

**TÍTULO:** ESTUDANTE COM PERFIL DE DOMINÂNCIA NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: A PERCEPÇÃO DOS PARES

**TÍTULO EM INGLÊS:** DOMINANCE PROFILE STUDENT IN PROBLEM-BASED LEARNING: THE PERCEPTION OF PEERS

**Laryssa Gomes de Araújo**

Acadêmica de medicina da Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS), Recife-PE-Brasil

Endereço: Rua do Jasmim, 263, Paratibe, Paulista, PE. CEP. 53413-020

Telefone: (81) 984292132

E-mail: laryssagomesa@gmail.com

**Anatália Adriele Moreira Saldanha**

Acadêmica de medicina da Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS), Recife-PE-Brasil

Endereço: Rua Mario Souto Maior, 108, Setúbal, Recife, PE. CEP. 51030-310

Telefone: (81) 99435981

E-mail: anatalia.saldanha@gmail.com

**Ana Rodrigues Falbo**

Coordenadora do Programa de Iniciação Científica da Faculdade Pernambucana da Saúde (PIC-FPS); Coordenadora do Comitê de Desenvolvimento Docente da FPS, Pesquisadora da Diretoria de Pesquisa do Instituto de Medicina Integral Prof. Fernando Figueira (IMIP) e docente permanente do Mestrado em Educação para o Ensino na Área de Saúde da FPS.

Endereço: Avenida Mascarenhas de Moraes, 4861, Imbiribeira, Recife, PE. CEP. 51210-902

Telefone: (81) 3035-7777

E-mail: anarfalbo@gmail.com

**RESUMO**

**Introdução:** a Aprendizagem Baseada em Problemas ocorre através do trabalho em pequenos grupos, facilitado pelos tutores. Nesses grupos, espera-se que haja a contribuição de todos para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados, sendo a colaboração um elemento central da metodologia. Assim, a presença do estudante com perfil dominante na tutoria poderia levar a algum desequilíbrio para a dinâmica do grupo. **Objetivo:** compreender, na perspectiva da aprendizagem colaborativa, os significados atribuídos pelos estudantes de medicina à presença do estudante com perfil dominante no grupo tutorial. **Métodos:** foi realizado um estudo qualitativo na Faculdade Pernambucana de Saúde, durante o período entre agosto de 2020 e setembro de 2021. A coleta de informação se deu por meio de grupo focal. A população do estudo foi composta por estudantes de medicina dos quatro primeiros anos. O processo de análise e interpretação das falas foi ancorado nos pressupostos teóricos da aprendizagem colaborativa, os quais também serviram de referência para a elaboração do roteiro para o grupo focal. Foi adotada a técnica da análise de conteúdo de Bardin. Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de ética em Pesquisa da Faculdade Pernambucana de Saúde. CAAE: 38005320.5.0000.5569 **Resultados:** os participantes destacaram a diversidade dentro do perfil de dominância, identificando duas posturas: uma opressora e outra colaborativa. Essa última foi definida pela utilização das habilidades de comunicação para facilitar a participação dos outros estudantes, tendendo a assumir a coordenação do grupo e extrapolar a sua função de membro. A presença do perfil dominante é um fator produtor de silenciamento, uma vez que esse estudante tem dificuldade de escuta e comportamentos intrusivos, oferecendo obstáculo à participação alheia e fazendo com que a tutoria não cumpra seu objetivo. Os relatos ainda evidenciaram atuações inadequadas dos tutores frente ao estudante com o referido perfil, apontando para a aparente não percepção da ausência de colaboração no grupo, bem como a insegurança desses para intervir. **Conclusão:** os estudantes expressaram tolhimento e insegurança diante da presença do estudante dominante, com prejuízo em relação à construção do conhecimento do grupo e ao desempenho individual, bem como decepção em relação à atuação do tutor.

