

## Práticas pedagógicas criativas e inclusivas no curso de graduação em medicina<sup>1</sup>

Raquel de Lima Santos<sup>2</sup>

Orcid: 0000-0002-0510-9334

Maria Dolores Fortes Alves<sup>3</sup>

Orcid: 0000-0002-2292-8518

### Resumo

Os cursos de medicina têm, por seu contexto histórico, uma formação eminentemente biomédica, organicista e voltada para pensar unicamente nas doenças. No entanto, a educação médica brasileira vem se transformando de acordo com as demandas surgidas socialmente e, atualmente, o que se espera de um médico, além da sua capacidade técnica, é que seja um profissional ético, reflexivo e humanista. O presente artigo tem como objetivo investigar como as metodologias ativas utilizadas em um curso de graduação de medicina do Nordeste brasileiro possibilitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas e inclusivas. Para realizar essa investigação, utilizou-se o método de estudo de caso (Yin, 2015), através dos instrumentos de coleta: levantamento documental, entrevistas semiestruturadas e questionário. Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo. Como resultado, o curso apresenta um professorado criativo onde as metodologias ativas utilizadas são espaços potentes de aprendizado, emergindo a possibilidade de cada aluno ser reconhecido em sua singularidade na experiência compartilhada, o que é fundamental quando falamos da importância desses futuros médicos considerarem a dimensão do sujeito nos seus futuros pacientes e em si mesmos como balizadora do encontro clínico. Os dados apontam também os desafios enfrentados pelos docentes na adoção e adaptação de metodologias ativas para certos conteúdos, assim, é essencial que os professores tenham acesso a discussões que abordem a didática em cenários de incerteza para com isso observar, analisar e compreender os processos de aprendizagem.

### Palavras-chave

Criatividade – Inclusão – Educação médica – Metodologia ativa.

**1-** Dados da pesquisa: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi disponibilizado no RIUFAL (Repositório Institucional da UFAL) e pode ser acessado em <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/16289>.

**2-** Universidade Federal de Alagoas, *campus* Arapiraca. Arapiraca, Alagoas, Brasil. Contato: [raquel.lima@arapiraca.ufal.br](mailto:raquel.lima@arapiraca.ufal.br)

**3-** Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação (CEDU/UFAL). Maceió, Alagoas, Brasil. Contato: [mdfortes@gmail.com](mailto:mdfortes@gmail.com)



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282689por>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

# *Creative and inclusive pedagogical practices in undergraduate medical education*

## **Abstract**

*Medical programs, due to their historical context, have traditionally offered an eminently biomedical and organicist education, focused exclusively on diseases. However, Brazilian medical education has been transforming in response to emerging social demands. Currently, in addition to technical competence, physicians are expected to be ethical, reflective, and humanistic professionals. This article aims to investigate how active learning methodologies used in an undergraduate medical program in Northeastern Brazil enable the development of creative and inclusive pedagogical practices. To conduct this investigation, a case study method was applied (Yin, 2015), using data collection instruments such as document review, semi-structured interviews, and questionnaires. Data analysis was conducted through content analysis. The results indicate that the program has a creative faculty and that the active methodologies employed constitute powerful learning spaces, fostering the recognition of each student's uniqueness within shared experiences. This aspect is fundamental when considering the importance of future physicians acknowledging the subjective dimension in their future patients and in themselves as a guiding element of the clinical encounter. The data also reveal the challenges faced by faculty members in adopting and adapting active methodologies for certain subjects. Therefore, it is essential that educators have access to discussions addressing didactics in uncertain contexts, enabling them to observe, analyze, and understand learning processes.*

## **Keywords**

*Creativity – Inclusion – Medical Education – Active Methodology.*

---

## **Introdução**

Os cursos de medicina têm, por seu contexto histórico, uma formação marcada pela cultura do que é essencialmente biológico, o que caracteriza uma formação eminentemente biomédica, organicista e voltada para pensar unicamente nas doenças, desconsiderando a dimensão subjetiva que constitui a base essencial de nosso processo de evolução cultural e humanização, e que determina o sentido e a qualidade de nossa existência e interfere em todo o processo saúde-doença.

A sociedade nos configura com a predominância do cartesianismo (Descartes, 1596-1650+). Tal concepção passou a formar todo o sistema social e educacional e condescendeu o modo de pensar dos homens nos últimos anos. As estruturas e normas universitárias, por longos anos, têm se amparado nos princípios cartesianos (dualismo, fragmentação, simplificação, descontextualização, redução, objetivismo). O modo cartesiano de pensar direciona o olhar das pessoas exclusivamente para o que é objetivo

e racional, desconsiderando a grandeza da vida e da cotidianidade: a intuição, a emoção, a sensibilidade, o sentimento e a corporeidade (Santos, 2008).

O predomínio da disciplinaridade aprofundou os conhecimentos específicos e deu condições ao desenvolvimento das ciências e ao avanço tecnológico que hoje usufruímos. Todavia, refletindo sobre o rumo da humanidade, governado pelas ciências disciplinares, identificamos o seu aspecto fragmentador e desumano em que a miopia do modo de pensar disciplinar esqueceu-se de perceber as partes em suas relações (Morin, 2005). Igualmente, Santos (2008) nos alerta que a história humana está carregada dessas miopias.

No campo da educação, alguns referenciais apresentam mudanças epistemológicas na forma de pensar nos sujeitos e seus processos de aprendizagem. Neste estudo, iremos dialogar a partir da Teoria do Pensamento Complexo (Morin, 2005) e da Transdisciplinaridade (Nicolescu, 2008).

Considerar estes dois referenciais é compreender que a educação está para além dos processos cognitivos, constituindo-se como ferramenta de compreensão do outro em sua condição singular, frente à complexidade do humano. Enxergar os processos educativos pelas lentes da teoria da complexidade e da transdisciplinaridade é acionar um dispositivo educacional capaz de alavancar esse sistema subterrado pelos trágicos efeitos de reprodução da exclusão. Assim, nas práticas pedagógicas, estes referenciais representam uma mudança epistemológica, sugerindo reconceitualizações na forma de compreensão dos processos de aprendizagem (Santos, 2005).

Para Edgar Morin (1999), a construção do conhecimento se dá por meio dos movimentos retroativos e recursivos. O autor afirma que o processo cognitivo é um processo complexo, afinal, o sujeito percebe o objeto a partir da interação com outros objetos e acontecimentos. Considerando a complexidade, infere-se que não há apenas uma única maneira de aprender. A transdisciplinaridade transpõe as fronteiras epistemológicas de cada ciência disciplinar e constrói um conhecimento novo por meio das ciências, conhecimento este integrado em função da humanidade, retomando as relações de interdependência (Santos, 2005). Com isso, a transdisciplinaridade repousa não em uma proposta de conhecimento unificado, o que seria bastante ilusório, mas “na busca de ligações no interior da pluralidade cognitiva, de maneira a fazer pontes que favoreçam um modo de conhecimento mais amplo, mais global e mais aberto” (Paul, 2013, p. 73).

Ao longo do tempo, a educação médica brasileira vem se transformando de acordo com as demandas surgidas socialmente. Atualmente, o que se espera de um médico, além da sua capacidade técnica, é que seja um profissional ético, reflexivo e humanista. A inserção do médico em Programas de Saúde da Família articulados ao Sistema Único de Saúde (SUS) e, de forma crescente, às equipes multidisciplinares exige que os profissionais estejam vinculados à realidade social que os cercam, confirmando o anseio por um profissional que tenha uma formação diferenciada e potencialmente capaz de atender a esse contexto (Machado; Wuo; Heinzle, 2018).

Assim, os currículos estruturados em disciplinas e de cunho hospitalocêntrico, focados no processo patológico, têm cedido espaço ao desenvolvimento de currículos menos estruturados, que percorrem o processo de aprendizagem com maior autonomia e protagonismo do estudante. A formação de médicos que contemple a esta nova realidade

tem sido algo que os cursos de graduação experimentam aos poucos por meio de ajustes curriculares e de novas metodologias de ensino (Machado; Wu; Heinzle, 2018).

Dessa forma, os educadores são compelidos a repensarem seus modelos, pois os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem não conseguem atender necessidades de formação como aprendizagem mais significativa e contextualizada, o desenvolvimento de metodologias efetivas de formação de competências para a vida profissional e pessoal, e uma visão transdisciplinar do conhecimento (Dias; Volpato, 2017).

