

Recebimento: 30/03/2020

Aceite: 12/08/2020

O PROCESSO FORMATIVO POR METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO DE MEDICINA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL

THE FORMATIVE PROCESS BY ACTIVE METHODOLOGIES IN THE MEDICINE COURSE AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF MARANHÃO AND ITS IMPLICATIONS IN REGIONAL DEVELOPMENT

Jairo Rodrigues Santana Nascimento¹

Lourival da Cruz Galvão Júnior²

Mônica Franchi Carniello³

Sílvia Helena Nogueira⁴

Resumo

O uso de Metodologias Ativas em cursos de graduação tem por princípio tornar o discente protagonista em seu processo de formação, ampliando sua autonomia e segurança no processo de tomada de decisões. Nesse sentido, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em Imperatriz/MA, adota o uso da Metodologia ativa *Problem Based Learning* (PBL) para readequação do currículo do curso de Medicina, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 2014. Busca-se, com a iniciativa, formar médicos com uma perspectiva voltada à atuação no Sistema Único de Saúde (SUS). Esta pesquisa objetivou analisar a aplicação da Metodologia Ativa (PBL), sua contribuição para o curso de Medicina da UFMA e as perspectivas de contribuição para o desenvolvimento das regiões nas quais os futuros médicos estarão inseridos. A fundamentação teórico-metodológica adotou abordagem qualitativa, com análise documental e bibliográfica, além de se basear na coleta de dados realizada por roteiro de entrevista semiestruturado, com entrevistas gravadas e decupadas na íntegra. Para a análise dos dados, oriundos da transcrição dessas entrevistas, categorizou-se as questões respondidas conforme a análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que: o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Medicina está em consonância com as DCN; na percepção discente, o uso sistemático da metodologia PBL estimula a autonomia no processo de formação, permitindo a compreensão da aplicabilidade do estudo; destacaram, ainda, que a integração ensino-serviço promove segurança, apropriação, conhecimento da realidade e dos principais problemas enfrentados pela comunidade, e com isso puderam entender o papel de

1 Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté – SP, Brasil. E-mail: jairo.santana@facimp.edu.br

2 Doutor em Ciências da Comunicação (ECA/USP). Professor da Universidade de Taubaté - UNITAU - Centro Universitário Módulo-Caraguatatuba – SP, Brasil. E-mail: galvaodr@uol.com.br

3 Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC/SP). Professora da Universidade de Taubaté-UNITAU. E-mail: monica.carniello@unitau.com.br

4 Doutora em Língua Portuguesa (USP). Professora da Faculdade Católica de São José dos Campos, São José dos Campos – SP, Brasil. E-mail: silviahnog@gmail.com

protagonistas de mudanças no cenário da saúde pública. Toda a pesquisa possibilitou comprovar a importância de uma educação formativa mais comprometida com a preocupação social, o que contribui para o desenvolvimento regional. Em 2020, cinquenta novos médicos, formados pela UFMA, por meio de colação de grau especial, já atuam no SUS, em decorrência da Pandemia de COVID-19.

Palavras-chave: Gestão. Desenvolvimento Regional. Educação. Metodologia Ativa. Formação Médica.

Abstract

The use of Active Methodologies in undergraduate courses has the principle of making the student a protagonist in his training process, expanding his autonomy and security in the decision-making process. In this sense, the Federal University of Maranhão (UFMA), in Imperatriz/MA, adopts the use of the Problem Based Learning (PBL) Active Methodology to readjust the curriculum of the Medicine course, according to the National Curricular Guidelines (DCN) of 2014. The initiative seeks to train doctors with a perspective focused on performance in the Brazilian National Health System (SUS). This research aimed analyze the application of the Active Methodology (PBL), its contribution to the UFMA Medicine course and the perspectives of contribution to the development of the regions in which the future doctors will be inserted. The theoretical-methodological basis adopted the qualitative approach, with documentary and bibliographic analysis, in addition to being based on data collection performed by semi-structured interview script, with recorded interviews and fully decoupled. For data analysis, from the transcription of these interviews, the questions answered were categorized according to the content analysis. The results showed that: the Pedagogical Course Project (PPC) of Medicine is in accordance with the DCN; in the student's perception, the systematic use of the PBL methodology stimulates autonomy in the training process, allowing an understanding of the applicability of the study; also highlights that the teaching and service integration promotes security, appropriation, knowledge of reality and of the main problems faced by the community, and because of this they could understand the role of the protagonists of change in the public health scenario. All the research made it possible to prove the importance of a formative education more committed to social concern, which contributes to regional development. In 2020, fifty new doctors, graduated by UFMA in a special graduation, have already works in SUS, due to the COVID-19 pandemic.

Keywords: Management. Regional development. Education. Active Methodology. Medical training.

Introdução

A Educação Superior apresenta, desde a década de 1970, nos cursos de Medicina, problematizações sobre o ensino oferecido e a necessidade de formar profissionais que estejam em consonância com os princípios preconizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Tal problemática mostra que o governo necessita investir esforços para integrar as políticas públicas aos serviços, buscando, assim, relacionar a prática da saúde com a prática educativa nos cursos de graduação (XAVIER, 2011).

