

RESENHA AVALIATIVA

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: QUAL A FINALIDADE DA FORMAÇÃO MÉDICA QUE UTILIZA METODOLOGIAS ATIVAS? OS FINS SERÃO TRADUZIDOS ATRAVÉS DOS MEIOS?¹

PROBLEM-BASED LEARNING: WHAT IS THE PURPOSE OF MEDICAL TRAINING USING ACTIVE METHODOLOGIES? BY WHAT MEANS WILL THE ENDS BE TRANSLATED?

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS: ¿CUÁL ES EL FINALIDAD DE LA FORMACIÓN MÉDICA QUE UTILIZA METODOLOGÍAS ACTIVAS? ¿LOS FINES SE TRADUCIRÁN A TRAVÉS DE QUÉ MEDIOS?

MARILZA VANESSA ROSA SUANNO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5892-1484>

<marilzasuanno@uol.com.br>

¹ Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás (GO), Brasil.

INTRODUÇÃO

Em consonância com o movimento de Ciência Aberta e, em atendimento ao convite da *Educação em Revista*, apresento resenha avaliativa da primeira versão do manuscrito *Avaliação formativa nos grupos tutoriais: uma análise com base na idoneidade didática emocional*. A resenha resulta da avaliação do artigo seguido de diálogo colaborativo e transparente entre autores, avaliadores e a Editora-Chefe da Revista. Algumas etapas antecederam a construção da resenha: os autores depositaram o manuscrito no servidor de *preprint* da *Scielo*; dada a adequação ao escopo, foi selecionado pela Editora-Chefe da *Educação em Revista* para avaliação; a Revista encaminhou às avaliadoras, as quais emitiram pareceres que aprovaram o manuscrito e indicaram correções obrigatórias; os autores(as) foram convidados(as) a interagirem *online* com as pareceristas; na ocasião fizeram uma exposição oral sobre o conteúdo do artigo e, em seguida, de modo colaborativo, crítico e transparente as pareceristas apresentaram considerações sobre o documento em questão e apontaram o que demandava revisão com aprofundamento conceitual e analítico; na apreciação das avaliadoras, aspectos pedagógicos e didáticos foram destacados dada a temática do artigo.

As considerações apresentadas nesta resenha avaliativa dizem respeito à primeira versão do artigo. Importa destacar que, na *Educação em Revista*, estará publicado o artigo com as revisões e os aprofundamentos solicitados pelas avaliadoras no momento da interação colaborativa.

¹ Editora-Chefe participante do processo de avaliação por pares aberta: Suzana dos Santos Gomes

Qual a finalidade da formação médica que utiliza metodologias ativas? Os fins serão traduzidos através dos meios?

O ponto central considerado na apreciação desta avaliadora é que o artigo poderia explicitar o comprometimento filosófico, pedagógico, social e político da formação almejada no curso de Medicina, Visto que “[...] a prática de ensino tem como pano de fundo uma proposição teórico-prática composta por compreensões filosóficas que orientam a ação pedagógica de planejar, executar e avaliar os resultados decorrentes das atividades educativas institucionais” (Luckesi, 2023, p. 21). Sob esse prisma, caso o artigo avaliado explicitasse os fins desejados na ação formativa, deixaria compreensível a orientação da prática pedagógica, e, de tal modo, a metodologia de ensino-aprendizagem seria utilizada como meio para se alcançar a finalidade educativa.

Dito de outro modo, a educação é um campo de disputas ideológicas, políticas e epistemológicas. Por haver uma pluralidade de concepções, de tendências pedagógicas, com distintas finalidades educativas (Suanno, 2023), vale destacar que essas expressam o sentido, o valor e a concepção de educação, bem como atribuem parâmetros ao processo educativo e influenciam no perfil do egresso. Nessa perspectiva, se o artigo avaliado tivesse trazido à tona as concepções filosóficas, políticas e pedagógicas, poderia ter apresentado ao leitor, de modo compreensível, qual a finalidade da formação médica e o significado do médico qualificado, considerando o contexto sócio-histórico brasileiro e as questões inerentes à área da saúde, dos serviços, do atendimento médico, da pesquisa e das necessidades e princípios fundantes na formação médica. Quais concepções, pressupostos epistemológicos e teorias da educação fundamentam a Aprendizagem Baseada em Problemas? Qual o papel da avaliação formativa na referida metodologia de ensino? Ao revisarem o artigo, os autores poderiam considerar os comentários por mim apresentados para verem tais aspectos e, então, explicitarem concepções e princípios que orientam a formação médica, que subsidiam o docente na tarefa educativa e a relação desses aspectos com o perfil almejado ao egresso (perfil do futuro médico).

