

Competências pedagógicas docentes sob a percepção de alunos de medicina de universidade da Amazônia brasileira

Faculty teaching skills perceived by medical students of a university of the Brazilian Amazon region

Jiulyanne Andrade Belfor¹
Iuri Silva Sena¹
Dyone Karla Barbosa da Silva¹
Bruno Rafael da Silva Lopes¹
Mário Koga Júnior¹
Bráulio Érison França dos Santos¹

Abstract *The National Curriculum Guidelines for achieving a medical degree value active teaching methodologies and the application of new teaching skills in the current setting. In this context, we consider that evaluation of teachers by students is an important tool for the development of education. Therefore, we aimed to identify students perceptions about the skills of medical school faculty of the Federal University of Amapá (UNIFAP) through the implementation of a cross-sectional and qualitative research from four focus group sessions, attended by 28 volunteer students from the first, second and third year of the course. Sessions were recorded and the content was analyzed in two stages using the Wordle.net platform and Bardin technique. Focal groups discussed five main topics: faculty teaching skills; academic planning; faculty skills evaluation by students; theory-practice integration and the teaching-learning process. In general, it was observed that all the students had similar ideas, but those with more years in the course showed greater mastery of subjects. Worth highlighting were the need to improve essential aspects of medical training and the importance of constant evaluation of this process.*

Key words *Educational evaluation, Medical education, Medical faculty, Problem-based learning*

Resumo *As Diretrizes Curriculares Nacionais da graduação médica valorizam as metodologias ativas de ensino e a aplicação de novas competências pedagógicas no cenário atual. Nesse contexto, considera-se que a avaliação dos docentes pelos alunos constitui uma importante ferramenta para o desenvolvimento do ensino. Assim, objetivou-se identificar percepções discentes acerca das competências de docentes do curso de medicina da Universidade Federal do Amapá, por meio de pesquisa transversal e qualitativa a partir de 4 sessões de grupos focais, das quais participaram 28 alunos voluntários da primeira, segunda e terceira séries. As sessões foram gravadas e o conteúdo foi analisado em duas etapas, utilizando a plataforma Wordle.net e a técnica de Bardin. Os grupos focais discutiram cinco principais temas: competências pedagógicas dos docentes; planejamento acadêmico; avaliação das competências dos docentes pelos discentes; integração teoria-prática e processo ensino-aprendizagem. De forma geral, observou-se que todos os alunos apresentaram ideias semelhantes, porém os das séries mais avançadas demonstraram maior domínio sobre os temas. Destacaram-se a necessidade de aprimorar aspectos essenciais para a formação médica e a importância da avaliação constante desse processo.*

Palavras-chave *Avaliação educacional, Educação médica, Docentes de medicina, Aprendizagem baseada em problemas*

¹ Colegiado de Medicina, Universidade Federal do Amapá. Rod. Juscelino Kubitschek 3296-3364, Jardim Equatorial. 68903-419 Macapá AP Brasil. braulio.erison@gmail.com

Introdução

O distanciamento das escolas médicas em relação às exigências sociais e a necessidade de maior qualidade por parte do profissional médico egresso foram utilizados como pretexto, em 1990, no Brasil, para a criação da Comissão Interinstitucional de Avaliação do Ensino Médico (CINA-EM), a qual identificou deficiências no currículo convencional e no processo de graduação médica praticado no país. Por conta das problemáticas evidenciadas, durante o ano de 2001, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de Medicina, com o objetivo de formar profissionais que apresentem competências relacionadas à integralidade do cuidado prestado ao paciente, frente ao novo cenário tecnológico e ao desenvolvimento do Sistema Único de Saúde (SUS), bem como preconiza a utilização de metodologias ativas de ensino, favorecendo o desenvolvimento de competências discentes necessárias para a melhoria da prática médica¹.

Nessa nova perspectiva de ensino, os docentes envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem assumem posturas diferentes quando se realizam comparações com as práticas pedagógicas necessárias em um currículo tradicional, já que as DCN estabelecem que eles devem atuar como mediadores e facilitadores da aprendizagem. Para o cumprimento de suas novas funções, é necessário que os educadores desenvolvam habilidades cognitivas e não cognitivas, entre elas domínio do conteúdo, boa comunicação com os alunos, didática, empenho, envolvimento em pesquisas, atualização constante, organização, autocrítica, capacidade de fornecer feedback aos discentes e de integrar teoria e prática².