Esse movimento educacional exige maior responsabilidade e comprometimento das Universidades. Estas precisam utilizar-se de ferramentas inovadoras para formar profissionais, não apenas com conhecimentos técnico-científicos, mas que conheçam e saibam refletir sobre as diferenças e desigualdades sociopolíticas do seu meio, o que permitirá formar opinião e transformar a realidade nas quais estão inseridos, com base em informações fundamentadas, posturas éticas e responsáveis (KJAERSDAM E ENERMARK, 2018).

Tais práticas de inovação na educação assumem uma postura proativa e são destinadas a transformar o conhecimento das grandes áreas de estudo em atividade econômica, ampliando os insumos que contribuirão para o desenvolvimento do conhecimento acadêmico, na perspectiva de

contribuir para resolução de problemas da sociedade. A academia desempenha, portanto, um papel criativo, sendo promotora do desenvolvimento social (ETZKOWITZ, 2010).

Na área da saúde, a descrição da formação do profissional médico está contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Medicina, que instituem como pilares fundamentais o pensamento crítico e reflexivo que promovam a conscientização do estudante frente aos aspectos reais do cotidiano, favorecendo uma aprendizagem baseada em processos teóricos e experiências empíricas que revelem a realidade para além do aparente (BRASIL, 2014).

Para Cortelazzo *et al.* (2018) esses aspectos podem ser bem desenvolvidos na academia, utilizando-se um processo de ensino e de aprendizagem que desloque o discente para o núcleo do processo educativo, possibilitando ao aluno maior autonomia e responsabilidade pela própria aprendizagem, por meio da identificação de problemas que podem ser enfrentados na sua vida pessoal/profissional. Essa estratégia de ensino é denominada de Metodologia Ativa de Ensino-Aprendizagem (MAEA).

As Metodologias Ativas são estratégias inovadoras dirigidas para o desenvolvimento do domínio cognitivo, especialmente focalizado na resolução de problemas e para a aprendizagem colaborativa entre participantes com distintos saberes e experiências. É desencadeada a partir de uma situação-caso, ou disparador, que cada participante analisa individualmente (LIMA, 2015).

Nessa perspectiva, destacando-se como um processo de inovação da Educação Superior, as Metodologias Ativas apresentam uma ressignificação do papel das Instituições de Ensino Superior, doravante IES, que, nesse cenário, devem ultrapassar os limites, até então considerados oficiais, de meras reprodutoras intramuros de saberes e permitir a composição entre erudição e criatividade, tão necessária à resolução de problemas na sociedade, apresentando grande semelhança com o modelo de inovação conhecido como Hélice Tríplice, que destaca a importância da relação entre universidade, governo e empresas (CECCIM, 2007; ETZKOWITZ, 2010).

A aproximação teórica deste modelo de promoção da autonomia e aplicabilidade na vida profissional, aliando universidade, governo e empresas é abordado pelo pensamento de Etkowitz (2010) que traz no seu contexto histórico o surgimento da Hélice Tríplice como consequência da união de duas correntes de pensamento: ensino-serviço. Tais correntes começaram a ganhar força nos anos de 1990, trazendo em seus debates a relação universidade-empresa-governo, com ênfase na integração ensino-serviço.

Para reforçar o paralelo da Hélice Tríplice, com o uso da aprendizagem baseada em problemas, podem-se destacar as experiências utilizadas, por mais de trinta anos, pela Universidade de Aalborg, na Dinamarca. Nela, aplicam-se problemas reais que vão surgindo no âmbito empresarial, nas instituições ou na sociedade civil em todos os seus cursos de graduação (KJAERSDAM E ENERMARK, 2018).

Sob um olhar retrospectivo das experiências de integração do ensino e serviço em saúde no Brasil, observa-se que a teoria associada à prática insere a comunidade acadêmica na realidade dos serviços. Por outro lado, alguns entraves e gargalos operacionais, ocorreram para sua real efetivação (MARSIGLIA, 1995). De acordo com Sen (2010, p. 19), o que as pessoas conseguem realizar positivamente “[...] é influenciado por oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições [...] como boa saúde, educação básica e incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas”.

Foi a partir da reestruturação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Medicina no Brasil que a integração ensino-serviço começou a ser trabalhada com maior enfoque no Projeto Político Pedagógico dos cursos de Medicina no Brasil. A publicação da DCN, em 2014, reforça o texto da Diretriz de 2001 “a integração ensino-serviço para vincular a formação médico-acadêmica às necessidades sociais da saúde, com ênfase no SUS” (BRASIL, 2014, p.3).

Quando a aproximação entre ensino e serviço é feita de forma pacífica, ordenada e legal, esse processo torna-se benéfico e altamente valioso, envolvendo professores, acadêmicos, profissionais e comunidade em uma troca de experiências e saberes empíricos e científicos capazes de desenvolver a aprendizagem significativa em todos os sujeitos, transformando o contexto social (BREHMER, 2014).

No tocante à integração ensino-serviço, pode-se fazer relação com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais nos cursos de Medicina, que abordam no item 4 sua organização e traz no seu texto original a seguinte proposição:

Promover a integração e a interdisciplinaridade em coerência com o eixo de desenvolvimento curricular, buscando integrar as dimensões biológicas, psicológicas, sociais e ambientais (BRASIL, 2014, p.3).