Diante do exposto, esta pesquisa teve o objetivo de investigar como as metodologias ativas utilizadas em um curso de graduação de medicina do Nordeste brasileiro possibilitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas e inclusivas. E, para realizar esta investigação, utilizou-se o método de estudo de caso (Yin, 2015).

## **Metodologia**

Este artigo é um recorte da pesquisa de doutorado, submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciada ao Sistema CEP/CONEP; CAAE: 44651821.1.0000.5013. Assim, todos os participantes da pesquisa deram o seu consentimento através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o sigilo da sua identidade através da substituição do nome por número, por exemplo: Participante 1 a 12.

### **Abordagem da pesquisa**

Para o alcance do objetivo da pesquisa, foi realizado um estudo de caso com abordagem qualitativa. Nessa perspectiva, as pesquisas qualitativas se baseiam mais em uma lógica e em um processo indutivo (explorar e descrever, e depois gerar perspectivas teóricas), indo do particular ao geral. Postula-se que a realidade é definida por meio das interpretações que os participantes da pesquisa fazem a respeito de suas próprias realidades. Logo, há uma convergência de várias realidades: a do pesquisador, a dos participantes e a que é produzida mediante a interação de todos os envolvidos. Além disso, são realidades que vão sendo modificadas no decorrer do estudo e continuam sendo fontes de dados (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

O estudo de caso, como estratégia metodológica, é considerado muito útil quando se deseja analisar um fenômeno amplo e complexo e, também, quando o fenômeno não pode ser analisado fora do contexto em que se manifesta naturalmente (Bonoma, 1985). Para Lüdke e André (1986), o estudo de caso se torna relevante quando queremos estudar algo singular que tenha valor em si mesmo.

### **Sujeitos da pesquisa**

A amostra da pesquisa é variada, pois é utilizada quando o objetivo é mostrar diferentes perspectivas, representar a complexidade do fenômeno estudado ou documentar a diversidade para identificar coincidências e diferenças, padrões e particularidades (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

Os sujeitos da pesquisa foram os docentes e discentes do curso de medicina da Universidade Federal de Alagoas/campus Arapiraca. Participaram da pesquisa 12 sujeitos, sendo cinco participantes docentes e sete participantes discentes. De acordo com as questões éticas de pesquisa para preservar a identidade dos participantes, os mesmos foram nomeados de Participante 1 a 12, sendo do Participante 1 ao 5 os docentes, e do Participante 6 ao 12 os discentes.

### **Contextualizando o caso**

A pesquisa foi realizada no curso de medicina (UFAL/Arapiraca). O curso foi escolhido por incluir, em sua proposta curricular, o uso de metodologias ativas em todos os eixos nos processos de aprendizagem dos discentes.

A implementação do curso no interior do estado de Alagoas, a partir da Portaria MEC/SESU nº 109, de 5 de junho de 2012, foi realizada de maneira participativa e processual, e considerou também as diretrizes do Plano de Desenvolvimento Institucional e as sugestões decorrentes de discussões entre os Ministérios da Educação e da Saúde sobre as necessidades de médicos no Brasil, principalmente nas regiões afastadas dos grandes centros urbanos. Assim, as necessidades inicialmente diagnosticadas apontaram a necessidade de construir uma proposta de curso médico que levasse em consideração a interiorização no estado de Alagoas, além de formular uma proposta pedagógica efetivamente articulada e integrada com o SUS e as necessidades da população. Esta abordagem visa proporcionar ao estudante práticas de aprendizagem nas quais ele possa ser o elemento central do processo (UFAL, 2018).

Para a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPC) do curso, foram utilizadas como referências as orientações estabelecidas pela Pró-Reitoria de Graduação da UFAL e as diretrizes postas pelo Plano de Expansão de Vagas de Medicina nas Instituições Federais de Ensino Superior, do Ministério da Educação, e as recomendações e estudos publicados na literatura nacional e internacional acerca das etapas para o desenvolvimento curricular em Educação Médica (UFAL, 2018). No momento, o curso encontra-se em funcionamento sob a vigência de dois PPCs: o primeiro, de 2018, e um mais recente, aprovado em 2023.

### **Coleta de dados**

Os dados da pesquisa foram coletados através de um levantamento documental, entrevistas individuais semiestruturadas e questionários fechados. Para Lüdke e André (1986), o uso de documentos pode constituir uma técnica valiosa para a abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Este levantamento possibilita a análise de como o corpo docente tem pensado na estrutura curricular do curso, a partir das novas demandas estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina – DCNs (Brasil, 2014), assim como a visualização de como as práticas pedagógicas estão apresentadas nos documentos.

A entrevista semiestruturada baseia-se em um roteiro de assuntos ou perguntas, permitindo que o entrevistador tenha liberdade para fazer outras perguntas a fim de

esclarecer conceitos ou obter mais informações sobre os temas desejados. Desse modo, nem todas as questões são predeterminadas (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

O questionário VADECRIE (Suanno, 2013), criado a partir do instrumento para valorizar o desenvolvimento criativo de instituições educacionais (Torre, 2012), visa contribuir para a coleta de indícios de escolas criativas. Ele foi elaborado pelo professor Dr. João Henrique Suanno para uso e validação em sua tese de doutorado. Na presente pesquisa, o questionário foi inserido no *Google* Formulários e enviado por e-mail para os participantes após a realização das entrevistas. Ademais, foi realizado um pequeno ajuste no questionário, onde aparecia a palavra escola, esta foi substituída por curso.

O questionário possui dez categorias com dez indicadores em cada uma delas. Este artigo traz os resultados e discussão de duas delas, a saber: Categoria 2 – Professorado Criativo e Categoria 8 – Metodologias e estratégias didáticas criativas.

## Análise de dados

A análise dos dados coletados ocorreu mediante as entrevistas transcritas, os documentos e os resultados da aplicação do questionário VADECRIE (Suanno, 2013). O levantamento documental serviu de apoio, assim como as entrevistas, para articular os dados do questionário VADECRIE (Suanno, 2013) por meio da triangulação dos dados.

Os indicadores avaliativos nos questionários possuem uma qualificação numérica com notas de um a dez. Dessa maneira, foram realizadas as correspondências das notas com os conceitos A, B, C e D (avaliação qualitativa), como indicado no Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1** - Valorização qualitativa e numérica-criteriosa de 1 a 10 em função da presença ou ausência do indicador valorizado

| Presença da característica ou indicador                                         | Valorização Qualitativa (conceitos) | Valorização Numérica (notas) |
|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------|
| Nunca ou quase nunca                                                            | D                                   | 1-2                          |
| Às vezes / Ocasionalmente                                                       | C                                   | 3-4-5                        |
| Muitas vezes ou ocasiões<br>Existem evidências do indicador                     | B                                   | 6-7-8                        |
| Continuamente. Evidências claras de aparição do<br>indicador ou característica. | A                                   | 9-10                         |

Fonte: Suanno, 2013.

## Discussão e análises

### Professorado criativo

Ao se referir ao professorado, o instrumento VADECRIE (Suanno, 2013) procura verificar se: a) possui espírito criativo, com atitude aberta, flexível, colaborativa e empreendedora; b) pensa na formação em termos de competências para a vida e se valoriza o clima de colaboração com a direção; c) utiliza estratégias criativas; d) possui interesse



e se participa de programas de formação continuada, e e) a instituição educativa aprende com seus erros (Torre, 2012).

Para auxiliar a discussão nesta categoria, Torre (2005) nos traz algumas características mais relevantes para pensarmos na atuação docente criativa. O autor considera que o ensino criativo é de natureza flexível e adaptativa, ou seja, o planejamento é fundamental como ponto de partida, no entanto, ser flexível é poder adaptar o que foi pensado previamente ao contexto e às pessoas. É fundamental o predomínio de metodologias indiretas, onde o discente é parte ativa na construção do próprio conhecimento, como situações de aprendizagem. O ensino procura desenvolver ao máximo as capacidades e habilidades cognitivas de cada aluno, como observar, imaginar, relacionar etc. É ainda imaginativo e motivante, proporcionando a surpresa e o interesse ao aluno, estimula a combinação de ideias e materiais e favorece a relação entre o docente e o discente, assim, “a implicação do aluno no próprio ensino vem induzida, na maioria das vezes, por uma relação de confiança mútua, compreensão e clima positivo” (Torre, 2005, p. 161). Em um ensino criativo, é valioso tanto o processo, quanto o resultado, não descuidando dos objetivos.