Nesse contexto, o Problem-Based Learning (PBL), ou Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), caracteriza-se pelo desenvolvimento da capacidade do estudante de construir ativamente sua aprendizagem, relacionando seus conhecimentos prévios com os problemas de saúde-doença apresentados para o estudo, utilizando-se do raciocínio crítico, habilidades de comunicação e outras competências necessárias para resolução de casos clínicos³. Assim, o PBL tem sido uma importante ferramenta para a educação dos profissionais de saúde desde a segunda metade do século XX, representando uma quebra de paradigma no foco educacional, ao sair da lógica centrada do professor para a centrada no aluno⁴.

Acerca dessa temática, Franco et al.⁵ entendem que, para se concretizar as mudanças previstas nos novos currículos de medicina, devem ser

realizadas avaliações rotineiras em relação à maneira como os sujeitos envolvidos nesse processo – discentes, professores e sociedade – discutem e aplicam a reforma curricular. Relacionado a esse argumento, admite-se que, para o aprimoramento da prática pedagógica em metodologias ativas, é imprescindível que sejam feitas avaliações dos educadores pelo corpo discente. Essa prática é considerada como impactante sobre a educação médica, pois permite estabelecer o diagnóstico educacional, tendo em vista que esclarece defasagens na prática de ensino, bem como possibilita a formulação de propostas resolutivas para as problemáticas encontradas⁶.

Diante dessa realidade, entende-se que o desenvolvimento de instrumentos que possam avaliar as competências pedagógicas docentes funciona como uma importante ferramenta para o diagnóstico educacional. Devido a isso, o presente estudo foi desenvolvido com a finalidade de identificar as percepções de discentes de diferentes séries do curso de Medicina da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) acerca das competências pedagógicas de seus professores. A pesquisa em questão será utilizada posteriormente como fonte de informações para a construção de ferramentas avaliativas docentes, as quais irão permitir a identificação de aspectos positivos e negativos da prática pedagógica, contribuindo para a concretização de medidas que possam aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e fornecer feedback efetivo aos docentes de medicina da universidade.

Metodologia

Delineamento do estudo

Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida com estudantes do curso de medicina da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). A coleta de dados ocorreu no primeiro e segundo semestres do ano letivo de 2015. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIFAP, conforme procedimentos da Plataforma Brasil e aprovado sem restrições.

Participantes

A amostra foi formada por seis discentes da primeira série, quinze da segunda e sete da terceira de graduação do curso de Medicina, totalizando 28 voluntários. Utilizou-se como critérios de inclusão: ser aluno regularmente matriculado no primeiro, segundo ou terceiro ano do curso de

Medicina e ter assinado o termo de consentimento livre e esclarecido.

Procedimentos

Inicialmente, os alunos do primeiro, segundo e terceiro anos foram convidados a participar da pesquisa em questão. Para obter a percepção dos acadêmicos sobre o tema em estudo, realizaram-se grupos focais – técnica caracterizada pela integração grupal, que permite ampla discussão e problematização sobre um tema específico –, os quais ocorreram no prédio do curso de Medicina da UNIFAP.

Assim, realizaram-se quatro sessões de grupos focais, duas no primeiro semestre de 2015, com seis e sete integrantes da primeira e da terceira séries, respectivamente, e outras duas no segundo semestre, com sete e oito integrantes da segunda série, nas quais foram utilizadas questões estruturadas conforme roteiro previamente estabelecido.

Instrumento de coleta de dados

O roteiro aplicado nas sessões de grupo focal foi estruturado por 3 categorias de perguntas: pergunta de abertura (“Qual a sua percepção sobre ensino médico de qualidade?”), perguntas de desenvolvimento temático (“Na sua visão de aluno, como o professor poderia melhorar o processo de ensino-aprendizagem nas diferentes áreas do curso que adota metodologia PBL?”/“Na sua percepção de aluno, como você verificaria que o professor aprimorou ou desenvolveu os atributos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem nas diferentes áreas do curso que adota metodologia PBL?”/“Você conseguiria imaginar um método sistematizado para avaliação do professor acerca do processo de ensino-aprendizagem?”/“Como seria?”), e pergunta finalizadora: (“Quais seriam as contribuições da ferramenta de avaliação para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e das competências profissionais discentes necessárias para a boa prática médica?”).

Instrumento de análise de dados

Após realizar a transcrição integral dos dados coletados nas sessões de grupo focal, foi realizada interpretação do conteúdo registrado em duas etapas: na primeira, utilizou-se a plataforma Wordle.net, para identificar as palavras mais utilizadas pelos integrantes do grupo focal; na

segunda, obedeceu-se a técnica de Bardin⁷, para análise de conteúdo e identificação dos temas emergentes nas discussões dos grupos.