As Metodologias Ativas formam uma estratégia instrucional desenvolvida para os cursos de graduação desde os anos 1960, tendo como experiência primeira os cursos da área de Administração e, por conseguinte, os cursos de Medicina. Assim, as Metodologias Ativas por meio da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), ou na expressão inglesa *Problem-based Learning* (PBL), procuravam criar oportunidades e obter os benefícios do trabalho em pequenos grupos de aprendizagem, e, para compor a estrutura, os grupos de discussão deveriam ser formados por cinco a sete estudantes, dentre eles um líder. Todos trabalhariam no mesmo espaço físico, ou seja, na sala de aula (BURGUESS, 2014).

Destacam-se entre as ferramentas mais utilizadas neste modelo: estudos de caso, teatralização, filmes, aprendizagem baseada em problemas - ABP ou *Problem-based Learning* (PBL), games, sala de aula invertida e debates. Como elementos facilitadores, as Metodologias Ativas estão alicerçadas em um princípio teórico significativo que é a busca plena da autonomia.

Para que se possa estruturar o grupo de discussão da problematização, a sala de aula deve ser pequena para evitar dispersão dos alunos. Este grupo exige uma atenção especial de um tutor, que atua como mediador/facilitador do processo de ensino-aprendizagem e tem o papel de instigar e aprofundar as discussões ou retomá-las quando necessárias (CORTELAZZO *et al.*, 2018). Comenius (2011, p.4) reforça essa ideia ao dizer que “é necessário desenvolver um método de ensino em que professores lecionem menos, para que os alunos possam aprender mais”.

As diversas ferramentas utilizadas por intermédio do uso de metodologias ativas podem ser designadas de acordo com o objetivo que se deseja alcançar. É importante que os objetivos de discussão proporcionem ao discente uma reflexão sobre as possibilidades de resolver problemas da sociedade, o que pode trazer um alto impacto no desenvolvimento regional/local, uma vez que este discente, ainda no seu curso de graduação, já consegue atuar como profissional, fazendo a consolidação do conhecimento no seu internato:

Propiciar a interação ativa do aluno com usuários e profissionais de saúde desde o início de sua formação, proporcionando ao aluno lidar com problemas reais, assumindo responsabilidades crescentes como agente prestador de cuidados e atenção, compatíveis com seu grau de autonomia, que se consolida na graduação com o internato (BRASIL, 2014, p.3).

Dallabrida (2015) defende que o desenvolvimento de um território, sem considerações diretas às áreas geográficas, perpassa pela participação de diversos fatores: escola, tradições populares, ruas, famílias. O desenvolvimento pode partir diretamente do viés econômico, mas é preciso de outras dimensões para chegar plenamente ao desenvolvimento territorial. Tais fatores são denominados, por ele, de capitais, sendo, além do econômico, o capital ambiental, social, cultural, institucional e o capital intelectual humano. A relação direta entre a formação intelectual e o desenvolvimento de atividades econômicas, fator levado em consideração como uma das dimensões para o desenvolvimento de um território é referendado também por Sen (2010)

Nesse contexto, problematiza-se o modelo de formação médica com a utilização das práticas de Metodologias Ativas no currículo do curso de Medicina da UFMA, por meio do método ABP, que pode ser utilizado como mola propulsora, na perspectiva de promoção do desenvolvimento regional e local da região.

Desenvolvimento Regional e Educação

A necessidade de oferecer educação de qualidade aos brasileiros está prevista na legislação nacional e é apontada como um dos pilares fundamentais em busca do desenvolvimento territorial no âmbito local, regional e nacional.

Dallabrida (2015) defende que para poder desenvolver o território é preciso levar em consideração diferentes aspectos não geográficos, como: acesso à educação de qualidade, respeito às diversas culturas predominantes, bem como as características sociais, econômicas, ambientais,

institucionais e o capital intelectual humano de cada região. O desenvolvimento envolve mudanças qualitativas, no modo de vida das pessoas, comunidades, instituições e nas estruturas produtivas.

A educação concentra em seu papel, atualmente, um dos âmbitos mais importantes para o desenvolvimento do país, atuando diretamente no empoderamento das pessoas, tornando-as capazes de interagir e fortalecer as redes de capital social, priorizando o desenvolvimento regional. Nesse sentido, a educação permite a aquisição de conhecimentos e o indivíduo encontra o caminho para melhoria da sua renda, melhoria da qualidade de vida, e assim, mesmo de forma lenta, promove o crescimento e desenvolvimento da nação (NAZZARI et al., 2004).

Sedlacek (2013) apresenta duas dimensões voltadas à Educação Superior no tocante ao desenvolvimento regional: uma aborda o contexto social e a outra assume um papel do indivíduo na sociedade. Ao se tratar do aspecto individual, a autora refere-se ao aumento do conhecimento, em contrapartida o papel social reflete na capacidade da transferência de conhecimento para os futuros cidadãos. Ela aborda também três hipóteses que proporcionam o desenvolvimento regional: Hipótese 1- as universidades são atores-chave no papel da formação do indivíduo, bem como os sistemas de aprendizagem sociais lhes permite desempenhar um papel central na sustentabilidade e no processo de desenvolvimento; Hipótese 2- a liberdade acadêmica e a influência na sociedade são os principais fatores que tornam as universidades altamente responsáveis pelo desenvolvimento sustentável, e capacitar a sociedade é fator-chave para sua implementação; e Hipótese 3- o desenvolvimento e articulação do currículo com certos componentes do desenvolvimento sustentável promove a conscientização pública e ajuda a desenvolver ideias e soluções criativas.