**Palavras-Chave (DeCS):** Aprendizagem Baseada em Problemas; Aprendizagem colaborativa; Estudante; Comportamento.

## ABSTRACT

**Introduction:** Problem-Based Learning occurs through work in small groups, facilitated by tutors. In these groups, everyone is expected to contribute to the achievement of the learning objectives, collaboration being a central element of the methodology. Thus, the presence of a dominant profile student in tutoring could lead to some imbalance in the group dynamics. **Objective:** to understand, from the perspective of collaborative learning, the meanings attributed by medical students to the presence of the dominant profile student in the tutorial

group. **Methods:** a qualitative study was conducted at the Faculdade Pernambucana de Saúde, during the period between August 2020 and September 2021. Information was collected by means of a focus group. The study population was composed of medical students from the first four grades. 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 focus group script. Moreover, Bardin's content analysis technique was adopted. This study was approved by the Research Ethics Committee of the Faculdade Pernambucana de Saúde. CAAE: 38005320.5.0000.5569. **Results:** The participants highlighted the diversity within the dominance profile, identifying two postures: an oppressive one and a collaborative one. The latter was defined by the use of communication skills to facilitate the participation of other students, tending to assume the coordination of the group and extrapolate their role as members. The presence of the dominant profile is a silencing factor, since this student has difficulty in listening, and intrusive behaviors, hindering the participation of others and preventing tutoring from achieving its objective. The reports also showed inadequate actions of the tutors towards the student with this profile, pointing to the apparent non-perception of the absence of collaboration in the group, as well as their insecurity to intervene. **Conclusion:** the students expressed embarrassment and insecurity when faced with the 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.

**Keywords (MeSH):** Problem-Based Learning; Collaborative learning; Student; Behavior.

## INTRODUÇÃO

Na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a aquisição de conhecimentos ocorre de forma construtiva, autodirigida, contextual e colaborativa<sup>1-4</sup>. Para isso, os estudantes discutem acerca dos problemas propostos em pequenos grupos, chamados tutoria. A construção do aprendizado ocorre de forma coletiva e é facilitada pelo tutor, cuja função é observar e avaliar a dinâmica do grupo em relação à participação e relacionamentos, bem como fazer intervenções e questionamentos adequados<sup>2,5,6</sup>. Nesse contexto, os estudantes também desempenham funções, como as de coordenação e secretaria. Cada um desses papéis é atribuído a um estudante, alternando-se a cada encontro. Através da criação de um mapa conceitual, o secretário registra a discussão. Já o coordenador, deve guiar a discussão, assegurando a participação de todos<sup>3</sup>.

Para a construção do aprendizado, utiliza-se, no geral, a dinâmica dos sete passos. No primeiro encontro, chamado de abertura, realizam-se os cinco primeiros passos: ler o caso-problema, identificando os termos desconhecidos; definir o problema a ser discutido; ativar os conhecimentos prévios através da tempestade de ideias; revisar os passos dois e três; e elaborar os objetivos de aprendizagem. No segundo encontro, chamado de fechamento, é desenvolvido o passo sete, que consiste na construção do conhecimento em grupo. Entre o primeiro e o segundo encontro, é executado o passo seis, que é o estudo individual<sup>1,7</sup>.

No funcionamento da ABP, são identificados diversos perfis. Uma das classificações possíveis para os estudantes, leva em conta a quantidade e a forma das suas contribuições verbais, denominando-os de dominantes ou silenciosos. O estudante 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, restringindo os outros participantes do grupo. Em relação à dominância, é sabido do seu potencial prejuízo à aprendizagem colaborativa, contudo, essa problemática não é tão valorizada e explorada quanto a do silêncio na ABP, havendo necessidade de melhor discussão sobre o tema<sup>8-10</sup>.

Portanto, o objetivo do estudo atual foi compreender, na perspectiva da aprendizagem colaborativa, os significados atribuídos pelos estudantes de medicina à presença do estudante com perfil dominante no grupo tutorial.

Espera-se, assim, contribuir para uma melhor compreensão sobre a influência do perfil de dominância na dinâmica tutorial e, a partir daí, estabelecer estratégias para a construção de uma interação harmoniosa e inclusiva nas tutorias.

## **MÉTODOS**

Foi realizado um estudo de natureza qualitativa, no qual utilizou-se o grupo focal como estratégia de coleta das informações. O estudo foi realizado na Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS) a qual desde a sua fundação, em 2005, vem utilizando a ABP como metodologia de aprendizagem. Nela, dispõe-se dos cursos de medicina, enfermagem, nutrição, psicologia, farmácia, fisioterapia e odontologia.

A pesquisa foi realizada no período entre agosto de 2020 e setembro de 2021. Os participantes do estudo foram selecionados intencionalmente. Foram incluídos estudantes de medicina da FPS que estavam cursando os quatro primeiros anos da graduação e frequentavam regularmente as atividades de tutoria. Os critérios de exclusão foram: estudantes que estavam afastados das atividades acadêmicas e/ou que tinham idade menor que 18 anos.

