

METODOLOGIAS ATIVAS NA PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO CRÍTICA DO ESTUDANTE: O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS COMO RECURSO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR

Tiago Silva Borges¹
Gidélia Alencar²

RESUMO

O texto aborda o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do nível superior, buscando perceber através de uma revisão bibliográfica, a importância destes recursos e do papel docente no processo de ensino-aprendizagem no ensino universitário. Visto que as práticas docentes universitárias atuais tem sido alvo de bastantes questionamentos, reflexo de uma sociedade globalizada e informatizada; faz-se necessário a discussão das reais funcionalidades, das práticas, e didáticas docentes hoje utilizadas. Diante do contexto atual buscamos apresentar metodologias ativas de ensino-aprendizagem que sirvam como recurso didático base para uma formação crítica e reflexiva, e possam levar a uma reflexão construtivista da atuação do docente em sala de aula.

Palavras-chave: Metodologias Ativas – Didática – Ensino Aprendizagem - Reflexão

ABSTRACT

This paper addresses the use of active methodologies teaching as refuse in the critical formation of higher level student, seeking to realize through a literature review, the importance of these resources and the teacher's role in the process of teaching and learning in higher education. Since the current practice university faculty have been the subject of quite a few questions, reflecting a globalized and computerized society; it is necessary to discuss the actual features, practices, and didactic teaching used today. In today's context we seek to present active teaching and learning methodologies to serve as a didactic resource base for a critical and reflective training, and may lead to a constructive reflection of the performance of the teacher in the classroom.

Keywords: Active Methodologies - Curriculum - Teaching and Learning – Reflection

INTRODUÇÃO

A ideia de realizar o presente trabalho surgiu com base nas discussões realizadas na disciplina Metodologias Ativas no Ensino Superior, do Curso de Pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior, promovido pela Faculdade Visconde de Cairu. Temos como finalidade discutir o uso das Metodologias Ativas como recurso

¹ Aluno do programa de Pós Graduação e Pesquisa Visconde de Cairu.

² Orientadora Profa. MsC.

didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Buscamos aqui discutir a importância da didática e do papel docente no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, apresentando metodologias ativas de ensino-aprendizagem que sirvam como recurso didático na formação crítica e reflexiva do aluno universitário, o que nos levará a uma reflexão construtivista do processo de ensino aprendizagem e atuação do docente na sala de aula, sendo toda essa discussão e reflexão de extrema relevância para contexto docente contemporâneo, pois uma das principais questões relacionadas à atuação do professor universitário refere-se à relação entre ensino e aprendizagem, e os tipos de metodologias utilizadas em sala de aula; fazendo-se necessário a verificação da eficácia e eficiência das práticas docente nestes processos.

Podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante. Dentre umas das Metodologias Ativas utilizadas está a problematização, que tem como objetivo instigar o estudante mediante problemas, pois assim ele tem a possibilidade de examinar, refletir, posicionar-se de forma crítica.

É fundamental que o professor participe do processo de repensar a construção do conhecimento, na qual a mediação e a interação são os pressupostos essenciais para que ocorra aprendizagem. Contudo, a mudança na prática pedagógica não deve acontecer de forma agressiva para o professor, nem para o acadêmico, evitando-se assim a queima de etapas. A opção por uma metodologia ativa deve ser feita de forma consciente, pensada e, sobretudo, preparada para não tirar do professor a alegria de ensinar. Está mais do que na hora de rever a prática pedagógica universitária para que os futuros profissionais não sejam mais rotulados como “cópias”, que cursou a faculdade reproduzindo o saber existente, sem acrescentar nada de novo. Uma proposta construtivista para o ensino superior consiste em educar para a autonomia, através de metodologias inovadoras, para a descoberta, utilizando-se da pesquisa, participação dos alunos, trabalhos em grupo, como um meio de aprofundar e resignificar os conhecimentos.

A opção metodológica escolhida para o desenvolvimento deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica descritiva.

A metodologia da pesquisa num planejamento deve ser entendida como o conjunto detalhado e sequencial de métodos e técnicas científicas a serem executados ao longo da pesquisa, de tal modo que se consiga atingir os objetivos inicialmente propostos e, ao mesmo tempo, atender aos critérios de menor custo, maior rapidez, maior eficácia e mais confiabilidade de informação (BARRETO; HONORATO, 1998).

Segundo (MINAYO, 2007) Pesquisa bibliográfica é quando uma pesquisa é elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet. Oliveira (2007) faz uma importante distinção entre essas modalidades de pesquisa. Para essa autora a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Como característica diferenciadora ela pontua que é um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica.”

O trabalho de pesquisa bibliográfico foi desenvolvido por meio das seguintes etapas:

Realização de coletas de materiais utilizando a base de dados da Scielo [<http://www.scielo.org/php/index.php>] e Google Acadêmico [<http://scholar.google.com.br/>], em livros, revistas e periódicos. Bem como foi utilizados livros pesquisados na biblioteca da faculdade. Foram selecionados monografias, teses, artigos científicos e livros que trouxeram a temática principal e retrataram as Metodologias ativas, sendo utilizando a técnica de observação como análise destes documentos. Segundo Gil (1996), A observação pode ser considerada em duas dimensões: como processo mental e como técnica organizada. Como processo mental, observar é ato de apreender coisas e acontecimentos, comportamentos e atributos pessoais e concretas inter-relações. Como técnica organizada, observar é um meio de medir por descrição, classificação e ordenação. Transcende a simples constatação dos dados, porquanto envolve a complementação dos sentidos por meios técnicos. Permite a apreensão direta dos fenômenos.

O material foi triado, separado e arquivado por ordem de ano de publicação, iniciando a fase de leitura e fichamento dos materiais mais relevantes, o que nos forneceu bases para a realização deste trabalho, seguindo as normas pré-estabelecidas pela instituição baseadas nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2013).

A DIDÁTICA DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

Ensino-aprendizagem é um processo que sempre esteve presente, seja de forma direta ou indireta nos relacionamentos entre os humanos. Em se tratando deste processo no âmbito universitário, o bom desenvolvimento desta relação dependerá de um bom conhecimento e uso de recursos didáticos por parte do educador.

Segundo Aurélio (1999), didática é arte de ensinar; o procedimento pelo qual o mundo da experiência e da cultura é transmitido pelo educador ao educando, nas escolas ou em obras especializadas. Conjunto de teorias e técnicas relativas à transmissão do conhecimento.