O artigo anunciava enquanto objetivo “analisar como ocorre a avaliação formativa em grupos tutoriais, com base na Idoneidade Didática Emocional. Ou seja, pretende compreender como a avaliação formativa afeta o interesse, a atitude e as emoções dos alunos que participam do grupo tutorial”. Ao ler o texto e retomar o tal objetivo, questiono: como irão analisar a avaliação da aprendizagem realizada nos grupos tutoriais se não apresentam com clareza os objetivos do ensino? Quais princípios que orientaram o ensino? Quais eram os resultados almejados? Qual a direção da formação?

O Projeto Pedagógico do Curso de Medicina, conforme cada instituição de educação superior, contém fundamentos, princípios, bases legais e pedagógicas que sustentam a formação ofertada no referido curso e em seus processos de ensino-aprendizagem nos componentes curriculares (módulos, disciplinas). O PPC do curso de Medicina deve ser de conhecimento dos docentes e ser retratado no trabalho desenvolvido, bem como ser de conhecimento do pesquisador e ser apresentado conjuntamente com os resultados da pesquisa desenvolvida. O conhecimento da perspectiva pedagógica do PPC do curso possibilita, de igual forma, a construção de contraposições e de indicação de mudanças se for o caso.

Ao avaliar o artigo em foco, observa-se que a *relação entre concepção (sustentação teórica), metodologia de ensino-aprendizagem (PBL e sessão tutorial) e avaliação da aprendizagem discente (avaliação formativa)* não estava suficientemente esclarecida. Anunciava-se que a avaliação formativa consistia em uma verificação qualitativa das habilidades e das competências sem fazer menção à avaliação da aprendizagem dos conteúdos, à avaliação da aprendizagem dos conhecimentos teórico-práticos construídos coletivamente no estudo da situação-problema apresentada pelo docente na metodologia utilizada. Suanno, Libâneo e Barros (2024, p. 10) auxilia no tocante à reflexão sobre a relação entre conteúdos, competências e habilidades ao argumentar que:

[...] a apropriação dos conteúdos pelos alunos não significa memorizar a matéria, reproduzir ou dominar o conteúdo. Significa que os alunos devem apropriar-se das capacidades e habilidades humanas encarnadas no conteúdo de cada campo científico, artístico, moral. São capacidades intelectuais, procedimentais, valorativas, incorporadas nas matérias de estudo, quer dizer, elas incluem modos de pensar, de agir, de valorar aspectos da realidade numa escala humana. Uma vez internalizadas pelos indivíduos, elas se tornam disposições interna de autorregulação da personalidade. Ou, se me permite falar na linguagem de Morin, meios de autoformação,

autoconhecimento, de autoconstrução. A partir dessa compreensão do termo “conteúdo”, posso concluir que os conteúdos são inseparáveis da formação de capacidades e habilidades ligadas a esses conteúdos, em toda a extensão que dou ao conceito de capacidades e habilidades, isto é, intelectuais, procedimentais, valorativas.

Outro aspecto relevante é que o artigo avaliado deixe claro que *o modo como se concebe o estudante de medicina e sua aprendizagem incide no modo como se compreende o papel do professor e do conhecimento na formação do futuro-médico, e vice-versa*. À vista disso, a meu ver, dever-se-ia explicitar e articular: a) concepção de educação e de ensino; b) papel docente e papel discente na relação com o conhecimento, considerando interesses, atitudes, emoções e aprendizagens dos estudantes; c) relação entre a concepção de educação, de ensino e a opção por aulas construídas com metodologia ativa, nesse caso PBL; e d) avaliação da aprendizagem, para então, apresentar a análise pretendida sobre a “avaliação formativa com base na idoneidade didática emocional”.

