

Estudante com perfil de dominância na Aprendizagem Baseada em Problemas: percepção dos docentes e discentes

Dominance profile student in Problem-Based Learning: perception of tutors and students

Weldma Karlla Coelho^{1,2} weldmacoelho@gmail.com
Laryssa Gomes de Araujo³ laryssagomesa@gmail.com
Maria de Fátima Costa Caminha^{3,4} fatimacaminha@imip.org.br
Ana Rodrigues Falbo^{1,2} anarfalbo@gmail.com

RESUMO

Introdução: A Aprendizagem Baseada em Problemas ocorre por meio do trabalho em pequenos grupos, facilitado pelos tutores, devendo haver contribuição de todos para o alcance dos objetivos de aprendizagem. O estudante com perfil dominante pode desequilibrar essa dinâmica do grupo.

Objetivo: Este estudo teve como objetivo compreender, na perspectiva da aprendizagem colaborativa, os significados atribuídos pelos docentes e discentes à presença do estudante com perfil dominante no grupo tutorial.

Método: Realizaram-se dois estudos, de natureza qualitativa, com tutores e estudantes de uma faculdade do Nordeste do Brasil. O primeiro estudo objetivou compreender a percepção dos docentes sobre presença do estudante dominante no grupo tutorial. Para tanto, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas para coleta das informações. A população foi composta por tutoras da graduação de Fisioterapia, com mais de dois anos facilitando grupos tutoriais. O segundo estudo objetivou compreender os significados atribuídos por discentes à presença do perfil de dominância nas tutorias. Utilizou-se o grupo focal como método de coleta. Participaram estudantes de Medicina dos quatro primeiros anos do curso. O processo de análise e interpretação das falas dos dois estudos foi ancorado nos pressupostos teóricos da aprendizagem colaborativa, os quais também serviram de referência para elaboração do roteiro das entrevistas e do grupo focal. Adotou-se a técnica da análise de conteúdo de Bardin. Os estudos foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com CAAE nº 26191119.5.0000.5569 e CAAE nº 38005320.5.0000.5569, respectivamente.

Resultado: Os tutores e estudantes enfatizaram a diversidade encontrada no perfil de dominância. Caracterizaram o estudante com esse perfil como colaborativo, participativo e preparado. Apontaram também características de impaciência, dificuldade em escutar e aceitar colocações contrárias às suas, além de comportamento intrusivo, silenciando e limitando a participação de outros. As tutoras reforçaram a dificuldade em lidar com o estudante dominante, inclusive em dar *feedback*. Os discentes relataram que os tutores, perante o estudante dominante, não percebiam a ausência de colaboração no grupo e apresentavam insegurança para intervir.

Conclusão: Os discentes expressaram tolhimento e insegurança diante da presença do estudante dominante, com prejuízo na construção do conhecimento do grupo e no desempenho individual, bem como decepção quanto à atuação do tutor. Os tutores demonstraram reconhecer as sutilezas dentro do perfil de dominância, apesar de suas dificuldades em intervir adequadamente.

Palavras-chave: Estudantes; Tutores; Aprendizagem Baseada em Problemas; Aprendizagem Colaborativa.

ABSTRACT

Introduction: *Problem-Based Learning occurs through work in small groups, facilitated by tutors, and everyone is expected to contribute to the achievement of the learning objectives. The presence of a dominant profile student could lead to some imbalance in the group dynamics.*

Objective: *to understand, from the perspective of collaborative learning, the meanings attributed by tutors and students to the presence of the dominant profile student in the tutorial group.*

Methods: *two qualitative studies with tutors and students were conducted at a university in northeastern Brazil. The first aimed to understand the tutor's perception of the presence of the dominant student in the tutorial group. Semi-structured interviews were used to collect information. The population consisted of tutors from the physiotherapy undergraduate course with more than two years facilitating tutorial groups. The second study aimed to understand the meanings attributed by students about the presence of the dominance profile in tutoring. Information was collected by focus group. The study population consisted of medical students from the first four years of the course. The process of analysis and interpretation was anchored in the theoretical assumptions of collaborative learning, which also served as a reference for the development of the interviews and focus group scripts. Bardin's content analysis technique was adopted. The studies were approved by the Research Ethics Committee, CAAE: 26191119.5.0000.5569 and CAAE: 38005320.5.0000.5569.*

Results: *tutors and students highlighted the diversity within the dominance profile. They characterized the student with this profile as collaborative, participatory and prepared. They also pointed out characteristics of impatience, difficulty in listening and accepting arguments contrary to their own. In addition, they reported intrusive behavior, silencing and limiting the participation of others. The tutors reinforced the difficulty in dealing with the dominant student, especially when giving feedback. The students reported that tutors, when facing the dominant student, did not perceive the lack of collaboration in the group and were insecure to intervene.*

Conclusion: *the students expressed embarrassment and insecurity when faced with presence of the dominant student, leading to losses in the construction of group knowledge and individual performance, as well as disappointment in relation to the tutor's performance. The tutors showed they recognize subtleties within the dominance profile, despite difficulties in adequately intervening.*

Keywords: *Students; Tutors; Problem-Based Learning; Collaborative Learning.*

¹Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira, Recife, Pernambuco, Brasil.

²Faculdade Pernambucana de Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação para o Ensino na Área de Saúde, Recife, Pernambuco, Brasil

³Faculdade Pernambucana de Saúde, Recife, Pernambuco, Brasil.

⁴Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira, Programa de Pós-Graduação em Saúde Integral, Recife, Pernambuco, Brasil.

Editora-chefe: Rosiane Viana Zuza Diniz. | Editora associada: Maria Helena Senger.

Recebido em 23/08/22; Aceito em 06/06/24. | Avaliado pelo processo de double blind review.

INTRODUÇÃO

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) possui quatro princípios educacionais fundamentais que correspondem aos tipos de aprendizagens: construtiva, autodirigida, contextual e colaborativa. A forma construtiva de aprendizagem enfatiza o processo ativo, no qual os estudantes constroem e reconstróem seus conhecimentos baseados na exploração de suas experiências e seus conhecimentos prévios. A aprendizagem autodirigida propicia o protagonismo dos estudantes, os quais têm a responsabilidade de planejar, monitorar e avaliar o seu processo de aprendizagem autônomo. A aprendizagem contextualizada ocorre a partir de contexto real e significativo, e a aprendizagem colaborativa proporciona o trabalho em grupo para que o conhecimento seja compartilhado e apreendido coletivamente¹⁻⁵.