O termo didática deriva do grego *didaktiké*, que tem o significado de arte do ensinar. Seu uso difundiu-se com o aparecimento da obra de Jan Amos Comenius (1592 – 1670, *Didactica Magna*, ou Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, publicada em 1657. Nos dias atuais, deparamo-nos com muitas definições diferentes de didática, mas quase todas apresentam-se como ciência, técnica ou arte de ensinar. (NOGUEIRA E OLIVEIRA, 2011, p.5)

Uma definição obtida em dicionário vê-se como “parte da Pedagogia que trata dos preceitos científicos que orientam a atividade educativa de modo a torná-la mais eficiente” (HOUAISS, 2001. pg. 22).

Com efeito, a Pedagogia é reconhecida tradicionalmente como a arte e a ciência de ensinar. Para Masetto (1977, p. 32), Didática é “o estudo do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e de seus resultados” e surge, segundo Libâneo (1994, p. 58), “enquanto os adultos começam a intervir na atividade de aprendizagem das

crianças e jovens através da direção deliberada e planejada do ensino, ao contrário das formas de intervenção mais ou menos espontâneas de antes”.

Dentro deste mundo de troca de experiências e cultura, o docente e seus recursos didáticos terão grande importância para o aprendizado crítico-reflexivo do estudante. Para Candau (1991) Tentar definir o educador será contextualizá-lo na sua prática. Diria que o educador é todo ser humano envolvido em sua prática histórica transformadora.

Como agente integrante participativo deste processo, o educador dedica a atividade, cria condições de desenvolvimento de práticas desejáveis, seja individualmente, seja do ponto de vista do grupamento humano CANDAU (1991). Sendo assim, o educador além de transmissor de conhecimento, deve atuar na mediação do aprendizado, usando recursos didáticos que favoreça o aprendizado crítico-reflexivo do estudante, de forma ativa e motivadora.

Segundo Freire (2007), a ação docente é a base de uma boa formação e contribui para a construção de uma sociedade pensante. A ideia de um professor com formação reflexiva, e que siga as bases de ensino reflexivo, nos remete aos conceitos de dois autores relevantes na discussão sobre a reflexão no ensino, são eles John Dewey e Donald Schön. Para Dewey, o pensamento reflexivo tem uma função instrumental, origina-se no confronto com situações problemáticas, e sua finalidade é prover o professor de meios mais adequados de comportamento para enfrentar essas situações. (Romanowsky e Dorigon 2008)

Analisando o papel da reflexão na experiência, observa-se que o pensamento, ou reflexão, é o discernimento da relação entre o que tentamos fazer e o que acontece como consequência. Se não tivermos abertura intelectual, não é possível uma experiência significativa, e, sendo assim, percebemos dois diferentes tipos de experiência conforme à proporção que damos à reflexão, denominadas pelos psicólogos de experiência e erro. (DEWEY, 1979, p.165)

John Dewey defendeu a importância do pensamento reflexivo e apontou estratégias para praticá-lo, reconhecendo que refletimos sobre um conjunto de coisas quando pensamos sobre elas, mas o pensamento analítico só acontece quando há um problema a resolver (Romanowsky e Dorigon 2008).

Schön usa o termo *professional artistry* para designar as competências que o profissional revela em situações únicas e de conflito, esse conhecimento que emerge espontaneamente nessas situações e não pode ser verbalizado, pode ser expressado através da observação e da reflexão sobre a ação (Romanowsky e Dorigon 2008).

Segundo (Romanowsky e Dorigon 2008, apud Donald Schön (2000, p. 32),

quando aprendemos a fazer algo, realizamos a tarefa sem pensar muito a respeito, somos aptos a nos impulsionar espontaneamente à realização das tarefas, nem sempre sendo dessa forma. Todas as experiências, sejam agradáveis ou não, contêm um elemento de surpresa, quando algo não está de acordo com nossas expectativas, podemos responder à ação colocando a situação de lado, ou podemos responder a ela por meio da reflexão, tendo esse processo duas formas: refletir sobre a ação, examinando retrospectivamente o que aconteceu e tentando descobrir como nossa ação pode ter contribuído para o resultado, ou refletir no meio da ação, sem interrompê-la, chamando esse processo de reflexão-na-ação. Nesse momento, nosso pensar pode dar uma nova forma ao que estamos fazendo enquanto ainda estamos fazendo, portanto estamos refletindo-na-ação.

Schön argumenta que, a partir da observação das práticas profissionais, a conversa reflexiva que ocorre durante a ação junto com outros participantes ou colegas é o centro da reflexão sobre a prática, e que essas conversas reflexivas podem colaborar e contribuir para tomada de decisões, compreensão e troca de conhecimento e experiências (Romanowsky e Dorigon 2008).

Em se tratando da educação de nível superior, sempre se estigmatizou que para ser considerado um bom docente universitário, bastaria ter um vasto conhecimento na área da disciplina lecionada e uma boa oratória; contudo é perceptível que a cada dia mais os estudantes do nível superior, chegam com suas personalidades formadas, uma bagagem de conhecimento muito grande, frutos de uma sociedade globalizada e informativa. A fim de atender as necessidades dessa nova realidade universitária, é de grande importância o desenvolvimento de habilidades didáticas suficientemente eficazes, buscando ter uma visão de mundo, ciência, ser humano e educação compatível com a realidade atual; aí estaria um perfil fundamental do papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. O ensino tem, portanto, segundo Bulgræn, apud Libâneo (1994), como função principal garantir o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar e através

desse processo, o desenvolvimento de capacidades cognitivas dos alunos, de maneira que, o professor planeje, dirija e comande o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem. Uma das mais importantes ações realizadas pelo professor está entre o ensino que é ministrado ao aluno e a aprendizagem que este adquire.