Os critérios éticos da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde foram obedecidos. O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética da Faculdade Pernambucana de Saúde e a coleta dos dados só ocorreu após a sua aprovação com o CAAE: 38005320.5.0000.5569

O grupo focal foi realizado por via remota, devido às condições sanitárias decorrentes da pandemia de COVID-19, utilizando-se a plataforma Cisco Webex, com a qual os participantes já estavam familiarizados. O encontro teve duração de aproximadamente duas horas e foi registrado por dois gravadores, cuja utilização foi expressamente permitida por todos os estudantes.

As pesquisadoras pediram para que os participantes se mantivessem em local confortável e silencioso durante o grupo focal. No início do encontro, os objetivos do estudo foram expressos de forma clara. Após, a moderadora e as observadoras se apresentaram e foi solicitado que os participantes também o fizessem. Estabeleceu-se, então, as regras de funcionamento do grupo. Foi lido o TCLE e pedido para que os participantes realizassem o consentimento verbalmente.

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, principalmente, captar e registrar as reações dos participantes. A mediação da discussão foi guiada por um roteiro construído previamente, ancorado nos pressupostos da aprendizagem colaborativa, mas que enfatizava o acolhimento de aspectos não previstos que poderiam se manifestar através das falas, bem como a importância desses imprevistos para a captação dos reais significados atribuídos pelos estudantes ao objeto deste trabalho.

Toda a discussão gravada foi transcrita na íntegra e a análise das falas foi feita através da técnica de Bardin. Essa técnica propõe uma análise sistematizada, dividida em fases, a saber: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação. As pesquisadoras seguiram as citadas etapas e discutiram sobre o material entre si, buscando identificar o critério de saturação, segundo o qual a realização de apenas um grupo focal foi suficiente

## **RESULTADOS/DISCUSSÃO**

O presente estudo procurou investigar os significados atribuídos pelos estudantes de medicina às suas vivências com a presença de estudantes com perfil de dominância no grupo tutorial, no contexto da Aprendizagem Baseada em Problemas. Participaram do grupo focal nove estudantes de medicina, sendo cinco do sexo feminino e quatro do masculino. Havia representantes do primeiro ao oitavo períodos da graduação, com exceção do sexto período, cujo representante não pode comparecer ao grupo devido a intercorrência pessoal.

A partir da análise das falas dos participantes, foram identificadas as seguintes categorias analíticas: características do perfil de dominância; consequências da presença do estudante dominante na dinâmica do grupo tutorial e suas subcategorias (o silenciamento e o prejuízo para a construção do conhecimento); a intervenção do coordenador na dinâmica tutorial; a intervenção do tutor na dinâmica tutorial.

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**

Os estudantes com perfil de dominância têm como característica liderar as discussões e tomar decisões pelo grupo. Há quem atribua esse perfil a características pessoais, ignorando os fatores sociais envolvidos na sua construção. É possível, por exemplo, que um estudante tenha desenvolvido uma postura dominante por estar familiarizado com um modelo de educação em que a participação verbal em sala de aula é considerada o padrão ideal de desempenho. Ele passa, então, a encarar a discussão em pequenos grupos como uma competição, buscando se destacar através da quantidade de contribuições<sup>5,6,10</sup>.

Os participantes deste estudo destacaram a diversidade dentro do perfil de dominância, identificando duas posturas: uma opressora e outra colaborativa, como ficou evidente na fala da estudante Frida: “[...] existe a pessoa que fala muito, mas tem mais um perfil colaborativo... e não um perfil, tipo... de tirar o lugar do outro [...]”. Na turma do estudante Dalí, as pessoas com postura opressora costumavam se envolver em diversas discussões, resultando no afastamento delas em relação aos outros: “[...] quem tem esse perfil dominante opressor 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 perceberem a sua presença como um problema, uma vez que ele tem comportamentos autoritários e agressivos que impedem a participação dos demais e geram conflitos. Dessa maneira, o perfil dominante

com postura opressora é capaz de despertar sentimentos tão negativos que as pessoas não o desejam por perto em nenhuma situação<sup>5,6,10</sup>.