Nessa abordagem metodológica, os estudantes discutem sobre um caso-problema em pequenos grupos, formados por oito a 12 estudantes e um tutor, que atua como facilitador das discussões. Nesses encontros, denominados tutorias, segue-se a dinâmica dos sete passos. No primeiro encontro, realizam-se os cinco primeiros passos, a saber: 1. leitura do caso-problema, com identificação dos termos desconhecidos; 2. definição do problema a ser discutido; 3. ativação dos conhecimentos prévios por meio da tempestade de ideias; 4. revisão dos passos 2 e 3; e 5. elaboração dos objetivos de aprendizagem. No segundo encontro, é desenvolvido o passo 7, que consiste na construção do conhecimento em grupo. O estudo individual (passo 6) ocorre entre o primeiro e o segundo encontro⁵⁻⁸.

Na ABP o tutor possui como função avaliar a dinâmica do grupo quanto à participação e aos relacionamentos, bem como intervir e questionar quando necessário⁹⁻¹². Os estudantes desempenham funções de coordenação e secretaria, alternando os papéis a cada encontro. A discussão é registrada pelo secretário, em forma de mapa conceitual, e o coordenador guia a discussão, assegurando a participação de todos¹³.

O fornecimento de explicações sobre determinado conteúdo durante o trabalho em pequenos grupos é um dos aspectos da ABP que reforça o princípio da colaboração, implicando a elaboração do pensamento e, conseqüentemente, a aprendizagem significativa e retenção do conhecimento^{4,14,15}. Reconhece-se, então, a contribuição do estudante como pilar central da ABP, sobretudo quando esta é verbal. No entanto, a verbalização não é sinônimo do sucesso no processo de aprendizagem, bem como o silêncio não significa fracasso, uma vez que é possível que haja comunicação verbal sem contribuição efetiva, e, da mesma forma, é possível o silêncio colaborativo e ativo¹⁶⁻¹⁹.

Considerando a quantidade e a forma das contribuições verbais, podem-se destacar dois perfis de estudantes no

ambiente tutorial: os dominantes e os silenciosos. O silencioso é definido como um membro do grupo que fala raramente durante a tutoria, já o estudante com perfil de dominância é aquele que costuma monopolizar as discussões. Deve-se enfatizar que, entre os extremos de perfis, existe o intermediário, que corresponde ao estudante que participa ativamente das discussões, mas respeita os espaços de fala dos pares, não prejudicando a harmonia do grupo e contribuindo para a aprendizagem colaborativa^{18,19}.

Ainda sobre a dominância, apesar do seu potencial prejuízo à aprendizagem colaborativa, há poucos artigos publicados abordando essa problemática que não é, portanto, suficientemente valorizada e explorada quanto a do silêncio na ABP, havendo necessidade de se discutir mais sobre o tema^{20,21,22,23,24}. Assim, o objetivo deste estudo foi compreender, na perspectiva da aprendizagem colaborativa, os significados atribuídos por discentes e docentes, inseridos no contexto da ABP, à presença do estudante com perfil dominante no grupo tutorial (GT).

MÉTODO

Foram realizados dois estudos, de natureza qualitativa, em uma instituição privada sem fins lucrativos de ensino superior do Nordeste do Brasil, a qual, desde a sua fundação, em 2005, vem utilizando a ABP como metodologia de aprendizagem. Nessa universidade, há os cursos de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Psicologia.

O objetivo do primeiro estudo foi compreender a percepção dos tutores sobre a presença do estudante dominante no GT. Utilizaram-se entrevistas semiestruturadas como forma de coleta das informações. A pesquisadora principal realizou individualmente oito entrevistas no período entre junho e setembro de 2020. Participaram tutoras da graduação de Fisioterapia, do primeiro ao oitavo período, com mais de dois anos de experiência na facilitação de grupos tutoriais. Todas elas, como é de praxe na instituição, realizaram o curso de formação de tutor em ABP antes do exercício de sua função. A instituição em que foi realizada esta pesquisa possui um Comitê de Desenvolvimento Docente (CDD), o qual é constituído por uma equipe de docentes, pesquisadores e especialistas em educação na área da saúde. Esse comitê tem a atribuição de planejar e executar atividades educacionais, contribuindo para o desenvolvimento pedagógico da equipe de tutores.

O segundo estudo objetivou compreender os significados atribuídos por discentes à presença do perfil de dominância nas tutorias. Utilizou-se o grupo focal como método de coleta de informações. Realizou-se um grupo focal em dezembro de 2020. Os participantes foram estudantes de Medicina da mesma instituição de origem das participantes do primeiro estudo que

estavam cursando os quatro primeiros anos da graduação e frequentavam regularmente as atividades de tutoria, realizadas por via remota, pela plataforma Cisco Webex.

No grupo focal, o papel de moderador foi exercido por uma das pesquisadoras, que tinha familiaridade com o tema e experiência com a realização de grupos focais. As outras duas pesquisadoras exerceram o papel de observadoras externas, manifestando-se poucas vezes e procurando captar e registrar as reações dos participantes.

A seleção, tanto para as entrevistas quanto para o grupo focal, foi feita de modo intencional. Os participantes foram escolhidos pelas pesquisadoras com base na disponibilidade deles, nas demandas e no potencial capacidade de fala (“informante privilegiado” que, em um estudo qualitativo, seria aquele participante que, pelo seu contexto, pode trazer contribuições valiosas sobre o objeto do estudo), respeitando critérios de inclusão como tempo de experiência e frequência regular nas atividades^{22,23}. Incluíram-se tutoras do primeiro ao oitavo período do curso de Fisioterapia e estudantes de Medicina dos primeiros quatro anos da graduação. Para as entrevistas e o grupo focal, foram construídos roteiros ancorados nos pressupostos da aprendizagem colaborativa, quais sejam: trabalho em pequenos grupos, objetivos comuns a serem alcançados, interdependência positiva entre os participantes com a participação harmônica e o desempenho final do grupo na dependência do empenho de todos²¹. Também foram acolhidos os aspectos não previstos no roteiro que poderiam se manifestar pelas falas. Para manter a confidencialidade dos dois estudos e assim preservar as identidades dos participantes, utilizaram-se cognomes.

