ilustra com a experiência que a gente tem da especialidade conceitos até no segundo período mesmo, né? Quando a gente está vendo, quando os alunos ainda estão muito lá no ciclo básico, então você, eles gostam de ter essa visão de como que isso pode ser na prática clínica.” (TUTOR B1)

“Agora é uma vantagem muito boa, foi dito, eu vou colocar só nas minhas palavras que é contextualizar. Ótimo [...] se a gente é especialista, você colocar, contextualizar o que está sendo discutido, a prática. Você tem a prática daquilo. Facilita demais. O exemplo, analogia. [...] Então na hora que você coloca um exemplo, isso facilita demais o entendimento, o conhecimento. É a grande vantagem da gente pela experiência. Você consegue contextualizar vários pontos da discussão na naquela discussão que é, que é teórica, né?”. (TUTOR B7)

Uma tutora argumentou também na avaliação da eficácia, considerando o alcance dos objetivos propostos, ser crucial refletir sobre a natureza desses objetivos. Se a meta for seguir rigidamente os sete passos predefinidos, com cada membro da equipe desempenhando seu papel designado, os professores mais engajados e motivados provavelmente alcançarão esses objetivos. Contudo, a verdadeira transformação ocorre ao desafiar os alunos a saírem de suas zonas de conforto, incentivando-os a raciocinar e a pensar criticamente, especialmente ao compartilhar suas próprias experiências. Essa perspectiva adiciona uma dimensão mais profunda à definição de sucesso na implementação, indo além do cumprimento de tarefas preestabelecidas e destacando a importância de estimular o pensamento independente dos alunos.

Outro benefício significativo relatado é o acesso privilegiado do especialista à literatura científica atualizada e relevante. Isso garantiria que as discussões e abordagens estejam alinhadas com as últimas descobertas e práticas na área, contribuindo para o estudo dos alunos.

Os alunos podem sentir mais confiança no tutor especialista, acreditando que ele tem um domínio sólido do assunto, o que pode propiciar um ambiente seguro para a exploração de conceitos e discussões.

“As vantagens são isso que você acabou de falar. Você tem o total domínio do assunto. Você sabe tudo, você passa autoridade, você passa conhecimento, você passa respeito quando você é especialista na área.” (TUTOR B5)

“Quando é da nossa área você sabe as referências que são melhores. Quando não é minha área eu não sei as referências que são melhores.” (TUTOR B4)

Essa questão positiva levantada pelos professores especialistas pode ser entendida como um viés, dependendo do ponto de vista analisado. Na ABP, os estudantes são incentivados a aprender de forma autônoma, e devem utilizar diversos recursos e fontes de estudo para essa finalidade. Eles precisam ser capacitados para realizar pesquisas bibliográficas qualificadas e, para isso, devem ter acesso a espaços dedicados ao estudo individual, bibliotecas e bibliografias variadas. Assim, ao mesmo tempo em que os alunos precisam ter acesso a fontes adequadas para o estudo, também precisam aprender de forma autônoma como acessá-las, para aprenderem a ser autossuficientes em seus estudos (BATE *et al.*, 2014).

6.3.2.5 Desvantagens de ser um tutor especialista e não especialista

No contexto da condução dos grupos tutoriais por especialistas, foram examinadas também as potenciais desvantagens. A primeira foi o risco de sobrecarregar os alunos com informações excessivas e complexas, pois, devido ao seu maior conhecimento do tema, podem inadvertidamente fornecer uma quantidade significativa de detalhes técnicos e desviar a atenção dos objetivos de aprendizado estabelecidos, levando a uma perda de foco e dificultando a assimilação efetiva do conteúdo.

“Eu acho que o especialista tem essa tendência de aprofundar demais. Mas eu acho, a gente tem a matriz curricular, que tem os objetivos [...] eu percebi isso [...] quanto mais especialista, mas o professor pegava objetivos de outros blocos e colocava naquele bloco. Era super estressante para os professores...era muito estressante porque era muito detalhe, muita matéria, muito conteúdo e a gente via que a gente passa isso para os alunos também.” (TUTOR A4)

“A desvantagem maior que eu acho, que é a grande discussão de sempre, é até que ponto você tem que ir. [...] Nós não estamos formando especialista e às vezes a gente se entusiasma. E aí às vezes a gente quer exigir do aluno um conhecimento ou uma minúcia não precisa, né? [...] É não extrapolar na exigência né? De achar que a gente tem que passar tudo ali, toda informação naquelas cinco semanas.” (TUTOR B5)

Outra desvantagem crítica é a propensão dos especialistas a oferecer respostas prontas, podendo resultar na redução da aprendizagem autônoma dos alunos, o que é um componente essencial do processo educacional da ABP. Com isso, inadvertidamente minar a capacidade dos alunos de desenvolver habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico.

“A gente acaba às vezes falando... dando respostas e tudo [...] eu tenho essa visão do tutor não ensinar. Ele é tutor, ele é pra auxiliar, para ajudar o outro a aprender as referências, tudo isso. Não ele dar, não ele ensinar. Essa é a coisa da ABP. Mas eu tenho essa plena consciência da dificuldade, tá? Tanto é que quando você fala especialista e não especialista, o especialista é mais fácil dele querer falar. O outro está aprendendo, vai estudar. O especialista que às vezes fica doido pra dar, porque eu tenho a prática daquilo, né? Então você faz uma pergunta, você fica doido pra falar [...] E a gente tem que se segurar. Para não fazer isso e pra ajudar a pensar, a buscar, a pegar esse conhecimento, sabe?” (TUTOR B7)

“Então, uma desvantagem em relação a ter especialista no grupo tutorial é que sem querer eu vou querer dentro do meu grupo começaram a dar aula. Começaram a dar muitos exemplos. A fugir um pouquinho ali dos objetivos gerais e dar uma floreada. Com a minha experiência na prática médica, por exemplo.” (TUTOR A1)

Dos diversos estudos que investigaram as diferenças entre tutores especialistas em conteúdo e os não especialistas, pode-se inferir que a competência do tutor em conteúdo resulta em atividades mais orientadas pelo docente em detrimento das atividades iniciadas pelos alunos. A especialização leva a um papel mais ativo por parte dos tutores e a uma redução nas interações entre os alunos. Foi observado que tutores que se avaliaram como especialistas em conteúdo tinham dificuldades em manter o papel de facilitador, tendendo a apresentar mais informações e explicações sobre o conteúdo do caso clínico do que tutores com menor experiência em conteúdo. Embora a maioria dos estudos indiquem que tutores especialistas em conteúdo costumam utilizar sua expertise para auxiliar os alunos, várias pesquisas focadas em comportamentos facilitadores evidenciam que tutores não especialistas em conteúdo conseguem manter o papel de facilitador de forma mais efetiva, e têm propensão a iniciar mais atividades no grupo tutorial com o foco de estimular a dinâmica do grupo (DOLMANS *et al.*, 2002).

