



MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL E URBANO

IVANILDO DA SILVA BARBOSA

**IMPACTO DA APLICAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE
CAPITAL HUMANO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO LOCAL**

Salvador
2021

IVANILDO DA SILVA BARBOSA

**IMPACTO DA APLICAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE
CAPITAL HUMANO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO LOCAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional e Urbano da UNIFACS Universidade Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Joaquim Fernandes de Barros.

Salvador
2021

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIFACS Universidade Salvador.

Barbosa, Ivanildo da Silva

Impacto da aplicação das metodologias ativas na formação de capital humano para o desenvolvimento humano local./ Ivanildo da Silva Barbosa. - Salvador: UNIFACS, 2021.

139 f. : il.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado em Desenvolvimento Regional e Urbano da UNIFACS Universidade Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Joaquim Fernandes de Barros.

1. Educação superior. 2. Metodologia ativa. 3. Desenvolvimento humano. I. Barros, Manoel Joaquim Fernandes de, orient. II. Título.

CDD: 378

TERMO DE APROVAÇÃO

IVANILDO DA SILVA BARBOSA

IMPACTO DA APLICAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE CAPITAL HUMANO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO LOCAL

Dissertação apresentada ao Mestrado em Desenvolvimento Regional e Urbano da UNIFACS Universidade Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à seguinte banca examinadora:

Manoel Joaquim Fernandes de Barros – Orientador _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA
Universidade Salvador - UNIFACS

Cássio Jânio dos Santos Silva – Membro Externo da Banca _____
Doutor em Desenvolvimento Regional e Urbano – UNIFACS
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Renato Barbosa Reis – Membro Interno da Banca _____
Doutor em Biotecnologia em Saúde e Medicina Investigativa – Fundação Oswaldo Cruz
Universidade Salvador - UNIFACS

Sergio Hage Fialho – Membro Interno da Banca _____
Doutor em Administração pela UFBA, Professor Titular do PPGA – UNIFACS
Universidade Salvador - UNIFACS

Salvador, 21 de junho de 2021.

Dedico este trabalho a todos os educadores que acreditam que, mediante a educação, podem refazer o mundo, como transformadores sociais, para um contexto mais democrático.

AGRADECIMENTOS

Ao eterno DEUS, que nos guiou até aqui e nos deu o discernimento para realizar esse trabalho em tão pouco tempo. Sou grato eternamente ao Prof. Dr. Cássio Jânio dos Santos Silva, pela sua maneira única de trazer uma nova aquisição da língua inglesa e de ser uma pessoa impecável no labor com o ser humano, ensinando, acima de tudo, a ter humildade. Em memória e gratidão ao Prof. Dr. Edivaldo Boaventura, por contribuir com o meu trabalho de forma particular. Ao professor Renato Carvalho, pelo incentivo, e ao amigo Lucas Santana, por acreditar nesse trabalho.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação, como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça na esperança.

Paulo Freire (2002).

RESUMO

Nos dias atuais, a implementação da metodologia ativa na educação, especialmente nos cursos de medicina, proporciona discentes mais aptos para a inserção no mercado de trabalho, portanto, essa pesquisa procura responder ao significado dessa implementação. Demonstra também a importância de fornecer uma educação em que todos tenham acesso a essa metodologia. Busca também a inclusão dessa inovação no currículo acadêmico, minimizando o ensino tradicional. A estratégia metodológica foi norteadada por ser um estudo comparativo, considerando o seguinte recorte: os ex-alunos do curso de medicina da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Os questionários aplicados aos entrevistados buscaram compreender como a aplicação das metodologias ativas na formação de capital humano em medicina impactou o desenvolvimento humano local, além de indicar a importância da implementação de políticas públicas na nova metodologia para uma melhor inserção dos estudantes de medicina, da UNEB e da UFBA, no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Metodologia ativa, educação superior, desenvolvimento humano.

ABSTRACT

Nowadays, the implementation of the active methodology in education, especially in medical courses, provides students better able to enter the job market, therefore, this research seeks to answer the meaning of this implementation. It also demonstrates the importance of providing an education in which everyone has access to this methodology. It also seeks to include this innovation in the academic curriculum, minimizing traditional teaching. The methodological strategy was guided by being a comparative study, considering the following excerpt: the former students of the medical course at the University of the State of Bahia (UNEB) and the Federal University of Bahia (UFBA). The questionnaires applied to the interviewees sought to understand how the application of active methodologies in the formation of human capital in medicine impacted local human development, in addition to indicating the importance of implementing public policies in the new methodology for a better insertion of medical students, UNEB and UFBA, in the labor market.