Ambas as coletas dos estudos ocorreram por via remota, devido às condições sanitárias decorrentes da pandemia de Covid-19, utilizando-se o WhatsApp para as entrevistas e a plataforma Cisco Webex para o grupo focal. Este teve duração de aproximadamente duas horas, e as entrevistas duraram de 35 a 80 minutos. Em ambos os casos, houve a gravação dos conteúdos das falas com autorização prévia dos participantes.

As falas foram transcritas na íntegra e examinadas pela análise de conteúdo de Bardin, apresentada por Minayo et al.²² e Minayo²³. Essa técnica propõe análise sistematizada, dividida em fases, a saber: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação. As pesquisadoras, de ambos os estudos, analisaram os conteúdos das falas, reinterpretando-as ancoradas nos pressupostos teóricos da aprendizagem colaborativa^{17,18,24,25}. Para a definição do número final de participantes, buscou-se identificar o critério de saturação, quando há reincidência, qualidade e suficiência do material apreendido a partir da análise das falas, permitindo o aprofundamento das questões trazidas pelos participantes e o alcance dos objetivos propostos^{26,27}.

Os dois estudos obedeceram aos critérios éticos da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os projetos foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade onde ocorreu a pesquisa. O CAAE nº 26191119.5.0000.5569 corresponde ao primeiro estudo, e o CAAE nº 38005320.5.0000.5569, ao segundo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da análise crítica dos dois estudos, o presente artigo objetivou investigar os significados atribuídos pelos discentes e tutores às suas vivências com a presença de estudantes com perfil de dominância no GT, no contexto da ABP.

As entrevistas foram realizadas com oito tutoras do primeiro ao oitavo período do curso de Fisioterapia. A partir da sexta entrevista (tutora 1, tutora 2, tutora 3, tutora 4, tutora 5 e tutora 6), observou-se a saturação. Do grupo focal, participaram nove estudantes de Medicina com representação do primeiro ao oitavo período, sendo cinco do sexo feminino (discente 1, discente 2, discente 3, discente 4 e discente 5) e quatro do masculino (discente 6, discente 7, discente 8 e discente 9).

A partir da análise das falas dos participantes, identificaram-se as seguintes categorias analíticas: características do perfil de dominância e suas consequências para a dinâmica do GT; a intervenção do tutor na dinâmica tutorial; e possíveis explicações para o perfil de dominância. Essa última representa uma categoria empírica.

Os aspectos que serão aqui abordados se referem aos de maior demanda nas falas, as quais serão apresentadas seguidas das suas interpretações, da articulação com os pressupostos teóricos da aprendizagem colaborativa, bem como das reflexões suscitadas nas pesquisadoras a partir delas.

Categoria 1: Características do perfil de dominância e suas consequências para a dinâmica do GT

Os estudantes com perfil de dominância têm como característica liderar as discussões e tomar decisões pelo grupo^{10,11,17}. Na perspectiva das tutoras participantes do primeiro estudo, o perfil dominante pode ser caracterizado por postura proativa e interativa, que facilita a sua avaliação, como relatou a tutora 1: “Uma postura mais aberta, mais ativa, sabe assim? [...] e também pelo fato de ser mais falante e mais transparente quanto a seus comportamentos, é mais fácil de compreender e saber como ele está evoluindo”.

As características apontadas como positivas pela tutora, pelo fato de implicarem maior exposição por meio da interação e comunicação dos estudantes, são capazes de possibilitar o acompanhamento da evolução do processo de aprendizagem deles. Porém, apesar dos benefícios para a atuação do tutor e para o próprio estudante dominante, deve-se ressaltar

que a aprendizagem colaborativa só é possível por meio da participação harmônica de todos do grupo^{1,4,21,28}.

A tutora 6 reforçou a percepção da tutora 1, caracterizando o estudante dominante como figura de líder e norteador da discussão: “Ele como um líder, ele como uma pessoa que norteia muitas vezes, que traz uma fonte diferenciada, que traz uma informação diferenciada. Aquele estudante que participa muito, né? A tutoria, ela pode ficar rica”.

Um ambiente que possibilite a participação igualitária dos estudantes, bem como o protagonismo deles dentro do processo, é essencial à aprendizagem colaborativa^{1,2,4,28}. Na opinião das autoras do estudo atual, apesar de poderem contribuir para a construção do conhecimento, as características descritas pela tutora 6 podem também interferir na boa dinâmica do grupo. Assim, deve-se garantir equilíbrio para que as particularidades do perfil de dominância se expressem sem prejuízo à participação dos demais integrantes do grupo.

Nas falas das tutoras, também foram apontadas fragilidades do perfil de dominância, como postura autoritária e dificuldade na escuta. A tutora 6 destacou o comportamento intrusivo do perfil dominante, o qual é capaz de constranger os outros estudantes: “Então é aquele dominante que domina quase que pelo autoritarismo [...]. Então, corta a fala do amigo, né?! [...] Ele não sabe se posicionar, né?! Então isso constrange, isso deixa o colega num lugar desconfortável; então, isso inibe, né?!”.

O bom funcionamento do GT propicia a aprendizagem significativa, a qual ocorre por meio da estruturação e organização do pensamento, possibilitando conexões de novas informações com aquelas já presentes na memória. Essa elaboração leva ao processamento das informações em níveis mais profundos, evitando perdas na relação e assimilação de conhecimentos. Assim, o estímulo à conversação exploratória durante as discussões, na qual os estudantes devem ser capazes de ouvir e refletir sobre opiniões divergentes, além de promover harmonia no grupo, propicia a retenção da aprendizagem^{14,15}. A fala da tutora 6 apontou para um perfil de estudante dominante que não é capaz de ouvir os demais participantes do grupo, mas constrange-os e inibe as possíveis contribuições deles, o que possivelmente resulta em prejuízo à construção de conhecimento pelo grupo.