Muitos professores, ao se colocarem à frente de uma classe, tendem a se ver como especialistas na disciplina que lecionam a um grupo de alunos interessados em assistir a sua as aulas. Dessa forma, as ações que desenvolvem em sala de aula podem ser expressas pelo verbo ensinar ou por correlatos, como: instruir, orientar, apontar, guiar, dirigir, treinar, formar, amoldar, preparar, doutrinar e instrumentar. A atividade desses professores, que, na maioria das vezes, reproduz os processos pelos quais passaram ao longo de sua formação, centraliza-se em sua própria pessoa, em suas qualidades e habilidades. Assim, acabam por demonstrar que fazem uma inequívoca opção pelo ensino. Esses professores percebem-se como especialista em determinada área do conhecimento e cuidam para que seu conteúdo seja conhecido pelos alunos. (NOGUEIRA E OLIVEIRA, 2011, p.8)

Esses professores percebem-se como especialista em determinada área do conhecimento e cuidam para que seu conteúdo seja conhecido pelos alunos. “A sua arte é a arte da exposição” (LEGRAND, 1976, p.63)

Este tipo de escolha de metodologia didática não contribui para uma formação crítica dos estudantes, pois centraliza na figura do professor todo o conhecimento, e menospreza nos alunos as qualidades e capacidades que deles podem ser desenvolvidas.

Mas há professores que vêem os alunos como os principais agentes do processo educativos. Preocupam-se em identificar suas aptidões, necessidade e interesses com vistas a auxiliá-los na coleta das informações de que necessitam no desenvolvimento de novas habilidades, na modificação de atitudes e comportamentos e na busca de novos significado nas pessoas, nas coisas e nos fatos Suas atividades estão centrada nas figura do aluno, sem suas aptidões, capacidades, expectativas, interesses, possibilidades, oportunidades e condições para aprender. (NOGUEIRA E OLIVEIRA, 2011, p.9)

Desta maneira realizam o papel de facilitadores, mediadores da aprendizagem, conforme linguagem e ideias de Carl Rogeres.

À medida que a ênfase é colocada na aprendizagem, o papel predominante do professor deixa de ser o de ensinar, e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender.

Neste contexto, educar deixa de ser a “arte de introduzir ideias na cabeça das pessoas, mas de fazer brotar ideias” (WERNER, BOWER, 1984, p. 1-15). As preocupações básicas desses professores por sua vez, são expressas em indagações como; “Quais as expectativas dos alunos?”, “Em que medida determinado aprendizado poderá ser significativo para eles?”, “Quais as estratégias mais adequadas para facilitar seu aprendizado?” (NOGUEIRA E OLIVEIRA, 2011)

O fato que ocorre é que grande parte dos professores universitários ainda vê o ensino principalmente como transmissão de conhecimento através das aulas expositivas. Muitos estão certamente atentos às inovações pedagógicas, sobretudo no referente à tecnologia material de ensino, mas muitos outros mantêm uma atitude conservadora. Claro que isto não significa que em geral os professores negligencie a qualidade do ensino a que são devotados, mas que, de certo modo, não tem incentivos para desenvolver a sua capacidade pedagógica e que, muitas vezes, nem dispõe de informação complementar necessária para a solução de problemas concretos, estruturando racionalmente os conhecimentos que vai adquirindo, entrelaçando o que lhe é transmitido com o que ele próprio procura. Sendo assim, o ensino passa a ser mais do que a transmissão de conhecimento. Passa a exigir a utilização de métodos e de ferramentas para o desempenho desse papel ativo. Dessa forma, a atenção principal na ação educativa transfere-se, em grande parte, do ensino para a aprendizagem. Assim, o docente, mais do que transmissor de conhecimento, é um facilitador da aprendizagem. (NOGUEIRA E OLIVEIRA, 2011, p.10)

Uma das principais questões relacionadas à atuação do professor universitário refere-se à relação entre ensino e aprendizagem. Trata-se de um assunto bastante polemico. Para Abreu e Masetto (1990, p.45), uma das mais importantes opções feitas pelo professor dá-se entre o ensino que ministra ao aluno e a aprendizagem que este adquire.

Muitas críticas, no entanto, têm sido feitas à postura dos professores que conferem maior ênfase ao ensino. Segundo Paulo Freire (2007, p. 86).

Mas a ênfase na aprendizagem, a despeito de seus inegáveis méritos humanistas e do embasamento nas modernas teorias e pesquisas educacionais, também tem gerado equívocos. Há professores que exageram o peso a ser atribuído às qualidades pessoais. Alicerçados no princípio de que “ninguém ensina ninguém”, atribuído a Rogers, muitos professores simplesmente se eximem da obrigação de ensinar. Na verdade, o que passam a fazer nada mais é que, mediante o argumento da autoridade, dissimular sua competência técnica. Além disso, à medida que esses

professores desprezam a tarefa de ensinar, “entram no jogo das classes dominantes, pois a estas interessa um professor bem comportado, um missionário de um apostolado, um abnegado; tudo, menos um profissional que tem como função principal o ensino” (ALMEIDA, 1986. p. 78).

Conforme Vigotsky (1988, P. 125), o professor universitário deve ser um agente mediador deste processo, propondo desafios aos seus acadêmicos e ajudando-os a resolvê-los, ou proporcionando atividades em grupo, em que aqueles que estiverem mais adiantados possam cooperar com os que tiverem mais dificuldades.

A relação professor-acadêmico é de grande importância para o processo de aprendizagem em nível universitário, pois estabelece um elo de ligação e de comprometimento com a construção do conhecimento. O professor é coparticipante do processo e, portanto, deve mediar e orientar seu acadêmico. Para Masetto (2001, p.22),

é importante que o professor desenvolva uma atitude de parceria e corresponsabilidade com os alunos, que planejam o curso junto, usando técnicas em sala de aula que facilitem a participação e considerando os alunos como adultos que podem se corresponsabilizar por seu período de formação profissional.

Embora a polêmico, não é difícil constatar que o ensino torna-se muito mais eficaz quando os alunos de fato participam. As aulas tornam-se muito mais vivas e interessantes quando são participadas com perguntas feitas aos alunos, e pelos alunos. Elas conduzem a rumos diferentes, conforme as respostas dos alunos. Uma resposta suscita uma informação adicional que suscita outra pergunta e, conseqüentemente, outra resposta. Sendo assim, as aulas passam geralmente a requerer uma breve revisão, que é feita com a participação dos alunos. E Becker (2001) reforça a ideia afirmar que a educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual acorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído.