Como se concebe o papel do professor e o papel do estudante na relação com o conhecimento nos processos de ensino-aprendizagem? O artigo analisado não apresenta, de modo explícito, com qual perspectiva trabalha. Assim, no intuito de tensionar a questão, apresento, na sequência, perspectivas em disputa na realidade educacional brasileira e nos cursos de Medicina.

Quadro 1 – Perspectivas sobre o papel do professor e do estudante na relação com o conhecimento no processo ensino-aprendizagem

	Perspectiva 1	Perspectiva 2
Estudante	Concebe-se que o estudante de medicina tenha um desenvolvimento espontâneo, que construa conhecimento de modo individual, sendo responsável pela própria aprendizagem e, por vezes, sendo estimulado até a ser competitivo na relação com os demais estudantes.	Concebe-se o estudante de medicina como um sujeito histórico-social, cidadão ativo-participativo, corresponsável por sua aprendizagem e pela apropriação de conhecimentos historicamente sistematizados. Também, que o estudante seja colaborativo e corresponsável pela aprendizagem dos colegas de turma de tal modo que estuda para contribuir nas aulas e nas atividades com participações qualitativas na partilha de reflexões, problematizações e relações entre teoria e prática. Almeja-se que os estudantes tenham uma formação que lhes possibilite ter ciência quanto à necessidade de lutar por transformações macroestruturais (sociais, políticas, econômicas) conjugada às transformações específicas no campo de atuação profissional (o que inclui a ética); desse modo, a formação médica contribuirá para a ampliação da visão de mundo e do compromisso ético, social e profissional do estudante, futuro médico.
Professor	Concebe-se o professor como um tutor/moderador/instrutor/facilitador. A alteração na denominação do professor aponta para um desprestígio, um papel reduzido, limitado e fragilizado no processo individual e espontâneo de aprendizagem do estudante. Concebe-se o tutor como um profissional com pouco conhecimento, inclusive pouco conhecimento pedagógico e a serviço de uma formação limitada e técnica. Rios (2010) alerta que formação técnica desvinculada das dimensões políticas, estéticas e ética, configura uma formação empobrecida, por vezes aproximando-se aos moldes do neotecnicismo neoliberal e as propostas educacionais empresariais e homogeneizadoras, que legitimam e reforçam desigualdades educativas (Laval, 2004). Perspectiva	Concebe-se o professor como um profissional-intelectual, crítico e pesquisador comprometido com a transformação da realidade social, econômica, política e da área da saúde no Brasil. Uma vez, que almeja contribuir para a consolidação de uma sociedade democrática e justa, na qual o cidadão tenha direito assegurado de acesso à saúde, ao atendimento médico de qualidade com respeito à dignidade humana e ao bem-estar da pessoa. Professor-intelectual capaz de práxis, de relações entre teoria, prática e elaboração de ações transformadoras (conhecer, agir e transformar) no contexto social das aulas e do ensino (Contreras, 2002), bem como sendo capaz de contribuir para o desenvolvimento da instituição formadora (faculdade, universidade)