Na perspectiva dos participantes do segundo estudo, destacou-se a diversidade dentro do perfil de dominância, identificando-se uma postura opressora e outra colaborativa, como ficou evidente na fala da discente 1:

[...] tem um bocado de gente que realmente é desse tipo, assim, de falar, de falar por cima do outro, de ignorar o que a outra pessoa falou e repetir [...] mas tem um outro pessoal, assim... existe a pessoa que fala

muito, mas tem mais um perfil colaborativo... e não um perfil, tipo, de tirar o lugar do outro [...].

O discente dominante com postura colaborativa foi definido pelos estudantes como aquele que usa suas habilidades de comunicação e interação para facilitar a participação dos outros membros. Em tom de lamento, a discente 2 disse que os colaborativos compõem a minoria e, muitas vezes, costumam coordenar a discussão no lugar do membro que teria tal função:

[...] é a minoria, infelizmente, que tem esse perfil [colaborativo] de dominância e usa isso pra o outro falar também... [...] eles param e dizem: “Pessoal, alguém quer continuar falando sobre tal tema, sobre não sei o quê?”, e aí muitas vezes o coordenador não faz isso, mas a própria pessoa faz isso e acaba dando espaço pra os outros [...].

Uma das funções do estudante coordenador na ABP é conduzir a discussão. A presença de pessoas que tendem a ocupar esse papel, para o qual não estavam designadas, pode ser um fator gerador de atritos no grupo, coibindo o bom fluxo da discussão e gerando frustrações^{6,10,11,17}. Uma das principais propostas da ABP é que os estudantes trabalhem o desenvolvimento de habilidades – como as de comunicação, interação e liderança –, e a oportunidade de exercer as diferentes funções dentro do GT é uma estratégia que viabiliza a evolução e maturação delas^{11,21,24,25}.

Na perspectiva das autoras do estudo atual, a problemática de o estudante dominante assumir inadequadamente a função de coordenação faz refletir sobre os porquês dessa ocorrência: “Estariam o coordenador e o tutor exercendo os seus papéis adequadamente?” ou “Será que o comportamento do estudante dominante estaria os intimidando, gerando silenciamento?”. Independentemente do motivo, a partir do momento em que apenas uma ou duas pessoas monopolizam a discussão, a construção coletiva do conhecimento é comprometida, e questiona-se se faz sentido classificar essas pessoas como colaborativas.

Quanto à postura opressora, o discente 6 relatou que as pessoas da sua turma com tal comportamento costumavam se envolver em discussões no GT, resultando no afastamento delas em relação aos outros:

[...] acaba que esses alunos dominantes... eles acabam sendo conhecidos na sua turma, no seu período... sempre falando “Ah, não quero pegar tutoria com tal pessoa... tal pessoa não deixa ninguém falar”, porque quem tem esse perfil dominante são pessoas que, no geral, tiveram várias discussões, que tiveram problemas reais de tipo... não falar com alguém da turma. Esses problemas começaram em sala de tutoria, sabe?! [...].

A postura competitiva do perfil dominante leva alguns estudantes a perceber a sua presença como um problema devido aos comportamentos agressivos que impedem a participação dos demais. O perfil dominante com postura opressora é capaz de despertar sentimentos tão negativos nas pessoas que elas passam a não desejar tê-lo por perto mesmo fora da tutoria^{10,11,17}.

Ainda segundo os relatos dos estudantes, a presença de pessoas com perfil dominante no GT é um fator produtor de silenciamento. Para o discente 8, isso ocorre devido à escassez de escuta associada ao comportamento intrusivo dos estudantes com o referido perfil: “o espaço de fala é meio que tomado, tá entendendo?!, da pessoa...ela pode contribuir com aquela reunião, só que... ela não é ouvida, não é escutada... [...]”. A explicação dada pelo discente 8 foi ilustrada pela discente 1, que contou: “tomou meu espaço mesmo, falou assim: ‘Eu vou *reexplicar* o que ela disse porque ela não explicou muito bem’ [...] e aí, tipo, aquela fala que eu ia fazer foi totalmente... tolhida, sabe?! [...]”.

Embora a dificuldade de articular adequadamente as ideias e a falta de conhecimento possam ser as causas da ausência de contribuição verbal, deve ser reforçado que a falta de interação e a condução inadequada da discussão podem contribuir para o silenciamento de vozes^{17,18}. Para os participantes do segundo estudo, o GT parece ser visto como local de discussão do qual os membros devem fazer parte. No entanto, para as autoras do presente estudo, por meio da forma expansiva com que se impõe, o perfil dominante acaba tomando a dianteira dos debates e deslocando os outros estudantes para a margem da discussão, destituindo-os dos seus espaços de fala.

Os estudantes demonstraram perceber que, ao oferecer obstáculo à participação alheia, a pessoa com perfil de dominância faz com que a tutoria não cumpra seu objetivo. Segundo o discente 6, isso fica evidente quando se vai revisar um conteúdo, sobre o qual não houve discussão coletiva, e tem-se a impressão de que nunca o havia estudado: “quando ela termina lá sozinha o objetivo...[...] eu vou depois, por exemplo, revisar para a prova, tem muitas vezes que parece até que nunca tinha visto isso na tutoria [...]”.

A partir da aferição da retenção de informações após um mês de uma discussão relevante, um estudo experimental controlado, realizado com estudantes da Universidade de Maastricht e publicado em 2009, apontou que, em longo prazo, fornecer explicações tem melhor efeito sobre a recordação do assunto debatido do que apenas ouvir passivamente a mesma discussão¹¹. Esses achados condizem com os relatos dos participantes do segundo estudo, para os quais não contribuir verbalmente traz prejuízo à fixação dos conteúdos, a ponto de parecer não ter participado do GT.

Além de impactar a participação das discussões, com consequente prejuízo na fixação dos conteúdos, o tolhimento dos espaços de fala também gera desestímulo para estudar os objetivos da tutoria, como contou a discente 4: “o menino vai chegar lá, vai falar tudo e eu vou tipo... só aceitar o que ele falou e não vou ter oportunidade de falar... e pra mim o que mais pesa é isso... a desmotivação de estudar [...]”.