Para que seja viável alcançar tais dimensões é preciso destacar o papel das Universidades como promotoras de conhecimento, pois tais instituições de ensino atuam como produtoras de capital humano especializado, despertando habilidades específicas em seus atores sociais. Analisando este panorama pelo olhar social, é importante destacar que nem todo acadêmico formado pelas IES atua na região onde a Universidade está localizada, como protagonista do cenário local, o que dificulta apontar que todo cidadão formado pelas IES permaneça como mão de obra qualificada no mercado regional (GOLDSTEIN, 2009).

Dallabrida (2015) afirma que investimentos em educação, oportunidades de formação de pensamento crítico, leituras diversas contextualizadas e problematizadas com base na realidade são questões que contribuem, diretamente, para a formação do capital humano intelectual, ao passo que também fortalecem os capitais sociais e culturais, tendo em vista que ambos ganham força à medida que ocorrem leituras aprofundadas do cotidiano, mercado de trabalho, relações humanas e tradições. Freire (2006) corrobora com o pensamento de Dallabrida ao apresentar a concepção problematizadora da educação, baseando-se na compreensão da consciência e do mundo.

Sen (2010) aponta a relação direta entre a formação intelectual e o desenvolvimento de atividades econômicas, fator levado em consideração como uma das dimensões para o desenvolvimento de um território.

O analfabetismo pode ser uma barreira formidável à participação em atividades econômicas que requeiram produção segundo especificações ou que exijam rigoroso controle de qualidade (uma exigência sempre crescente no comércio globalizado) (SEN, 2010, p.56).

No Brasil, a legislação nacional que regula a educação vai ao encontro das teorias apresentadas e defendidas por Dallabrida (2015) e Sen (2010). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – sancionada no dia 20 de dezembro de 1996, regulamenta as regras e objetivos gerais para a educação brasileira nos níveis fundamental, médio, técnico, educação de jovens e adultos e educação superior (BRASIL, 1996). Ela regulamenta que as diretrizes nacionais devem valorizar o processo educacional formativo e que a escola, na Educação Básica, precisa manter ligações diretas com a vida em sociedade e o mercado de trabalho, inspirada nos princípios de liberdade, nos ideais de solidariedade humana com a finalidade de garantir um maior preparo do estudante para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Para reforçar o princípio de liberdade para o desenvolvimento, cidadania e oportunidade Sen (2010, p. 9-10) reitera:

Vivemos um mundo de opulência sem precedentes, mas também de privação e opressão extraordinárias. O desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as

oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de cidadão.

A LDB também expressa prerrogativas que valorizam a autonomia do estudante e a formação do senso crítico por meio da conciliação de atividades escolares formais, pesquisa e da extensão com fatores sociais e do mercado de trabalho. Tais diretrizes são colocadas como primordiais, sobretudo em destaque na finalidade da educação superior, artigo 43, em que estimula a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo (BRASIL, 1996).

Freire (1996) aponta, nesse sentido, que a educação tem caráter emancipatório e desenvolve no sujeito uma participação social ativa, tornando os indivíduos mais autônomos e conhecedores dos seus direitos. O autor preconiza também que a formação de diplomados ocorra nas diferentes áreas do conhecimento, permitindo suas inserções nos setores profissionais, participando do desenvolvimento da sociedade e estimulando a ampliação da ciência, da tecnologia e da criação e da difusão da cultura, conseqüentemente, desenvolvendo o homem e o meio em que vive.

Tal afirmação vai ao encontro do pensamento de Sen (2010, p.26) com relação a oportunidades sociais adequadas “[...] moldar seu próprio destino e ajudar uns aos outros [...] [com] uma sólida base racional para reconhecermos o papel positivo da condição de agente livre e sustentável [...]”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi o parâmetro primordial para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos Cursos na Educação Superior regulamentados no país, valorizando uma maior participação social, autonomia e formação da aprendizagem do estudante (BRASIL, 1996).

Metodologia

A fundamentação teórico-metodológica que orientou as análises desta pesquisa pauta-se em um estudo de caso com uma abordagem de pesquisa qualitativa, descritiva.

Trata-se de um estudo de caso representativo em que se almejou capturar as circunstâncias do curso de graduação em Medicina e sua contribuição na formação do médico como protagonista na sociedade (YIN, 2005). Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos para realização da pesquisa, somou-se à abordagem qualitativa a aplicação de uma pesquisa bibliográfica e documental, visto que foi analisado o projeto pedagógico do curso, livros especializados, artigos publicados em revistas científicas, e documentos públicos disponíveis na internet, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Foi feita, ainda, a análise do projeto pedagógico curricular do curso de Medicina da UFMA, em Imperatriz-MA.