Conforme desenho metodológico selecionado para esta pesquisa, após a identificação das palavras-chave obtidas com base na discussão desenvolvida, buscaram-se as frases nas quais as mesmas estavam inseridas, e foram selecionadas aquelas relacionadas ao tema em estudo. Essas frases foram agrupadas em domínios temáticos para facilitar a interpretação das informações. Ademais, foram seguidos os princípios éticos da Declaração de Helsinque⁸, sendo preservada a confidencialidade das fontes de informações, e foram respeitadas as orientações referentes à Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, conforme dispositivos presentes na Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012/Ministério da Saúde⁹.

Resultados e discussão

A análise dos resultados demonstrou emergência de 5 temas relacionados com as percepções dos alunos, obtidas por meio do grupo focal: Competências Pedagógicas dos Docentes, Planejamento Acadêmico, Avaliação das Competências dos Docentes pelos Discentes, Integração das Atividades do Curso e Desenvolvimento do ensino (Quadro 1).

Competências pedagógicas dos docentes

O grupo focal com integrantes do primeiro ano destacou a necessidade do professor proporcionar ao aluno um feedback sobre o seu desempenho, como forma de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, aspecto evidenciado no seguinte trecho:

Eu acho que seria realmente interessante se o tutor chegar e [...] não só expor a nota [...] ele deve esclarecer quais são as habilidades que os alunos precisam desenvolver durante a sessão de tutorial. (E1.1)

Ideias semelhantes foram observadas no grupo focal do segundo ano:

Eu preciso que os professores me deem feedback; eu não fui bem onde? Onde eu fui bem? Como eu vou saber disso, se eles não falam? (E2.1)

Por sua vez, o grupo focal com os alunos do terceiro ano enfatizou que os professores precisavam estabelecer uma comunicação efetiva com os alunos:

Tem professor que valoriza esse contato, essa conversa, ele procura conhecer mais o aluno e se dedica a isso. (E3.1)

Quadro 1. Principais domínios temáticos abordados pelos alunos de medicina da Universidade Federal do Amapá.

Domínios	Exemplos de frases		
	1 ^a ano	2 ^o ano	3 ^o ano
Competências pedagógicas dos docentes	“O Professor precisa desenvolver a habilidade de comunicação”	“Eu acho importante o compromisso dos professores em relação ao processo de construção do conhecimento por nós.”	“E para os professores melhorarem [...] Tem que ser feito treinamento e atualização”
Planejamento acadêmico	“Nós, alunos, precisamos que exista comunicação entre a equipe docente”	“[...] há um plano de assuntos que devem ser dados por módulos na UNIFAP, isso é realidade”	“deveria sentar o coordenador do módulo, do IESC, de habilidades, para formularem juntos o módulo.”
Avaliação das Competências dos docentes pelos discentes	“Com base na estatística você pode analisar ou pelo menos ter uma noção do que as pessoas estão achando da aula ou do comportamento dele como professor”	“Você responde o seu formulário com perguntas objetivas e o espaço curto pra perguntas subjetivas, sobre reclamações e sugestões.”	“Esse instrumento seria importante pra ter alguma regularidade nessa troca de informações entre alunos e professores.”
Integração das atividades do curso	“Estudar a teoria na universidade e associar com a prática vai nos fazer absorver maior conhecimento e conseguir aplicá-lo.”	“Uma educação médica de qualidade necessita que todos os componentes da educação, a tríade aluno, processo de ensino e o professor, estejam em perfeito funcionamento.”	“Acho que tem que reunir a teoria com a prática”
Desenvolvimento do ensino	“Nós [...] precisamos de apoio material associado ao ensinamento dos professores [...]”	“A faculdade tem que ter um mínimo de estrutura, tem que ter professores, ter prática, ter pesquisa, extensão bem definidos.”	“E quanto ao ensino em si, [...] tutoriais são uma boa forma de fazer com que o aluno corra atrás e que ele estude mais ainda o assunto”

Falta maturidade de eles saberem ouvir a gente e a gente ouvir eles (E3.2)

Essas ideias foram discutidas por autores como Costa et al.², que afirmam que o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem depende diretamente do relacionamento estabelecido entre docentes e discentes. Segundo eles, professores flexíveis, pacientes e receptivos são capazes de tornar o ambiente acadêmico mais agradável, permitindo, assim, maior participação do aluno no desenvolvimento do ensino. Outros autores como Dent e Harden¹⁰ afirmam que os docentes inseridos na metodologia PBL devem ser capazes de incentivar a interação grupal, contribuir com a discussão por meio da instigação do pensamento crítico dos alunos – ajudando-os a relacionarem o conhecimento teórico com aspectos práticos – e fornecer um feedback efetivo que contribua para a melhoria do desempenho do grupo.