Essa perspectiva corrobora o que David Ausubel postulou. Para o psicólogo, a aprendizagem significativa dos conteúdos necessita que sejam atribuídos a eles tanto significados lógicos quanto psicológicos. Enquanto os significados lógicos se referem à natureza dos conteúdos, os psicológicos dependem das experiências individuais¹⁴. Diante disso, para as autoras do estudo atual, a dinâmica tutorial tem o potencial de influenciar na significação sobre o objeto de discussão. A presença do perfil dominante na tutoria pode levar à atribuição de significados psicológicos negativos aos conteúdos, trazendo prejuízos à motivação para estudá-los.

Dessa maneira, o potencial prejuízo acarretado pela presença do estudante dominante não ocorre apenas no momento do passo 7 da tutoria, no qual deveria haver a oportunidade de enriquecimento cognitivo por meio da participação na discussão, mas também no passo 6 (momento do estudo individual), já que os estudantes que têm seus espaços tolhidos relatam desmotivação para estudar sobre os objetivos de aprendizagem.

Considera-se, então, que, apesar das potencialidades positivas do perfil dominante referidas tanto pelas tutoras quanto pelos estudantes, é fundamental manter a atenção na importância do trabalho coletivo, respeitando as diferenças e reforçando a ética da colaboração. Esses aspectos devem ser trabalhados com o estudante dominante, de tal forma que preservem suas qualidades e as adaptem aos princípios da ABP.

Categoria 2: A intervenção do tutor na dinâmica tutorial

A participação excessiva do estudante dominante e as intercorrências geradas durante o processo de aprendizagem no GT podem exigir do tutor habilidades e estratégias para garantir a funcionalidade do grupo. Intervenções por meio do *feedback* e conversas informais foram relatadas pelas tutoras como desafios nas mediações de conflitos com esse perfil de estudante.

Segundo a tutora 1, participante do primeiro estudo, quando a fala do estudante dominante é balizada e é oferecido espaço de fala aos outros participantes, o grupo tende a ficar harmônico:

E aí, geralmente, quando eu percebo isso, eu espero a fala acabar e aí eu: “Fulana, eu percebi que você tava querendo trazer alguma coisa, vamos, é só colocar”

[...] vou trazendo a pessoa, aí vai acalmando o grupo, sabe?! Vai trazendo uma harmonia melhor.

A condução da discussão do GT, a fim de atingir os objetivos de aprendizagem, e o estímulo à participação por parte dos estudantes são algumas das funções dos tutores^{12,13,29-31}. Apesar de não ser diretiva, a função do tutor é ativa, e a melhor forma de intervir é fazendo perguntas metacognitivas para estimular a articulação e a elaboração de conhecimento por parte dos estudantes, além da construção de um ambiente que possibilite o fluxo livre de ideias^{13,32-38}. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de intervenções realizadas pelos tutores durante as discussões em grupo, reforçando aspectos de uma dinâmica harmônica, a importância do espaço de fala e da colaboração de todos.

A tutora 1 demonstrou preocupação em não coibir esse comportamento de dominância ou de liderança, mas trabalhar o equilíbrio e utilizar positivamente essa característica para enriquecer a tutoria:

[...] lapidar é a palavra, lapidar toda e qualquer é... comportamento... pensamento, habilidade, sabe?! A atitude, como é que eu posso melhorar essa atitude? [...] Porque essa dominância tem que ser uma dominância no sentido bom, equilibrada. Eu acho que todos os excessos são complicados, tanto pra mais quanto pra menos.

Segundo a tutora 3, dar um *feedback* adequado ao estudante dominante é importante para balizamento dos seus comportamentos e manutenção da funcionalidade do grupo:

[...] mostrar, dar um feedback positivo, dessa imperatividade dele, dessa vontade de participar, de interagir, mas que, por vezes, também dá um feedback negativo, que ele tem que dar espaço de fala aos outros colegas, principalmente aos que não participaram tão ativamente quanto.

Ferramentas, como *feedback*, podem ajudar o estudante na autoavaliação, colaborando para a identificação dos aspectos a melhorar, e na implementação de estratégias de mudanças³⁸. A partir das falas apresentadas, as tutoras demonstraram perceber a importância da sua função para balizar comportamentos inadequados, por meio de observações e reforços positivos, estimulando os espaços de escuta e o poder de síntese, utilizando-se do *feedback* para isso.

Em contrapartida, os relatos dos estudantes participantes do segundo estudo evidenciaram atuações inadequadas dos tutores diante de dinâmicas desarmônicas provocadas pela presença do estudante com perfil dominante no GT. A discente 1, por exemplo, enfatizou que uma das falhas nessa atuação é a aparente não percepção sobre o silenciamento e a ausência de colaboração no grupo:

[...] foram três tutores com o mesmo grupo... e aí eu percebi que uma achou tudo muito divertido, tipo "Ah, que pessoal extrovertido!", e uma... percebeu que tinha uma coisa errada, sabe?! [...] vai da sutileza do tutor de perceber, e tem uns que não percebem e passa batido, acabando como um grupo harmônico no final, sendo que não era harmônico para a pessoa que estava sendo tolhida [...].

Em um estudo transversal, realizado em uma universidade de Medicina do Paquistão, em 2011, foi solicitado que os estudantes e tutores classificassem, de acordo com frequência e prejuízo, os principais problemas relacionados à dinâmica tutorial. O perfil de dominância foi apontado como o problema mais comum pelos estudantes, já os tutores classificaram como mais frequentes o perfil silencioso e a falta de compromisso. De acordo com o nível de prejuízo, os estudantes também informaram que a presença do perfil de dominância no grupo era o principal problema, enquanto os tutores apontaram que o maior prejuízo é provocado pela falta de comprometimento¹⁰.

Quando se avaliam os achados do estudo paquistanês, a posição dos estudantes quanto ao perfil de dominância está de acordo com a dos discentes do presente estudo, os quais também referiram grande interferência negativa na dinâmica do GT associada a tal perfil. A posição dos tutores diverge um pouco, uma vez que no estudo atual eles também apontam o estudante dominante como problemático para a harmonia do grupo. No entanto, no presente estudo não se realizou a comparação com outros comportamentos, nem se abordou a frequência da presença desses perfis.