Destacaram-se alguns indicadores iniciais de análises: a) estrutura curricular; b) aspectos interdisciplinares e c) integração ensino-serviço.

Somou-se ao método a observação participante, porque se desejava conhecer as particularidades e aspectos conceituais descritos nas etapas do PBL, durante a execução do caso no ambiente eixo integrador no curso de Medicina da UFMA, no campus da Universidade Federal do Maranhão, em Imperatriz, foco da pesquisa. A coleta dos dados aconteceu nos meses de maio e junho de 2019.

A entrevista semiestruturada foi aplicada aos seguintes participantes:

- a) 11 alunos, do 1º aos 11º períodos, sendo um aluno de cada período do curso, selecionados por sorteio na lista de chamada de cada turma. A cada desistência fora realizado um novo sorteio no período. Em um eventual esgotamento de alunos, por desistência de um determinado período, teriam de ser sorteados alunos do conjunto geral dos períodos, a exceção dos alunos já desistentes ou selecionados.
- b) 04 professores que utilizavam a ferramenta PBL, sendo o sorteio realizado por nomes entre os professores que participavam do eixo integrador. A cada desistência um novo sorteio teria de ser realizado.
- c) 01 coordenador.

Com a finalidade de melhor entendimento dos dados revelados por meio da análise documental das DCN do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Medicina UFMA Imperatriz, foram realizadas entrevistas semiestruturadas por pauta, como suporte para coleta de dados.

Com base nos dados coletados foi utilizada a análise de conteúdo como técnica de análise desta pesquisa. Na pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo, como método de organização e análise

dos dados, possui singulares características, pois, aceita-se que o seu foco seja qualificar as vivências do sujeito, bem como suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos (BARDIN, 1997).

Resultados e Discussão

A discussão a seguir foi estruturada nas categorias: autonomia, protagonismo discente e metodologia de ensino com foco no aluno. Para chegar a essas categorias o pesquisador embasou as análises em Comênius (2011), Sen (2010), Freire (1980), Kjaersdam e Enemark (1994), Dallabrida (2011) e na fala dos entrevistados. O pesquisador avaliou como a categoria discorre sobre o conhecimento discente em relação à autonomia e protagonismo no cotidiano acadêmico.

Salienta-se que os recortes orais obtidos das entrevistas feitas com o corpo discente, doravante analisados, foram escolhidos referente às Categorias de Análise de Conteúdo. Buscou-se ainda preservar, no ato de transcrição das falas analisadas, as expressividades linguísticas apresentadas pelos entrevistados no momento da captação sonora.

Quando questionados sobre o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender (autonomia) os discentes apontam que o processo é motivador, instigante, construtivo e requer muita dedicação e organização pessoal, conforme recorte do relato oral abaixo:

Porque eu sei que eu só vou aprender, o que eu aprender, vai depender muito de mim. Não vai ser o professor que vai me ensinar. Eu aprendo se eu estudar (depoimento de aluno do 5º período - A5).

Comênius (2011), permeando o contexto histórico no final do século XVII, já apresentava em seus escritos que os professores deveriam se preocupar em ensinar menos e os alunos em estudar mais. Pensava-se em um estudo mais autônomo em que o papel do professor seria de instigador e de facilitador da prática do pensar. O processo de autonomia é trazido nas impressões dos alunos como um processo construtivo:

Exatamente, esse é um ponto positivo que força o aluno a essa busca e é o que a gente realmente vai enfrentar na vida, na prática, eu vou tá sozinho lá fora (A8).

Dessa perspectiva de enfrentamento na vida profissional, o aluno passa a refletir sobre qual é o papel dele no processo de ensino-aprendizagem e passa a ser promotor do seu conhecimento por meio de problematizações. Para Sen (2010) não há desenvolvimento sem que o ser humano seja o centro desse processo. Dessa forma, a prática problematizadora deve ser realizada de forma dialogada, em oposição à concepção tradicional de educação, na qual predomina a transferência de informação do professor para o aluno. Segundo Freire (1980), problematizar é a ação que o educador lança aos estudantes para que estes consigam buscar e refletir sobre aspectos da realidade que não haviam percebido de maneira crítica.

A seguir a fala do aluno A2 que reafirma a ideia de Freire (1980):

É a gente tem um olhar mais crítico... quando a gente tem essa metodologia ativa... a gente tem que se obrigar a ter um olhar mais crítico de tudo. A gente tem muitas discussões críticas aqui no curso, é... pensamento de humanização em todas as aulas. Eu não sei se isso é uma orientação da coordenação, mas os professores puxam muito da gente (A2).

Constata-se na fala acima o que está previsto no Projeto Político Pedagógico do curso de Medicina UFMA Imperatriz, no Item - 7.2.2, perfil do egresso, 2017, p.57:

Ao final desta fase do curso, o estudante deverá estar preparado para o atendimento médico nos três níveis de atenção à saúde da criança e adolescente, saúde da mulher, saúde do adulto, saúde do idoso, e saúde coletiva/medicina geral de família e comunidade, em atividades ambulatoriais e hospitalares, sendo estimulada a iniciativa dos estudantes e sua progressiva autonomia, sempre com supervisão docente contínua.