Outro aspecto discutido pelos grupos focais foi abordado por autores como Borges et al.¹¹ que consideram que o *feedback* oferecido pelos professores aos discentes pode se desenvolver como uma prática estruturadora da avaliação formativa, proporcionando melhoria do aprendizado do aluno com o aperfeiçoamento de suas habilidades. Para isso, considera-se que o *feedback* deve apontar aspectos positivos e negativos de forma específica sobre o desempenho do estudante.

Além disso, os alunos da primeira série reconheceram a necessidade de o tutor buscar melhorar constantemente, conforme a seguinte expressão:

Tem tutor que se mostra realmente interessado em melhorar e perceber que talvez esteja faltando alguma coisa no tutorial dele [...] isso é muito importante para a nossa formação médica. (E1.2)

Os alunos da segunda série, por sua vez, consideraram que em uma metodologia ativa o professor apresenta um papel diferenciado:

No PBL, especialmente, o professor vai perder um pouco da figura central que ele tinha no método tradicional. E eu particularmente vejo o professor como um mentor, ele vai te guiar durante a sua graduação, uma vez que ele já passou por tudo aquilo. Eu acho que em um ensino médico de qualidade isso é indispensável. (E2.2)

Outro aspecto destacado pelos alunos do terceiro ano refere-se à necessidade dos professores desenvolverem habilidades adequadas conforme as suas áreas de atuação dentro do curso – Morfofuncional, Tutorial, Integração Ensino-Serviço-Comunidade (IESC), Habilidades Clínicas e Conferências –, que apesar de apresentarem uma integração, exigem abordagens específicas por parte dos docentes.

E para os professores serem melhores, eles tinham que fazer curso sim, eles tinham que estudar que nem a gente estuda [...] Tem que ser feito treinamento e atualização. (E3.3)

Acho que o que cada professor pode melhorar vai depender de cada área. (E3.4)

A aprendizagem contínua, da mesma forma que foi abordada pelos grupos focais, é considerada como uma competência pedagógica essencial por Zhu et al.¹². Essa competência relaciona-se à capacidade do docente de atualizar-se constantemente, com o intuito de aprimorar suas habilidades e melhorar o processo educacional. Nesse sentido, Moura e Oliveira¹³ apontam que os programas de desenvolvimento de docentes são instrumentos importantes para a conscientização dos professores sobre a necessidade de seu comprometimento com a educação médica e o aprimoramento de suas técnicas de ensino, tendo em vista que, nas novas metodologias, o professor deixa de assumir a função central de detentor do conhecimento e passa a atuar como facilitador da aprendizagem.

Em relação às características específicas do docente no método PBL, Jusoh et al.¹⁴ destacam que o professor precisa desenvolver várias habilidades para ser um bom tutor, que envolvem tanto o domínio dos conteúdos discutidos quanto a capacidade de lidar com a dinâmica dos tutoriais, adaptando-se à nova realidade educacional. Esse aspecto torna-se fundamental, pois os mesmos autores apontam que o despreparo dos professores que atuam na metodologia PBL resulta em falhas no processo de condução do aprendizado e das atividades do curso, interferindo na qualidade da formação acadêmica dos discentes e no desenvolvimento do ensino.

Planejamento acadêmico

Todos os grupos focais abordaram a importância do planejamento acadêmico para o desenvolvimento do ensino, considerando que a forma como as atividades são organizadas e efetivadas influenciam diretamente nesse processo, conforme o observado nos seguintes relatos de alunos do primeiro ano:

Eu diria [...] que a educação médica de qualidade é caracterizada por proporcionar todas as condições necessárias para o indivíduo aprender nos momentos certos [...] sem sobrecarregar nem proporcionar ausência de atividades. (E1.3)

Eu acho que as aulas deveriam ser mais bem distribuídas. [...] (E1.4)

Por outro lado, os alunos da segunda série destacaram que as dificuldades de planejamento acadêmico constituem uma realidade no curso e podem estar relacionadas a fatores como a quantidade limitada de professores, a carga horária inadequada e a pouca integração entre as atividades de ensino-pesquisa-extensão. Os trechos abaixo abordam tais informações:

Necessita-se de uma quantidade maior de professores de habilidades [...] e que a gente tenha toda a carga horária suficiente pra ter uma abordagem adequada. (E2.3)

Existem muitos problemas em relação ao desenvolvimento de projetos e esses trabalhos só têm a contribuir e trazer recursos para o nosso curso. (E2.4)

Em consonância com a ideia apresentada pelos grupos focais, Zuljan¹⁵ refere que o PBL exige um planejamento contínuo das atividades desenvolvidas, sendo necessárias constantes interações entre os docentes responsáveis pelas diversas frentes, para que elas ocorram de forma sequenciada e integrada. Além disso, Garcia e Silva¹⁶ mencionam que o planejamento acadêmico deve ser aliado a uma infraestrutura adequada, para que o desenvolvimento das atividades ocorra de forma eficaz. De forma geral, entende-se que o planejamento funciona como uma ferramenta importante para que o aluno consiga ter uma aprendizagem significativa, pois a partir dele são estabelecidos e articulados conteúdos, prazos e metas que nortearão as atividades desenvolvidas.