	<p>que, na formação médica, pode privilegiar a formação profissional pouco crítica, pouco comprometida com o ser humano e o social, a serviço do interesse econômico em detrimento da formação para o compromisso profissional-cidadão com o paciente, sua saúde e seu atendimento qualificado e digno. Cursos de medicina e docentes que consideram que apenas o fato de adotarem metodologias ativas seja suficiente para contribuir para a formação de médicos com compromisso, competência e habilidade à atenção e ao atendimento ao paciente revelam pouca clareza quanto às bases materiais da sociedade, na qual o ser social produz condições objetivas e subjetivas de existência. Assim, corre-se o risco de formar para os limites técnicos, com visão ingênua, pouca criticidade, a serviço de interesses econômicos e engrenagens neoliberais. Por não haver perspectiva neutra e isenta de posição ético-política, o silenciamento político na formação profissional aponta para a manutenção da sociedade desigual, injusta e excludente e em consonância aos ditames do capital.</p>	<p>por meio da participação no planejamento coletivo: Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, colegiado do curso de Medicina, dentre outros.</p>
<p>Ato pedagógico de ensinar</p>	<p>A ação docente centra-se na dimensão técnica de planejar metodologias ativas a fim de desenvolver nos estudantes: competências e habilidades para resolver tarefas e solucionar problemas; desenvolver comportamentos flexíveis e adaptáveis à inserção no mercado de trabalho na área da saúde. Atribui-se à avaliação papel fundante no controle do ato educativo. Tecnicistas valem-se da racionalidade instrumental e da objetivação do trabalho pedagógico ao enfatizarem o valor das técnicas de ensino. Neotecnicistas atribuem à avaliação de resultados um papel central e estratégico no controle da eficiência do ‘ensino por competências’ para atender às diligências do capitalismo na atual reestruturação produtiva. O foco no ensino por competências e na avaliação de competências acaba por restringir e limitar a educação à realização de tarefas, ao treinamento e à adaptação do sujeito. O que afeta o direito do estudante de ter uma educação superior sólida com foco na relação entre teoria e prática gerativa de práxis transformadora; uma educação superior cidadã e científica-acadêmica-profissional capaz de problematizar e de pesquisar a prática social, produzindo transformações para esta e seus cidadãos, uma educação que seja efetivamente sólida, crítica, complexa e emancipadora.</p>	<p>Cabe ao professor o ato pedagógico de ensinar (planejar, desenvolver, mediar e avaliar), promover a apropriação do conhecimento pelo estudante, promover relação entre teoria e prática a fim de criar ações transformadoras; refletir com o coletivo sobre transformações no campo de atuação profissional, ensinar com pesquisa, ensinar com extensão, fortalecer o compromisso do estudante com: a saúde da população brasileira; a defesa do Sistema Único de Saúde - SUS; a medicina preventiva (epidemiológica); acompanhar e estimular a pesquisa na área da saúde em âmbito nacional e internacional. Em específico, no que se refere à avaliação da aprendizagem discente, pretende-se que essa seja formativa e capaz de intervir qualitativamente na oferta de níveis de ajuda ao aprofundamento na compreensão dos estudantes sobre os conteúdos teóricos, práticos e atitudinais estudados, dentre outros aspectos valorizados na formação médica. Concebe-se a formação médica como teórico-prática desenvolvida na perspectiva crítica e acadêmica, articuladora das dimensões: política, estética, ética e técnica (Rios, 2010). Desse modo, a ação docente centra-se no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação das atividades desenvolvidas com os estudantes. Intencionalmente, assume-se a pesquisa como princípio formativo, como fomento à curiosidade epistemológica e à inovação a fim de o ‘ensino com pesquisa’ (Pimenta; Almeida, 2009) impulsionar diálogos problematizadores, considerar a prática social, a realidade brasileira. Nessa conjuntura, o conteúdo é trabalhado e a mediação realizada pelo docente, complementada colaborativamente pelo coletivo de estudantes e pela bibliografia indicada no componente curricular.</p>

Fonte: Elaborado pela autora da resenha.

O quadro apresentado explicita que:

Por detrás da questão das metodologias de ensino estão pressupostos político ideológicos e pedagógico, ou seja, a didática e as metodologias de ensino subordinam-se a finalidades educativas. Pode-se dizer que finalidades educativas induzem propostas curriculares e, para pôr em ação essas propostas, são necessárias a didática e as metodologias de ensino (Libâneo, 2022, p. 111).

Perspectiva neotecnicista/neoliberal

A perspectiva 1 do Quadro N° 1 alinha-se a uma concepção neotecnicista/neoliberal de metodologia ativa, na qual os estudantes são considerados “[...] ativos no processo de aprendizagem dos conteúdos, de modo que se tornem responsáveis pela assimilação dos conhecimentos cabendo aos professores papel muito mais próximo de tutoria, isto é, de acompanhamento do trabalho individual dos alunos, do que propriamente de docência” (Libâneo, 2022, p. 108). Vale frisar que metodologias ativas são incentivadas e servem para “[...] aprimorar competências individuais, formar um profissional resolutivo e pragmático para resolver problemas imediatos e práticos, sem necessitar de muito esforço teórico ou de habilidades cognitivas gerais para analisar problemas ou situações com base em princípios teórico-científicos” (Libâneo, 2022, p. 102). Tal abordagem alinha-se à lógica mercantil do mundo empresarial, do sistema produtivo capitalista e de projetos formativos de instituições privadas de ensino. Essa perspectiva, igualmente, encontra-se expressa em documentos oficiais de orientação neoliberal (a exemplo de diretrizes curriculares).