O PPC do curso de Medicina está embasado na Lei de Diretrizes de Bases da Educação que rege a Educação Superior no Brasil e propõe no Art. 43, p.34, que é necessário “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996, p. 34).

Está em consonância também com Brasil (2014, p.1) quando instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Medicina no seu Art. 3º “O graduado em Medicina terá formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética...”. Assim, as oportunidades de aprendizagem significativa passam a se tornar reais, no momento que o aluno é motivado e se sente parte do processo formador, com autoridade e responsabilidade na sua formação. Os alunos tornam-se mais autônomos no processo educacional por meio do PBL, prepara-os para que se tornem aprendizes por toda a vida (RIBEIRO, 2010).

Os alunos relataram que, ao avançarem nos períodos do curso, aprendem a selecionar melhor o conteúdo e ter foco no que devem estudar:

Com certeza! Então, se no início a gente se sentia inseguro com certas dificuldades pra poder aprender a aprender, com o passar do tempo a medida que você vai adquirindo essa habilidade, a medida que você vai adquirindo essa autonomia e vai conseguindo identificar os meios pra adquirir o seu conhecimento (A10).

Pode-se fazer reflexão da fala (A10) com os estudos publicados por Kjaersdam e Enemark (1994): após formados, os graduandos têm habilidades mais afinadas para resolver problemas, dialogar com outros profissionais e enfrentar problemas desconhecidos do futuro. O que está em consonância com Dallabrida (2015) ao afirmar que o debate aberto e a troca de ideias entre profissionais e empresários, favorece a comunicação, auxilia a pensar em projetos e a alavancar a economia.

Fica evidente também que, no início do curso, os alunos se sentem um pouco inseguros e, com o passar dos períodos, tornam-se qualificados para analisar, resolver novos problemas e familiarizar-se com áreas nunca estudadas, relacionando-as com problemas práticos, garantindo, desse modo, o princípio de autonomia em que o estudante seja capaz de resolver problemas desconhecidos no futuro. Portanto, “é importante frisar que não é bate-papo nem uma tática para fazer amigos ou um método, uma técnica para obter resultados. A relação dialógica se consolida na práxis social transformadora” (RAMACCIOTTI, 2010, p. 26).

Nesse sentido, os estudantes apontam dificuldades iniciais para reconhecimento e planejamento dos estudos:

É... você ter esse discernimento de que você precisa dedicar um horário, de que você precisa correr atrás às vezes parece ser muito fácil, mas quando é colocado na prática se torna um pouco difícil. Então, a gente precisa aprender a ter maturidade, a gente precisa aprender a ter responsabilidade (A11).

O entendimento dos discentes em relação ao processo de autonomia e ao desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender apresenta falas que demonstram insegurança nos períodos iniciais do curso, mas com o passar do tempo, ou seja, na evolução dos períodos, o aluno começa a adquirir a segurança e capacidade de ser protagonista do seu ensino-aprendizado, entendendo a necessidade de desenvolver essa habilidade para atuar na prática médica.

Cabe destacar um recorte da entrevista com o coordenador do curso de Medicina, quando questionado sobre o processo de autonomia no discente:

Eu acho que é uma faca de dois gumes a metodologia ativa, porque nem todo aluno é preparado para ser autônomo, às vezes tem alunos (SIC) que passou a vida inteira, vamos dizer assim, sendo passivo, né... a pessoa mandava ele estudar, e ele estudava aquilo que o professor mandava e pronto... E quando o aluno se ver na posição de ele que define o que vai estudar, como vai estudar, tem aluno que não tá preparado para isso! Às vezes, assim, eu sinto que é autonomia demais, para quem nunca teve autonomia nenhuma (C).

É notável na fala do coordenador do curso uma constatação no processo de desenvolvimento da autonomia, pois há alunos com o desenvolvimento dessa habilidade reduzido, dessa forma, o modelo ativo pode tornar-se conflituoso, frustrante e estressante para alguns discentes. Embora seja reconhecido pelos alunos que o processo da capacidade de aprender a aprender é gradativo e que conseguem evoluir com o decorrer do tempo, há relatos das possíveis fragilidades no processo adaptativo.

Segundo Benson (2000), o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem baseia-se em características já trazidas pelos alunos, advindas de situações vividas anteriormente. Para que se possa de fato atingir esse objetivo, o professor precisa atuar como suporte no intuito de reativá-las com foco em processos, conceitos e no controle do progresso da própria aprendizagem.

Com base em Bloom (1956), teórico clássico de aprendizagem, e em Dallabrida (2015), no tocante ao desenvolvimento social e cultural, a autonomia não é uma propriedade do aluno e sim uma habilidade decorrente do seu capital social e cultural, resultado de contextos vivenciados e oportunidades de desenvolvimento do nível de aprofundamento da aprendizagem. Assim, durante aplicação do PBL o tutor deve valorizar a livre expressão de conhecimentos prévios e vivências do aluno para que o conhecimento construído se torne significativo.

Nessa perspectiva, a teoria da Hélice Tríplice, embasada nos estudos de Etzkowitz (2010), alicerça esta discussão, permeada ainda por autores que abordam a temática de ensino-serviço, como Albuquerque *et al.* (2008), Panúncio-Pinto; Rodrigues; Fiorati (2015) e Tsuji e Silva (2004).