A seguir, na Tabela 1, é possível visualizar, de forma individual, as respostas dos participantes para cada indicador da categoria. Na Tabela 2, vê-se uma síntese do quantitativo de respostas para cada conceito e, no Gráfico 1, há uma síntese percentual das respostas por conceito.

**Tabela 1** – Frequência dos valores e conceitos na categoria Professorado criativo

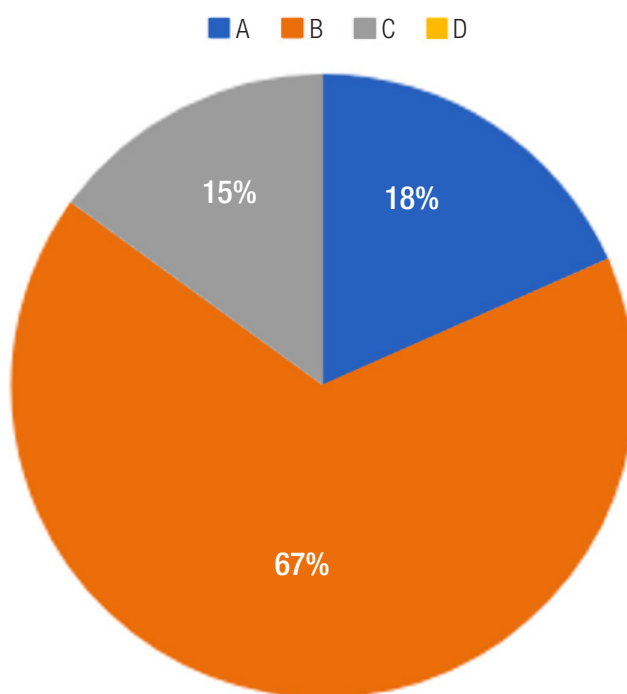
| Questões / Indicadores                                                                                                 | Participante 1 | Participante 2 | Participante 3 | Participante 4 | Participante 5 | Participante 6 | Participante 7 | Participante 8 | Participante 9 | Participante 10 | Participante 11 | Participante 12 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 1) Os professores trabalham PARA ALÉM DO currículo previsto?                                                           | 8<br>B         | 8<br>B         | 8<br>B         | 7<br>B         | 9<br>A         | 9<br>A         | 7<br>B         | 7<br>B         | 7<br>B         | 9<br>A          | 9<br>A          | 7<br>B          |
| 2) O curso e os professores se interessam pelos sentimentos do estudante?                                              | 7<br>B         | 10<br>A        | 8<br>B         | 7<br>B         | 9<br>A         | 9<br>A         | 4<br>C         | 6<br>B         | 6<br>B         | 8<br>B          | 6<br>B          | 5<br>C          |
| 3) A emoção é um recurso da comunicação dentro do curso?                                                               | 7<br>B         | 7<br>B         | 9<br>A         | 7<br>B         | 9<br>A         | 8<br>B         | 4<br>C         | 4<br>C         | 5<br>C         | 7<br>B          | 4<br>C          | 6<br>B          |
| 4) O curso desenvolve a consciência dos estudantes favorecendo o sentido à realidade e à vida?                         | 8<br>B         | 8<br>B         | 8<br>B         | 6<br>B         | 9<br>A         | 8<br>B         | 8<br>B         | 4<br>C         | 7<br>B         | 8<br>B          | 8<br>B          | 5<br>C          |
| 5) Os professores possuem a capacidade de proporcionar inovação no cotidiano das aulas?                                | 7<br>B         | 8<br>B         | 8<br>B         | 6<br>B         | 9<br>A         | 9<br>A         | 7<br>B         | 4<br>C         | 5<br>C         | 7<br>B          | 7<br>B          | 9<br>A          |
| 6) Os professores fazem com que o estudante tenha a impressão de que o tempo passa rápido na sala de aula?             | 7<br>B         | 8<br>B         | 8<br>B         | 7<br>B         | 8<br>B         | 7<br>B         | 9<br>A         | 5<br>C         | 6<br>B         | 7<br>B          | 5<br>C          | 6<br>B          |
| 7) O processo ensino-aprendizagem está conectado com a vida e com os problemas percebidos na realidade?                | 7<br>B         | 8<br>B         | 8<br>B         | 8<br>B         | 9<br>A         | 8<br>B         | 9<br>A         | 7<br>B         | 8<br>B         | 8<br>B          | 9<br>A          | 5<br>C          |
| 8) Os professores constroem situações atrativas, originais e divergentes (instigantes, provocativos) para a aula?      | 7<br>B         | 8<br>B         | 8<br>B         | 7<br>B         | 9<br>A         | 8<br>B         | 7<br>B         | 4<br>C         | 6<br>B         | 8<br>B          | 6<br>B          | 5<br>C          |
| 9) Os professores trabalham o pensamento e o sentimento com os estudantes?                                             | 7<br>B         | 8<br>B         | 8<br>B         | 7<br>B         | 8<br>B         | 7<br>B         | 4<br>C         | 6<br>B         | 7<br>B         | 7<br>B          | 6<br>B          | 3<br>C          |
| 10) Há a mediação e desenvolvimento da consciência de valores como respeito, escuta, empatia e outros valores humanos? | 8<br>B         | 9<br>A         | 8<br>B         | 8<br>B         | 9<br>A         | 8<br>B         | 7<br>B         | 7<br>B         | 6<br>B         | 9<br>A          | 10<br>A         | 5<br>C          |

Fonte: dados da pesquisa.

**Tabela 2** - Síntese quantitativa dos conceitos na categoria Professorado criativo

| Quantitativo | Conceito |
|--------------|----------|
| 22           | A        |
| 80           | B        |
| 18           | C        |
| 0            | D        |

Fonte: elaborada pela autora.

**Gráfico 1** - Síntese percentual dos conceitos na categoria Professorado criativo

Fonte: dados da pesquisa

Analisando os dados apresentados, identificamos que 67% das respostas estão concentradas no conceito B, e 18% no conceito A, o que totaliza em 85% das respostas nesses dois conceitos. No conceito C, concentram-se 15% das respostas e no D, 0%.

Nesta categoria, observamos que o participante 12 (discente) elige seis indicadores com o conceito C. Importante observação, pois nos fala de uma necessidade individual de compreender como este sujeito tem estado no curso e nas relações aluno-professor, especialmente no que diz respeito aos sentimentos, emoções, acolhimento, escuta, afinal, o que não é a maioria, também é importante, já que partimos do pressuposto de que “as atividades criativas são aquelas que propiciam uma experiência de inteireza, de plenitude,



algo em que o sujeito está envolvido por inteiro em sua multidimensionalidade” (Moraes, 2015, p. 172). Mas, para que isso ocorra, é fundamental espaços profícuos que possibilitem as relações de confiança (Torre, 2005).

Em consonância com os resultados do VADECRIE, elaboramos a Figura 1 com as metodologias ativas utilizadas pelos docentes, que foram citadas nas entrevistas com os docentes e discentes:

**Figura 1** – Metodologias ativas utilizadas no curso de medicina UFAL/Arapiraca relatadas por docentes e discentes



Fonte: Dados da pesquisa

As metodologias citadas corroboram as metodologias ativas encontradas na produção científica. Para além das metodologias ativas relatadas, é importante apresentar dois recortes das entrevistas realizadas que abordam as metodologias ativas utilizadas pelos docentes. O primeiro recorte é de um participante docente e o segundo, de um discente:

Acho que a que eu mais uso aqui é o PBL, né?! Que é o aprendizado baseado no problema. Eu não faço tutoria, mas eu sempre trago pra sala de aula um caso clínico, que acaba sendo um

problema. Por exemplo, hoje o meu problema foi uma idosa que tava com vários déficits de saúde, vários problemas relacionados a sua saúde e eles tinham que questionar pra fazer uma anamnese (Participante 2).

