

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: POR UMA FORMAÇÃO ATIVA DOS DOCENTES EM MEDICINA

Adriana dos Santos Prado Sadoyama¹, Maristela Vicente de Paula¹, Neila Maria Mendes Borges¹,
Augusto César da Fonseca Neto¹, Paulo Alexandre de Castro¹ e Geraldo Sadoyama¹

¹ Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Brasil. drisadoyama@gmail.com;
maristela.vicente.paula@gmail.com; neilam@ibest.com.br; augusto.cesar.fonseca@gmail.com;
padecastro@gmail.com; gsadoyama@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta e discute os resultados obtidos a partir de uma pesquisa qualitativa de uma atividade de formação dos professores concursados do curso de medicina da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão que teve como escopo principal apresentar e discutir sobre as crenças epistemológicas destes futuros professores e, apresentar a dualidade entre ser médico docente ou docente em medicina. Outro objetivo foi mapear, dentro desta dualidade as questões da Identidade Profissional do professor de Medicina. O percurso metodológico fez o uso da pesquisa colaborativa e teve como propósito a partir das crenças destes professores apontar as dificuldades de formação dentro da perspectiva das metodologias ativas. Como resultados apontou que a formação docente e profissional do professor de medicina ainda é escassa. Além disso, a maioria dos docentes das escolas Médicas não reconhecem a docência como profissão e sim uma complementação de suas atribuições na formação destes profissionais médicos.

Palavras-chave: docência em medicina ; formação de professores ; metodologias ativas.

ACTIVE METHODOLOGIES IN HIGHER EDUCATION: FOR AN ACTIVE TRAINING OF TEACHERS IN MEDICINE

Abstract: This paper presents and discusses the results obtained from a qualitative research of a training activity of the teachers of the medical course of the Federal University of Goiás / Regional Catalão, whose main purpose was to present and discuss the epistemological beliefs of these future teachers., to present the duality between being a medical teacher or a teacher in medicine. Another objective was to map, within this duality, the questions of the Professional Identity of the professor of Medicine. The methodological course made use of collaborative research and had as its purpose from the beliefs of these teachers to point out the difficulties of formation within the perspective of active methodologies. As results pointed out that the teacher and professional training of the professor of medicine is still scarce. Moreover, most teachers in medical schools do not recognize teaching as a profession, but rather a complementation of their duties in the training of these medical professionals.

Keywords: teaching in medicine; teacher training; active methodologies

1 Introdução - Metodologias Ativas no Ensino Superior

Segundo Anastasiou (2015, p.09) tem havido um movimento em apreender e sistematizar os saberes docentes universitários devido aos desafios do ensino e a aprendizagem relacionados

aos resultados acadêmicos dos estudantes das licenciaturas e que tem causado frustrações. Devido a isso o aumento de programas de formação continuada tem crescido na esperança de tentativa de suprir lacunas que os cursos por tamanhas demandas curriculares, apesar de muitos esforços, não conseguem preencher.

Estes grupos de formadores têm criado espaços docentes de discussões onde discutem ações da docência e dos discentes nas aulas universitárias com o intuito de pensar possibilidades de superação dos desafios da formação docente. Entre as muitas discussões tem-se centrado em experiências com as Metodologias Ativas de Aprendizagem como mediadora dos saberes científicos e da docência nas aulas universitárias.

A formação docente tem caminhado em formações clássicas, ou seja, formação para docência na perspectiva de centrar em métodos de pesquisa e nos objetos da mesma do que em metodologias de ensino. De acordo com Knowles (2011, p.79) “ É correto supor que a teoria de aprendizagem defendida por um professor influenciará sua teoria de ensino. ” O que se tem percebido é que a formação do aprendiz universitário em docência tem caminhado na perspectiva individual mediada muitas vezes somente pelo professor de determinada disciplina.

É necessário repensar que ao desenvolver os saberes necessários para a docência estes devem assumir propostas pedagógicas inovadoras dentre elas o uso das Metodologias Ativas na universidade. De acordo com Anastasiou (2015, p. 18) a utilização da metodologia ativa retoma teorias clássicas e pouco utilizadas na formação de professores que são: a teoria da complexidade, o funcionamento cerebral e a educação de adultos.