Ao considerarmos a atuação de tutores não especialistas na condução de grupos tutoriais, um desafio encontrado foi a necessidade de buscar motivação para aprender e facilitar o conteúdo, o que pode impactar negativamente tanto a sua motivação quanto a dos alunos. Outro ponto crítico refere-se à dificuldade enfrentada por tutores não especialistas ao responderem perguntas mais específicas. A falta de expertise pode limitar a profundidade das respostas, gerando desconforto e, potencialmente, comprometendo a qualidade do aprendizado proporcionado aos

alunos. O menor conforto com o tema por parte dos tutores não especialistas é uma desvantagem que também mereceu consideração. Esse desconforto pode influenciar a dinâmica do grupo tutorial, afetando a confiança dos alunos na orientação do tutor.

“Então às vezes a gente se sente desconfortável e até também, com uma pergunta quando a gente não é especialista, mas porque também os alunos eu acho que, às vezes, não tem maturidade para o método. Porque eles acham que a gente tem que saber todas as respostas. E aí eles sufocam o professor. Tipo “ah lá está vendo? Ele não sabe a resposta”. Eles acham que a gente tem que saber tudo, e o princípio do método não diz isso. Um engenheiro que não é especialista de uma área, ele pode ajudar a conduzir, mas se for uma pergunta específica ele deve devolver para o grupo e o grupo às vezes vê isso como “ah lá está vendo ó? E aí não sabe a resposta. Por isso que ele está perguntando para gente”. Só que quando a gente é especialista, está há muito tempo e você tem segurança naquilo você responde a pergunta e o aluno não sente isso. Eu acho que, às vezes, é mais a nossa segurança e a maturidade do aluno do que o próprio conhecimento em si do assunto.” (TUTOR A8)

A dificuldade de manter os alunos motivados em temas nos quais o próprio tutor não está confortável é um desafio e pode refletir diretamente no engajamento dos alunos, prejudicando a efetividade do processo de aprendizagem.

Um risco adicional associado aos tutores não especialistas é a possibilidade de não corrigir conceitos ou informações erradas expressados pelos alunos. A falta de expertise pode dificultar a identificação de equívocos, potencialmente perpetuando informações incorretas entre os participantes do grupo tutorial.

“Mas o pior problema que eu vejo [...] não é de não saber o conteúdo. Falar que não sabe, é uma coisa simples. É tranquilo de fazer. Mas o problema que às vezes acontece [...] é não perceber um erro. Às vezes no GT, eu vou ficar na dúvida, mas eu acho que eu sei. Eu acho que ouço lá o aluno falando alguma coisa que só depois que eu vou ver que está errado. Então assim, você deixa mais erros passarem, né? Eu acho que é bem mais problemático do que reconhecer que você não sabe uma coisa. Isso acontece quando você não é especialista imagino que mais vezes, né?” (TUTOR B1)

Martins, Falbo Neto e Silva (2018) analisaram que, em um determinado GT, foram identificadas várias circunstâncias que exigiram a intervenção por parte do tutor. Essas situações abarcaram desde debates sem uma orientação clara até questões relacionadas à dinâmica do grupo e à necessidade de retificar conceitos errôneos, o que foi visto também neste estudo. As estratégias de intervenção adotadas pelo tutor mostraram-se diversificadas, englobando o uso de questionamentos para estimular a reflexão, o fornecimento de informações quando necessário e a exploração das opiniões dos participantes do grupo.

A presente dissertação de mestrado explorou a dinâmica da facilitação de grupos tutoriais, com foco na percepção dos facilitadores, a eficácia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a importância do treinamento e da capacitação, e a interação entre tutores especialistas e não especialistas. Tivemos algumas limitações, como a dificuldade em definir o tutor especialista, especialmente no ciclo básico, quando nossa definição requeria quantificar o tempo de experiência didática do tutor com o tema daquele bloco. Além disso, houve a presença de tutores que trabalhavam em ambos os ciclos, básico e clínicos, mesmo nos grupos que deveriam ter apenas tutores de um desses períodos.

A análise dos dados revelou desafios significativos enfrentados pelos facilitadores, destacando a natureza complexa da facilitação de grupos tutoriais e a necessidade de adaptação contínua. Ser especialista no tema em discussão emergiu como um fator contribuinte para o maior conforto e segurança na condução dos GTs por parte dos tutores. E, mais do que ser especialista, a experiência acumulada com um GT específico ao longo do tempo também foi apontada como importante por possibilitar maior conhecimento do tema, suas principais lacunas e pontos de discussão.

7 CONCLUSÃO

A análise comparativa entre a percepção dos tutores sobre a condução dos grupos tutoriais por tutores especialistas e não especialistas destacou vantagens e desvantagens em ambas as abordagens. Enquanto os especialistas oferecem conhecimento aprofundado e facilidade em contextualizar o conteúdo, proporcionando, por conseguinte, uma maior motivação nos alunos, há o risco de sobrecarga com informações muito específicas. Além disso, eles são mais propensos a assumir um papel mais ativo na condução do grupo tutorial, o que pode ferir a metodologia da ABP.

Por outro lado, tutores não especialistas enfrentam desafios na motivação e na resposta a perguntas específicas, mas tem um risco menor de desviar dos objetivos de aprendizagem. A saúde mental dos tutores, especialmente não especialistas, emergiu como uma preocupação importante, destacando a necessidade de apoio mútuo e colaboração para lidar com as pressões percebidas. Além disso, a falta de expertise poderia dificultar a identificação de equívocos na fala dos alunos, potencialmente perpetuando informações incorretas entre os participantes do grupo tutorial.