A discente 4 relatou que, ao contar para uma tutora sobre seu sofrimento diante da presença de estudante que dominava a discussão, ela afirmou já ter percebido esse tipo de problema, mas revelou insegurança para agir:

[...] eu cheguei pra a tutora [...] "Ó, tá acontecendo isso". Ela realmente percebeu, ela fez: "É, eu vim percebendo e tava estudando formas de como eu posso dar uma freada" [...] ela falava o meu nome, perguntava o que eu achava, então, tipo, ela ia intermediando e aí foi muito mais tranquilo [...].

Para exercer o papel de tutor de forma efetiva, necessita-se de atributos pessoais e competências em diversos domínios. No domínio social, é preciso ter capacidade de interação, empatia com os estudantes e capacidade de criar ambiente que favoreça o fluxo livre de ideias, mantendo viva a discussão. No domínio cognitivo, é necessária a habilidade de se expressar na linguagem dos estudantes e de saber o momento de intervir na discussão^{9,11,13,35,39,40}.

A fim de evitar interrupções e permitir que todos participassem das discussões, uma tutora realizou algumas

intervenções descritas pelo discente 9. Segundo o estudante, as medidas propostas pela tutora não tiveram sucesso por não permitirem a fluidez da discussão: “ela pedia para você levantar a mão quando quisesse falar... as pessoas iam falando por ordem, e não tinha como ficar atropelando a fala dos outros... a desvantagem é que às vezes, quando você ia falar, a outra pessoa já tinha falado o que você tinha na sua ideia”.

Espera-se que haja congruência entre os membros do GT, ou seja, equilíbrio entre a regulação externa, realizada pelo tutor, e a autorregulação dos estudantes. Para ser efetivo em sua função, o tutor precisa compreender que, mais importante do que se preocupar com a quantidade de intervenções, deve estar atento ao momento e à maneira como se intervém, bem como aos benefícios que sua ação pode trazer ao grupo. Para que isso seja possível, é necessária uma reflexão crítica sobre a prática, defendida por Paulo Freire como momento fundamental da formação permanente do docente^{35-38,41-43}.

Antes do desenvolvimento de habilidades que viabilizem a efetividade das ações dos tutores, é importante o reforço na capacitação para que compreendam, com base no arcabouço teórico da aprendizagem colaborativa, o que se espera de uma dinâmica tutorial harmônica, revendo o conceito de colaboração. Por meio dos relatos aqui apresentados, foi demonstrado que, mesmo quando os tutores percebem a dinâmica desarmônica, eles não se sentem capacitados ou confortáveis para intervir. Sendo assim, os achados do presente estudo irão contribuir para melhorar a efetividade do treinamento do tutor e, conseqüentemente, o exercício da sua função no que tange à garantia da dinâmica harmônica no GT.

Categoria 3: Possíveis explicações para o perfil de dominância

Essa é uma categoria empírica identificada no primeiro estudo, a partir dos relatos das tutoras, as quais deram possíveis explicações para o comportamento do estudante dominante, segundo as suas observações em campo prático. Aspectos como nível de maturidade, exposição a experiências prévias, reprovações, personalidade e características físicas, de postura e voz foram trazidos.

A tutora 5 levantou a possibilidade de essas características terem relação com a própria personalidade do estudante ou com o pouco tempo de vivência com a metodologia de aprendizagem: “se isso é uma característica que esse estudante já traz desde o início do curso, né?! Eu fico no quinto período; então, em geral, eles já estão habituados ao método, e às vezes é algo que eles, desde o primeiro período, já vinham desse jeito”.

É importante ressaltar que o trabalho colaborativo possibilita o compartilhamento e a solidariedade, valores que foram se perdendo ao longo do estabelecimento de uma

sociedade competitiva e individualista^{14,28}. Sob essa ótica, podemos considerar que o pouco tempo de exposição à metodologia pode influenciar a existência de comportamentos dominantes pela falta de hábito de trabalhar em pequenos grupos e de forma colaborativa.

Na percepção da tutora 2, a maioria dos estudantes dominantes são provenientes de boas condições socioeconômicas e de cidades maiores, podendo o ambiente influir no perfil do discente:

A maioria veio de condição socioeconômica boa, melhor, que tem acesso a muitas coisas, a certas coisas com mais facilidade. Vem de cidades maiores [...] eu acho que o ambiente, logicamente, também, assim, sei lá, acho que de onde você veio, o meio que você foi criado favorece a isso também [...].

Ela complementou, ainda, sugerindo que o estudante dominante teria recebido mais estímulos e encorajamento em sua experiência pregressa de vida: “É aquele que foi encorajado, na maioria das vezes, né?! É o que foi mais encorajado, esse tipo de coisa. Às vezes, até mais desafiado”.

Aspectos como hábitos, cultura, compreensão e preparação de um projeto vocacional para a vida em ensino superior, entendimento e assimilação da metodologia de aprendizagem, níveis de maturidade e autonomia, e acesso à rede de apoio, como familiares e amigos, podem ser facilitadores do desenvolvimento de segurança para se impor e participar de atividades acadêmicas³⁰.

Para as autoras do presente estudo, o envolvimento e interesse pelo processo de aprendizagem também podem ser fatores atrelados ao perfil de dominância. Esses estudantes podem ter compreensão da ABP e identificação com ela, e, por isso, permitem-se e se desafiam perante essa nova abordagem de aprendizagem.

Segundo a tutora 4, o estudante dominante apresenta características físicas, de postura e voz peculiares: “O timbre de voz, né?! A capacidade, não só do timbre, mas a capacidade de poder de convencimento maior, uma convicção na fala. Um olhar muito mais firme, e não necessariamente um olhar firme só pro tutor, um olhar firme pra todos”.

Um estudo realizado em duas escolas de Odontologia (na Austrália e na Irlanda), no ano de 2016, cujo objetivo foi compreender o significado dos comportamentos dos discentes nos grupos tutoriais, caracterizou o perfil do aluno dominante como uma pessoa com voz ativa, postura de poder e de tomada de decisão, sendo essas habilidades consideradas naturais¹⁷. No estudo atual, as tutoras identificaram características físicas, como postura, voz e olhar, as quais poderiam guiar o tutor na identificação de estudantes com possível comportamento dominante.