1.1 Por uma aprendizagem ativa na formação de professores

Freire (2011, p. 95) em “ ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” se refere a uma educação dialógica. Nesta proposta o educador também é educado enquanto educa onde ambos, o educador e o educando se tornam sujeitos no processo de ensino/ aprendizagem, ou seja, no processo de ensinagem.

Nesta proposta muitos pesquisadores assertivam que em uma aprendizagem ativa o professor coloca-se no lugar de um tutor da aprendizagem, ou melhor, o mediador da aprendizagem. Esta ação mediadora do professor muito estudada pela corrente teórica sócio-histórico-cultural tem trazido importantes contribuições às práticas pedagógicas. Nesta concepção o professor transmissor de informações dá lugar a uma postura de mediador entre o aprendiz e o objeto de conhecimento. (Moram 2018)

Em uma formação ativa ou uma Pedagogia Ativa não há espaço para a reprodução das práticas de instrução (transmissão de saberes). Na verdade, somos meros modelos de formação docente pautada em conhecimento superficial do fazer pedagógico sem reflexão. Essa forma de ensinar no ensino superior não dá aos futuros professores oportunidade de produção ou construção sólidos de conhecimentos e habilidades suficientes úteis para o enfrentamento dos problemas reais da docência.

As Metodologias Ativas tratam de estratégias pedagógicas que saem de aprendizagens individualistas, enfadonhas, verticais e passivas elevam o estudante do ensino superior para um aprender coletivo, desafiador, horizontal e dialógico que explora o estímulo no desenvolvimento crítico, da criatividade, e na construção e produção de conhecimentos úteis a soluções dos problemas da docência, pois parte de uma ótica da problematização. (Veiga 2015)

Na formação do professor ativo é essencial nas palavras de Anastasiou (2015, p. 20) “ o ato de ensinar e aprender constitui-se, quando plenamente atingido, num processo de mútua determinação, aqui denominado *processo de ensinagem*. Se houve aprendizado, houve ensino. É comprovado que nosso cérebro funciona mais sentindo-se desafiado em situações de problematização é esta pode ser uma metodologia que mobiliza os estudantes na universidade.

No entanto temos um grupo de docentes que não tem ou nunca tiveram acesso aos aspectos teóricos da formação de professores. Me refiro aos médicos docentes que nunca tiveram acesso aos conhecimentos da formação da docência e, que estão nos cursos superiores enfrentando os problemas reais da docência sem nunca ter tido acesso aos saberes e fazeres docentes. Ao longo deste trabalho faremos este embate.

2 A formação docente nos cursos de Medicina

Em 1881, Machado de Assis escreve a célebre obra Memórias Póstumas de Brás Cubas. No capítulo inicial intitulado óbito do autor Brás Cubas se descreve não como um autor defunto, mas um defunto autor. A importância de se iniciar com esta citação ousaremos em fazer uma analogia sobre a formação docente em medicina usando o trocadilho de médico docente em docente médico. Este trocadilho remete na diferença conceitual a qual se refere aos saberes e fazeres docentes, ou seja, conceitos e perspectivas na formação do docente médico.

Freire (2015, p.26) citado por Sadoyama (2017, p.41) afirmam que:

“ a necessidade de saberes e fazeres que concernem a uma prática docente e uma reflexão crítica sobre a mesma com a intenção de alinhar e discutir no delineamento de uma formação docente cuja compreensão desta prática seja clara, lúcida pautando-se que, este sujeito em formação assumam-se como protagonista da produção do saber e, que se convença definitivamente que o ato de ensinar não é meramente transferir conhecimento mas possibilitar aos aprendizes a construção e produção coletiva do conhecimento.”

Nesta perspectiva o médico docente ainda se encontra em um lugar discursivo de desconhecimento da docência e dos saberes e fazeres docentes pois epistemologicamente estão centrados no papel do médico que ensina. A triangulação missão institucional, planejamentos das práticas educativas e interação professor aluno ficam à margem, pois ainda predomina nestes “docentes” a formação mecanicista do médico. A complexidade da

formação docente coloca em “xeque” a formação médica, ou seja, o médico docente terá de fazer a transposição para o docente médico e terá que superar segundo Japiassu (1976, p.34), a Pedagogia da dissociação do saber, em outras palavras, desenvolver habilidades de docência que vão além do conhecimento técnico em medicina.