Em última análise, esta pesquisa ressalta a complexidade da facilitação de grupos tutoriais e da necessidade de equilíbrio entre o conhecimento do conteúdo e a habilidade de facilitação, aliado a capacitações contínuas para evitar erosões na metodologia e para promover uma experiência de aprendizado enriquecedora e eficaz.

REFERÊNCIAS

ABADIA, L. R.; SOUSA, C. Â. de M. Como fazer análise de conteúdo? Relato de experiência de uma oficina de metodologia da pesquisa. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 25, e023003, p. 1-18, 2023. DOI: 10.20396/etd.v25i00.8664015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8664015>. Acesso em: 07 fev. 2024.

BACKES, D. S. *et al.* Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **Mundo Saúde**, São Paulo, p. 438-442, 2011. DOI: 10.15343/0104-7809.2011354438442. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-619126>. Acesso em: 07 fev. 2024.

BARDIN, L. **L'Analyse de contenu**. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

BATE, E. *et al.* Problem-based learning (PBL): Getting the most out of your students – Their roles and responsibilities: AMEE Guide No. 84. **Medical Teacher**, London, v. 36, n. 1, p. 1-12, 2014. DOI: 10.3109/0142159X.2014.848269. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/>. Acesso em: 07 fev. 2024.

BAROFFIO, A. *et al.* Tutor Training, Evaluation Criteria and Teaching Environment Influence Students' Ratings of Tutor Feedback in Problem-Based Learning. **Advances in Health Sciences Education**, London, v. 12, n. 4, p. 427-439, 18 jul. 2006. DOI: 10.1007/s10459-006-9008-4. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10459-006-9008-4>. Acesso em: 07 fev. 2024.

BORGES, C. D.; SANTOS, M. A. dos. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Revista da SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 74-80, 1 jun. 2005. ISSN 1677-2970. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702005000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 fev. 2024.

BORGES, M. de C.; CHACHÁ, S. G. F.; QUINTANA, S. M.; FREITAS, L. C. C. de; RODRIGUES, M. de L. V. Aprendizado baseado em problemas. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 301-307, 2014. DOI: 10.11606/issn.2176-7262.v47i3p301-307. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86619>>. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em medicina**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Med.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2024.

CORRÊA, M. C. A; OLIVEIRA, G.; OLIVEIRA, A. C., O grupo focal na pesquisa qualitativa: Princípios e fundamentos. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 34-47, 2021. ISSN: 2675-5483. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/41/32>. Acesso em: 07 fev. 2024.

COUTO, L. B. *et al.* Brazilian medical students' perceptions of expert versus non-expert facilitators in a (non) problem-based learning environment. **Medical Education Online**, East

Lansing, v. 20, n. 1, 2015. DOI: <https://doi.org/10.3402/meo.v20.26893>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25881638/>. Acesso em: 07 fev. 2024.

CARVALHO, J. A. de *et al.* Aprendizagem do adulto andragogy: considerations about adult learning. **Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 78-90, 2010. DOI: <https://doi.org/10.22409/>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21105>. Acesso em: 07 fev. 2024.

DAS, M. *et al.* Student perceptions of tutor skills in problem-based learning tutorials. **Medical Education**, Oxford, v. 36, n. 3, p. 272-278, 2002. DOI: 10.1046/j.1365-2923.2002.01148.x. Disponível em: <https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1046/j.1365-2923.2002.01148.x?sid=nlm%3Apubmed>. Acesso em: 07 fev. 2024.

DAVIS, W. K. *et al.* Effects of expert and non-expert facilitators on the small-group process and on student performance. **Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges**, Philadelphia, PA, v. 67, n. 7, p. 470-474, 1992. DOI: 10.1097/00001888-199207000-00013. Disponível em: https://journals.lww.com/academicmedicine/abstract/1992/07000/effects_of_expert_and_non_expert_facilitators_on.13.aspx. Acesso em: 07 fev. 2024.

DOLMANS, D. H. J. M. *et al.* Trends in research on the tutor in problem-based learning: conclusions and implications for educational practice and research. **Medical Teacher**, London, v. 24, n. 2, p. 173-180, 2009. DOI: 10.1080/01421590220125277 . Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01421590220125277>. Acesso em: 07 fev. 2024.

DOLMANS, D. H. J. M.; SCHMIDT, H. G. The advantages of problem-based curricula. **Postgrad. Med. J.**, London, v. 72, p. 535-538, 1996. DOI: 10.1136/pgmj.72.851.535 . Disponível em: <https://academic.oup.com/pmj/article/72/851/535/7043925?login=false>. Acesso em: 07 fev. 2024.

DOLMANS, D. H. J. M.; WOLFHAGEN, I. H. A. P.; VAN DER VLEUTEN, C. P. M. Thinking about student thinking: Motivational and cognitive processes Influencing tutorial groups. **Acad. Med. Suppl.**, Philadelphia, PA, v. 73, n. supl. 10, p. S22-S24, 1998. DOI: 10.1097/00001888-199810000-00034. Disponível em: https://journals.lww.com/academicmedicine/citation/1998/10000/thinking_about_student_thinking__motivational_and.34.aspx. Acesso em: 07 fev. 2024.

DOLMANS, D. H. J. M. *et al.* Trends in research on the tutor in problem-based learning: conclusions and implications for educational practice and research. **Medical Teacher**, London, v. 24, n. 2, p. 173-180, jan. 2002. DOI: 10.1080/01421590220125277 . Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01421590220125277>. Acesso em: 07 fev. 2024.

EAGLE, C. J.; HARASYM, P. H.; MANDIN, H. Effects of tutors with case expertise on problem-based learning issues. **Academic Medicine**, Philadelphia, PA, v. 67, n. 7, p. 465-9, jul. 1992. DOI: 10.1097/00001888-199207000-00012. Disponível em:

https://journals.lww.com/academicmedicine/abstract/1992/07000/effects_of_tutors_with_case_expertise_on.12.aspx. Acesso em: 07 fev. 2024.