Desta forma o Ensino Superior é desafiador, pois precisa ser inventado ou reinventado diariamente. E educação é considerar que o mundo social faz parte do

cotidiano e, portanto, está presente na vida do acadêmico. Nenhum conteúdo é tão completo a ponto de ignorar as transformações que ocorrem diariamente na sociedade.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Nos dias atuais, há uma grande necessidade de que os docentes do ensino superior desenvolvam competências profissionais para preparar os estudantes numa formação crítico social. É preciso, portanto, substituir as formas tradicionais de ensino por metodologias ativas de aprendizagem, que podem ser utilizadas como recurso didático na prática docente cotidiana.

Já foi destacado que o professor universitário precisa ter consciência de que sua prática pedagógica precisa ser revista, caso queira formar uma pareceria com sua turma. Para tanto, um dos requisitos é aproximar o conteúdo da vivência dos acadêmicos, envolvendo-os e comprometendo-os com a disciplina. Participando desta discussão, Castanho (2000) faz referência quanto ao momento socioeconômico e político vivido atualmente no país e no mundo que exige profundas mudanças e rupturas em todos os níveis da atividade humana.

A docência no Ensino Superior ainda é um desafio, pois nem sempre o professor está disposto a partilhar com os acadêmicos o processo educativo. Democratizar o espaço da sala de aula, parte do pressuposto de que a prática pedagógica deve ser permeada pela pesquisa, contribuindo de forma ativa para a descoberta e para o desenvolvimento de uma atitude de autonomia intelectual.

O maior desafio do docente no Ensino Superior é fazer com que o acadêmico tenha uma participação efetiva nas discussões de sala de aula. A prática pedagógica no Ensino Superior deve ser encarada com muita seriedade. Requer posturas e comprometimentos com um processo que eduque para a autonomia do acadêmico, mediado pelo professor. Somente uma educação que tenha como princípio a liberdade, poderá auxiliar na construção de uma sociedade mais humanizada. (DEBALD, 2003, p.1)

Ainda segundo Debald (2003) Em muitos casos, percebe-se que a dificuldade não está no conteúdo, mas no aspecto metodológico, ou seja, o professor tem domínio

sobre a temática, mas não consegue encontrar uma forma adequada de abordá-la, possibilitando a aprendizagem.

As Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (BERBEL, 2011).

Para Candau (1991) A escola se vê mergulhada em sua insuficiência e em sua luta de sobrevivência cotidiana, os problemas da comunidade aumentam, neste contexto o estudante não é preparado para lidar, a interferir em tais problemas, ficando a margem dos fatos.

Paulo Freire (1996) defende as metodologias ativas, afirmando que, para que haja educação de adultos, a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção de novos conhecimentos a partir de experiências prévias, são necessárias para impulsionar as aprendizagens.

Para Bastos (2006, p.10) o conceito de metodologias ativas se define como um “processo interativo de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema.” Ainda segundo o autor docente deve atuar como um facilitador, para que o estudante faça pesquisa, reflita e decida por ele mesmo o que fazer para alcançar os objetivos.

Segundo Mitre et al. (2008) a problematização, utilizada pelas metodologias ativas como recurso didático de ensino-aprendizagem, objetiva alcançar e motivar o estudante, pois quando colocado diante um problema, ele se examina, reflete, contextualiza-se, ressignificando suas descobertas. Sendo um recurso didático de grande importância, as metodologias ativas, podem favorecer de forma significativa e eficaz, o processo de ensino-aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humanas, técnica e político social (CANDAU, 1991).

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, é medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados

nas aulas ou na própria perspectiva do professor (BERBEL 2011). Ainda segundo o autor, a implementação dessas metodologias pode vir a favorecer uma motivação autônoma quando inclui o fortalecimento da percepção do aluno de ser origem da própria ação.

Para Freire (2007, p.20), o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Para ele o docente que desrespeita a curiosidade do aluno, a sua inquietude e sua linguagem, transgredem os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Existem varias possibilidades de Metodologias Ativas, com potencial de levar os alunos a aprendizagem para a autonomia, e de um individuo crítico. “ O conhecimento e o domínio das estratégias é uma ferramenta que o professor maneja de acordo com sua criatividade, sua reflexão e sua experiência, para alcançar os objetivos da aprendizagem (ABREU e MASETTO, 1990).”

Abreu e Masuetto (1990) Agrupam as estratégias em oito categorias, agrupando as que possuem objetivos afins, são elas: categoria 1: Primeiro encontro: aquecimento; desbloqueio; categoria 2: Situações simuladas; categoria 3: Confronto com situações reais; categoria 4: Pequenos grupos; categorias 5: Especialista e/ou preparação prévia; categoria 6: Ação centralizada no professor; categoria 7: Pesquisa e projetos; categoria 8: Base em leitura e escrita.

Para que as Metodologias Ativas possam causar efeito na direção da intencionalidade pela qual são definidas ou eleitas, será necessário que os participantes do processo as assimilem no sentido de compreendê-las (BERBEL, 2011).

Diante deste cenário, há uma necessidade de conhecer uma melhor atuação na prática em sala de aula através dessas metodologias, que contribua para uma melhor formação crítica do estudante, e que atenda as necessidades sócio educacionais atuais. Sendo assim destacaremos aqui duas metodologias dentre as diversas existentes e praticadas no ensino superior, como recurso didático e pedagógico para formação crítica do estudante. São elas o método PBL (aprendizagem baseada em problemas) e os Grupos Operatórios.

APREDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS – PBL

A PBL, em seu nível mais fundamental, é um método caracterizado pelo uso de problemas do mundo real para encorajar os alunos a desenvolverem pensamento crítico e habilidades de solução de problemas e adquirirem conhecimento sobre os conceitos essenciais da área em questão (RIBEIRO, et. al. 2003). A PBL originou-se, como proposta metodológica, em 1969 na McMaster University, Canadá, para o estudo de medicina, mas é possível encontrar exemplos de implementação da PBL em todo o sistema educacional. Apesar de ter sido sistematizada há pouco mais de trinta anos, a PBL não é uma abordagem nova. Muitos de seus elementos norteadores já foram contemplados anteriormente por educadores e pesquisadores educacionais do mundo todo, tais como Ausubel, Bruner, Dewey, Piaget e Rogers (DOCHY et al., 2003). A PBL pode ser considerada inovadora na medida em que consegue incorporar e integrar conceitos de várias teorias educacionais e operacionalizá-los na forma de um conjunto consistente de atividades. Segundo MASETTO (1996 p.323-330) a colocação do aluno em contato com a realidade profissional desde o primeiro ano; a superação dos requisitos teóricos para se partir para a prática; a aquisição do conhecimento de forma não necessariamente lógica e sequencial; a construção do conhecimento em rede, não linear; e a responsabilização dos alunos por seu desenvolvimento profissional e por seu comportamento ético com relação aos colegas, professores e sociedade.