Outro aspecto citado pelos grupos focais foi a necessidade de o curso prever em seu plano pedagógico maior integração entre as atividades de ensino-pesquisa-extensão. Dentro dessa temática, autores como Mota et al.¹⁷ abordam a

importância de atividades extracurriculares para a vida acadêmica dos discentes e para seu futuro profissional, ressaltando a necessidade do curso oferecer um suporte adequado para que o aluno tenha oportunidade de também se desenvolver em outras atividades que complementam a sua formação.

Avaliação do corpo docente

Os alunos da primeira série enfatizaram a importância de oferecer um *feedback* formativo aos professores como forma de contribuir para a melhoria de suas habilidades. Para eles, isso auxiliaria o docente a identificar suas deficiências e solucioná-las, além de aumentar o vínculo entre discente e docente. Abordando a questão do método avaliativo, ressaltou-se que a melhor maneira de avaliar os docentes seria por meio de um questionário estruturado com perguntas objetivas e subjetivas:

Observando ele nas aulas, nas atividades e nas avaliações [...] e observar as notas no final, se ele melhorou a avaliação dele [...] se ele foi mais criterioso e mais justo. (E1.5)

Essa ideia do questionário, eu acho que seria a ideal, [...], marcávamos bom, regular ou ruim e, no final, fazia observações, no que você acha que a pessoa pode melhorar? (E1.6)

A mesma ideia foi defendida pelos alunos do segundo ano a respeito desse tema. Contudo, para eles, as percepções dos estudantes deveriam ser referentes às atividades desenvolvidas no módulo:

O que eu acho que poderia ser feito seria todos juntos, ao final de um módulo, sentarem com todos os professores do ano e os alunos que quisessem ir ou todos. (E2.5)

Os alunos do terceiro ano acrescentaram que a avaliação deveria ocorrer em mais de um momento, para que fosse possível verificar a ocorrência de mudanças no desempenho dos docentes, após a análise e divulgação das percepções iniciais dos discentes sobre as suas competências pedagógicas. Além disso, seria possível estabelecer a eficácia do método avaliativo como um instrumento de promoção de melhoria dos professores:

Pensando nessa avaliação [...] seria interessante se isso fosse feito mais de uma vez. A gente deve ter uma avaliação no início e uma avaliação no final do ano, pra poder saber no que ele mudou e se teve algum efeito ou não. (E3.5)

De forma geral, os três grupos focais ressaltaram a necessidade de essa avaliação ocorrer de forma anônima para que as informações fornecidas fossem mais fidedignas:

Não teria que ter aquele nome lá do aluno, [...] o tutor ia se sentir mal e o aluno ia se sentir constrangido. (E1.7)

Os métodos avaliativos são bastante retratados na literatura por autores como Paquay et al.¹⁸, que afirmam que eles podem ser utilizados com diferentes objetivos, entre eles controlar, julgar e/ou validar ações prestadas. De forma geral, a avaliação estabelece o quanto é preciso melhorar para que uma finalidade seja atingida. Dialogando com as ideias defendidas pelos grupos focais, Almeida⁶ afirma que o *feedback* formativo fornecido aos docentes após a avaliação discente funciona como uma fonte informativa confiável sobre o desempenho pedagógico do professor.

Para Dubi et al.¹⁹ a avaliação dos alunos aumenta o vínculo entre eles e os professores, que se tornam mais aptos a receberem críticas, ao mesmo tempo em que passam a ter maior comprometimento em aprimorar os seus métodos de ensino, após perceberem que os estudantes valorizam seus esforços. Da mesma forma, os autores relatam em seus estudos que os alunos apresentam uma maior participação na avaliação docente, quando percebem que as opiniões e os *feedbacks* fornecidos aos professores foram considerados, contribuindo para melhorias na sua formação.

Higa et al.²⁰ apresentam algumas características que o método avaliativo deve apresentar para que funcione como uma ferramenta eficaz na busca pelo aprimoramento das competências docentes, entre elas estão: ser contínuo, incluir todos os atores do processo ensino-aprendizagem, gerar investigações sobre o diagnóstico educacional e levar a reflexões que possam contribuir para melhorias do processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, Keane e Labhrainn²¹ afirmam que as avaliações dos alunos são geralmente confiáveis e válidas, mas que há a necessidade de assegurar o anonimato dos estudantes e que os professores não estejam presentes durante a administração de quaisquer mecanismos de *feedback*, para que a avaliação ocorra de forma mais segura e eficaz.