FRAMBACH, J. M. *et al.* The case for plural PBL: an analysis of dominant and marginalized perspectives in the globalization of problem-based learning. **Advances in Health Sciences Education**, Boston, v. 24, n. 5, p. 931-942, 17 out. 2019. DOI: 10.1007/s10459-019-09930-4. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10459-019-09930-4>. Acesso em: 07 fev. 2024.

GUIMARÃES, D. L. **Percepção do discente sobre a atuação do tutor especialista e não especialista na aprendizagem baseada em problemas**. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Saúde) - Universidade José do Rosário Vellano - UNIFENAS, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://tede2.unifenas.br:8080/jspui/handle/jspui/316>. Acesso em: 07 fev. 2024.

GILKISON, A. Techniques used by “expert” and “non-expert” tutors to facilitate problem-based learning tutorials in an undergraduate medical curriculum. **Medical Education**, Oxford, v. 37, n. 1, p. 6-14, 2003. DOI: 10.1046/j.1365-2923.2003.01406.x. Disponível em: <https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1046/j.1365-2923.2003.01406.x?sid=nlm%3Apubmed>. Acesso em: 07 fev. 2024.

GROVES, M.; RÉGO, P.; O’ROURKE, P. Tutoring in problem-based learning medical curricula: the influence of tutor background and style on effectiveness. **BMC Medical Education**, London, v. 5, n. 20, 2005. DOI: 10.1186/1472-6920-5-20. Disponível em: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6920-5-20#citeas>. Acesso em: 07 fev. 2024.

HAY, P. J.; KATSIKITIS, M. The “expert” in problem-based and case-based learning: necessary or not? **Medical Education**, Oxford, v. 35, n. 1, p. 22-26, 2001. DOI: 10.1046/j.1365-2923.2001.00679.x. Disponível em: <https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2923.2001.00679.x?sid=nlm%3Apubmed>. Acesso em: 07 fev. 2024.

HMELO-SILVER, C. E.; BARROWS, H. S. Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. **Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning**, West Lafayette, IN, v. 1, n. 1, p. 4, 2006. DOI: 10.7771/1541-5015.1004. Disponível em: <https://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol1/iss1/4/>. Acesso em: 07 fev. 2024.

ISMAIL, N. A. S. Problem-Based Learning In Medical Biochemistry: How Can We Improve? **Pakistan Journal of Medical Sciences**, Kuala Lumpur, v. 31, n. 6, 20 nov. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.12669/pjms.316.8691>. Disponível em: <https://pjms.com.pk/index.php/pjms/article/view/8691>. Acesso em: 07 fev. 2024.

JUNG, B.; TRYSSENAAR, J.; WILKINS, S. Becoming a tutor: exploring the learning experiences and needs of novice tutors in a PBL programme. **Medical Teacher**, London, v. 27, n. 7, p. 606-612, 2005. DOI: 10.1080/01421590500069728. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01421590500069728>. Acesso em: 07 fev. 2024.

KASSAB, S. *et al.* Teaching styles of tutors in a problem-based curriculum: students' and tutors' perception. **Medical Teacher**, London, v. 28, n. 5, p. 460-464, ago. 2009. DOI: 10.1080/01421590600627540 . Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01421590600627540>. Acesso em: 07 fev. 2024.

KHAPRE, M. *et al.* Near-Peer Tutor: A solution for quality Medical Education in Faculty Constraint Setting. **Cureus**, Palo Alto, CA, v. 13, n. 7, 2021. DOI: 10.7759/cureus.16416. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8369978/>. Acesso em: 13 fev. 2024.

KO, J.; SAMMONS, P. **Effective teaching**: a review of research and evidence. England: CfBT Education Trust, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546794.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024.

LEARY, H. *et al.* Exploring the relationships between tutor background, tutor training, and student learning: a problem-based learning meta-analysis. **Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning**, West Lafayette, IN, v. 7, n. 1, 2013. DOI:10.7771/1541-5015.1331. Disponível em: <https://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol7/iss1/6/>. Acesso em: 13 fev. 2024.

LIO, L. *et al.* Brazilian medical students' perceptions of expert versus non-expert facilitators in a (non) problem-based learning environment. **Medical Education Online**, East Lansing, v. 20, 2015. DOI: 10.3402/meo.v20.26893 . Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4400295/>. Acesso em: 13 fev. 2024.

MARTINS, A. C.; FALBO NETO, G.; SILVA, F. A. M. Características do tutor efetivo em ABP - uma revisão de literatura TT - Characteristics of the effective tutor in PBL: a literature review. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, p. 105-114, jan.-mar., 2018. <https://doi.org/10.1590/1981-52712018v42n1RB20160100>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/Rk3hFT4jqKQtKY7RcVd6NkQ/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

MOREIRA, L. M. *et al.* Impact of a faculty development strategy aiming at mitigating erosions in a PBL-Based Medical School. **Journal of Problem Based Learning in Higher Education**, Aalborg, v. 9, n. 2, p. 69-96, 2021. DOI: 10.5278/ojs.jpblhe.v9i2.6081. Disponível em: <https://journals.aau.dk/index.php/pbl/article/view/6081>. Acesso em: 14 fev. 2024.

MOREIRA, M. B.; MANFROI, W. O papel da aprendizagem baseada em problemas nas mudanças no ensino médico no Brasil. **Clinical and Biomedical Research**, Porto Alegre, v. 31, n. 4, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/hcpa/article/view/21412>. Acesso em: 14 fev. 2024.

MOUST, J. H. C.; VAN BERKEL, H. J. M.; SCHMIDT, H. G. Signs of erosion: reflections on three decades of problem-based learning at Maastricht University. **Higher education**, Berlim, v. 50, n. 4, p. 665-683, 2005. DOI: 10.1007/s10734-004-6371-z. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-004-6371-z#citeas>. Acesso em: 14 fev. 2024.

PAPINCZAK, T. An exploration of perceptions of tutor evaluation in problem-based learning tutorials. **Medical Education**, Oxford, v. 44, n. 9, p. 892-899, 2010. DOI: 10.1111/j.1365-

2923.2010.03749.x. Disponível em: <https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2923.2010.03749.x>. Acesso em: 14 fev. 2024.