RIBEIRO, et. al. 2003 apud, GIJSELAERS (1996) acredita que a PBL contempla três princípios fundamentais sobre a aprendizagem, a saber: (1) a aprendizagem é um processo construtivo e não receptivo – o conhecimento é estruturado em redes de conceitos relacionados entre si e conceitos novos são aprendidos na medida que são relacionados a redes preexistentes, sendo, portanto, importante ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto em questão de modo a conseguir a aprendizagem de novos conceitos relacionados a ele; (2) a metacognição afeta a aprendizagem – habilidades tais como o estabelecimento de objetivos (o que vou fazer?), a seleção de estratégias (como vou fazer?) e avaliação dos resultados (funcionou?) são consideradas essenciais à aprendizagem; e (3) fatores contextuais e sociais influenciam a aprendizagem – o contexto em que o ensino se dá favorece ou inibe a aprendizagem,

assim, a aprendizagem é otimizada quando o conteúdo ensinado está próximo do contexto profissional futuro dos alunos e quando os alunos compartilham responsabilidades e visões diferentes sobre uma mesma questão, o que leva os alunos a aprofundarem seu questionamento sobre o assunto e a desenvolverem habilidades tais como senso crítico, aceitação de opiniões diferentes, construção de consenso etc.

Muitas atividades educacionais poderiam ser consideradas PBL, tais como projetos e pesquisas. Porém, a principal diferença entre a PBL e outros métodos de ensino-aprendizagem, tais como a aprendizagem ativa, em equipes ou centrada nos alunos é o fato de o problema direcionar e motivar a aprendizagem. Segundo BARROWS (2001), O problema na PBL é um fim aberto, ou seja, não comporta uma única solução correta, mas uma (ou mais) melhor solução dadas as restrições impostas pelo próprio problema ou pelo contexto de aprendizagem em que está inserido, tais como tempo, recursos etc. Ademais, o problema na PBL promove a integração dos conceitos e habilidades necessários para sua solução, o que requer um processo de solução de problemas e o comprometimento com a aprendizagem autônoma por parte das equipes (RIBEIRO, et. al. 2003 apud, HADGRAFT & PRPIC, 1999).

Em suas diversas aplicações a PBL têm em comum um processo que pode ser resumido no seguinte conjunto de atividades, que segundo (BARROWS, 2001; SAMFORD UNIVERSITY, 2000) consiste em: apresenta-se um problema aos alunos que, em equipes, organizam suas ideias, tentam solucioná-lo com o conhecimento que já possuem, avaliando seu conhecimento e definindo a natureza do problema; através de discussão, os alunos levantam e anotam questões de aprendizagem sobre os aspectos do problema que não compreendem e definem o que sabem e, sobretudo, o que não sabem a respeito do problema; os alunos priorizam as questões de aprendizagem levantadas pelo grupo e planejam quando, como, onde e por quem estas questões serão investigadas para serem posteriormente partilhadas com o grupo; quando os alunos se reencontram em sala de aula ou fora dela, exploram as questões de aprendizagem anteriores, integrando seus novos conhecimentos ao contexto do problema, podendo vir a definir novas questões de aprendizagem à medida que progridem na solução do problema; e depois de terminado o trabalho com o problema, os alunos avaliam seus pares e a si mesmos de modo a desenvolverem habilidades de

auto-avaliação e avaliação construtiva de colegas, imprescindíveis para uma aprendizagem autônoma eficaz. Este conjunto de atividades não só acarreta mudanças no processo de ensino aprendizagem como também coloca desafios para alunos e docentes. A PBL implica em diferentes papéis para estes atores, quando comparados àqueles associados ao ensino convencional (RIBEIRO, et. al. 2003). Segundo RIBEIRO, et. al. 2003 apud, GIJSELAERS (1996) o papel primordial do professor nesta metodologia é o orientar os grupos, dando apoio para que a interação entre os alunos seja produtiva e ajudando os alunos a identificarem o conhecimento necessário para solucionar o problema. No entanto, os alunos devem se responsabilizar por sua aprendizagem, desenvolvendo-a de modo a satisfazer suas necessidades individuais e perspectivas profissionais. RIBEIRO, et. al. 2003 apud, BARROWS (2001) acredita que a delegação da responsabilidade pela aprendizagem ensina os alunos a aprenderem por toda a vida – uma habilidade extremamente útil já que se acredita que grande parte do conhecimento adquirido na escola estará desatualizada quando os alunos estiverem iniciando sua vida profissional.

Responsabilizar-se pela própria aprendizagem implica, segundo WOODS (2000), que os alunos desempenhem as oito tarefas seguintes: (1) explorar o problema, levantar hipóteses, identificar e elaborar as questões de investigação; (2) tentar solucionar o problema com o que se sabe, observando a pertinência do seu conhecimento atual; (3) identificar o que não se sabe e o que é preciso saber para solucionar o problema; (4) priorizar as necessidades de aprendizagem, estabelecer metas e objetivos de aprendizagem e alocar recursos de modo a saber o que, quanto e quando é esperado e, para a equipe, determinar quais tarefas cada um fará; (5) planejar, delegar responsabilidades para o estudo autônomo da equipe; (6) compartilhar o novo conhecimento eficazmente de modo que todos os membros aprendam os conhecimentos pesquisados pela equipe; (7) aplicar o conhecimento para solucionar o problema; e (8) avaliar o novo conhecimento, a solução do problema e a eficácia do processo utilizado e refletir sobre o processo.

É relevante ressaltar que, mesmo sendo baseada na aprendizagem através da solução de problemas, a PBL não é meramente uma técnica para resolver problemas.

Técnicas de solução de problemas são fundamentais, porém a PBL não se resume nelas. RIBEIRO, et. al. 2003 apud, HADGRAFT & PRPIC, 1999 enfatizam que a principal atividade dos alunos em um ambiente educacional PBL é a aprendizagem – identificando o que precisam saber, investigando, ensinando uns aos outros e aplicando os novos conhecimentos – e não a mera compleição da tarefa. Nesta metodologia o conhecimento construído na busca da solução dos problemas e as habilidades e atitudes desenvolvidas neste processo são mais relevantes que a solução per si. É esta uma das características que tornam a PBL interessante para instituições de ensino superior: a possibilidade de se atingir objetivos educacionais mais amplos, ou seja, não só a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, mas o desenvolvimento de habilidades e atitudes que lhes serão úteis em sua vida profissional futura.