Integração teoria-prática

Um aspecto bastante enfatizado pelo grupo focal com alunos da primeira série foi a necessidade de aliar teoria e prática para um processo ensino-aprendizagem de qualidade. Segundo eles, a prática médica exige não somente aspectos cognitivos, mas também habilidades psicomotoras que os permitam utilizar os conhecimentos adquiridos durante a graduação de forma segura

na realidade profissional. Além disso, os discentes ressaltaram que atividades práticas eficazes contribuem para a assimilação do conhecimento teórico, por isso é fundamental que ambos se desenvolvam de forma integrada:

O que nós queremos mesmo é aprender conteúdos na teoria que possam ser aplicados com segurança durante as práticas futuras da nossa profissão. (E1.8)

A prática é uma das coisas fundamentais, estudar a teoria na universidade e associar com a prática vai nos fazer absorver maior conhecimento e conseguir aplicá-lo. (E1.6)

Os alunos do segundo ano também defenderam essa ideia e acrescentaram que a prática e a teoria devem ocorrer em momentos oportunos, sendo organizados de forma adequada para uma abordagem completa dos conteúdos e sua melhor fixação:

[...] quando a gente vai rever eu tenho a sensação que eu não fixe aquilo porque eu não tive a prática daquele assunto. (E2.6)

O grupo focal formado por alunos da terceira série enfatizou a importância da prática estar inserida ainda nos primeiros anos da graduação, para efetivar um ensino médico de qualidade, e que a mesma também deveria ocorrer associada às demais frentes do módulo, de forma integral.

Se a gente tá vendo um módulo de saúde da mulher, temos que, pelo menos, ver uma grávida. (E3.6)

Essa ideia vem sendo discutida por autores como Cezar et al.²², que apontam que, além do conhecimento cognitivo, é necessário que sejam desenvolvidas práticas em laboratórios ou unidades básicas de saúde durante toda a formação acadêmica, já que elas representam os “pilares do curso”. O autor aponta que a prática adquirida em laboratórios permite o desenvolvimento de conhecimentos de disciplinas básicas como anatomia, fisiologia e histologia, enquanto a prática nas unidades de saúde aproxima o estudante da sua dinâmica de funcionamento e da realidade biopsicossocial do paciente, contribuindo para a melhoria da formação médica.

Da mesma forma, Sacchetim et al.²³ defendem que o contato precoce com a prática é um aspecto fundamental para a melhoria do ensino médico, levando à formação de profissionais críticos e mais preparados para a realidade profissional. Além disso, a prática também favorece o processo de aprendizagem, permitindo que o conhecimento se construa por meio do processo ação-reflexão-ação.

Para que ocorra essa integração entre teoria e prática, Costa et al.² relatam que os professores

precisam estabelecer negociações docentes e planejamento constante.

Processo ensino-aprendizagem

Um dos aspectos bastante abordados pelos alunos em relação ao desenvolvimento do ensino foi a excessiva ênfase dada aos tutoriais em detrimento às demais frentes de ensino no PBL. Segundo eles, apesar do tutorial ser a base do método, é necessário haver um maior comprometimento docente em estruturar e integrar todas as atividades desenvolvidas, independente da modalidade acadêmica, para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz. Além disso, foi acrescentado, pelos discentes do terceiro ano, que as avaliações realizadas ao final do módulo supervalorizam os conteúdos abordados nos tutoriais, em relação aos discutidos nas outras áreas, revelando a discrepância na importância dada pelos docentes às diversas frentes do curso, além de faltar contato entre os tutores e demais professores, antes da elaboração das provas:

Por mais que o curso seja PBL, cujo carro chefe é o tutorial, mas o curso não pode ser só tutorial. Eu acho que as outras frentes do curso estão deixando a desejar. (E 2.7)

Dá. E inclusive nas discursivas você conseguiria abordar todas com a, b, c e d, tanto dos tutoriais quanto das demais frentes também [...] Mas acho que eu nunca vi uma prova dividida assim. (E 3.7)

Almeida e Batista²⁴ defendem a mesma linha de pensamento apresentada pelos alunos, ao afirmarem que é necessário haver interdisciplinaridade entre as atividades desenvolvidas pelo curso, de forma que currículo oferecido seja integral, considerando todas as áreas como importantes para a formação médica. Os docentes, nesse sentido, apresentam um papel decisivo, já que por meio de habilidades comunicativas e sociais podem facilitar o estabelecimento dessa interação entre as disciplinas, assim como o seu desenvolvimento equivalente, evitando que sejam dados graus de importância diferenciados às frentes envolvidas durante a formação acadêmica.