Paralelamente a isso, desenvolver práticas de ensinagem na concepção das Metodologias Ativas que traz como princípio processos formativos vivenciados na metodologia da problematização e que, promovam a reflexão que gera conflitos, mas não somente o conflito por ele mesmo e sim, o conflito segundo Gadotti 1998, para a superação dialética. Nesta acepção os docentes médicos se tornam docentes em medicina e neste processo ressignificam seus conhecimentos puramente clínicos para socioculturais.

Este conflito entre médico docente, docente médico até chegar em docente em medicina pode contribuir para romper o paradigma flexneriano que predominou no ensino da medicina no século XX e que no século XXI dá sinais de esgotamento. O objeto da medicina que até então era a doença, a partir desta “ conflitualidade” passa ser o paciente. Neste sentido o docente em medicina abarcará uma formação para o desenvolvimento de saberes e fazeres docentes no contexto social, como mediador do conhecimento. (Veiga 2015)

Para a efetivação da formação destes docentes é essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem delineando um perfil de docência pautado na atividade criadora, reflexiva, crítica, compartilhada e de convivências com as diferenças. Segundo Almeida (2018, p. 11) “ a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. ”

Dentro da perspectiva de uma Pedagogia Ativa estes docentes em medicina deveriam ter acesso à uma formação docente orientada pelos princípios de iniciativa, reflexão e conscientização do seu papel como professor e sua autonomia para criar métodos inovadores reinterpretando concepções epistemológicas na promoção e integração do conhecimento.

3 Delineando a pesquisa

Este trabalho apresenta e discute os resultados parciais obtidos a partir de uma pesquisa qualitativa de uma atividade de formação dos professores concursados do curso de medicina da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão que teve como escopo principal apresentar e discutir sobre as crenças epistemológicas destes futuros professores e, apresentar a dualidade entre ser médico docente ou docente em medicina.

Os participantes são 20(vinte) docentes recentemente aprovados em concursos para docentes do curso de medicina. São eles: 14 médicos de várias especialidades e 06 não médicos. Os dados foram coletados no curso de aperfeiçoamento docente e teve como caminho metodológico a pesquisa colaborativa. A pesquisadora realizou sessões reflexivas que compõem a parte central do *corpus* de pesquisa desta investigação com o escopo de fazer um levantamento das crenças sobre a docência e tiveram a frequência de 04 encontros de 08

horas totalizando 32 horas nas dependências da Universidade Federal de Goiás/Regional de Catalão. Visando criar um ambiente acolhedor e cuidadoso para todos os participantes da pesquisa, foi oferecido pela pesquisadora um lanche em cada encontro, uma vez que, segundo Ferreira (2014), a atenção a detalhes como esse cria um clima favorável e contribui para que os participantes se sintam parte do grupo.

Para Ibiapina (2008) as sessões reflexivas configuram-se como um espaço de construção de novas relações entre a teórica e a prática que devem partir dos problemas advindos do exercício profissional, no caso específico destes docentes, principalmente os médicos não possuem nenhuma formação ou exercício em docência e/ou de lacunas formativas desses sujeitos que, segundo nosso objetivo, referem-se à fragilidade de conhecimentos sobre a formação docente e as atribuições dos saberes e fazeres docentes já que a formação deste é voltada para o modelo cartesiano técnico em medicina. As sessões foram, desse modo, um reduto voltado a co-construção de novos saberes numa parceria entre docentes e pesquisadores que, segundo a referida autora, precisam ser guiados a partir da leitura e discussão de textos que dialoguem com a prática e as necessidades formativas do professor ativo e mediador principal tema desta formação, com o intuito de motivar a atividade de estudo e ampliar o olhar dos docentes sobre sua atuação com fundamentos sólidos.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento terá como atividade complementar a realização de narrativas autobiográficas essa ferramenta metodológica será utilizada com o propósito de registrar as percepções e crenças dos próprios participantes da pesquisa. As narrativas autobiográficas tratam-se de registros, impressões e reflexões pessoais acerca de cada etapa que envolve a formação docente, permitindo aos docentes estarem conscientes das potencialidades, dificuldades e dúvidas que permeiam o processo de formação.