Então, a principal de todas até agora, foi a tutoria, foram quatro períodos de tutoria que é o PBL. É, dentro das matérias de IESC sempre tivemos muitas rodas de conversa, é... o estímulo ativo naquele momento da aula, do conteúdo, depois alguma outra atividade que a gente faz na mesma aula e apresenta sobre esse conteúdo. Seminários, rodas de conversa, simulações, encenações, inclusive, nesse período, a gente tá fazendo bastante simulações mesmo pra imitar o que acontece na vida real, pra gente ter essa familiaridade, é... tinha o TBL na anatomia, a gente tinha muito, a gente respondia questões antes e depois discutia com o professor, na pediatria nós tínhamos muito o pré-teste e o pós-teste, antes da aula a gente já chegava com o assunto estudado, respondia um questionário, tinha a aula e depois respondia o mesmo questionário pra entender que a gente tinha um conhecimento antes e depois da aula. É... em habilidades médicas, a gente tirava um dia e simulava o atendimento a pacientes, a gente tinha uma aula muito conversada, o professor lançava um tema e a gente discutia o que sabia sobre aquele tema e depois o professor ia concordando com aquilo que a gente tinha comentado e acrescentando as informações necessárias também (Participante 8).

Considerando os dois relatos e a organização curricular do curso (UFAL, 2023), fica evidente que o PBL (tutoria) é um dos métodos ativos mais utilizados no curso, pois, nos dois primeiros anos (ciclo básico), os módulos são construídos a partir de situações problemas. Na metodologia PBL ou Aprendizagem Baseada em Problema (ABP), o “[...] disparador do processo ensino-aprendizagem é o problema ou situação-problema” (Aquilante *et al.*, 2011, p. 148).

Existem alguns passos para nortear a estratégia, quais sejam: 1) a identificação do problema: os alunos são apresentados a um problema complexo e realista que estimula a curiosidade e a motivação para a aprendizagem. O problema deve ser desafiador o suficiente para requerer a aplicação de conhecimentos prévios e a busca por novas informações; 2) o trabalho em equipe: a resolução de problemas no PBL é geralmente realizada em grupos, nos quais os alunos colaboram, discutem ideias e compartilham conhecimentos. O trabalho em equipe desenvolve habilidades de comunicação, liderança e cooperação; 3) a pesquisa ativa: os estudantes são incentivados a buscar informações relevantes para a resolução do problema, utilizando diversas fontes de conhecimento, como livros, artigos científicos, entrevistas, entre outros. A pesquisa ativa estimula a autonomia e a capacidade de buscar soluções de forma independente; 4) a discussão e reflexão: após a identificação do problema e a pesquisa realizada, os alunos se reúnem para discutir suas descobertas, compartilhar pontos de vista e refletir sobre o processo de resolução. A discussão em grupo promove a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento, e 5) a apresentação das soluções: ao final do processo, os estudantes apresentam as soluções encontradas para o problema, justificando suas escolhas e demonstrando o raciocínio utilizado. A apresentação das soluções permite a avaliação do aprendizado e o feedback por parte dos colegas e professores (Camargo; Daros, 2018).

É importante ressaltar que, ainda que as metodologias ativas apresentem passos a serem seguidos, nos caminhos percorridos existem aberturas possíveis para potencializar os processos criativos. Por exemplo, na construção de uma situação problema, o docente pode articular diversas estratégias e fazer uso de músicas, de cenas de filmes, da literatura etc. Os discentes, na busca por responder aos objetivos de aprendizagem, podem usufruir de distintas maneiras de pesquisa, de construção do que aprendeu e de como irão socializar o seu aprendizado em grupo. Assim, o PBL incita o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas, preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

Na organização dos módulos deste eixo tutorial, a construção dos casos clínicos deve abordar a fisiologia e a fisiopatologia dos vários sistemas orgânicos e discutir os principais agravos à saúde e a interação do homem com o seu meio físico, biológico e social, favorecendo a integração dos mais distintos saberes, tornando-se um espaço potente de religação dos saberes, como nos fala Morin (2005), do princípio sistêmico ou organizacional, que possibilita religar o conhecimento das partes com o conhecimento do todo ou vice-versa.

No relato de um docente abaixo, percebe-se uma estratégia didática em que é possibilitado para os alunos o espaço de fala, de escuta, de troca, de construção e desconstrução. Uma atividade sensível de aprendizagem, onde o conteúdo é atravessado e costurado, não só pelas linhas, mas pelas emoções, sentimentos, afetos:

Teve uma turma que eu usei... Eles tinham que montar um tapete... Aí a turma tinha que discutir as questões, trabalhar a temática. E aí em grupo eles tinham que montar aquele tapete como se fosse um mosaico com as ideias que eles estão amarrados... Isso de fazer o exercício, de escutar as ideias, de partilhar as questões, de aceitar as diferenças e afins e montar isso dentro de um mosaico. Isso era uma metodologia latino-americana, Arpilleras. É a arte de você montar e fazer... esses tapetes, essas costuras e aí na medida que você vai costurando, você tá fazendo história. Então você reúne um grupo de mulheres, este grupo de mulheres cada qual vai contando a sua história e vai montando um tapete com as histórias daquele grupo e quando vai fazendo isso... Você tem um resultado, uma peça, uma obra, uma obra de arte, né? [...] Porque tá ali o quê? História, partilha, o que contaram, o que se abriu... Isso é algo que você pode fazer e muito, principalmente quando... na disciplina de psicologia e saúde, quando você vai discutir o papel de como é que eu me sinto diante da minha profissão, das pressões... isso tudo para poder ajudar na questão da saúde mental dos próprios alunos. Você tá produzindo o quê? Uma dinâmica... você usa uma metodologia em cima dessa dinâmica e você tem um objetivo... De fazer um círculo de discussão sobre as experiências que cada um fez e faz naquela área (Participante 1).

Morin (2005, p. 85), em seu texto “A complexidade e a empresa”, traz um exemplo que dialoga com o que estamos abordando:

Tomemos uma tapeçaria contemporânea. Ela comporta fios de linho, de seda, de algodão e de lã de várias cores. Para conhecer essa tapeçaria, seria interessante conhecer as leis e os princípios relativos a cada um desses tipos de fio. Entretanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um desses tipos de fio componentes da tapeçaria é insuficiente para se conhecer esta nova realidade

que é o tecido, isto é, as qualidades e propriedades próprias dessa textura, como, além disso, é incapaz de nos ajudar a conhecer sua forma e sua configuração.

Identificamos uma didática transdisciplinar e complexa a partir de uma estratégia didática que trabalha a inteireza humana, considerando a complexidade do real e a pluralidade de linguagens que possibilitam olhares e escutas sensíveis, ancorados em conhecimentos transversais e multirreferenciais (Moraes, 2015). Como exemplo, temos o operador cognitivo do princípio dialógico, que traz como embasamento que, num sistema complexo, podem coexistir princípios que, mesmo que sejam claramente contraditórios, carecem estar juntos para que o sistema faça sentido (Morin, 2005).

Outro relato demonstra como alguns professores possuem o olhar atento para o aluno e a importância da condução didática frente às necessidades do contexto, compreendendo uma ação ecologizada (Morin, 2005). Quando solicitado na entrevista que o participante docente falasse sobre uma vivência marcante com metodologias ativas, tem-se:

Foram as da gamificação, porque eu vi gente que tava dormindo acordar e ficar com o olho assim ó (gesto de olho aberto, atento), na aula. Quando eu disse: Eu vou fazer gamificação! Ele levantou e puxou as cadeiras e foi lá e disse: foi a melhor aula, foi tudo! Então eu acho que a gamificação e o estudo de caso faz com que estimule bastante o interesse deles ali na compreensão do conteúdo. Porque muitas vezes eu tô cansada, passo um tempão fazendo milhões de questões, imprimindo, preparando, pesquisando, passo uma semana buscando, mas quando eu os vejo, que eles captaram, que eles aprenderam tudo, é realmente gratificante (Participante 3).

Na análise geral desta categoria, fica constatado que existem evidências que o curso apresenta um professorado criativo, que os professores trabalham para além do previsto no currículo e os sentimentos dos alunos são acolhidos. Além disso, a emoção é um recurso de comunicação, e os docentes contextualizam o ensino em articulação com a realidade e criam situações inovadoras, consideram a importância de acolher e desenvolver valores, como respeito, empatia, escuta.