Para as autoras, é importante que, desde os primeiros encontros no GT, o tutor possa identificar as características aqui abordadas, com o objetivo de planejar possíveis estratégias para trabalhar a organização da dinâmica gerada pelos diversos comportamentos, buscando evitar prejuízos ao próprio estudante com perfil dominante e aos demais participantes do grupo.

CONCLUSÕES

As tutoras caracterizaram o estudante com perfil dominante como colaborativo, participativo, preparado e líder do grupo. Apontaram também características como impaciência, bem como dificuldade de escutar e aceitar comentários contrários. Algumas tutoras reforçaram a dificuldade de lidar com o estudante dominante, sobretudo em dar *feedback*, devido à preocupação de não privar a participação dele.

Os estudantes, por meio dos relatos, expressaram os sentimentos de tolhimento e insegurança diante da presença do discente com perfil de dominância na tutoria; prejuízo em relação ao desempenho e à construção do conhecimento; atribuição de significados negativos ao momento da tutoria, que passa a ser um lugar de desconfortos dissociado da aprendizagem significativa; e desmotivação para estudar sobre os objetivos construídos durante o encontro.

Percebeu-se, nas falas dos participantes dos estudos, que, apesar de os problemas relacionados à presença do perfil de dominância serem evidentes em algumas situações, os tutores podem apresentar dificuldade na identificação das reais repercussões desse comportamento no GT, já que esse tipo de discente pode ser interpretado equivocadamente como colaborativo.

O tutor é importante na identificação do estudante dominante no grupo e deve estar preparado para identificar as características desses discentes e manejá-las no sentido de apoiar as atuações colaborativas deles e moldar os comportamentos intrusivos, de modo a garantir a funcionalidade do grupo e o sucesso da aprendizagem.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Weldma Karlla Coelho e Laryssa Gomes de Araujo participaram do planejamento do projeto de pesquisa, da coleta, análise e interpretação dos dados, e da redação e revisão do artigo. Maria de Fátima Costa Caminha participou da análise e interpretação dos dados, e da redação e revisão do artigo. Ana Rodrigues Falbo orientou os dois estudos que originaram este manuscrito (dissertação de mestrado da primeira autora e iniciação científica da segunda autora) e participou da concepção e do planejamento do projeto de pesquisa, da

coleta, análise e interpretação dos dados, e da redação e revisão do artigo.

CONFLITO DE INTERESSES

Declaramos não haver conflito de interesses.

FINANCIAMENTO

Declaramos não haver financiamento.

REFERÊNCIAS

1. Torres PL, Alcantara PR, Irala EAF. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*. 2004;4(13):129-45 [acesso em 17 ago 2021]. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189117791011.pdf>
2. Sobral FR, Campos CJG. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. *Rev Esc Enferm USP*. 2012;46(1):208-18 [acesso em 20 ago 2021]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/KfMTxTNDQt7fjTZznwWFCcv/?format=pdf&lang=pt>.
3. Toledo Junior ACC, Ibiapina CC, Lopes SCF, Rodrigues ACP, Soares SMS. Aprendizagem baseada em problemas: uma nova referência para a construção do currículo médico. *Rev Méd Minas Gerais*. 2008;18(2):123-31 [acesso em 4 set 2020]. Disponível em: <http://rmmg.org/artigo/detalhes/521>.
4. Damiani MF. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educ Rev*. 2008;31:213-30 [acesso em 3 jul 2021]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyy/?format=pdf&lang=pt>.
5. Berbel NN. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface Comunic, Saúde, Educ*. 2008;2(2):139-54 [acesso em 2 mai 2020]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/BBqnRMcdxYyvNSY3YfztH9J/?format=pdf&lang=pt>.
6. Dolmans DHJM, Grave W de, Wolfhagen IHAP, Van der Vleuten CPM. Problem based learning: future challenges for educational practice and research. *Med Educ*. 2005;39(7):732-41 [acesso em 2 mai 2020]. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2929.2005.02205.x>.
7. Barrett T, Moore S. New approaches to problem based learning: revitalizing your practice in higher education. *Interdiscip J Probl Learn*. 2014;8(2) [acesso em 4 jul 2020]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/257765506_New_Approaches_to_Problem_Based_Learning.
8. Tibério IFL, Atta JA, Lichtenstein A. O aprendizado baseado em problemas – PBL. *Rev Med (São Paulo)*. 2003; 82(1-4):78-80 [acesso em 10 ago 2020]. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revistadc/article/view/62624/65422>.
9. Walsh A. The tutor in Problem Based Learning: a novice's guide. Program for Faculty Development, McMaster University; 2005 [acesso em 9 jul 2020]. Disponível em: https://healthsci.mcmaster.ca/docs/librariesprovider125/partners---resources-perks/novice-tutor-guide-2005.pdf?sfvrsn=824ab32a_2.
10. Ahmed Z. Problems of group dynamics in Problem Based Learning sessions. *J Ayub Med Coll Abbottabad*. 2014. 26;(2):230-4 [acesso em 10 ago 2020]. Disponível em: <https://www.ayubmed.edu.pk/JAMC/26-2/Zafar.pdf>.
11. Remedios L, Clarke D, Hawthorne, L Framing collaborative behaviors: listening and speaking in problem based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem Based Learning*. 2008;9(3):201-16. doi: <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1050>.
12. Gontijo ED. Desenvolvimento de competência moral na formação médica. *Rev Bras Educ Med*. 2021;45(4):e229. doi: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.4-20210240>.