As análises demonstram que a percepção discente enfatiza a importância deste contato precoce aos campos de prática. Questionados sobre a sua inserção nos campos de prática, desde os períodos iniciais do curso, os estudantes são unânimes ao relatar que essa vivência prática os tornam úteis e que esses momentos de interação se tornam empolgantes, refrescantes e aplicáveis:

[...] Pra mim é um momento muito... como é que eu posso dizer? Refrescante! (A6)”.
[...] E quanto mais precoce esse contato, mais eficaz para o processo de educação, eu vivenciei isso na prática! (A11).

A integração ensino-serviço compreende um trabalho coletivo, pactuado e composto pelos atores sociais: docentes, discentes, profissionais de saúde e gestores de saúde pública (ALBUQUERQUE *et al.*, 2008). Eleva-se a importância da integração ensino-serviço e comunidade, com foco nos serviços prestados no âmbito da saúde coletiva, na qualidade da formação profissional e no compartilhamento de atribuições dos trabalhadores dos serviços de saúde.

Constatou-se neste estudo que os alunos, inseridos nos cenários de práticas, sentem-se mais motivados, pois relembram e aplicam conhecimentos adquiridos com os estudos prévios, o que se explicita na fala do aluno A1: “Uma coisa é a gente ver como é que tá a teoria no SUS e outra coisa é a gente ver como tá na prática na UBS” (A1).

A Educação Superior aliada aos serviços de saúde promove um modelo de conhecimento que permite ao aluno desenvolver habilidades (sociais, afetivas, motoras e cognitivas) e atitudes profissionais adequadas à necessidade do perfil profissional, do currículo e da comunidade. “[...] os serviços públicos que integram o SUS devem ser campo de prática para ensino e pesquisa [...]”, integrando a IES e o SUS, visando aumentar a qualidade do atendimento prestado à população com ênfase na troca de experiência (PANÚNCIO-PINTO; RODRIGUES; FIORATI, 2015, p. 262).

Considerações finais

A pesquisa realizada atendeu as metas propostas nos objetivos em relação à avaliação da percepção discente, docente e do coordenador quanto ao uso de metodologia ativa e o protagonismo discente.

Foi realizada uma análise documental e constatado que o PPC do curso de Medicina da UFMA de Imperatriz está descrito de acordo com o regimento das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2014, atendendo às necessidades do perfil do futuro egresso, considerando o desenvolvimento de habilidades e de competências com ênfase na atenção à saúde, na tomada de decisões, na comunicação, na liderança, na administração, no gerenciamento e na educação permanente - fatores que propiciam a formação do profissional com habilidades necessárias para atuação nos serviços de Saúde e atendimento à comunidade.

Os relatos dos professores revelaram que há uma boa relação com os campos de prática conveniados, por acreditarem que essa integração é necessária desde os períodos iniciais do curso, favorecendo ao aluno uma aplicação mais prática do conteúdo estudado, redução da ansiedade, maior humanização com os pacientes e comunidade. No entanto, há dificuldades no reconhecimento do papel do preceptor e na distribuição dos campos de prática visto que dividem espaço com mais quatro faculdades situadas no município de Imperatriz.

Os resultados apontaram que, na percepção discente, o uso sistemático da metodologia PBL torna as ações pedagógicas e teórico/práticas mais autônomas, causando impacto no processo de

formação. Decorrente disso, os alunos passam a entender a aplicabilidade do estudo à realidade, estimulando a atuação como protagonistas na prática médica, dando ênfase ao internato. Destaca-se o papel motivacional e organizacional desenvolvido na utilização do PBL e o desenvolvimento de um profissional crítico-reflexivo frente aos problemas da vida real, que revelou promover a diminuição da insegurança e o ganho da autonomia no decorrer do curso para atuarem na prática médica.

Os discentes destacaram que a integração ensino-serviço, desde os períodos iniciais do curso, promove maior segurança, apropriação, conhecimento da realidade e dos principais problemas enfrentados pela comunidade em que estão inseridos. Essa condição, para eles, os torna capazes de atuarem como protagonistas de mudança no cenário da saúde pública. Os professores reforçam a ideia de que essa inserção do aluno nos campos de prática e internato favorece o desenvolvimento de habilidades de gestão, comunicação e maior conhecimento da realidade. Esse conhecimento da realidade e dos problemas e potencialidades da área na qual estão inseridos harmonizam com o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais.

A articulação das falas dos atores, nas análises, mostrou um alinhamento da aplicação e uso do método com aquilo que é preconizado pelas DCN do curso de Medicina, visto que os acadêmicos desenvolvem habilidades e competências necessárias à atuação no mercado de trabalho. Todavia, o método é direcionado também ao despertar da sensibilidade dos estudantes pelas questões sociais, culturais e intelectuais que influenciam de forma direta no desenvolvimento regional. Constatou-se que isso tende a ocorrer, uma vez que o PBL procura instigar, nos futuros médicos que atuarão em diversas condições e cenários relacionados à saúde pública, a busca pelo aprimoramento profissional, conhecimento da realidade social e aproximação e integração com as comunidades.