Inferimos, a partir dos dados, que, com os destaques existentes, há um movimento, talvez ainda de forma insuficiente, desse processo de compreensão e de pôr em prática os caminhos da metodologia ativa por parte dos docentes. Há relatos que nos confirmam essa constatação de que ainda são poucos os professores que se debruçam a essa proposta e que existem dificuldades de manejo das metodologias para determinados conteúdos.

Eu vejo as pessoas muito esforçadas pra aprender, pra desenvolver e vejo muita gente que não tá nem aí, né? Que só dá sua aula, enrola com um seminário e acha que isso é metodologia ativa, principalmente no internato. Realmente no internato eles querem que a gente repasse muito... assim, nossa experiência mesmo... mas acho que a gente tem formas, tipo a exposição dialogada, a gente tem formas também de repassar e ao mesmo tempo não deixá-los parados só ouvindo. Eu acho que tem muito professor esforçado, mas ainda acho que precisa de uma adesão maior, eu acho que ainda é muito heterogêneo, muita gente que faz muito pouco, muita gente que não faz nada, então ainda é muito heterogêneo (Participante 3).

Porque tem limitações de inclusão, com certeza, tem limitações de metodologia, tem algumas metodologias que eu acredito que não funcionam muito bem e porque, principalmente, alguns professores não conseguem colocar em prática aquela metodologia da forma correta, de uma forma que seja interessante pra aquele aluno se sentir o mais dentro do próprio aprendizado, acho que o ponto chave é não saber qual metodologia usar para determinado assunto e como usar essas metodologias também, a hora que você coloca em prática essas metodologias, é o maior problema. Com certeza seria muito interessante que fosse visto uma metodologia que funcionasse e a capacitação, com certeza, dos professores, pra que eles consigam usar essas metodologias diferentes, porque aqui tem muitos professores também que estão há uma vida acostumados a fazer metodologia tradicional e chega aqui no curso e, de repente, é uma metodologia ativa, ele se sente pressionado a fazer metodologia ativa, seja por coordenação, seja por outro colega do mesmo eixo e ele não consegue também, não consegue ou ele não se empenha ou ele não tem esse suporte, alguém que ajude ele também nesse tipo de metodologia (Participante 8).

Entre as barreiras que impedem o cultivo do Pensamento Complexo e da Transdisciplinaridade, estão a falta de bases teóricas e científicas na formação dos professores, juntamente da ausência de clareza epistemológica que dificulta a compreensão do processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento da aprendizagem. Estes aspectos são essenciais para entender os mecanismos funcionais do pensamento, do conhecimento e da ação humana (Moraes, 2019).

Dessa forma, é importante compreender a didática em sua complexidade, como nos traz Batalloso (2015, p. 67):

[...] talvez a melhor didática seja a que não se decreta, a que não está escrita, a que não está dita, porque, em realidade, se algo nos pode oferecer, é a partir das emergências reflexivas do presente de um processo vivo de comunicação humano, no qual estão integrados e inseparavelmente ligados todos e cada um dos elementos do processo de ensino-aprendizagem.

Torna-se fundamental que os professores possam ter acesso à discussão de que a didática se move em cenários de incerteza, para, com isso, observar, analisar e compreender os processos de aprendizagem, ampliando o conhecimento e concebendo que a aprendizagem é um processo de natureza complexa. Só assim, a partir dessa abertura, será possível propor princípios, orientações e estratégias com o intuito de eficácia dos processos de ensino. Como afirma Moraes (2015, p. 155): “Entendemos que os processos de ensino-aprendizagem constituem não um mesmo e único processo, mas uma unidade múltipla complexa, por meio de interações ocorrentes e processos emergentes”. E, como nos fala Morin (2005, p. 183) “há não apenas diversidade no uno, mas também relatividade no uno, relacionalidade, alteridade, incertezas, ambiguidades, dualidades, cisões, complementaridade, antagonismos”.

## Metodologias e estratégias criativas

O ensino criativo nos leva a pensar em estratégias criativas que sejam baseadas na aprendizagem relevante, no desenvolvimento de habilidades cognitivas, em uma atitude

transformadora, no planejamento de atividades inovadoras, flexíveis, motivantes e em uma mediação que considere a colaboração, a experiência e a implicação do aluno (Torre, 2005), o que se articula ao princípio da reintrodução do sujeito cognoscente na construção do seu conhecimento, que tem como desígnio reintroduzir o papel ativo do sujeito em todo o conhecimento, surgindo como resposta à exclusão do sujeito, ocasionada por um objetivismo epistemológico inflexível (Morin; Ciurana; Motta, 2003).

Nesse sentido, esta categoria do instrumento permite verificar a) se tanto a metodologia, como as estratégias utilizadas são flexíveis, imaginativas, variadas, adaptadas a metas, dinâmicas e centradas nos discentes ou agentes; b) se procuram ser impactantes, implicativas, criativas e inovadoras, e c) se fazem uso de recursos tecnológicos, humanos, analógicos e virtuais (Torre, 2012).

Para Torre (2005, p. 162), o método criativo<sup>4</sup>:

[...] deve ter o poder de concentrar as energias mentais, de estimular, de facilitar o processo de ideação, de romper a lógica quando for preciso, de provocar e surpreender o discente, de distanciar-se do problema. É plural e diversificador; flexível para enfocar os problemas de diferentes pontos de vista. Tem de ser motivante para o aluno. A metodologia que aborrece/chateia o aluno resulta contrária à estimulação criativa. A consideração da opinião de nossos alunos nos proporcionará indícios sobre se nossa metodologia incita as idéias ou as adormece. [...] Em outras palavras, um ensino criativo passa pela criatividade do método.

A criatividade requer distintas formas de expressão e de materialização do objeto criativo, considerando as diversas linguagens, como: a musical, a estética, a corporal, a lúdica e a poética, que possibilitem o sujeito transdisciplinar a explorar a riqueza do seu mundo interior e a se autoconhecer e a perceber os seus potenciais adormecidos (Moraes, 2021).

Considerando a discussão, identificamos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Medicina (DCN), pontos fundamentais que se articulam a essa temática. O Art. 29 fala sobre a estrutura que o curso deve ter:

[...] II - utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e na integração entre os conteúdos, assegurando a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão;

III - incluir dimensões ética e humanística, desenvolvendo, no aluno, atitudes e valores orientados para a cidadania ativa multicultural e para os direitos humanos; [...] VII - utilizar diferentes cenários de ensino-aprendizagem, em especial as unidades de saúde dos três níveis de atenção pertencentes ao SUS, permitindo ao aluno conhecer e vivenciar as políticas de saúde em situações variadas de vida, de organização da prática e do trabalho em equipe multiprofissional; [...] (Brasil, 2014, p. 12).

---

**4-** Importante esclarecer que o método se refere à "organização e sequência da ação para alcançar uma meta, e a criatividade está na capacidade da pessoa de gerar novas ideias e expressá-las" (Torre, 2005, p. 167).

Segundo os Art. 32 e Art. 34 da mesma resolução:

Art. 32. 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 definidos pela IES em que for implantado e desenvolvido. [...]

Art. 34. O Curso de Graduação em Medicina deverá manter permanente Programa de Formação e Desenvolvimento da Docência em Saúde, com vistas à valorização do trabalho docente na graduação, ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso e a seu aprimoramento em relação à proposta formativa contida no documento, por meio do domínio conceitual e pedagógico, que englobe estratégias de ensino ativas, pautadas em práticas interdisciplinares, de modo a assumirem maior compromisso com a transformação da escola médica, a ser integrada à vida cotidiana dos docentes, estudantes, trabalhadores e usuários dos serviços de saúde (Brasil, 2014, p. 12-13).