Apesar de todos os aspectos citados, vale ressaltar a importância do desenvolvimento de pesquisas complementares capazes de avaliar outros aspectos relacionados aos temas discutidos, uma vez que o estudo em questão apresenta limitações metodológicas próprias, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio da técnica de grupos focais, na qual o tamanho da amostra é feito por conveniência (os alunos foram convidados a participar). Apesar da repre-

sentatividade estatística não ser um parâmetro adequado numa pesquisa qualitativa, torna-se difícil generalizar os achados para determinados grupos pois o tema precisa ser estudado dentro de um contexto e existe ainda a dificuldade de se comparar os resultados com outros estudos, uma vez que nem todos apresentam o mesmo desenho metodológico.

Conclusão

O presente estudo permitiu a análise das percepções de estudantes de diferentes níveis acadêmicos - primeira, segunda e terceira séries - sobre temas relacionados à educação médica, competências pedagógicas dos docentes e avaliação dessas competências. Apesar dos acadêmicos apresentarem graus distintos de maturidade educacional, percebeu-se que as ideias defendidas tratavam de aspectos semelhantes, diferindo-se, em suma, pelo detalhamento encontrado nos argumentos utilizados, já que os participantes das séries mais avançadas demonstraram maior capacidade de discorrer sobre temas mais específicos e domínio sobre os mesmos, evidenciando inclusive uma relação diferenciada no que diz respeito às notas, por exemplo – tema valorizado nos primeiros anos, mas de importância secundária em comparação ao aprendizado ao longo do tempo para alunos de séries mais avançadas.

A técnica do grupo focal favoreceu a ocorrência da discussão em forma de diálogo, contribuindo para a fluidez das ideias, as quais foram reformuladas e aprimoradas ao longo da sessão. Além disso, a oportunidade de interação entre os alunos proporcionou a construção de críticas e soluções efetivas para os problemas indicados.

Nesse sentido, as reflexões dos acadêmicos voltadas às competências pedagógicas docentes centraram-se na necessidade de o professor buscar se aprimorar constantemente, de forma a adequar seus métodos às novas exigências curriculares preconizadas pelas DCNs. Ademais, foi enfatizado que o *feedback* formativo oferecido pelos professores aos discentes é tido como ferramenta promotora das habilidades dos estudantes e foi considerada a necessidade de haver interação entre os docentes das diversas áreas da graduação para efetivar o planejamento acadêmico.

Os alunos entenderam que as atividades do curso precisam ocorrer de forma sequenciada e integrada, e o planejamento funciona como uma ferramenta para nortear o desenvolvimento do ensino. Assim, eles ressaltaram que as atividades práticas devem ocorrer de forma integrada às teóricas, permitindo aos alunos aplicar os conhecimentos cognitivos adquiridos em situações da realidade médica. Por isso, as sessões tutoriais, que proporcionam a maior parte do conhecimento teórico, precisam ocorrer de forma integrada e com o mesmo grau de valorização pedagógica em relação às demais frentes do curso, que são responsáveis por habilidades práticas indispensáveis para uma boa formação médica.

Por outro lado, foi referenciada a importância de uma avaliação constante do corpo docente, a qual deve permitir oferecer *feedback* formativo aos educadores, indicando suas fragilidades e potencialidades, o que contribuiria para aplicar soluções às problemáticas referenciadas no processo de ensino-aprendizagem.

Considerou-se os dados da literatura especializada em relação ao fato de que a implementação curricular de novas metodologias busca favorecer a formação de profissionais médicos que consigam atender às novas exigências sociais e tecnológicas. Por isso, entende-se que a compreensão das percepções dos diversos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem pode contribuir para a melhoria da educação médica, já que permite o diagnóstico da realidade educacional e subsidia a criação futura de plataformas avaliativas docentes que podem proporcionar o aprimoramento de habilidades exigidas pelos novos métodos de ensino.

Portanto, a partir das informações coletadas no presente estudo, é possível configurar, desenvolver e acompanhar o processo de implementação de um sistema avaliativo de atividades acadêmicas a ser utilizado pelos alunos, tendo como premissa as características evidenciadas pelos grupos focais, incluindo garantia de sigilo ao aluno, possibilidade de realizar críticas construtivas aos docentes, identificação de pontos positivos relacionados às atividades acadêmicas executadas e auxílio na organização das aulas nos diversos cenários de aprendizado. Postula-se que estudos futuros, capazes de avaliar os resultados proporcionados pelo sistema de *feedback*, possam contribuir para a validação do método, estabelecendo a oportunidade de implementação mais ampla no cenário acadêmico da medicina.