O estudante dominante com postura colaborativa foi definido pelos participantes do estudo como aquele que usa as suas habilidades de comunicação e interação para facilitar a participação dos outros membros. Contudo, em tom de lamento, a estudante Malfatti disse que esses compõem a minoria: “[...] 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?” [...]”. Segundo ela, essas pessoas costumam coordenar a discussão no lugar do membro que teria tal função: “[...] 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. Sendo assim, a presença de pessoas que tendem a ocupar esse papel, para o qual não estavam designadas no momento, pode ser um fator gerador de atritos no grupo, coibindo o bom fluxo da discussão e gerando frustrações<sup>1,5,6,10</sup>. Ademais, uma das principais propostas da ABP é, exatamente, 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 grupo tutorial é uma estratégia que viabiliza a evolução e maturação dessas<sup>6,9,11,12</sup>.

A problemática de o estudante dominante assumir inadequadamente a função de coordenação nos leva a 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? Independente do motivo, a partir do momento em que apenas uma ou duas pessoas monopolizam a discussão, a construção coletiva do conhecimento é comprometida e, por isso mesmo, se questiona se faz sentido classificar essas pessoas como colaborativas.

## **Categoria 2: Consequências da presença do estudante dominante na dinâmica do grupo tutorial**

### ***Subcategoria 2.1: O silenciamento***

Segundo os relatos dos participantes do atual estudo, a presença de pessoas com perfil dominante no grupo tutorial é um fator produtor de silenciamento. Para Picasso, 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 por Picasso foi ilustrada por Frida, 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<sup>10,13</sup>. Para os participantes do presente estudo, por exemplo, o grupo tutorial é um local de discussão do qual todos os membros devem fazer parte. No entanto, por meio da forma expansiva com que se impõem, as pessoas dominantes acabam tomando a dianteira dos debates e deslocando os outros estudantes para a margem da discussão, onde ficam ausentes de espaço de fala.

Matisse enfatizou o uso de atributos pessoais, por parte do estudante dominante, como recurso para o silenciamento: “[...] muita gente preferia ficar calada porque a pessoa se colocava como quem sabia mais [...] já era mais experiente, tinha outra graduação. Ia até discutir com o próprio tutor... tomar o lugar de fala até do próprio tutor [...]”. Esse é um contexto relacional que fertiliza inseguranças sobre habilidades de comunicação bem como sobre a relevância dos conhecimentos que poderiam ser compartilhados, como ficou evidente na fala da estudante Tarsila: “[...] acaba me fazendo, tipo, me fechar muito [...] eu fico insegura para falar de novo porque eu acho que... é... não foi bom o suficiente, sabe?! [...]”.

Ao mesmo tempo em que um estudante tem identidades individuais, também tem aquelas construídas no grupo tutorial: como membro do grupo, estudante de medicina, futuro médico, dentre outras. As diversas identidades se interrelacionam de modo que a dinâmica tutorial influencia as identidades individuais enquanto essas também determinam as interações na tutoria<sup>10,14</sup>. Os abalos na autoestima dos estudantes que tiveram seus espaços tolhidos, por exemplo, revelam a influência das relações tutoriais sobre as identidades dos seus participantes. Ademais, diante do relato de Matisse, consideramos que, se valendo de qualidades como idade e graduação anterior, algumas pessoas podem passar a acreditar que são intelectualmente superiores em relação aos outros membros do grupo tutorial e que, por isso mesmo, têm direito a um espaço de fala maior, produzindo silenciamento.

Os sofrimentos gerados pela presença do perfil de dominância no ambiente tutorial podem, ainda, ser potencializados pela percepção, por parte dos outros estudantes, de que estão sendo prejudicados nas avaliações. Esse era, por exemplo, o principal motivo da angústia da estudante Lygia: “[...] eu não falava absolutamente nada... isso me causava sofrimento porque o fato de a gente falar, a gente leva nota, então, eu ficava muito angustiada [...] eu pensei muitas vezes em desistir [...]”

Um estudo longitudinal, com estudantes asiáticos e australianos, realizado em uma universidade da Austrália e publicado em 2008, mostrou que, na percepção dos estudantes locais, o ato de falar era mais valorizado do que o de ouvir. Em contrapartida, de acordo com a observação dos pesquisadores, apesar de os tutores não costumarem dar suporte à habilidade de escutar, tal ação pode ser fortemente colaborativa. Em um momento de conflito no grupo tutorial, por exemplo, o silêncio se faz muito valioso, já que através dele é possível refletir e intermediar as discussões<sup>6</sup>.