GRUPOS OPERATIVOS

Uma forte característica do mundo atual é a importância do conhecimento e da informação frente aos outros fatores de produção. Ocorre uma extrema necessidade de trabalhos em grupo, um processo ativo de troca e produção de conhecimento, e não somente difusão de informações, um conhecimento apropriado e condizente com cada realidade. Para tanto é preciso desenvolver nas salas de aula do ensino superior, um ambiente de reflexão e discussão, onde ocorra a participação de todos. AURÉLIO (1999); define grupo como: s.f. Grupo de homens que trabalham na mesma tarefa, ou que unem os esforços com um mesmo propósito. / Grupo de atletas, de jogadores associados, em número determinado. // Espírito de equipe, espírito de solidariedade que anima os membros de um mesmo grupo.

Segundo BASTOS (2010); A técnica dos grupos operativos começou a ser sistematizada

por Pichon-Rivière, médico psiquiatra, a partir de uma experiência no hospital de Las Mercedes, em Buenos Aires, por ocasião de uma greve de enfermeiras. Esta greve inviabilizaria o propõe, para os pacientes “menos comprometidos”, uma assistência para com os “mais comprometidos”. A experiência foi muito produtiva para ambos os

pacientes, os cuidadores e os cuidados, na medida em que houve uma maior identificação entre eles e pôde-se estabelecer uma parceria de trabalho, uma troca de posições e lugares, trazendo como resultado uma melhor atendimento aos pacientes portadores de doenças mentais no que diz respeito à medicação e aos cuidados de uma maneira geral. Diante da falta do pessoal de enfermagem, Pichon-Rivière integração.

A aprendizagem centrada nos processos grupais coloca em evidência a possibilidade de uma nova elaboração de conhecimento, de integração e de questionamentos acerca de si e dos outros. A aprendizagem é um processo contínuo em que comunicação e interação são indissociáveis, na medida em que aprendemos a partir da relação com os outros.

Para BASTOS (2010); A técnica de grupo operativo consiste em um trabalho com grupos,

cujo objetivo é promover um processo de aprendizagem para os sujeitos envolvidos. Aprender em grupo significa uma leitura crítica da realidade, uma atitude investigadora, uma abertura para

as dúvidas e para as novas inquietações. Para Gayotto (1992), A constituição do sujeito é marcada por uma contradição interna: ele precisa, para satisfazer as suas necessidades, entrar em contato com o outro, vincular-se a ele e interagir com o mundo externo. Henri Wallon (1968) também dá grande ênfase ao meio social e às interações com o meio. Ressalta que as relações do homem com o meio são de transformações mútuas e as circunstâncias sociais de sua existência influenciam fortemente a evolução humana. O meio é compreendido como o complemento indispensável do ser humano. Na teoria walloniana, a criança é compreendida como um ser social que, por meio das relações que vai estabelecendo com as pessoas, com os objetos, com o espaço e com o tempo, gradativamente vai diferenciando-se do outro, constituindo-se como sujeito e construindo sua identidade. Portanto, é por meio da interação que se dá a construção do eu, que é condição fundamental para a construção do conhecimento (BASTOS, 1995).

Segundo Bleger (1998) seu contemporâneo, os integrantes do “grupo operativo” não só aprendem a pensar, como também a observar e escutar, a relacionar suas

opiniões com as alheias, a aceitar pensamentos e ideologias diferentes das suas, integrando-se no trabalho em equipe.

Neste aspecto, podemos dizer que há uma rede de interações entre os indivíduos, e a partir das interações, o sujeito pode referenciar-se no outro, encontrar-se com o outro, diferenciar-se do outro, opor-se a ele e, assim, transformar e ser transformado por este, na construção do conhecimento.

A palavra interação pressupõe a ação que se exerce com duas ou mais pessoas, nos remetendo, portanto, a uma ação recíproca. A ação de interagir é uma ação social, na medida em que envolve mais de um sujeito, em que a ação de cada um é dirigida para o outro ou decorrente da ação deste. Assim podemos dizer que as ações são reciprocamente orientadas e dependentes entre si. A reciprocidade nas interações possibilita o compartilhamento de significados, de conhecimentos e de valores. Através do partilhar de significados das diferentes interações é que se estrutura o social e o cultural. É neste contexto que o sujeito interage construindo-se socialmente e, ao mesmo tempo em que se constrói, participa ativamente da construção social (WALLON, 1968).

Wallon (1979), ao estudar a influência dos grupos na evolução do sujeito, afirma que estes, além de serem importantes para a aprendizagem social da criança, também o são para o desenvolvimento de sua personalidade e para a consciência de si própria.

Na concepção de Pichon-Rivière, o grupo apresenta-se como instrumento de transformação da realidade, e seus integrantes passam a estabelecer relações grupais que vão se constituindo, na medida em que começam a partilhar objetivos comuns, a ter uma participação criativa e crítica e a poder perceber como interagem e se vinculam.

O grupo aparece também como objeto privilegiado na elaboração do conhecimento pela significação histórica: pelo fato de nos havermos constituído como sujeitos, em uma trajetória de experiências grupais, ou seja, pelo lugar importante das relações com os outros (o processo de interação) na constituição de nossa subjetividade, de nosso psiquismo (GAYOTTO, 1992, p.15).

Para BASTOS (2010) técnica do grupo operativo pressupõe a tarefa explícita (aprendizagem, diagnóstico ou tratamento), a tarefa implícita (o modo como cada

integrante vivencia o grupo) e o enquadre que são os elementos fixos (o tempo, a duração, a frequência, a função do coordenador e do observador). Para Pichon-Rivière (1998), o processo grupal se caracteriza por uma dialética na medida em que é permeado por contradições, sendo que sua tarefa principal é justamente analisar essas contradições. O autor utiliza uma representação para mostrar o movimento de estruturação, desestruturação e reestruturação de um grupo, que é o cone invertido.