As sessões reflexivas, foram registradas por vídeo com o consentimento escrito dos professores participantes, por meio da assinatura do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para serem transcritas e utilizadas, mantendo todo o sigilo necessário, no momento da análise. Os docentes mesmo tendo assinado o TCLE solicitaram a não divulgação das imagens dos vídeos. Por fim, cabe acrescentar que por se tratar de uma pesquisa em andamento e fundamentada numa perspectiva qualitativa, o corpus de pesquisa será construído ao longo da realização do trabalho, podendo sofrer, por isso, algumas alterações.

4 Análise e discussão dos resultados parciais

A proposta das sessões reflexivas como espaço de construção e, no caso destes profissionais da saúde que ainda não vivenciaram à docência, este espaço se torna essencial no desenvolvimento das práticas educativas docentes. Como perguntas disparadoras das reflexões acerca da identidade e profissionalização docente seguimos esta linha: É clara a mudança de nomenclatura médico docente para docente médico alcançando docente em medicina para atuar no curso de medicina desta regional? Também está claro que as metodologias ativas serão o eixo central de ensino aprendizagem dos estudantes do curso?

De acordo com Pimenta (2002, p. 128) as pesquisas e as investigações sobre a epistemologia da prática docente têm-se vinculado às pesquisas sobre as crenças epistemológicas de formação. No caso dos médicos que escolhem a docência esta dualidade está presente e não devemos nos esquecer que professores de medicina, antes de mais nada, são médicos em processo de docência.

Sadoyama (2018, p. 687) no relata que:

“Os vínculos afetivos, cognitivos ou não com a docência sempre serão ancorados na subjetividade da pessoa/professor de medicina/médico. Estas “personalidades” entram em constante conflito a medida que, os médicos professores e não docentes em medicina percebem os desafios que se complexificam das especificidades que devem ser aprendidas. Tais como planejamento das aulas, elaboração das práticas educativas e avaliação formando um conjunto de competências predominantemente pedagógicas a serem apropriadas ativamente por este profissional que não teve esta formação.”

Ora a questão das crenças ou pré-concepções de uma formação docente mostra-se muito mais complexa em outras áreas. Bejarano e Carvalho (2003) defendem que, devido às crenças educacionais se originarem durante o período em que o indivíduo se encontra na situação de estudante universitário de um curso que não seja licenciatura, o mesmo constrói formas peculiares de apreender os processos de ensino/aprendizagem na concepção de formação do curso superior. Diante disso este estudante ao se tornar docente traz consigo as concepções ou crenças de professores que os formaram.

Sadoyama (2018, p. 687) nos afirma que:

“A dinâmica de conceber este novo perfil de docente em medicina onde se inicia a aquisição pelos conhecimentos, os modelos, as normas, os valores, as condutas pedagógicas que fazem parte desta cultura docente tornar-se uma tarefa árdua ao mesmo tempo que, implica em uma tomada de consciência do processo na formação de uma identidade profissional, ou seja, torna-se professor sem ter passado pelo processo de formação em licenciatura. É bom lembrar que este médico professor teve como formação o bacharelado que forma profissionais para diversos campos de atuação, menos para a docência.”

Estas crenças ficaram muito evidentes nas sessões reflexivas do programa de formação docente da Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão. Segundo (Pajares, 1992), “ As crenças que os professores criam, desenvolvem e assumem como verdades acerca de si e dos outros influenciam fortemente o seu sucesso ou fracasso. ” Ao ser apresentado aos médicos docentes este conceito de crenças muitos se viram em um lugar discursivo de medo e desconforto. Ficou evidenciado que a falta de contato com as especificidades da formação docente os coloca em um lugar de fragilidade epistemológica. Diante do desafio de dominar o

princípio de ensino e aprendizagem em metodologias ativas, exigirá uma competência que muitos não tiveram em suas formações universitárias.