Portanto, uma avaliação que hipervaloriza a comunicação verbal, mas ignora a sua efetividade e contribuição real para a aprendizagem, é insuficiente, uma vez que não dá conta de outros elementos importantes associados à colaboração e ao bom desempenho dos estudantes<sup>6,9,15</sup>. Na reflexão das pesquisadoras, esse tipo de avaliação tende a produzir insatisfação e alimentar a angústia que resulta do silêncio involuntário na ABP, apontando para a necessidade de refletir sobre a complexidade da dinâmica tutorial, levando-se em conta que tanto a contribuição verbal como a escuta são essenciais à colaboração.

### ***Subcategoria 2.2: O prejuízo para a construção do conhecimento***

Os participantes do presente estudo demonstraram perceber que, ao oferecer obstáculo à participação alheia, a pessoa com perfil de dominância faz com que a tutoria não cumpra seu objetivo, havendo prejuízo à construção de conhecimentos. Segundo o estudante Dalí, 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, a longo prazo, fornecer explicações tem melhor efeito sobre a recordação do assunto debatido do que apenas ouvir passivamente a mesma discussão<sup>9</sup>. Esses achados condizem com os relatos dos participantes do presente estudo, para os quais não contribuir verbalmente traz prejuízo à fixação dos conteúdos, a ponto de parecer não ter participado do grupo tutorial.

A estudante Tarsila relatou um episódio em que dois estudantes iniciaram uma discussão improdutiva, ignorando o objetivo comum da tutoria: “[...] chegou num momento que ficaram duas pessoas no grupo disputando quem tava falando mais certo... quem tava, sabe?! se destacando mais [...] ficou bem cansativo e eu já não tava entendendo nada. [...]”. Picasso, então, acrescentou que essa postura não prejudica apenas os estudantes silenciados, mas também à própria pessoa que encara o espaço tutorial como ambiente de disputa: “[...] o

comportamento dominante não prejudica só a tutoria como grupo [...] o próprio aluno dominante é prejudicado a partir do momento que não consegue escutar a opinião dos outros [...]"

A conversação exploratória é muito cara à aprendizagem colaborativa, uma vez que vai ao encontro da elaboração, produzindo a reestruturação do conhecimento. Apenas através de uma comunicação construtiva, na qual as pessoas ouvem e expõem seus argumentos, a fim de chegar a um consenso, é possível que se produza conhecimentos mais ricos do que os anteriores ao encontro<sup>6,9,12</sup>.

Como resultado, um grupo que trabalha conjuntamente tem maior potencial de construir conhecimentos mais profundos do que um grupo em que apenas a minoria dos participantes domina a discussão. Ao se abster de construir um conhecimento sólido, sem se expor a outras perspectivas, o estudante com perfil de dominância perde a possibilidade de ter seus argumentos confrontados, bem como de ter alguma eventual dúvida esclarecida pela contribuição dos outros.

Além de impactar na participação das discussões, o tolhimento dos espaços de fala gera desestímulo para estudar os objetivos da tutoria, como contou Lygia: “[...] 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 com 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 individuais de cada pessoa. Sendo assim, a dinâmica tutorial, vivenciada de forma única por cada estudante, tem o potencial de influenciar na significação sobre o objeto de discussão. A presença do perfil dominante na tutoria, por exemplo, pode levar à atribuição de significados psicológicos negativos aos conteúdos, trazendo prejuízos à motivação para estudá-los<sup>16</sup>.

Nesse sentido, o potencial prejuízo acarretado pela presença do estudante dominante não ocorre apenas no momento do fechamento da tutoria, no qual deveria haver a oportunidade de enriquecimento cognitivo através da participação na discussão, mas também no momento do estudo individual, já que os estudantes que têm seus espaços tolhidos relatam desmotivação para estudar sobre os objetivos de aprendizagem.

Em contrapartida, o estudante Rivera expressou certo alívio associado à presença de estudantes com perfil de dominância no GT: “[...] eu sou o tipo de estudante que gosta de estudar sozinho, sabe?! quando tem na tutoria uma pessoa com esse comportamento de

querer falar muito e tal... é... aí acaba rápido a tutoria e eu tenho mais tempo, assim..., pra estudar, entendeu? [...]”.