Sob esse viés, as metodologias ativas, na perspectiva neoliberal, alinhadas à lógica da competitividade, da meritocracia, da educação de resultados e da pedagogia das competências servem como mecanismos adaptativos do sujeito ao desempenho profissional almejado no contexto de reestruturação do processo produtivo capitalista, que exige profissionais com mais capacidade reflexiva e automonitoramento. Assim, defendem a formação de sujeitos com competências individuais, conhecimento técnico, flexibilidade e capacidade de ocupar diferentes cargos e, para tanto, demandam de capacidades cognitivas, socioafetivas e comunicacionais. Alerta Libâneo (2022) que essa qualificação em capacidades cognitivas não significa apropriação de conceitos científicos nem efetivo desenvolvimento de capacidades intelectuais, todavia de conhecimentos tácitos, isto é, de conhecimentos práticos necessários ao desempenho num posto ou numa função.

Metodologias ativas, no viés neoliberal, caracterizam-se pela abordagem instrumental, pragmática e experiencial (inspiração escolanovista). Desse modo, limitam o ensino a um caráter prático e para fins imediatos, com a aquisição de conhecimentos e de habilidades que não propiciam uma formação sólida nem tão pouco a apropriação de conhecimento teórico-conceitual. Preocupa o fato de essa lógica contribuir para a desvalorização e a desqualificação do trabalho docente, além de deslocar, para os estudantes, responsabilidades docentes.

Perspectiva crítica

Metodologias ativas têm sido utilizadas no sentido de contrapor-se ao ensino tradicional, ao excesso de aulas expositivas centradas no professor e no conteúdo exposto. O que se apresenta como relevante e significativo se realizado em uma perspectiva crítica e emancipadora. Outros tipos de aula, outras metodologias de ensino, com outros modos de ensinar, aprender, pesquisar, problematizar e construir conhecimento demandam rupturas paradigmáticas e novos princípios orientadores para o processo ensino-aprendizagem. Inovações exigem outras finalidades educativas e bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas conjugadas.

Na área da educação e no campo didático, há distintas correntes pedagógicas e perspectivas emancipadoras e críticas (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023) e, em comum, atrevo-me a dizer que concebem os professores universitários como profissionais, intelectuais, críticos e pesquisadores comprometidos com a formação humana, com a ciência, com o curso superior e com a instituição na qual atuam e, simultaneamente, comprometidos com a superação das desigualdades e das injustiças

sociais. Por conseguinte, almejam e lutam por transformações no campo social, político, econômico e laboral em contexto local, nacional e global, conforme apresentado na perspectiva 2 do Quadro N° 1.

De tal modo, o ato pedagógico de ensinar (planejar, desenvolver, mediar e avaliar) realizado pelo professor busca ter caráter acadêmico, ético e político por comprometer-se com a transformação das pessoas, realidades e modos de agir profissionalmente e em sociedade.

No processo de ensino-aprendizagem, professores e estudantes são importantes e se relacionam com o conhecimento e com a realidade. E se o processo transcorrer de modo participativo poderão favorecer a própria aprendizagem e, simultaneamente, de modo solidário e corresponsável, colaborar com a aprendizagem dos colegas de turma por meio do estudo coletivo e dialógico com possibilidade de partilha de reflexões, de problematizações e de conhecimentos.

Assessoramento pedagógico-didático, qualificação para a docência e análise crítica das diretrizes curriculares

A meu ver, caberia, às instituições de educação superior e às pró-reitorias de graduação, a oferta de oportunidades de formação pedagógica e didática para professores universitários dos cursos de bacharelado e de licenciatura a fim de que possam se desenvolver intelectual e profissionalmente para o ato pedagógico de ensinar. Apresento outros dois destaques que poderiam contribuir com a tarefa institucional e da pró-reitoria de graduação de qualificar os profissionais do magistério superior à docência. O primeiro é que as coordenações dos cursos de licenciatura e de bacharelado têm atribuições com o funcionamento do curso, com a organização da oferta de disciplinas e as atividades de gestão acadêmica do curso, porém, caso existissem coordenações pedagógicas, haveria condições de elaborar ações que favorecessem o desenvolvimento profissional do coletivo docente por meio de formação continuada e da ecoformação com temáticas didáticas. O segundo destaque é que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso poderia contribuir com a coordenação pedagógica ao disponibilizar relatórios institucionais e do NDE sobre questões que afetam o ensino-aprendizagem.