Colaboradores

JA Belfor, IS Sena, DKB Silva, BRS Lopes, M Koga Júnior e BEF Santos contribuíram na elaboração do projeto de pesquisa, coleta de dados, análise dos dados e elaboração do manuscrito.

Referências

1. Rêgo C, Batista, HS. Desenvolvimento docente nos cursos de Medicina: um campo fecundo. *Rev Bras Educ Med* 2012; 36(3):317-324.
2. Costa NMSC, Cardoso, CGLV, Costa DC. Concepções sobre o bom professor de medicina. *Rev Bras Educ Med* 2012; 36(4):499-505.
3. Barrows HS, Tamblyn RM. *Problem-based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer Publishing Company; 1980.
4. Negarsikar PN. From student to tutor in Problem Based Learning: An unexplored avenue. *British Journal of Medical Practitioners* 2010; 3(2):2-4.
5. Franco CAGS, Cubas MR, Franco RS. Currículo de medicina e as competências propostas pelas diretrizes curriculares. *Rev Bras Educ Med* 2014; 38(2):221-230.
6. Almeida BC. *Avaliação do docente pelo discente: análise das percepções de utilização ideal e efetiva* [dissertação]. Salvador: Universidade Federal da Bahia; 2014.
7. Bardin L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 2009.
8. World Medical Association. Declaration of Helsinki: Recommendation guiding physicians in biomedical research involving humans subjects. *JAMA* 1997; 277(11):925-926.
9. Brasil. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União* 2013; 13 jun.
10. Dent J, Harden RM. *A practical guide for medical teachers*. 4th. Toronto: Elsevier Health Sciences; 2013.
11. Borges MC, Miranda CH, Santana RC, Bolella VR. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. *Medicina (Ribeirão Preto. Online)* 2014; 47(3):324-331.
12. Zhu C, Wang D, Cai Y, Engels N. What core competencies are related to teachers' innovative teaching? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 2013, 41(1):9-27.
13. Moura ATMS, Oliveira AV. Aprimoramento curricular na perspectiva do desenvolvimento docente-desafios e possibilidades. *Rev HUPE* 2014, 13(4):73-88.
14. Jusoh AJ, Isa NJM, Razali MMSM. Problem-Based Learning: Mandatory Personal Qualities of Effective Facilitators. *International Journey of Learning, Teaching and Educational Research* 2015; 13(2):88-96.
15. Zuljan MV, Peklaj C, Pecjak S, Puklek M, Kalin J. Didactic competencies of teachers from the learner's viewpoint. *Educational studies* 2012; 38(1):51-62.
16. Garcia MAA, Silva ALB. Um perfil do docente de medicina e sua participação na reestruturação curricular. *Rev Bras Educ Med* 2011; 35(1):58-68.
17. Mota A, Carvalho B, Candido L, Lomanto R, Maia T. Exame do Cremesp como Indicador da Qualidade e do Ensino Médico. *Rev Bras Educ Med* 2014; 38(1):150-159.
18. Paquay L, Nieuwenhoven CV, Wouters P. *A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores*. Porto Alegre: Penso; 2012.
19. Dubi AY, Becker D, Tekian A. A workshop in feedback improves learning and changes the teaching culture. *Medical Education* 2015; 49(5):534-535.
20. Higa EFR, Hafner MLMB, Tonhom SFR, Taípeiro EF, Moreira HM, Guimarães APC, Pinheiro OL. Indicadores de avaliação em gestão e saúde coletiva na formação médica. *Rev Bras Educ Med* 2013; 37(1):52-59.

21. Keane E, Labhrainn IM. Obtaining student feedback on teaching & course quality. *Briefing Paper* 2005; 2: 1-19.
22. Cezar PHN, Guimarães FT, Gomes AP, Rôças G, Siqueira-Batista R. Transição paradigmática na educação médica: um olhar construtivista dirigido à aprendizagem baseada em problemas. *Rev Bras Educ Med* 2010; 34(2):298-303.
23. Sacchetim SC, Major CR, Mendanha DBA, Teles AA, Souza FHC, Sandes MTS. Percepção docente da aprendizagem baseada em problemas - medicina UniEVANGÉLICA. *Rev Educação em Saúde* 2012; 1(1):10-17.
24. Almeida EG, Batista NA. Desempenho docente no contexto PBL: essência para aprendizagem e formação médica. *Rev Bras Educ Med* 2013; 37(2):192-201.

Artigo apresentado em 30/01/2017

Aprovado em 25/07/2017

Versão final apresentada em 15/08/2017