Após observar os dados, fica evidente que há um direcionamento para a construção curricular de um curso pensando a partir de estratégias onde o aluno possa ser o protagonista do seu processo de aprendizagem, sendo acolhido e orientado pelos docentes em todos os momentos do processo educativo. O PPC do curso está embasado a partir destas diretrizes, como citado abaixo:

As estratégias de metodologia de ensino-aprendizagem utilizadas no curso dependem do conteúdo programático, do módulo/disciplina, da série, do tipo de atividade (prática, teórico-prática ou teórica), dos cenários de ensino e da preferência do docente, podendo ser usadas em sua concepção original ou por meio de adaptações de métodos e ainda suas associações. Dentre elas, podem ser citadas: atendimento simulado, aula expositiva dialogada, estudo de texto, tempestade cerebral, portfólio, mapa conceitual, estudo dirigido, lista de discussão por meios informatizados, solução de problemas, grupo de verbalização e de observação, dramatização, seminário, estudo de caso, simpósio, painel, fórum, oficina, estudo do meio, ensino com pesquisa, TBL, PBL, etc. (UFAL, 2023, p. 63-64).

Na Tabela 3, seguindo a nossa análise, é possível visualizar, de forma individual, as respostas dos participantes para cada indicador da categoria. Na Tabela 4, há uma síntese do quantitativo de respostas para cada conceito e, no Gráfico 2, tem-se um resumo percentual das respostas por conceito.





**Tabela 3 –** Frequência dos valores e conceitos na categoria Metodologias e estratégias criativas

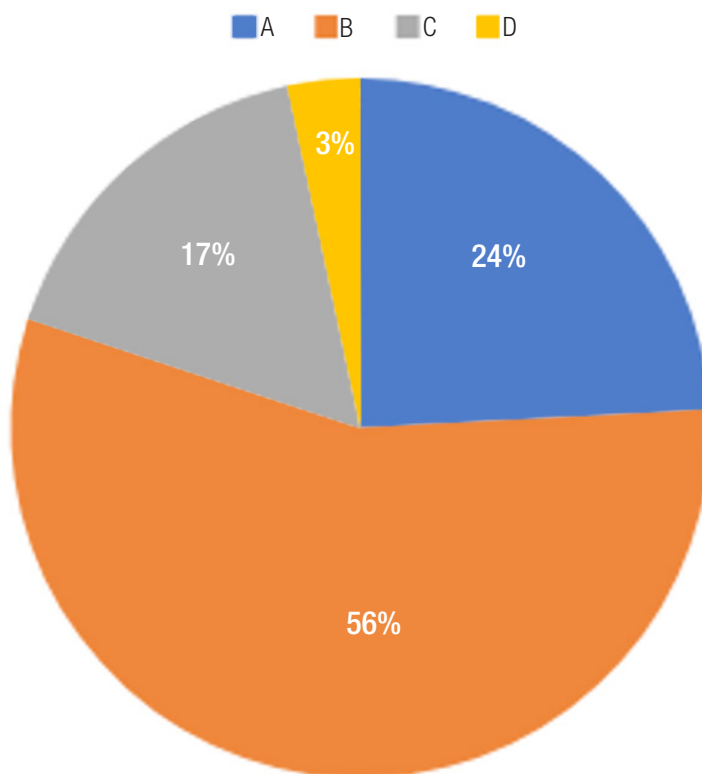
| Questões / Indicadores                                                                                        | Participante 1 | Participante 2 | Participante 3 | Participante 4 | Participante 5 | Participante 6 | Participante 7 | Participante 8 | Participante 9 | Participante 10 | Participante 11 | Participante 12 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 1) O plano elaborado pelo curso leva em consideração os recursos materiais, humanos e as estratégias?         | 9<br>A         | 9<br>A         | 8<br>B         | 7<br>B         | 9<br>A         | 9<br>A         | 8<br>B         | 10<br>A        | 8<br>B         | 10<br>A         | 8<br>B          | 7<br>B          |
| 2) As consciências ambiental, social e emocional são objetivos nos projetos do curso?                         | 8<br>B         | 7<br>B         | 6<br>B         | 7<br>B         | 8<br>B         | 8<br>B         | 8<br>B         | 10<br>A        | 8<br>B         | 7<br>B          | 8<br>B          | 6<br>B          |
| 3) Os sistemas, programas, métodos, estratégias e atividades privilegiam o desenvolvimento da criatividade?   | 9<br>A         | 7<br>B         | 7<br>B         | 6<br>B         | 8<br>B         | 7<br>B         | 8<br>B         | 8<br>B         | 7<br>B         | 4<br>C          | 4<br>C          | 7<br>B          |
| 4) Os professores buscam alternativas de soluções de problemas nas atividades com os estudantes?              | 9<br>A         | 8<br>B         | 6<br>B         | 7<br>B         | 9<br>A         | 9<br>A         | 8<br>B         | 1<br>D         | 8<br>B         | 8<br>B          | 6<br>B          | 6<br>B          |
| 5) Arte, música e teatro são recursos didáticos utilizados?                                                   | 10<br>A        | 7<br>B         | 5<br>C         | 8<br>B         | 5<br>C         | 5<br>C         | 3<br>C         | 6<br>B         | 6<br>B         | 2<br>D          | 3<br>C          | 1<br>D          |
| 6) Os professores criam situações e diálogos sobre a realidade observada com os estudantes?                   | 10<br>A        | 8<br>B         | 7<br>B         | 8<br>B         | 9<br>A         | 8<br>B         | 8<br>B         | 5<br>C         | 9<br>A         | 6<br>B          | 5<br>C          | 4<br>C          |
| 7) Os professores possibilitam aos estudantes a relação entre o sentir, o pensar e o agir?                    | 10<br>A        | 8<br>B         | 6<br>B         | 8<br>B         | 9<br>A         | 8<br>B         | 5<br>C         | 5<br>C         | 7<br>B         | 5<br>C          | 6<br>B          | 3<br>C          |
| Questões / Indicadores                                                                                        | Participante 1 | Participante 2 | Participante 3 | Participante 4 | Participante 5 | Participante 6 | Participante 7 | Participante 8 | Participante 9 | Participante 10 | Participante 11 | Participante 12 |
| 8) A colaboração é trabalhada dentro e fora da sala de aula, inclusive na avaliação?                          | 9<br>A         | 7<br>B         | 6<br>B         | 7<br>B         | 8<br>B         | 9<br>A         | 7<br>B         | 2<br>D         | 8<br>B         | 4<br>C          | 5<br>C          | 4<br>C          |
| 9) Outros profissionais são convidados a participarem da formação dos estudantes?                             | 10<br>A        | 9<br>A         | 8<br>B         | 8<br>B         | 8<br>B         | 9<br>A         | 5<br>C         | 4<br>C         | 7<br>B         | 7<br>B          | 4<br>C          | 10<br>A         |
| 10) Os professores relacionam recursos analógicos com as tecnologias virtuais na aprendizagem dos estudantes? | 10<br>A        | 8<br>B         | 6<br>B         | 8<br>B         | 9<br>A         | 9<br>A         | 8<br>B         | 8<br>B         | 10<br>A        | 9<br>A          | 9<br>A          | 8<br>B          |

Fonte: Dados da pesquisa.

**Tabela 4 -** Síntese quantitativa dos conceitos na categoria Metodologias e estratégias criativas

| Quantitativo | Conceito |
|--------------|----------|
| 29           | A        |
| 67           | B        |
| 20           | C        |
| 4            | D        |

Fonte: Dados da pesquisa.

**Gráfico 2** - Síntese percentual dos conceitos na categoria Metodologias e estratégias criativas

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta categoria, os resultados apontam para 56% das respostas dos participantes no conceito B e 24% no conceito A, somando essas duas categorias em 80%. Os outros 20%, ficaram para 17% no conceito C e 3% no conceito D.

Há uma importante observação no indicador 5. Arte, música e teatro são recursos didáticos utilizados?, pois, entre os 12 participantes, sete apontam suas respostas nos conceitos C e D. Ainda que observemos algumas atividades didáticas que envolvam esses recursos, fica evidente que é algo que pode e deve ser mais utilizado no curso. Da Figura 2 a 5, seguem alguns exemplos das atividades já realizadas.