Vale salientar que este estudo empreendeu análise da utilização do PBL com acadêmicos de Medicina da UFMA ainda em curso, pois a conclusão da primeira turma estava prevista para o ano de 2020. Com o surgimento da Pandemia de COVID-19 a última turma do curso de Medicina colou grau especial para atuarem como Médicos no Sistema Único de Saúde da Cidade de Imperatriz, contribuindo de forma direta com o desenvolvimento Regional.

A pesquisa realizada, por fim, permitiu constatar a visão geral da Universidade como instituição formadora, sua importante função na promoção de uma educação de qualidade, atuando, dessa forma, como facilitadora do desenvolvimento regional. A educação é um dos pilares fundamentais para que o indivíduo possa empoderar-se, tornando-se capaz de interagir e fortalecer as redes de capital social, priorizando o desenvolvimento regional. Além disso, uma educação eficaz e eficiente, comprometida com a realidade social e com o aprimoramento pessoal dos educandos é instrumento imprescindível na construção de uma sociedade mais humana e transformadora.

Referências

ALBUQUERQUE, V.S. *et al.* A integração ensino-serviço no contexto dos processos de mudança na formação superior dos profissionais da saúde. **Rev. Bras. Educ. Méd.** 2008; 32(3): 356-62.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Ed. 70, 1977.

BENSON, P. **Autonomy as a learners' and teachers' right.** In: Sinclair, London: Longman, p. 111-117. 2000.

BLOOM, B. S. *et al.* **Taxonomy of educational objectives.** New York: David McKay, 1956.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília - DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 2 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 3, de 20 de junho de 2014.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 maio 2018.

BREHMER, L. C. F.; RAMOS, F. R. S. **Experiências de integração ensino-serviço no processo de formação profissional em saúde:** revisão integrativa. **REE,** Goiânia v. 16, n. 1, p. 228-237, 2014.

BURGUESS, A. W.; MCGREGOR, D. M.; MELLIS, C. M.. **Applying established Guidelines to team-based learning programs in medical schools: a systematic review.** Acad Med., v. 89, n. 4, 2014. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24556770/>>. Acesso em: 25 maio 2018.

CECCIM, R. B; PINTO, L. F; A formação e especialização de profissionais de saúde e a necessidade política de enfrentar as desigualdades sociais e regionais. **Rev Bras Educ Med.**, v. 31, n. 3, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022007000300009>. Acesso em: 24 maio 2018.

COMENIUS, J. A. **A escola da infância.** Apresentação e tradução Wojciech Andrzej Kulesza. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CORTELAZZO, A.L.; FIALA, D.S.; PIVA JR, D. PANISSON, L.; RODRIGUES, M.R. **New Blended Learning.** Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

DALLABRIDA, V. R. **Desenvolvimento regional: por que algumas regiões se desenvolvem e outras não?** Santa Cruz do Sul (RS): EDUNISC, 2015.

ETZKOWITZ, H.; CHAMPENOIS, C. From Boundary Line to Boundary Space: the creation of hybrid organizations as a Triple Helix Micro-Foundation. **Technovation**, 2010. Disponível em: <<https://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/142581.pdf>> Acesso em: 25 maio 2017.

FRANCO, M. L. P. **Análise de conteúdo.** 2 ed. Brasília: Liber, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KJAERSDAM E ENERMARK. A ABP na teoria e na prática: a experiência de Aalborg na inovação do projeto no ensino universitário. 4. ed. In: ARAÚJO, Ulisses; SASTRE, Genoveva. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior.** São Paulo: Summus, 2018. cap. 1, p. 17-41.

LIMA, V. V. *et al.* **Processos educacionais na saúde: aperfeiçoamento com ênfase em aprendizagem significativa.** São Paulo: Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa, 2015.

NAZZARI, R. K. *et al.* Desenvolvimento, capital social e educação no Brasil. In: SEMINÁRIO DO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS, 3, 2004, Cascavel. **Anais...** Cascavel, 2004. v. 1. p. 1-7.

PANÚNCIO-PINTO, M. P.; RODRIGUES, M. L. V.; FIORATI, R. C. Novos cenários de ensino: a comunidade e o território como espaços privilegiados de formação de profissionais da saúde. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 48, n. 3, p. 257-264, 2015.

RAMACCIOTTI, Angélica Santos. **A prática de diálogo em Paulo Freire na educação on-line, uma pesquisa bibliográfica digital: aproximações.** Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11091>. Acesso em: 18 mar. 2015.

SEDLACEK, S. The role of universities in fostering sustainable development at the regional level. **Journal of Cleaner Production.** Wien, Austria, 2013.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TSUJI, H; AGUILAR-DA-SILVA, R.H. **Relato de experiência de um novo modelo curricular: aprendizagem baseada em problemas, implantada na unidade educacional do sistema endocrinológico na 2ª série do curso médico da Faculdade de Medicina de Marília – Famema.** Arq Bras Endocrinol Metab. 2004; 48(4):535-43.

XAVIER, A.S; LILIAN, K. Educação Superior no Brasil e a formação dos profissionais de Saúde com ênfase no envelhecimento. **Interface comun. saúde educ.**, v. 15, n. 39, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-32832011005000019&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 maio 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.