Sob minha perspectiva, institucionalizar o Assessoramento Pedagógico-Didático é um modo estratégico de viabilizar formação permanente e desenvolvimento profissional (Imbernon; Neto; Fortunato, 2019) de professores da educação superior para que se qualifiquem ao exercício da docência e ao aprimoramento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e do Plano de Ensino (PE).

Saberes-fazer da Didática da Educação Superior oportunizam, aos docentes, fundamentação teórica-prática-enunciativa de viés crítico, emancipador e complexo. No intuito de que compreendam o papel social da educação superior na realidade brasileira, o papel na mediação da prática social, parece-me relevante que o corpo docente se aproprie de bases epistemológicas, ontológicas e metodológicas para terem condições de produzir práxis no ensino superior. Para tal, é fundante a compreensão de fundamentos, concepções, tendências pedagógicas, finalidades, princípios e especificidades da educação superior e da Didática da Educação Superior para viabilizar ensinagem (Anastasiou; Alves, 2015), ou seja, ensino com aprendizagem discente.

Estudos didáticos apontam para a relação dinâmica, complexa e contextualizada² entre professor, estudante e conhecimento. Nesse sentido, a institucionalização do Assessoramento Pedagógico-Didático nas instituições de educação superior poderia contribuir para a qualificação permanente do docente para a docência com a oferta de orientações e de estudos (individuais e coletivos) sobre diferentes temáticas como: educação e sociedade; didática e formação humana-acadêmica-profissional; bases epistemológicas, ontológicas e metodológicas; rupturas paradigmáticas, finalidades educativas e inovação; ato pedagógico de ensinar (planejar, desenvolver, mediar e avaliar); perfil, identidade e papel docente; perfil do egresso e papel do discente nas atividades de ensino; relação com o conhecimento; metodologias de ensino e trabalho coletivo-colaborativo; ensino com pesquisa; ensino com extensão; ensino e serviço; ensino e tecnologias; intercâmbio de experiências e de projetos de ensino-aprendizagem considerados relevantes para viabilizar ensinagem; elaboração de projetos de ensino;

² Teorias, práticas e processos de ensino-aprendizagem contextualizados na: realidade local, nacional e global; na tríade ciência, tecnologia, profissão.

diversificação de cenários de aprendizagem; formação e indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão; importância da participação docente e discente em reuniões no processo de construção do planejamento e avaliação institucional (PDI, PPC); abordagem multiprofissional; currículo e ensino em perspectivas interdisciplinares, transdisciplinares, interculturais e decoloniais; dentre outros.

Rupturas paradigmáticas (Moraes, 1997) e didáticas críticas (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023) podem contribuir para ressignificar, reorganizar e inovar o ensino nos cursos de Medicina. Inovação é a mudança da finalidade da formação.

Publicações sobre o ensino e as metodologias de ensino na formação médica no Brasil deveriam analisar criticamente as Diretrizes Curriculares para os cursos de Medicina (DCNs) - Resolução N° 3, de 20 de junho de 2014, ou seja, analisar princípios, fundamentos, finalidades, áreas, competências, metodologias e demais aspectos que implicam no ato pedagógico de ensinar em cursos de Medicina, bem como apresentar o perfil do egresso. Caberia analisar se médicos que atuam como professores universitários e pesquisadores os quais investigam o ensino no curso de Medicina: 1) conhecem as diretrizes curriculares em vigor e as que a antecederam; 2) adaptam-se às diretrizes curriculares quando modificadas; 3) constroem análises críticas sobre as diretrizes em vigor e se contrapõem; e 4) constroem projetos pedagógicos críticos e emancipadores.

O Art. 3° das Diretrizes Curriculares para os cursos de Medicina (DCNs) em vigor estabelece como perfil o seguinte:

[...] o graduado em Medicina terá formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética, com capacidade para atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, nos âmbitos individual e coletivo, com responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania, da dignidade humana, da saúde integral do ser humano e tendo como transversalidade em sua prática, sempre, a determinação social do processo de saúde e doença.