Alguns estudantes podem não se dar conta do prejuízo para a sua aprendizagem quando na presença do estudante com perfil dominante na tutoria. Isso revela o desconhecimento desses sobre os benefícios cognitivos da aprendizagem colaborativa, que se dá possivelmente pelas más experiências tidas. Contudo, é importante lembrar que o momento da tutoria não contribui apenas para a fixação dos conteúdos, mas para a aquisição de outras habilidades, como a capacidade de se comunicar bem e de interação. Assim, embora esses estudantes, diante de um grupo desarmônico, procurem uma saída para a sua aprendizagem cognitiva, é certo que haverá prejuízos relevantes quanto aos outros aspectos, talvez os mais importantes para a formação profissional<sup>5,9,12</sup>.

### **Categoria 3: A intervenção do coordenador na dinâmica tutorial**

No estudo atual, os participantes destacaram a importância do papel do coordenador para lidar com a ocorrência de desbalanços nas contribuições dentro do grupo tutorial. O estudante Dalí ressaltou que, no início da graduação, os coordenadores costumavam manejar as situações desarmônicas com dificuldade. Mas, segundo ele, com a experiência, tal dificuldade tendeu a diminuir:

*“[...] quando você tem uma tutoria que poderia ser um caos e só aquelas pessoas falarem [...] se você pega um coordenador muito bom, aí ele consegue levar a tutoria de maneira que divida mais a participação de cada um. [...] é uma coisa que era difícil de acontecer nos primeiros períodos, mas que com o passar do tempo vai acontecendo cada vez mais. [...]” Dalí*

Estudantes irlandeses e australianos participantes de um estudo coorte, publicado em 2016 e realizado em duas faculdades de odontologia em seus respectivos países, revelaram esperar que o coordenador tivesse postura de liderança e mantivesse a discussão sempre nos rumos corretos para alcançar os objetivos de aprendizagem, formulando perguntas adequadas e impondo limites. Para isso, o estudante coordenador precisaria não só ter domínio sobre o assunto em discussão, como o desenvolvimento adequado dessas habilidades complexas<sup>10</sup>.

Nesse sentido, assegurar a boa coordenação do grupo é um desafio: é preciso saber ser firme, contendo as ameaças do comportamento dominante, e ao mesmo tempo ter flexibilidade para construir espaços a fim de estimular a participação dos demais membros do grupo. Diante dessa dificuldade, indagamos: como propiciar o desenvolvimento das habilidades necessária à função de coordenador? Dalí sugeriu que a construção de tais habilidade leva tempo, já que, segundo seu relato, a maioria dos estudantes consegue

desenvolver uma performance satisfatória de coordenação após os primeiros períodos da graduação.

Em seu relato, Lygia expressou a dificuldade que muitos estudantes têm em exercer a função de coordenador, já que não se sentem à vontade para, por exemplo, chamar a atenção de um amigo. Por fim, ela afirmou que, na tentativa de aprender a exercer a coordenação, observa como os tutores agem:

*“[...] eu vejo muita gente acanhada no papel de coordenador, de não ter coragem de... parar o amiguinho, né?! eu, inclusive, não gosto muito [...] tento muito observar como os tutores se comportam pra ver se eles dão uma dica indiretamente de como você deve se comportar [...]” Lygia*

Para o desenvolvimento da boa dinâmica na ABP, é importante que todos compreendam no que concerne o exercício de cada função que compõe o GT. Isso porque, apenas compreendendo as responsabilidades de cada papel, é possível desenvolver as habilidades que são essenciais ao seu exercício<sup>9,17,18</sup>. Apesar disso, diante da fala da estudante Lygia, podemos pressupor que os estudantes não compreendem a real função do coordenador, levando as considerações e intervenções realizadas por ele para o âmbito pessoal, o que gera ainda mais insegurança em quem se encontra nessa função. Tal insegurança pode levar à abstenção das responsabilidades atribuídas à coordenação ou, ainda, à busca por um modelo de comportamento ideal. Diante disso, enfatizamos a importância de o tutor exercer as suas atribuições, nas quais está incluso o auxílio ao estudante coordenador, seja em dificuldades pontuais ou na facilitação ao desenvolvimento de habilidades.

#### **Categoria 4: A intervenção do tutor na dinâmica tutorial**

Os relatos dos participantes desse estudo evidenciaram atuações inadequadas dos tutores diante de dinâmicas desarmônicas provocadas pela presença do estudante com perfil dominante no grupo tutorial. Frida, 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 [...]” Frida*

Em um estudo transversal, realizado em uma universidade de medicina no Paquistão, em 2011, foi solicitado que estudantes e tutores classificassem, de acordo com frequência e prejuízo, os principais problemas relacionados à dinâmica tutorial. O perfil de dominância foi denominado 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 comprometimento<sup>5</sup>.