**Figura 2** - Atendimento simulado realizado no prédio do SAMU/ALAGOAS



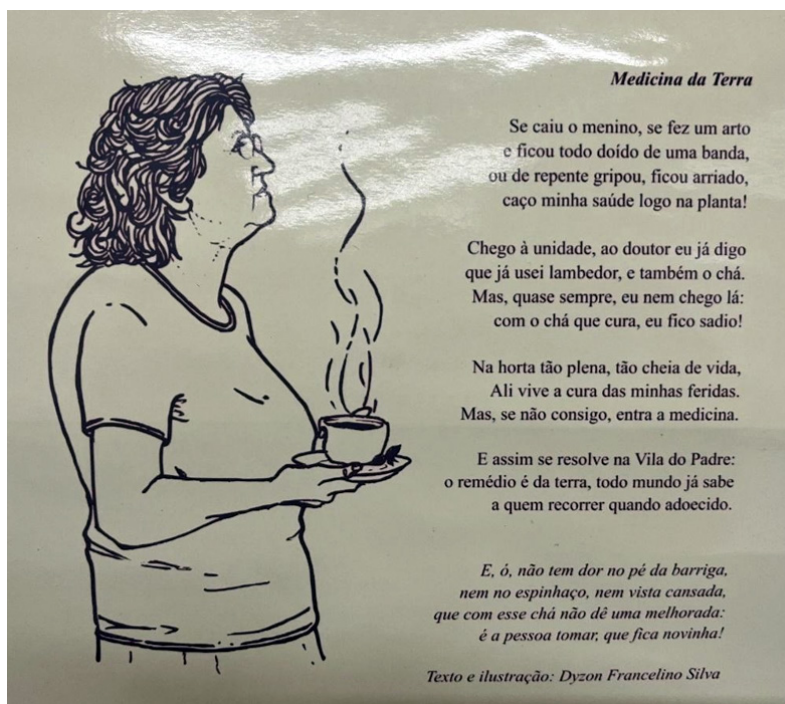
Fonte: UFAL, 2023.

**Figura 3** – Atividade de apresentação da territorialização intitulada: “Expressões de um território vivo: como trabalham, como amam e como morrem”



Fonte: arquivo do curso.

**Figura 4** - Imagem de material artístico produzido por um discente para a atividade: “Expressões de um território vivo: como trabalham, como amam e como morrem”



Fonte: Arquivo do curso.

**Figura 5** - Atividade didática realizada através de jogo de tabuleiro



Fonte: Arquivo do curso.

Nos documentos do curso, encontramos também a atividade denominada ‘Arte, criatividade e medicina’, pensada a partir da ideia de seminários temáticos, no entanto, o conteúdo a ser abordado deveria estar atrelado a uma metodologia criativa. A turma foi dividida em grupos e foi entregue um roteiro que eles deveriam tomar como base para a construção da atividade, como ilustra na Figura 6:

**Figura 6** - Recorte do roteiro de aula para organização dos grupos

**2.** Os temas definidos abaixo são abrangentes e o grupo está livre para abordar a temática como acharem pertinente. Destacando que a proposta do seminário é “Arte, criatividade e medicina”, então fiquem à vontade para usar recursos criativos (vídeos, podcasts, filmes, entrevistas, slides, casos clínicos, simulação, contação de história, literatura, música, desenho, metodologia ativa, etc.). Cada grupo terá 20 min para apresentação.

**3. TEMAS:**

Grupo 1: Saúde mental do estudante de medicina

Grupo 2: Saúde mental do profissional médico

Grupo 3: A relação médico-paciente com crianças e adolescentes doentes

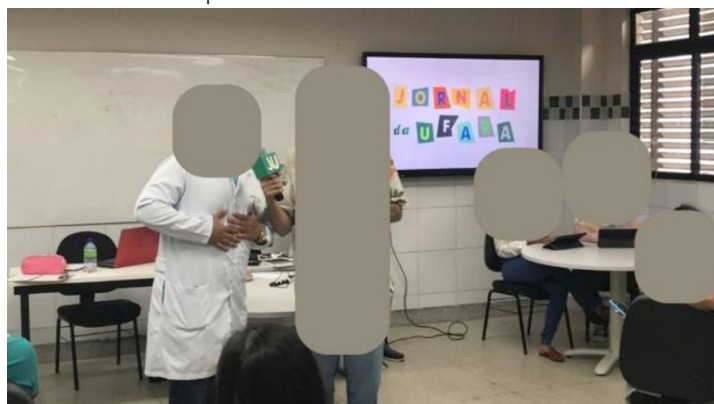
Grupo 4: A relação médico-paciente com pacientes cirúrgicos

**4. Observação:** O conteúdo pesquisado e utilizado deve ser referenciado.

Fonte: Documento do curso.

A título de exemplo, iremos mostrar como um dos grupos realizou essa organização. A temática do grupo foi a relação médico-paciente com crianças e adolescentes doentes. O grupo criou um telejornal chamado UFARA e, através deste elemento, foi possível abordar o assunto. Além da construção do cenário, trouxeram aspectos fundamentais para pensar nesta relação com uma entrevista que ocorria dentro do telejornal com uma profissional médica pediatra e a apresentação de um projeto denominado IUPI (elemento verídico, pois é um projeto que existe na universidade com alunos da área da saúde). Abaixo, na Figura 7, segue o registro de parte do cenário criado:

**Figura 7** - Fotografia do cenário criado pelos alunos



Fonte: Arquivo do curso.



Nesta vivência, os alunos possuíam apenas um tema em questão e, enquanto grupo, deveriam se organizar e definir a estratégia de ensino e aprendizagem. Um dos aspectos era que a metodologia a ser utilizada tivesse o cuidado de envolver os demais alunos da turma no processo, assim como foram valorizadas a criatividade e a liberdade para a construção. A atividade possibilitou o encontro de diversas habilidades a serem desenvolvidas, como a relação intergrupar e a relação dos alunos com a turma, exigindo habilidades de comunicação para a potencialização da dinâmica, criatividade, autonomia, protagonismo etc.

Como nos diz Mitjans Martínez (2013), a aprendizagem criativa é identificada pela geração de ideias próprias sobre o que foi estudado, ideias que, ao transcenderem o dado, expressam a novidade como característica essencial da criatividade. É um tipo de aprendizagem que, apesar de contê-la, transcende a apropriação integral da informação. Dessa forma, o sujeito, no processo de aprendizagem criativa, expressa-se na elaboração personalizada de informações e ideias próprias, na indagação, no questionamento do dado e, principalmente, em ir além do que é dado.

Inferimos que, para além da possibilidade de aberturas dentro das diversas metodologias ativas existentes, para trabalhar na perspectiva de espaços criativos e inclusivos, a própria orientação das DCNs (que o curso deve fazer uso de metodologias ativas) apresenta-se como potencial abertura para a ampliação, criação, flexibilidade, adaptação de estratégias didáticas criativas e inclusivas, favorecendo a aprendizagem ativa e significativa dos alunos.

Considerando isso e corroborando os dados até então expostos, trouxemos alguns recortes das falas dos participantes docentes sobre metodologia ativa:

Metodologias ativas são como o conceito diz, né... o aprendizado centrado no aluno. [...] A gente precisa desenvolver métodos para que a gente esteja garantindo o aprendizado daquele aluno. E essas metodologias, elas fazem com que o aluno participe mais, fazem com que o aluno não se torne apenas um telespectador, mas sim que participe, que ele tenha um conteúdo previamente estudado pra trazer suas dúvidas na aula, pra que possa sim, ter uma discussão mais rica junto com o professor, não apenas o professor expondo uma aula em slide e o aluno só assistindo (Participante 2).

Eu percebo como um método em que exige a participação de todas as partes, então é uma metodologia que você consegue colocar a responsabilização daquele aprendizado não só no professor, né, o professor sendo ali o que vai, que organizou tudo, que pensou em tudo e vai passar aquele conhecimento. Eu acho que as metodologias ativas, elas acabam integrando de uma forma diferente, porque acaba dividindo a responsabilidade daquele aprendizado, não só como professor, da forma que a gente tem que se preparar, estudar e tá preparado pra passar aquele conhecimento, tirar as dúvidas dos alunos, guiar os alunos naquele objetivo, mas também do aluno ter a sua parte, sua parcela de responsabilidade no processo, que ele também precisa se preparar, que ele também precisa participar. Além disso, eu acho que metodologia ativa proporciona não só aprender conteúdos, mas você treinar outras habilidades que são importantes, como comunicação, organização, porque a pessoa tem que se organizar, se comunicar, respeitar o próximo, respeitar a opinião do outro, trabalhar em equipe. Então eu acho que são habilidades que com a metodologia tradicional você não tem a oportunidade de treinar, de se aprimorar, eu

acho que a metodologia ativa, assim, permite o aluno se aprimore nessas questões que também são importantes (Participante 4).