Ademais, propõe que a formação do graduado em Medicina, para o futuro exercício profissional do médico, estruturar-se-á em três áreas: I - Atenção à Saúde (formação para considerar sempre as dimensões da diversidade biológica, subjetiva, étnico-racial, de gênero, orientação sexual, socioeconômica, política, ambiental, cultural, ética e demais aspectos que compõem o espectro da diversidade humana que singularizam cada pessoa ou cada grupo social); II - Gestão em Saúde (formação para compreender os princípios, diretrizes e políticas do sistema de saúde, e participar de ações de gerenciamento e administração para promover o bem estar da comunidade) e III - Educação em Saúde (o graduando deverá se corresponsabilizar pela própria formação inicial, continuada e em serviço, autonomia intelectual, responsabilidade social, ao tempo em que se compromete com a formação das futuras gerações de profissionais de saúde e o estímulo à mobilidade acadêmica e profissional).

O Art. 32 das DCNs prevê que o curso de graduação em Medicina deverá utilizar metodologias ativas e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, bem como desenvolver instrumentos que verifiquem a estrutura, os processos e os resultados em consonância com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e com a dinâmica curricular definida pela IES em que for implantado e desenvolvido.

Compreendo que publicações acadêmicas, por vezes, apresentam recortes de uma pesquisa mais ampla, no entanto recomenda-se que cada artigo contemple a parte selecionada sem perder de vista a totalidade da pesquisa e de suas articulações com o intuito de o leitor compreender em profundidade e de modo contextualizado os resultados da pesquisa.

Finalizo as considerações desta resenha avaliativa considerando que as metodologias de ensino e a avaliação da aprendizagem discente fazem sentido na relação com: a) concepção de educação e de ensino; b) princípios formativos e finalidades formativas; c) políticas educacionais vigentes e os demais aspectos que compõem o ato pedagógico-didático de ensinar; d) contexto social-político-econômico brasileiro na relação com o cenário internacional. À vista disso, os autores e autoras do artigo foram convidados a produzir reflexões com base ontológica, epistemológica, conjuntural e metodológica. A tarefa é desafiadora e qualificará o texto avaliado, que considero já trazer, em sua primeira versão, contribuições interessantes para problematizar a temática tratada.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.G.C. Estratégias de Ensino. In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. *Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: UNIVILLE, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e das outras providências*. Resolução Nº 3, de 20 de junho de 2014.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da; LUCARELLI, Elisa (Orgs.). *Estratégias de Qualificação do Ensino e o Assessoramento Pedagógico: reconhecendo experiências em universidades Ibero-Americanas*. Criciúma, SC: UNESC, 2014.

IMBERNON, Francisco; NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan (org.). *Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas*. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. 554p. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1fUy8cuTmAK4tAWDhP6bZ_Fnp_lkJI8pV/view Acesso em: 17 jul 2024.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004. 324 p.

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a que servem, a quem servem? In: LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo, SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Orgs). *Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais* [E-book]. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 107-119 Disponível em: https://cepedgoias.com.br/wp-content/uploads/2022/04/PDF_Edipe_2.pdf Acesso em: 18 jul 2024.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Didática Crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido & ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Prefácio. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SILVA, Carlos Cardoso; SOUSA, Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira, SUANNO, João Henrique (Org.). *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. Anápolis - Go: Ed. UEG, 2019. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/editora_ueg/conteudo_compartilhado/10955/ebook_imagens_da_formacao_docente_2019.pdf. Acesso em: 17 jul 2024.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar – por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2010.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Didática complexa e transdisciplinar. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES Roberto Valdés. *Didática Crítica no Brasil*. UFU, 2023.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Entre brechas e bifurcações a didática segue em movimento e em contraposição ao neoliberalismo/neotecnicismo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 29, n. 3, 29 Dez 2022 Disponível

em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/19601>. Acesso em: 17 jul 2024.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIBÂNEO, José Carlos; BARROS, Abdízia Maria Alves. *Escola, didática e pobreza na realidade brasileira*: Que aprendizagem? Que ensino? Que conteúdos? Que estratégias metodológicas? Entrevista com Marilza Suanno e José Carlos Libâneo (Prelo).

Submetido: 30/07/2024

Aprovado: 31/07/2024