PAPINCZAK, T.; TUNNY, T.; YOUNG, L. Conducting the symphony: a qualitative study of facilitation in problem-based learning tutorials. **Medical Education**, Oxford, v. 43, n. 4, p. 377-383, abr. 2009. DOI: 10.1111/j.1365-2923.2009.03293.x. Disponível em: <https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2923.2009.03293.x>. Acesso em: 14 fev. 2024.

PAZIN FILHO, A. Características do aprendizado do adulto. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 40, n. 1, p. 7-16, 2007. DOI: 10.11606/issn.2176-7262.v40i1p7-16. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/298>. Acesso em: 14 fev. 2024.

PEETS, A. D. *et al.* A prospective randomized trial of content expertise versus process expertise in small group teaching. **BMC Medical Education**, London, v. 10, n. 1, 2010. DOI: 10.1186/1472-6920-10-70. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2966459/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

SALES FILHO, E. P. de. **Adaptação transcultural e validação de instrumento de avaliação da atuação do tutor no grupo tutorial na Aprendizagem Baseada em Problemas**. 2020. 84 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Ensino em Saúde) - Universidade José do Rosário Vellano, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <http://tede2.unifenas.br:8080/jspui/handle/jspui/277>. Acesso em: 14 fev. 2024.

SCHMIDT, H. G. Resolving inconsistencies in tutor expertise research. **Academic Medicine**, Philadelphia, PA, v. 69, n. 8, p. 656-62, ago. 1994. DOI: 10.1097/00001888-199408000-00015. Disponível em: https://journals.lww.com/academicmedicine/abstract/1994/08000/resolving_inconsistencies_in_tutor_expertise.15.aspx. Acesso em: 14 fev. 2024.

SCHMIDT, H. G. *et al.* Influence of tutors' subject-matter expertise on student effort and achievement in problem-based learning. **Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges**, Philadelphia, PA, v. 68, n. 10, p. 784-791, out. 1993. DOI: 10.1097/00001888-199310000-00018. Disponível em: https://journals.lww.com/academicmedicine/abstract/1993/10000/influence_of_tutors__subject_matter_expertise_on.18.aspx. Acesso em: 14 fev. 2024.

SCHMIDT, H., MOUST, J. What makes a tutor effective? A structural-equations modeling approach to learning in problem-based curricula. **Academic Medicine**, Philadelphia, PA, v. 70, n. 8, p. 708-714, ago., 1995. DOI: 10.1097/00001888-199508000-00015. Disponível em: https://journals.lww.com/academicmedicine/abstract/1995/08000/what_makes_a_tutor_effective__a.15.aspx. Acesso em: 23 ago. 2021.

SCHMIDT, H., MOUST, J. Factors affecting small-group tutorial learning: A review of research. In: **Problem-Based Learning: A Research Perspective on Learning Interactions**, Routledge: New York, 2000, p. 19-52. DOI:10.4324/9781410604989. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781410604989/problem-based-learning-dorothy-evensen-cindy-hmelo-silver-cindy-hmelo>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 17, n. 1, 2015. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>. Acesso em: 23 ago 2021.

SILVER, M.; WILKERSON, L. A. Effects of tutors with case expertise on problem-based learning issues. **Academic medicine**: Journal of the Association of American Medical Colleges, v. 67, n. 7, p. 465-469, jul. 1991. DOI: 10.1097/00001888-199207000-00012. Disponível em: https://journals.lww.com/academicmedicine/abstract/1992/07000/effects_of_tutors_with_case_expertise_on.12.aspx. Acesso em: 14 fev. 2024.

SIMAS, C.; VASCONCELO, S. F. Método ABP na medicina: origem e desdobramentos. **ComCiência**, Campinas, n. 115, 2010. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2023

SOUSA, M. A. O.; FALBO-NETO, G. H.; FALBO, A. R. Correlação entre os domínios de competência do tutor e o desempenho estudantil: estudo transversal. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 3, e178, ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.3-20200214>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/PBYqnbh4dRMtYqTgrNpL3P/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

TIBERIO, I.F.L., ATTA, J.A., LICHTENSTEIN, A. Problem based learning. *Revista de Medicina*, São Paulo, v. 82, n. 1-4, p. 78-80, jan.-dez., 2003. DOI: <https://doi.org/10.11606/>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistadc/article/view/62624>. Acesso em: 14 fev. 2024.

TOLEDO JR, A. C. C. *et al.* Aprendizagem baseada em problemas: uma nova referência para a construção do currículo médico. **Revista Médica de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p 123-131, 2008. Disponível em: <https://rmmg.org/artigo/detalhes/521>. Acesso em: 14 fev. 2024.

TREMBLAY, M.; TRYSSENAAR, J.; JUNG, B. Problem-based learning in occupational therapy: why do health professionals choose to tutor? **Medical Teacher**, London, v. 23, n. 6, p. 561-566, jan. 2001. DOI: 10.1080/01421590120090989. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01421590120090989>. Acesso em: 14 fev. 2024.

UNIFENAS. “Vestibular UNIFENAS | Experiência que Transforma”, 2024. Disponível em: <https://medicina.unifenas.br/>. Acesso em: 24 mar. 2024.

WANG, Q.; LI, H.; PANG, W. From PBL tutoring to PBL coaching in undergraduate medical education: an interpretative phenomenological analysis study. **Medical Education Online**, East Lansing, v. 21, n. 1, 2016. DOI: 10.3402/meo.v21.31973. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4939402/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

WOOD, D. F. ABC of learning and teaching in medicine: Problem based learning. **BMJ: British Medical Journal**, London, v. 326, n. 7384, p. 328-330, 2003. DOI: 10.1136/bmj.326.7384.328. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1125189/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdYMLDFZ_bVeFmJAicPMWgbV6_OZaDJ8eJNHlaP4MRJRmEEExA/viewform?usp=sf_link

TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1- DADOS DA PESQUISA

TÍTULO DA PESQUISA: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE DOCENTES EM RELAÇÃO AO PAPEL DO TUTOR ESPECIALISTA COMPARADO AO NÃO ESPECIALISTA, NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS, EM CURSO DE MEDICINA: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA.