Dessa forma, por meio do VADECRIE e dos dados encontrados nos documentos do curso e relatos de entrevistas, o curso confirma que existem evidências do indicador, levando em consideração os recursos a serem utilizados nos planos, contemplando as consciências social, emocional, ambiental e se articulando, sempre que possível, com a realidade observada. Além disso, existe um espaço atento para o desenvolvimento da criatividade através de recursos como música, teatro e arte, ainda que de forma incipiente e alguns profissionais, principalmente da rede de saúde do município, são convidados para auxiliar em algumas situações educativas. Algumas estratégias didáticas são baseadas nas tecnologias virtuais de aprendizagem. Os indicadores 7 e 8 apontam que, para alguns discentes, são movimentos que deixam a desejar no curso, portanto, há um aspecto para direcionar um olhar mais atencioso.

## **Tecendo considerações**

A partir do que foi discutido e analisado nas duas categorias, temos como resultado que o curso apresenta um professorado criativo e que as metodologias ativas utilizadas são espaços potentes de aprendizado, emergindo a possibilidade de cada aluno ser reconhecido em sua singularidade na experiência compartilhada, o que é fundamental quando falamos da importância dos futuros médicos considerarem a dimensão do sujeito nos seus futuros pacientes e em si mesmos como balizadora do encontro clínico.

Entretanto, também merecem destaque os desafios enfrentados pelos docentes na adoção e adaptação de metodologias ativas para certos conteúdos. É essencial que os professores tenham acesso a discussões que abordem a didática em cenários de incerteza para com isso observar, analisar e compreender os processos de aprendizagem. Esta ampliação do conhecimento deve levar à compreensão de que a aprendizagem é um processo de natureza complexa. Somente a partir dessa abertura será possível propor princípios, orientações e estratégias que visem a eficácia dos processos de ensino.

Assim, ressalta-se a importância de práticas pedagógicas criativas e inclusivas, como algumas citadas, durante a formação médica, para que os alunos vivenciem estes processos inerentes à sua prática. Colocar em exercício o conhecimento, identificar dificuldades e angústias nesse caminhar e poder falar das emoções e sentimentos também é constituinte do perfil que se espera de um médico ao final do curso, sendo ele capaz de se perceber enquanto sujeito imerso na complexidade da vida e da vida dos seus pacientes, não de forma separada, mas no encontro em que se dá essa relação.

Esperamos que as atitudes de escuta sensível, criatividade e inclusão possibilitem não só um diagnóstico mais assertivo, como também possibilidades de acolhimento aos profissionais e pacientes, gerando, conseqüentemente, uma confiança no processo de tratamento e cura.



## Referências

AQUILANTE, Aline Guerra *et al.* Situações-problema simuladas: uma análise do processo de construção. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 35, n. 2, p. 147-156, 2011.

BATALLOSO, Juan Miguel. A escola criativa e transdisciplinar do futuro. *In*: MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: Papirus, 2015. p. 119-143.

BOELEN, Charles. A new paradigm for medical schools a century after Flexner's report. **Bull World Health Organ**, Genebra, v. 80, n. 7, p. 592-3, 2002.

BONOMA, Thomas V. Case research in marketing: opportunities, problems and a process. **Journal of Marketing Research**, New York, v. 12, p. 199-208, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jun. 2014.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

DIAS, Simone Regina; VOLPATO, Arceloni Neusa. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017.

SCOREL, Sarah. História das políticas de saúde no Brasil de 1964 a 1990: do golpe militar à reforma sanitária. *In*: GIOVANELLA, Lígia *et al.* (org.). **Políticas e sistemas de saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008. p. 385-434.

GOMES, Andréia Patrícia; REGO, Sérgio. Transformação da educação médica: é possível formar um novo médico a partir de mudanças no método de ensino-aprendizagem? **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 35, n. 4, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022011000400016&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022011000400016&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 20 ago. 2024.

KOIFMAN, Lilian. O modelo biomédico e a reformulação do currículo médico da Universidade Federal Fluminense. **História, Ciências, Saúde, Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 48-70, mar. 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Clarisse Daminelli Borges; WUO, Andrea; HEINZLE, Marcia. Educação médica no Brasil: uma análise histórica sobre a formação acadêmica e pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 42, n. 4, p. 66-73, 2018.

MENDES, Isabel Amélia Costa. Desenvolvimento e saúde: a declaração de Alma-Ata e movimentos posteriores. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 3, p. 447-48. 2004.



MITJANS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica. **CS**, Cali, n. 11, p. 311-341, jun. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2011-03242013000100011&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-03242013000100011&lng=es&nrm=iso). Acesso em: dez. 2023.

MORAES, Maria Cândida. Criatividade em uma perspectiva ecossistêmica. *In*: BERG, Juliana; VESTENA, Carla Luciene Blum; COSTA-LOBO, Cristina; CUEVAS, Jessica Cabrera (org.). **Coletânea tecido em criatividade**. v. 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 103-124.

MORAES, Maria Cândida. **Saberes para uma cidadania planetária**: homenagem a Edgard Morin. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. *In*: MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 15-18. Disponível em: <http://www.eternoretorno.com/wp-content/uploads/2008/08/necessidade-de-um-pensamento-complexo-edgar-morin.pdf?x31337>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e a incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 2008.

NOGUEIRA, Maria Inês. A reconstrução da formação médica nos novos cenários de prática: inovações no estilo de pensamento biomédico. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 909-930, set. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73312014000300013>

PAGLIOSA, Fernando Luiz; DA ROS, Marco Aurélio. O relatório Flexner: para o bem e para o mal. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 32, n. 4, p. 492-499, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022008000400012>

PAUL, Patrick. **Saúde e transdisciplinaridade**: a importância da subjetividade nos cuidados médicos. São Paulo: Edusp, 2013.

RODRIGUES, Carla Cristina; TODARO, Mônica de Ávila; BATISTA, Cássia Beatriz. **Saúde do idoso**: discursos e práticas educativas na formação médica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, 2021. <https://doi.org/10.1590/0102-469820811>

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 71-84, jan./abr. 2008.

SANTOS, Akiko. Teorias e métodos pedagógicos sob a ótica do pensamento complexo. *In*: SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005. p. 59-78.

SOUZA, Carlos Dornels Freire de. Programa Saúde da Família – PSF: a ação do estado, o cenário de implantação e a importância do território para a sua efetivação. **Hygeia**, Uberlândia, v. 10, n. 18, p. 207-215, 2014.

SUANNO, João Henrique. **Escola criativa e práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2013.

TORRE, Saturnino de la. **Dialogando com a criatividade**. São Paulo: Madras, 2005.

TORRE, Saturnino de la. **Instituciones educativas creativas**: instrumento para valorar el desarrollo creativo de las instituciones educativas (Vadecrie). Sitges: Círculo Rojo – Investigación, 2012.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. **Projeto pedagógico do curso de medicina**: Bacharelado, Campus Arapiraca. Arapiraca: UFAL, 2018.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. **Projeto pedagógico do curso de medicina**: Bacharelado, Campus Arapiraca. Arapiraca: UFAL, 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

*Recebido em: 26.01.2024*

*Revisado em: 12.11.2024*

*Aprovado em: 07.02.2025*

**Editor:** Profa. Dra. Rosana Passos

**Raquel de Lima Santos** é professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), campus Arapiraca. É graduada em psicologia pela UFAL. Especialista em problemas do desenvolvimento da infância a adolescência (Centro Lydia Coriat/Faculdade de desenvolvimento do Rio Grande do Sul - FADERGS-RS). Mestra em psicologia e doutora em educação pela UFAL.

**Maria Dolores Fortes Alves** é professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) atuando na graduação e pós-graduação. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação (*lato sensu*) em educação especial pela perspectiva Transdisciplinar Cied-UFAL. Doutora em educação: currículo (Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, 2013) com sanduíche pela Universidade de Barcelona (2012); mestre em educação (PUC/SP, 2008) e mestre em psicopedagogia e pedagoga pela Universidade Santo Amaro (UNISA).