O cone invertido é um instrumento que visualiza uma representação gráfica em que estão incluídos seis vetores de análise articulados entre si, que possibilitam verificar os efeitos da mudança. Visca (1987, p. 39) esclarece sobre os vetores de análise do cone invertido:

Em poucas palavras, a pertença consiste na sensação de sentir-se parte, a cooperação consiste nas ações com o outro e a pertinência na eficácia com que se realizam as ações. Por outro lado, a comunicação pode ser caracterizada como o processo de intercâmbio de informação, que pode ser entendido desde o ponto de vista da teoria da comunicação ou a partir da teoria psicanalítica, etc.; a aprendizagem, como a apreensão instrumental da realidade e a telé – palavra de origem grega, tomada de Moreno –, como a distância afetiva (positiva-negativa).

Segundo BASTOS 2010 a mudança, que é o objetivo primordial de todo grupo operativo, envolve todo um processo gradativo, no qual os integrantes do grupo passam a assumir diferentes papéis e posições frente à tarefa grupal. O momento da pré-tarefa é caracterizado pelas resistências dos integrantes do grupo ao contato com os outros e consigo mesmo, na medida em que o novo, o grupo, gera ansiedade e medo, medo de perder o próprio referencial, de se deparar com algo que possa surpreender e por sua vez suspender suas velhas e cômodas certezas a cerca de si e do mundo. A partir do momento em que é possível elaborar as ansiedades básicas, romper com as estereotípias, abrir-se para o novo e o desconhecido, pode-se dizer que o grupo está na tarefa. Para ele, a tarefa é a trajetória que o grupo percorre para atingir seus objetivos, ela está relacionada ao modo como cada integrante interage a partir de suas próprias necessidades. Compartilhar essas necessidades em torno dos objetivos comuns do grupo pressupõe flexibilidade, descentramento e perspectiva de abertura para o novo. Quando o grupo aprende a problematizar as dificuldades que emergem no momento da

realização de seus objetivos, podemos dizer que ele entrou em tarefa, pois a elaboração de um projeto comum já é possível e este grupo pode passar a operar um projeto de mudanças. Ainda de acordo com BASTOS 2010, p.7,

no trabalho com os grupos temos que caminhar no sentido da explicitação do implícito em que predominam as resistências à mudança representadas tanto pelo medo da perda do referencial como do ataque em que uma situação nova passa a ser vivida como perigosa. É justamente a explicitação do implícito que faz o grupo caminhar em direção à tarefa como no movimento de uma espiral dialética. A técnica de grupo operativo propõe a presença e intervenção de um coordenador, que indaga e problematiza, estabelecendo algumas articulações entre as falas e os integrantes, sempre direcionando o grupo para a tarefa comum; e um observador que registra o que ocorre na reunião, resgata a história do grupo e depois analisa com o coordenador os pontos emergentes, o movimento do grupo em torno da tarefa e os papéis desempenhados pelos integrantes. Em relação aos papéis no grupo, podemos dizer que alguns são fixos, como o papel do coordenador e do observador, enquanto outros emergem no decorrer do processo, articulando-se com as necessidades e com as expectativas tanto individuais quanto grupais, podendo alternar-se.

O porta-voz é o integrante que explicita o que está implícito, colaborando com a tarefa. O bode-expiatório aparece quando explicita algo não tem a aceitação do grupo. Já o líder de mudança surge no momento em que o que foi explicitado pelo porta-voz é aceito pelo grupo contribuindo para o movimento dialético grupal (GAYOTTO, 1992).

Os trabalhos em grupo não tem necessariamente um direcionamento para temas específicos. As pessoas falam livremente, estabelecem interações umas com as outras e partilham experiências comuns. No grupo, no espaço de formações de vínculos, de identificações e de diferenciações, trabalha-se com a subjetividade e com a singularidade de cada um de seus integrantes. Os grupos caracterizam-se por ser um espaço de escuta, em que o coordenador indaga, pontua, problematiza as falas para dar oportunidade para seus integrantes pensarem, falarem de si e poderem elaborar melhor suas próprias questões. No grupo, a escuta também pode ser provocativa, na medida em que o coordenador problematiza, levanta questões, propõe cortes e rupturas nas falas. Além de escutar, ele devolve o que escuta para os integrantes, tentando surpreendê-los, “desestabilizá-los”, fazê-los escutar sua própria fala, podendo com isso, provocar novas perspectivas e descobertas (BASTOS, 2009). O exercício da escuta possibilita torná-la cada vez mais apurada, auxiliando os coordenadores de

grupos nas suas pontuações, sinalizações, na leitura do implícito, do latente, favorecendo desta forma a elaboração de conflitos, a transformação de modos de posicionamento frente ao próprio sofrimento, possibilitando insights e transformações significativas.

No nível superior os trabalhos em grupos são de grande relevância, uma vez que os universitários estão cada vez mais, inseridos num contexto de muitas informações e interações, porém ao mesmo tempo pouco compartilhadas. Neste ambiente a teoria de grupos operativos proposta por Pichon-Riviere⁴ permite organizar o fazer grupal com referências conceituais e sistematizadas, o que facilita de forma significativa a coordenação do grupo pelo docente. Além disso, propicia aos alunos um espaço de discussão, no qual é possível confrontar visões e vivências de seu cotidiano, contribuindo para o seu crescimento pessoal, e interpessoal. Todo grupo tem a possibilidade de, em algum momento, se tornar um grupo de processo que contribua para que tudo o que emerge na sua dinâmica seja expresso e interpretado de forma contextualizada e no nível real. Sendo assim, essa pode ser uma estratégia, para os docentes, na construção de modelos que envolvam os trabalhos com grupos, e buscam formação crítica de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar com base neste estudo bibliográfico, que o uso das metodologias ativas, é uma possibilidade de recurso didático para uma formação crítica e reflexiva do estudante universitário, e se lança como uma prática pedagógica inovadora, trazendo a participação coletiva democrática como requisito fundamental para uma aprendizagem significativa, que visa por meio da reflexão, e do compartilhamento de conhecimento, uma formação do individuo como um ser que se forma à medida que se relaciona e se apropria da realidade humana. Somente através da utilização dessas metodologias ativas, aliados a práticas cada vez mais reflexivas, críticas e grande comprometimento, será possível viver uma pedagogia que promova a autonomia, que liberte que possibilite o dialogo e o enfrentamento de resistências e de conflitos oriundos do ensino superior. Isso pode ser percebido ao apresentarmos

técnicas metodológicas ativas, como a PBL e os Grupos Operatórios, que através de suas bases conceituais nos evidenciou, por exemplo, o quanto a aprendizagem baseada em problemas pode ser significativa e eficaz, não sendo simplesmente uma técnica para resolver problemas, mas construindo um estudante construtivo e reflexivo no processo de ensino aprendizagem. E podemos destacar ainda, como os trabalhos dos grupos operativos, demonstra uma eficácia no processo de ensino aprendizagem centrada nos processos grupais, colocando em evidência a possibilidade de uma nova elaboração de conhecimento, de integração e de questionamentos acerca de si e dos outros, o que tem extremo significado nesta atual conjuntura individualista em que vivemos.