Pesquisadora: Ludmila Rezende Salles

Professor(a) Orientador: Karen Cecília de Lima Torres

Professor(a) Coorientador: Camila do Carmo Said

ENDEREÇO: Rua Alagoas , 314/404 , Bairro Boa Viagem, Belo Horizonte.

TELEFONE DE CONTATO: (31) 997676413

E-MAIL: ludmila.salles@alunos.unifenas.br ; karen.navarro@unifenas.br;
camila.said@unifenas.br

PATROCINADORES: Não há

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, de uma pesquisa científica. Pesquisa é um conjunto de procedimentos que procura criar ou aumentar o conhecimento sobre um assunto. Estas descobertas, embora frequentemente não tragam benefícios diretos ao participante da pesquisa, podem, no futuro, ser úteis para muitas pessoas.

Para decidir se aceita ou não participar desta pesquisa, o(a) senhor(a) precisa entender o suficiente sobre os riscos e benefícios, para que possa fazer um julgamento consciente. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar

seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição.

Explicaremos as razões da pesquisa. A seguir, forneceremos um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), documento que contém informações sobre a pesquisa, para que leia e avalie a sua anuência. Uma vez compreendido o objetivo da pesquisa e havendo seu interesse em participar, os dados serão coletados através de uma entrevista em formato on-line. O TCLE estará no formato on-line com informações sobre a pesquisa, para que o(a) participante avalie a sua anuência após a leitura, compreensão do objetivo da pesquisa e eventuais dúvidas em relação à pesquisa.

Uma vez compreendido o objetivo da pesquisa e havendo interesse em participar, você poderá manifestar a sua anuência. Ao marcar a resposta SIM você está assinando o TCLE de forma eletrônica e concordando com a sua inclusão no estudo, equivalente à sua rubrica nas páginas do TCLE e sua assinatura na última página. Primeiramente, você responderá algumas informações sociodemográficas em um questionário no Google Forms e, posteriormente, o pesquisador entrará em contato com você por meio de e-mail ou telefone para agendar sua entrevista. Se você não concordar em participar do estudo, assinalando a alternativa NÃO, será redirecionado a uma página de agradecimento e será encerrada a participação na pesquisa sem quaisquer prejuízos.

2. Informações da pesquisa

Justificativa: Em um curso de graduação cujo currículo é baseado no método da ABP, os grupos tutoriais são a atividade pedagógica central. Apesar de o ensino ser centrado no aluno, e no autoaprendizado, o tutor com seu papel de facilitador é essencial para o bom funcionamento do método e, portanto, tem um papel essencial para a formação desses alunos. Os estudos não são conclusivos sobre quais características os tutores devem possuir para desempenhar seu trabalho de maneira mais eficaz. Além disso, a maior parte desses estudos foi feita com o foco no discente, pesquisando sua opinião, sua interação ou sua resposta educacional aos diferentes tipos de professores. Poucos estudos foram feitos avaliando a perspectiva dos docentes e sua autopercepção sobre as variáveis que influenciam o desempenho do seu trabalho. Nesse sentido, torna-se importante avaliar a percepção do tutor sobre seu papel como especialista e não especialista.

Objetivos: Compreender a percepção dos docentes em relação ao papel do tutor especialista e não especialista nos grupos tutoriais da aprendizagem baseada em problemas.

Metodologia: A participação nesta pesquisa consistirá em responder um formulário on-line sobre dados sociodemográficos. Posteriormente, serão realizadas entrevistas semiestruturadas no formato de grupos focais também on-line, utilizando a plataforma do Google Meet, em que as respostas serão gravadas para posterior transcrição e análise. Será utilizado um roteiro de perguntas, mas o contexto e os participantes poderão ser considerados para guiar as perguntas utilizadas na pesquisa, podendo o pesquisador adaptar o foco das entrevistas de acordo com as percepções dos grupos.

Riscos e Desconfortos: A sua participação neste estudo não implicará em nenhum risco físico. Haverá potencial risco de constrangimento ao responder as perguntas da entrevista. Entretanto, não haverá perguntas sobre seus aspectos pessoais. Outro risco potencial é o cansaço ao participar das entrevistas. Portanto, esse risco será minimizado por meio do agendamento das entrevistas para o horário de melhor disponibilidade do grupo e a realização da coleta de dados on-line em que você poderá escolher o local de melhor comodidade para a realização da entrevista. Haverá necessidade de identificação para registro no TCLE, dessa forma, existe o risco, mesmo que mínimo, de reconhecimento da sua identidade, perda de confidencialidade a partir do conteúdo revelado. Para minimizar este risco potencial, os dados provenientes do TCLE serão arquivados separadamente do questionário e da entrevista. Também haverá possibilidade de exposição de forma invasiva por meio da ação de *hackers*. Então, assim que terminada a coleta de dados, o TCLE, o questionário sociodemográfico e a entrevista serão retirados da nuvem e armazenados em um HD externo, que ficará em posse da pesquisadora principal, sob segurança rígida e domiciliar, protegido por senha única para acesso ao conteúdo. Orienta-se, ainda, que você também salve uma cópia do conteúdo e guarde-a consigo.

O questionário só será identificado por número e apenas os pesquisadores terão acesso ao banco de dados, assim como ao conteúdo da entrevista. A sua identidade será mantida em sigilo e não constará nos resultados da pesquisa. Não há riscos financeiros.

Benefícios: Não haverá benefícios diretos para você. Entretanto, a sua participação e as avaliações a partir das informações analisadas poderão contribuir para o aprimoramento da estratégia dos grupos tutoriais no curso de Medicina da UNIFENAS/FETA - BH e beneficiar,

portanto, indiretamente, futuros alunos e docentes deste curso. Além do potencial benefício de utilização dessa estratégia de ensino por outras instituições de ensino superior que utilizem a aprendizagem baseada em problemas.

Forma de acompanhamento: Não haverá necessidade de acompanhamento do(a) senhor(a) após a realização das entrevistas, visto que não é objetivo desta pesquisa realizar uma intervenção direta, mas sim analisar seus desfechos.