13. Wood DF. ABC of learning and teaching in medicine: problem based learning. *BMJ*. 2003;326(7384):328-30. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.326.7384.328>.
14. Moreira MA, Mansini AFS. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes;1982.
15. Moreira MA. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. São Paulo: Centauro; 2010.
16. Borges MC, Chachá SGF, Quintana SM, Freitas LCC. Aprendizado baseado em problemas. *Rev USP*. 2014;47(3):301-7. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p301-307>.
17. Skinner VJ, Braunack-Mayer A, Winning TA. Another piece of the "Silence in PBL" Puzzle: students' explanations of dominance and quietness as complementary group roles. *Interdiscip J Probl Based Learn*. 2016;10(2):1-15. doi: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1607>.
18. Remedios L, Clarke D, Hawthorne L. The silent participant in small group collaborative learning. *Active Learning in Higher Education*. 2008;9(3):201-16. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1469787408095846>.
19. Jin J. Sounds of silence: examining silence in problem-based learning (PBL) in Asia. In: Bridges S, McGrath C, Whitehill TL. *Problem based learning in clinical education: the next generation*. Springer; Berlim, 2012. p.171-88. doi: http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2515-7_11.
20. Frambach JM, Driessen EW, Beh P, van der Vleuten CPM. Quiet or questioning? Students' discussion behaviors in student centered education across cultures. *Studies in Higher Education*. 2013; 39(6):1001-21 [acesso em 03 ago 2020]. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2012.754865>.
21. van Blankenstein FM, Dolmans DHJM, van der Vleuten CPM, Schmidt HG. Which cognitive processes support learning during small-group discussion? The role of providing explanation and listening to others. *Instr Sci*. 2011;39(2):189-204. doi: <https://doi.org/10.1007/s11251-009-9124-7>.
22. Minayo MCS, Deslandes FS, Gomes RG. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21a ed. Petrópolis: Vozes; 2002.
23. Minayo MCS. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7a ed. São Paulo: Hucitec; 2000.
24. Yew EHJ, Gohb K. Problem Based Learning: an overview of its process and impact on learning. *Health Professions Education*. 2016; 2:75-9. doi: <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2016.01.004>.
25. Dolmans DHJM, Schmidt HG. What do we know about cognitive and motivational effects of small group tutorials in Problem Based Learning? *Advances in Health Sciences Education*. 2006;11:321-36. doi: <https://doi.org/10.1007/s10459-006-9012-8>.
26. Franco MLPB. *Análise de conteúdo*. 2a ed. Brasília: Liber Livro; 2005.
27. Turato EG. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Rev Saúde Pública*. 2005;39(3):507-14. doi: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102005000300025>.
28. Citadin JR, Kemczinski A, Matos AV. Formação de grupos para aprendizagem colaborativa: um mapeamento sistemático da literatura. XIX Conferência Internacional sobre Informática na Educação. *Nuevas Ideas en Informática Educativa*. Volumen 10; 2014 [acesso em 10 nov 2020]. Disponível em: http://www.tise.cl/volumen10/TISE2014/tise2014_submission_26.pdf.
29. Dent JA, Harden RMA, Hunt D. *Practical guide for medical teachers*. 4th ed. New York: Elsevier; 2013.
30. Castro RV, Almeida LS. Ser estudante no ensino superior: observatório dos percursos académicos dos estudantes da Uminho. In: Almeida LS, Castro RV, organizadores. *Ser estudante no ensino superior: o caso dos estudantes do 1º ano*. Braga: Universidade do Minho; 2016. p.1-14 [acesso em 20 set 2020]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/42317>.
31. de Simone C. Problem-based learning in teacher education: trajectories of change. *Int J Humanit Soc Sci*. 2014;4(12):17-29 [acesso em 03 set 2020]. Disponível em: http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_4_No_12_October_2014/3.pdf.
32. Navarro NH, Zamora JS. Aspectos relevantes en el desarrollo del tutorial en aprendizaje basado en problemas desde la perspectiva de los tutores de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera. *Rev Med Chile*. 2014;142:989-97. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872014000800006>.
33. Ching E, Yew EHJ, Schmidt HG. Effects of tutor-related behaviours on the process of problem-based learning. *Adv in Health Sci Educ*. 2011;16:491-503. doi: <https://doi.org/10.1007/s10459-011-9282-7>.
34. Aarnio M, Lindblom-Ylänne S, Niemien J, Pyörälä E. How do tutors intervene when conflicts on knowledge arise in tutorial groups? *Adv Health Sci Educ*. 2014;19(3):329-45. doi: <https://doi.org/10.1007/s10459-013-9473-5>.
35. Martins AC, Falbo Neto G, Silva FAM. Características do tutor efetivo em ABP: uma revisão de literatura. *Rev Bras Educ Med*. 2018;42(1):105-14. doi: <https://doi.org/10.1590/1981-52712018v42n1RB20160100>.
36. Souza SC, Dourado L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *Holos*. 2015;5(31):182-200. doi: <https://doi.org/10.15628/holos.2015.2880>.
37. Sá SO, Alves MP, Costa AP. A avaliação formativa no ensino superior: o contributo do feedback interativo e construtivo na aprendizagem ativa dos estudantes. *Comun Inf (Goiânia)*. 2014;17(2):55-69. doi: <http://dx.doi.org/10.5216/31821>.
38. Baroffio A, Nendaz MA, Perrier A, Vu NV. Tutor training, evaluation criteria and teaching environment influence students' ratings of tutor feedback in Problem-Based Learning. *Advances in Health Sciences Education*. 2007;12:427-39. doi: <https://doi.org/10.1007/s10459-006-9008-4>.
39. Biffi M, Diercks MS, Barreiros BC, Fajardo AP. Metodologias ativas de aprendizagem: desafios dos docentes de duas faculdades de Medicina do Rio Grande do Sul, Brasil. *Rev Bras Educ Med*. 2020;44(4):e145. doi: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.4-20190346>.
40. Schmidt H, Caprara A, Batista Tomaz J, Sá H. *Aprendizagem Baseada em Problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional*. Fortaleza: Hucitec; 2001.
41. Freire P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25a ed. São Paulo: Paz e Terra; 2002.
42. Brandenburg C, Pereira A, Fialho L. Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior. *Rev Pemo*. 2019;1(2):1-16. doi: <https://doi.org/10.47149/pemo.v1i2.3527>.
43. Wagner JPW, Martins Filho LJ. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: uso, dificuldades e capacitação entre docentes de curso de Medicina. *Rev Bras Educ Med*. 2022;46(1):e028. doi: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.1-20210356>.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.