Nas sessões reflexivas os discursos que emergiram no que concerne à formação docente e profissional do professor de medicina ainda é muita escassa. Como avaliado anteriormente a maioria dos estudantes de medicina que se tornam docentes não reconhecem a docência como profissão e sim uma complementação de suas atribuições na formação destes profissionais médicos. Ainda nas sessões reflexivas ficou evidenciado no que se refere à planejamento das práticas educativas centralizadas em Metodologias Ativas foi percebido a dificuldade destes docentes na realização das mesmas, no planejamento das aulas, na elaboração das avaliações. Percebemos que a maioria dos médicos docentes não tiveram quase nenhuma formação em disciplinas pedagógicas cursadas em pós-graduação, já que, por serem médicos e bacharéis seus currículos não contemplam tais disciplinas e, muito menos em Metodologias Ativas.

5 Considerações Finais

Muito ainda dever ser pesquisado na perspectiva da formação docente destes profissionais médicos, ou médicos docentes. Tardif (2010, p. 16) citado por Sadoyama (2016, p. 42) nos afirma que “o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na instituição e na sala de aula. Ao pensarmos no médico docente e, principalmente, na transição que o mesmo terá de fazer ao se eleger docente médico e caminhar para o docente em medicina virá à tona está relação”. Esta transposição de médico docente para docente médico na avaliação desta pesquisa em andamento nos mostrou como este processo é árduo e que causa muito sofrimento nestes profissionais médicos docentes. É evidente que eles reconhecem as muitas lacunas no que se refere à profissionalização docente e que não há mais espaço para uma formação mecanicista do médico. Nesta perspectiva da identidade profissional do docente em medicina na construção de uma relação cognitiva e de experiências com a profissão professor um longo caminho deverá ser percorrido por estes profissionais.

Agradecimentos ao **GEPDEBS** -Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior que muito tem contribuído com a minha formação.

Referências

Anastasiou, L.G.C. Prefácio. In: Martins, A.K.A.& Malpartida, H.M.G. (2015). *Metodologias Ativas de aprendizagem no Ensino Superior*. São Paulo: Intermeios.

Anastasiou, L.G.C.(2015). *As bases teórico-metodológicas da educação de adultos e os desafios da metodologia ativa nos cursos de graduação*. In: Martins, A.K.A.& Malpartida, H.M.G.

Metodologias Ativas de aprendizagem no Ensino Superior. São Paulo: Intermeios.

Almeida, M.E.B. (2015). Apresentação. In: Bacich, L. & Moran, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.* Porto Alegre: Penso.

Bejarano, N. R. R. Carvalho, A. M. P.(2003). Tornando-se Professor de Ciências: crenças e conflitos. *Ciência & Educação, 9(1)*, 1-15.

Ferreira, L. H. (2014). *Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação.* Tese (Doutorado) – *Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.*

Freire, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido: ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2015). *Pedagogia da Autonomia: prática docente: primeira reflexão.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, M.(1998). *Pedagogia da Práxis.* São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire.

Ibiapina, I.M.L. (2008). *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento.* Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

Japiassu, H.(1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber.* Rio de Janeiro: Imago.

Knowlws, M.S.(2011). *Aprendizagem de Resultado: teorias da aprendizagem e do ensino.* Trad. Sabine Alexandra Holler. Rio de Janeiro: Elsevier.

Moran. J. & Bacich, L.(2018). *Metodologias Ativas: para uma educação inovadora.* Porto Alegre: Penso.

Pajares, M. F. (1992). Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning-up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62(3), 307-32.

Pimenta, S.G. (2000). A pesquisa em Didática- 1996 a 1999. In: CANDAU, V.M. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A .

Sadoyama, A. S. P., Sadoyama, G., Ferreira, A. L., & Oliveira, P. S.(2017). Saberes e fazeres interdisciplinares na formação do docente em medicina. *Ensino Interdisciplinar: um mundo, diferentes olhares, muitos caminhos*. Portugal: Ludomédia, 2, 39-56.

Sadoyama, A.S.P.(2018). Identidade profissional do professor em medicina: um estudo de revisão sistemática. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 7º, Fortaleza., Ceará, Brasil, 685- 694.