Privacidade e Confidencialidade: As pesquisadoras estão comprometidas em manter o sigilo da identificação dos participantes, em cumprimento às normas da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, referente à “garantia de sigilo que assegura a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confiáveis envolvidos na pesquisa” e a todas as demais normas e diretrizes reguladoras exigidas. Os seus dados serão analisados em conjunto com outros participantes, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante sob qualquer circunstância. Solicitamos sua autorização para que os dados obtidos nesta pesquisa sejam utilizados em uma publicação científica, meio pelos quais os resultados de uma pesquisa são divulgados e compartilhados com a comunidade científica. Todos os dados da pesquisa serão armazenados em local seguro por cinco anos.

Liberdade de recusar-se e retirar-se do estudo: A escolha de entrar ou não nesse estudo é inteiramente sua. Caso você se recuse a participar deste estudo, o(a) senhor(a) não terá nenhum prejuízo tanto social quanto financeiro. Você também tem o direito de retirar-se deste estudo a qualquer momento e, se isso acontecer, os pesquisadores continuarão a tratá-lo(a) de forma respeitosa e sem qualquer prejuízo ou represália.

Garantia de Ressarcimento: Você não poderá ter compensações financeiras para participar da pesquisa, exceto como forma de ressarcimento de custos. Tampouco, você não terá qualquer custo, pois o custo desta pesquisa será de responsabilidade do orçamento da pesquisa. Você tem direito ao ressarcimento de qualquer despesa decorrente de sua participação na pesquisa. Essa compensação material ocorrida por conta da pesquisa correrá por conta do orçamento da pesquisa. Não há riscos financeiros.

Garantia de indenização: Se ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante ou após a entrevista a qual você será submetido(a), lhe será garantido o direito de decisão em encerrar ou não sua participação sem quaisquer malefícios ou prejuízos.

Acesso aos resultados: Você tem direito de acesso atualizado aos resultados da pesquisa, ainda que estes possam afetar sua vontade em continuar participando do estudo.

Acesso ao pesquisador: Você tem garantido o acesso, em qualquer etapa da pesquisa, aos profissionais responsáveis por ela, para esclarecimento de eventuais dúvidas acerca de procedimentos, riscos, benefícios etc., através dos contatos abaixo:

Pesquisador: Ludmila Rezende Salles

Pesquisadora coorientadora: Camila do Carmo Said

Professor orientador: Karen Cecília de Lima Torres

Telefones:(31) 997676413/ (31) 98869-7915 / (31) 99639-6599

ENDEREÇO: Rua Alagoas, 314/404, Bairro Boa Viagem, Belo Horizonte.

E-MAIL:ludmila.salles@alunos.unifenas.br ; karen.navarro@unifenas.br;
camila.said@unifenas.br

Acesso à instituição: Você tem garantido o acesso, em qualquer etapa da pesquisa, à instituição responsável por ela, para esclarecimento de eventuais dúvidas acerca dos procedimentos éticos, através do contato abaixo:

Comitê de Ética - UNIFENAS/FETA:

Rodovia MG 179, Km 0, Alfenas – MG

Telefone: (35) 3299-3137

E-mail: comitedeetica@unifenas.br

Segunda à sexta-feira das 14:00h às 16:00h

Consentimento do participante: Após assinalar SIM, declaro que concordo em participar deste estudo como voluntário(a) de pesquisa, bem como expresso minha concordância em participar, autorizando os pesquisadores e o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade José

do Rosário Vellano, de utilizarem os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a sua divulgação, sempre preservando minha identidade. Ficaram claros para mim quais são os objetivos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos pesquisadores e à instituição de ensino. Foi-me garantido que eu posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade.

- () SIM, estou ciente dos termos do TCLE e estou de acordo em participar da pesquisa.
() NÃO, não quero participar da pesquisa.

PREENCHER OS DADOS

NOME: _____

RG: _____ SEXO: M F ND

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: _____

CIDADE: _____ ESTADO: _____ CEP: _____

TELEFONE: _____

E-MAIL: _____

ASSINATURA: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive, de forma apropriada e voluntária, o Consentimentos Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Belo Horizonte, ____ de ____ de ____

Pesquisador responsável

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdcjHI2VIEe5O_ZqJEm-CCK8Ai_JkFKviKecimX1DS7nz4T0Q/viewform?usp=sf_link

- 1- Qual é o seu nome?
- 2- Qual é a sua idade em anos?
- 3- Qual é o seu sexo?
- 4- Qual é a sua graduação?
- 5- Qual a sua maior titulação?
(Graduação) (Residência médica) (Mestrado) (Doutorado) (Pós-doutorado)
- 6- Você é especialista por formação em quais áreas?
- 7- Você atua em qual ciclo?
- 8- Cite os blocos em que você atua e o tempo de atuação nesses blocos.
- 9- Você estudou em um curso de graduação que utiliza o método de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)?
- 10- Você recebeu treinamento no método ABP antes de iniciar seu trabalho?
- 11- Há quanto tempo você recebeu esse treinamento?
- 12- Em qual formato foi esse treinamento?

APÊNDICE C - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA AS ENTREVISTAS DOS GRUPOS FOCAIS

As perguntas abaixo servem como guia para os grupos focais, podendo ser alteradas de acordo com a dinâmica e direcionamento observados em cada grupo e serão usadas tanto para tutores especialista quanto para os não especialistas.

- 1- Qual é a sua opinião sobre facilitar um grupo tutorial?
- 2- Qual a sua opinião sobre a formação do tutor na ABP para a condução dos GTs?
- 3- Você acha que o seu treinamento em ABP é/foi suficiente para a condução dos GTs?
- 4- Qual(is) característica(s) do tutor você acredita ser(em) mais importantes/relevantes para uma condução eficiente do grupo tutorial?
- 5- Você se sente mais confortável como tutor em GTs em que é especialista ou não especialista?
- 6- Você considera que ser especialista (ou não especialista) no tema do GT faz diferença na eficácia de condução dos grupos tutoriais?
- 7- Quais são as vantagens e desvantagens de ser tutor especialista (ou não especialista)?
- 8- Cite situações vivenciadas por você que só foram possíveis por ser especialista na temática do bloco e situações em que ser especialista na área foi uma desvantagem.
- 9- Você acha que o seu relacionamento com os alunos interfere na condução dos GTs? Como?