Enfim, diante da relevância deste tema sobre os conhecimentos das metodologias, que sejam ativas e que auxiliem os docentes a um melhor desenvolvimento do seu trabalho; percebemos através deste estudo, a escassez de fontes de pesquisa, o que nos remete a necessidade de um maior aprofundamento nos estudos de aplicações teóricas e práticas, no que tange as diversas metodologias ativas existentes, uma vez que o seu conhecimento pode significar um grande diferencial na atuação do professor universitário.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C. e MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo; MG Editores, 1990.

ABNT. Normas técnicas para elaboração de trabalhos acadêmicos. **Associação Brasileira de Normas Técnicas**. 2013.

ALMEIDA. Guido. O professor que não ensina. São Paulo: Summus, 1986.

BARRETO, Alcyrus Vieira Pinto; HONORATO, Cezar de Freitas. **Manual de sobrevivência na selva acadêmica**. Rio de Janeiro: Objeto Direto, 1998.

BARROWS, H. Problem-based learning (PBL). Disponível em: University PBL Web Site. <<http://www.pbli.org/pbl>>. Acesso em: 27 abril de 2014.

BASTOS, A. B. B. **Interações e desenvolvimento no contexto social da creche à luz de Henri Wallon**. 1995. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

BASTOS, A. B. B. **A escuta psicanalítica e a educação**. Revista Psicólogo inFormação, São Bernardo do Campo, ano 13, n. 13, p.91-98, jan./dez. 2009.

BASTOS, A. B. B. **A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon**, Psicólogo informação, ano 14, n, 14 jan./dez. 2010

BASTOS, C. C. Metodologias Ativas. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>, Acesso em: 11 de Dez. 2013.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011

BLEGER, J. **Temas de psicologia: entrevista e grupos**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BULGRAEN, CRISTINA VANESSA; **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento**, Revista Conteúdo, Capivari, v.l. n.4.ago./dez 2010 – ISSN 1807-9539. Disponível em: <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/46/39>. Acesso em 03/02/2014.

CANDAU, M. V. **A didática em questão**. 9ª edição. Petrópolis, Editora Vozes, 1991.

CASTANHO, M. E. L. M. **A criatividade na sala de aula universitária**. In: VEIGA, I. P. A. et. al.. Pedagogia universitária: a aula em foco. 2. ed. Campinas – SP: Papirus, 2000. p. 87.

DEBALD, Blausius Silvano. **A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista**. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL. Cascavel-Pr, 2003.

DOCHY, F. et al. Effects of problem-based learning: a meta-analysis. Disponível em: Journal of Learning and Instruction. <<http://www.elsevier.com/locate/learninstruc>>. Acesso em: 27 de abril 2003.

DORIGON, Thaisa C.; ROMANOWSKI, Joana P. **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 8 - 22, jan/jul 2008 Disponível em:

<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/123>

DORIGON, Thaisa C.; ROMANOWSKI, Joana P; *apud*: SCHON, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERREIRA, A. B. H. Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Madalena. **O que é um grupo? In: Paixão de Aprender**, ano I. nº.1, dez 2000

GAYOTTO, M. L. Conceitos básicos que facilitam a compreensão do início de um grupo. Artigo referente ao curso de especialização em Coordenação de grupos operativos do Instituto Pichon-Rivière. [S.l.: s.n.], 1992.

<http://www.artigonal.com/psicologiaauto-ajuda-artigos/grupos-operativos-pichon-riviere-2745421.html> Acesso em: 04 maio/2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3ª edição. São Paulo, Editora Atlas, 1996.

HOUAISS, Antonio, VILAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: objetiva, 2001.

LEGRAND. Lous. **A didática da reforma: um método ativo para a escola de hoje**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

LIBANEO. José Carlos. **O ensino de graduação na universidade: a aula universitária**. Disponível em: www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf. Acesso em 04.02.2014.

MASSETO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASSETTO, M. **A aula na universidade**. In: VIII ENDIPE, Anais. Florianópolis, 1996, v.2, p.323-330.

MINAYO MC. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** Rio de Janeiro: Abrasco; 2007.

MITRE, S. M.I.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDIDE MENDONÇA, J. M.; MORAIS-PINTO, N. M.; MEIRELLES, C.A.B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. Al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. Ciências e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/630/63009618.pdf>. Acesso em: 11/12/2013.

NOGUEIRA, Regina da silva; OLIVEIRA, Ernesto Borba. **A importância da Didática no Ensino Superior** 2011. Disponível em <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/11/10/outros/75a110bfebd8a88954e5f511ca9bdf8c.pdf>. Acesso em 02/04/2014

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis\, Vozes, 2007.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RIBEIRO, Luis Roberto C. et al; **Uma experiência com a PBL no ensino de engenharia sob a ótica dos alunos.** São Paulo: COBENGE, 2003

ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década.** I 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

SANTOS, Rodrigo Mendes dos. **As comissões de conciliação prévia como meio alternativo à jurisdição estatal para a solução dos conflitos trabalhistas.** 2002. 15 f. Projeto de pesquisa apresentado ao curso de Direito, Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, SC.

VIGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988. p. 125.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Estampa, maio 1979.

WERNER, David; BOWER, Bill. **Aprendendo e ensinando a cuidar da saúde.** 3. ed. São Paulo: Paulinas, 1984.

WOODS, D. Problem-Based Learning: how to get the most out of PBL. Disponível em: <http://www.biology.iupui.edu/Biology?HTML_Docs/biocourses/k345/PBL_Web_Page>. Acesso em: 29 abril. 2014.