Diante desses resultados, infere-se que discentes e docentes têm percepções distintas sobre a dinâmica tutorial, não estando evidente para os tutores o quanto a presença do estudante dominante no grupo é prejudicial à harmonia e à aprendizagem. Essa conjuntura é problemática, uma vez que os tutores precisam ter a compreensão clara dos comportamentos que estão trabalhando para facilitar ou moldar e, só assim, ser capazes de ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades colaborativas.

A estudante Lygia relatou que, ao contar para uma tutora sobre o seu sofrimento diante da presença de um estudante que dominava a discussão, ela afirmou já ter percebido os desbalanços nas participações, mas revelou certa 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. [...]" Lygia*

Para exercer o papel de facilitador de forma eficiente, necessita-se de atributos pessoais e competências em diversos domínios. Por exemplo, no domínio social é preciso ter capacidade de interação, ter empatia com os estudantes e ser capaz de criar um ambiente que favoreça o fluxo livre de ideias, mantendo viva a discussão; já no domínio cognitivo, é necessária habilidade de se expressar na linguagem dos estudantes e saber como e quando intervir no processo de discussão<sup>2,3,6,19</sup>.

A fim de evitar interrupções e permitir que todos participassem das discussões, uma tutora realizou algumas intervenções descritas por Matisse. Contudo, segundo o estudante, as medidas propostas pela tutora não tiveram sucesso, uma vez que não permitiram a fluidez da discussão: "[...] ela pedia para você levantar a mão quando quisesse falar [...] as pessoas iam falando por ordem [...] 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 grupo tutorial, ou seja, equilíbrio entre a regulação externa, realizada pelo tutor, e a autorregulação dos estudantes. Nesse sentido, 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 a sua ação pode trazer ao grupo. Para que isso seja possível, se faz necessária a reflexão crítica sobre a prática, defendida por Paulo

Freire como momento fundamental da formação permanente do docente. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática<sup>19-21</sup>.

Através dos relatos aqui apresentados, foi demonstrado que mesmo quando os tutores percebem a dinâmica desarmônica, não se sentem capacitados ou confortáveis para intervir. E, quando intervêm, não o fazem de forma efetiva, uma vez que não se sincronizam com o nível de autorregulação do grupo, levando a situações nas quais a independência na construção do conhecimento é sub ou supervalorizada. Fica claro, então, que soluções simplistas para uma dinâmica complexa não bastam.

A estudante Lygia precisou pedir ajuda à coordenadora de tutores e, mesmo o fazendo por duas vezes seguidas, não observou nenhuma mudança:

*“[...] E aí, eu fui para a coordenadora de tutor... [...] ela chegou e falou “ não, eu vou chamar o tutor pra conversar” [...] aconteceu nada... aí eu fui atrás dela de novo [...] o módulo acabou e eu não tive resposta [...]. Tem que ter alguém, não importa quem seja, que diga “ó, tem que ter um limite!” [...]” Lygia*

O feedback, nesse contexto, serve como uma importante ferramenta para promover comportamentos positivos e desejáveis na construção da participação harmônica na ABP. Ao receber o comentário de outra pessoa sobre o próprio comportamento, fica mais claro para o ator quais os efeitos das suas ações sobre os outros, possibilitando-o refletir com base em outras perspectivas, bem como a oportunidade de mudar. Durante o feedback, também é possível ser mais interventivo e, além de informar o que precisa ser corrigido, sugerir mudanças em aspectos de certos comportamentos e oferecer subsídios para que essas ocorram<sup>20,22-24</sup>.

Contudo, antes mesmo do desenvolvimento de habilidades que viabilizem a efetividade das ações dos tutores, é importante que haja reforço na capacitação desses para que compreendam, com base no arcabouço teórico da aprendizagem colaborativa, as atribuições da sua função e o que se espera de uma dinâmica tutorial harmônica, revendo o conceito de colaboração. No que tange às habilidades, ressaltamos aqui a importância de realizar feedbacks, ferramenta tão cara à construção das relações na ABP. É preciso, então, que seja criada uma cultura do feedback, em que a sua realização seja natural para tutores e estudantes e, mais que isso, em que a oportunidade de o fazer seja procurada e encorajada por ambos. Sugerimos que isso seja feito através do treinamento contínuo e constante avaliação da sua efetividade.