APÊNDICE D -Tabela com as categorizações iniciais, intermediárias e finais na íntegra.

1- Facilitar um GT é desafiador 2- Facilitar um GT é gratificante e gera satisfação pessoal. 3- Facilitar um GT exige uma abordagem diferente dos métodos tradicionais.	1) Percepção sobre facilitar um Grupo Tutorial	1) Facilitação de Grupo Tutorial
4- É necessário saber lidar com diferentes grupos de alunos 5- Deve-se encontrar um equilíbrio entre intervenção e autonomia 6- Facilitar um GT requer adaptação às demandas de uma nova geração de alunos 7- É uma metodologia nova para alguns alunos, que podem não se adaptar a serem questionados. 8- O tutor deve criar um ambiente seguro para que o aluno não tenha medo de participar.	2) Desafios no papel de facilitador	
9- Importância do treinamento e capacitação. 10- Importância da observação de outros facilitadores em ação. 11- Capacitação inicial e experiência prática são essenciais para a segurança do tutor.	3) Treinamento e capacitação	
18- É difícil de definir eficácia 19- Atingir os objetivos de aprendizagem pode ser uma medida de eficácia 20- Deve-se acreditar na eficácia do método e respeitá-lo. 21- Importância da motivação e envolvimento dos alunos na eficácia do GT 22- Um tutor motivado é mais eficaz 23- O conhecimento da dinâmica do grupo tutorial e de sua estrutura pedagógica são importantes para a eficácia do grupo tutorial. 24- A importância da passagem do conhecimento de forma contextualizada	4) Eficácia na condução do GT	
25- A ABP é eficaz 26- A ABP promove o engajamento dos alunos 27- A ABP estimula participação ativa 28- A ABP favorece a construção de novos conhecimentos.	5) Vantagens do método da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)	
29- A intervenção aumenta ao longo do tempo, mas principalmente através de questionamentos. 30- Os alunos adquirem mais autonomia à medida que avançam nos períodos. 31- Com o tempo os tutores mudam e aprimoram sua forma de conduzir o GT. 32- A experiência adquirida ao longo do tempo com um GT específico contribui para o sucesso na tutoria. 33- A imprevisibilidade e situações inesperadas tornam as experiências iniciais em um GT mais difícil.	6) Mudanças ao longo do tempo	
34- O tutor deve ter empatia E AFETO com os alunos 35- O tutor deve ter um bom relacionamento com os alunos 36- O tutor deve ter a habilidade de criar um ambiente de aprendizado casual e seguro 37- O tutor deve conseguir motivar os alunos através de perguntas que estimulem a discussão e reflexão. 38- O tutor deve ter escuta ativa e compreensão dos alunos 39- Capacidade do tutor de orientar a condução do GT 40- Capacidade do tutor de identificar e corrigir erros. 41- Administração de conflitos pelo tutor 42- Capacidade do tutor de lidar com diferentes personalidades 43- O tutor deve saber lidar com situações difíceis ou delicadas 44- O tutor deve ser bom em relações interpessoais	7) Características do tutor	

45-Maior tempo de estudo necessário pelo não especialista 46-Importância da educação continuada para todos os tutores 47-A primeira vez é desafiadora (expectativas x realidade). 48-O conhecimento sobre o assunto em discussão torna o tutor mais eficaz 49-O tutor não precisa saber todas as respostas, mas deve saber como orientar os alunos a como encontrar as informações.	8) Estudo e preparação do GT	
12 -Preocupação com a saúde mental dos tutores não especialistas 13- Aumento de pressão para atingir as expectativas dos alunos pelos tutores não especialistas 14-Pressão para atingir os objetivos de aprendizagem pelo não especialista 15-Cobrança de si mesmo e dos alunos pelo tutor não especialista 16- Maior insegurança pelo tutor não especialista. 17-Necessidade de apoio mútuo e colaboração entre os tutores	9) Saúde mental dos tutores	2) Tutores especialistas versus não especialistas
50- Exemplos práticos enriquecem o GT 51-A discussão de experiências pessoais melhora o aprendizado dos alunos 52-Contextualizar é crucial e difícil para tutores não especialistas 53-Contextualizar é essencial para a motivação dos alunos	10) Contextualização	
54-Não é essencial ser especialista no tema do GT para sua condução. 55-Tutores especialistas e não especialistas são igualmente capazes de cumprir os objetivos do grupo tutorial. 56-O especialista consegue conduzir melhor tópicos práticos e de conhecimentos específicos, principalmente do ciclo clínico. 57- Maior conforto do tutor de conduzir um GT em que é especialista 58-Desafio de aprender coisas novas 59-A dificuldade de condução do GT por um tutor não especialista pode indicar problemas na estrutura do bloco. 60-Os objetivos de aprendizagem de um GT devem ser compatíveis com um médico generalista.	11) Condução do grupo tutorial pelo especialista vs. não especialista	
61-Conhecimento profundo do especialista 62-A maior facilidade de contextualizar do especialista 63-O maior acesso a literatura atualizada e relevante pelo especialista 64-Especialistas transmitem mais confiança para os alunos 65-O especialista consegue estimular e motivar mais os alunos e o raciocínio clínico.	12) Vantagens de ser um tutor especialista	
66-Risco de sobrecarregar os alunos com informações excessivas e complicadas. 67-Perda de foco nos objetivos de aprendizado, com atenção excessiva em detalhes específicos. 68-Dar respostas prontas e reduzir a aprendizagem autônoma dos alunos.	13) Desvantagens de ser um tutor especialista	
69-Necessidade de buscar motivação extrínseca para aprender e ensinar o conteúdo. 70-Dificuldade de resposta a perguntas mais específicas pelo tutor não especialista 71-Menor conforto com o tema pelo tutor não especialista 72-Dificuldade de manter os alunos motivados em temas em que o próprio tutor não está confortável. 73-Risco de não corrigir um conceito ou informação errada expressados pelos alunos.	14) Desvantagens de ser um tutor não especialista	