## CONCLUSÃO

Através dos seus relatos, os estudantes expressaram os seguintes sentimentos: tolhimento e insegurança diante da presença do estudante 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; desmotivação para estudar sobre os objetivos construídos durante o encontro; angústia ao perceber as perdas no que tange à avaliação da participação e decepção em relação à atuação do tutor.

Apesar dos impactos da presença do perfil de dominância terem ficado evidentes, em algumas situações pode haver dificuldade na identificação das suas reais repercussões, já que esse pode ser interpretado equivocadamente como colaborativo. Diante das dificuldades no manejo desse perfil, ressaltamos a necessidade de maior atenção do Comitê de Desenvolvimento Docente, ao realizar treinamentos para os tutores, quanto a esse aspecto da dinâmica tutorial.

## REFERÊNCIAS

1. Dolmans DHJM, De Grave W, Wolfhagen IHAP, Van der Vleuten CPM. Problem based learning: Future challenges for educational practice and research. *Med Educ.* 2005; 39 (7): 732-41.
2. Walsh A. The tutor in Problem Based Learning: A novice's guide. Program for Faculty Development, McMaster University. 2005.
3. Wood DF. ABC of learning and teaching in medicine: Problem Based Learning. *BMJ.* 2003; 326 (7384): 328-330.
4. Taylor DCM, Hamdy H. Adult learning theories: Implications for learning and teaching in medical education: AMEE Guide No. 83. *Med Teach.* 2013; 35(11).
5. Ahmed Z. Problems of group dynamics in Problem Based Learning sessions. *J Ayub Med Coll Abbottabad.* 2014; 26 (2): 230-4.
6. 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): 201-216.
7. Barrett T, Moore S. New Approaches to Problem Based Learning: Revitalizing Your Practice in Higher Education. *Interdiscip J Probl Learn.* 2014; 8(2).
8. 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: 1001-1021.
9. 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.
10. 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. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning.* 2016; 10 (2).
11. Yew EHJ, Gohb K. Problem Based Learning: An Overview of its Process and Impact on Learning. *Health Professions Education.* 2016; 2: 75-79.

12. Dolmans DHJM, Schmidt HG. What Do We Know About Cognitive and Motivational Effects of Small Group Tutorials in Problem Based Learning? *Rev. Advanced in Health Sciences Education*. 2006; 11: 321-336.
  13. Remedios L, Clarke D, Hawthorne, L. The silent participant in small group collaborative learning contexts. *Active Learning in Higher Education*. 2008; 9 (3): 201–216.
  14. Jin J. Students' silence and identity in small group interactions. *Educational Studies*. 2017; 43(3): 328-342.
  15. Frambach JM, Talaat W, Wasenitz S, Martimianakis MA. The case for plural PBL: an analysis of dominant and marginalized perspectives in the globalization of problem-based learning. *Advances in Health Sciences Education*. 2019; 24: 931-942.
  16. Moreira MA, Mansini EFS. *A Aprendizagem Significativa: A teoria de David Ausubel*. São Paulo: Editora Moraes; 1982.
  17. Dent JA, Harden RM, Hunt D. *A Practical Guide for Medical Teachers*. 7th ed. Elsevier; 2017. 8, Learning in Small Groups; p. 52-57.
  18. Silva EF. Relação pedagógica no grupo tutorial: desafios e possibilidades das metodologias participativas (ativas). *Rev. Diálogo Educ*. 2016; 16 (50): 375-83.
  19. Martins AC, Falbo Neto G, Silva FAM. Características do Tutor Efetivo em ABP: Uma Revisão de Literatura. *Rev. bras. educ. méd*. 2018; 42 (1): 103-112.
  20. 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; 12:427–439.
  21. Freire P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25 ed. Paz e Terra; 2002. 52 p. 1 vol. ISBN: 85-219-0243-3.
  22. Archer JC. State of the science in health professional education: effective feedback. *Medical Education*. 2010; 44: 101–108.
  23. Boud D, Molloy E. *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding It and Doing It Well*. 1st. ed. Routledge; 2013.
  24. Branch WT, Paranjape A. *Feedback and Reflection: Teaching Methods for Clinical Settings*. *Academic Medicine*. 2002; 77:1185-1188. .
-