Keywords: Active methodology, university education, human development.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Indicador Salário – Ex-Alunos UFBA.....	90
Gráfico 2 - Indicador Salário – Ex-Alunos UNEB.....	91
Gráfico 3 - Indicador Bairro de Moradia - Ex-Alunos UFBA	92
Gráfico 4 - Indicador Bairro de Moradia - Ex-Alunos UNEB	93
Gráfico 5 - Indicador Plano de Saúde - Ex-Alunos UFBA	94
Gráfico 6 - Indicador Plano de Saúde - Ex-Alunos UNEB	95
Gráfico 7 - Indicador Lazer - Ex-Alunos UFBA.....	96
Gráfico 8 - Indicador Lazer - Ex-Alunos UNEB.....	97
Gráfico 9 - Indicador Gênero - Ex-Alunos UFBA e UNEB.....	98
Gráfico 10 - Indicador Etnia - Ex-Alunos UFBA e UNEB	99
Gráfico 11 - Indicador Moradia com os Pais - Ex-Alunos UFBA	100
Gráfico 12 - Indicador Moradia com os Pais - Ex-Alunos UNEB	101
Gráfico 13 - Indicador Docentes e a Metodologia Ativa.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perguntas Contidas no Questionário com Base na Obra dos Autores e Indicadores a Serem Analisados	76
Quadro 2 - Matriz Curricular – Medicina UNEB.....	82
Quadro 3 - Matriz Curricular – Medicina UFBA.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI-5	Ato Institucional nº 5
AID	<i>Agency for International Development</i>
CEE	Conselho Estadual de Educação
CONSU	Conselho Universitário
DCH	Departamento de Ciências Humanas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Medicina
DOPS	Delegacia de Ordem Política e Social
EMC	Educação Moral e Cívica
EUA	Estados Unidos da América do Norte
FAMED	Faculdade de Medicina da Bahia
FLN	<i>Flipped Learning Network</i>
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IBRE	Instituto Brasileiro de Economia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OSP	Organização Social e Política do Brasil
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPDRU	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano
SESU	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA, QUESTÃO CENTRAL E OBJETIVOS	16
1.2 JUSTIFICATIVA	17
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	17
2 METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO	19
2.1 MODELO TRADICIONAL DE ENSINO	30
2.2 MÉTODO CONSTRUTIVISTA	35
2.3 MODELO CONTEMPORÂNEO DE ENSINO: METODOLOGIA ATIVA OU SALA DE AULA INVERTIDA	39
3 IMPLICAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO...45	
3.1 SUPERAÇÃO DE IMPOSIÇÕES DA CULTURA DIGITAL.....	45
3.2 IMPLICAÇÕES NO <i>DESIGN</i> CURRICULAR.....	50
3.3 MERCADO DE TRABALHO EM UM MUNDO GLOBALIZADO.....	53
3.4 IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS REGIONAIS VISANDO O DESENVOLVIMENTO.....	58
3.5 IMPLICAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO.....	63
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS	74
5 EVIDÊNCIA DO IMPACTO DA APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	81
6 CONCLUSÃO.....	103
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE A - Questionário aplicado aos entrevistados	118
APÊNDICE B - Diagrama que sintetiza toda a dissertação	121
ANEXO A - Resolução Consu/Uneb 846/2011 – cria e autoriza o curso de medicina na Uneb	122
ANEXO B - Organização Curricular contida no Projeto Pedagógico do curso de medicina da Uneb	123
ANEXO C - Fluxograma do curso de medicina da Uneb	126
ANEXO D - Fluxograma do curso de medicina da UFBA	127
ANEXO E - Projeto de Transformação Curricular para o Curso da FAMEB.....	128

1 INTRODUÇÃO

O ensino/aprendizado brasileiro, nos mais distintos níveis de escolaridade, em sua grande maioria, tem se pautado, ainda, na metodologia tradicional. Essa realidade persistente é histórica e atravessa séculos. Iniciou-se no Brasil Colônia, atravessou o Império e continua na República: a tradição insiste em permanecer nos espaços educativos formais. Desde a Idade Média, conhecida como o século das trevas e fortemente influenciada pela doutrina da Igreja Católica, tem-se uma educação conservadora: alicerçada nos ensinamentos dos jesuítas, com sua estrutura fortemente associada à presença de um professor que ensina, ligado à Igreja ou a outro poder. Desde essa época, a educação já era para a classe elitista e extremamente tradicional, fortemente representada na figura do professor, visto como detentor único do saber e a quem cabe iluminar os alunos.

Nesse modelo tradicional de ensino, o professor é apenas o depositante de informações e os alunos depositários, sem qualquer compreensão, reflexão, análise e crítica para a construção de novos conhecimentos. Essa prática de ensino é conhecida como educação bancária, tão largamente difundida, porém criticada por Freire (1978) e por outros estudiosos da área.

Essa metodologia tradicional, centrada no professor, gera apenas alunos passivos, não críticos, que não criam, não modificam, não evoluem. É essencial uma educação em que o aluno seja ativo, crítico, que crie e recrie. Apenas esse aluno crítico, via metodologia ativa, é que estará mais apto para adentrar no mercado de trabalho, movimentando assim a economia e, portanto, proporcionando o desenvolvimento das regiões.

A implantação da metodologia ativa, que é uma modalidade do construtivismo¹, visa à formação de estudantes que não recebem informações passivamente. Mas, diferente disso, posicionam-se criticamente, frente ao que é ensinado, buscam novas informações sobre o objeto de aprendizado, cotejam dados, fazem *links* com outros artefatos culturais (filmes,

¹ Construtivismo é a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. Construtivismo é, portanto, uma ideia; melhor, uma teoria, um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da filosofia dos últimos séculos. Uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos. No caso de Piaget (psicólogo suíço, 1896-1980), o mundo do conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento. Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História - da Humanidade e do Universo. Não se pode esquecer que, em Piaget, aprendizagem só tem sentido na medida em que coincide com o processo de desenvolvimento do conhecimento, com o movimento das estruturas da consciência. Por isso, se parece esquisito dizer que um método é construtivista, dizer que um currículo é construtivista parece mais ainda (BECKER, 2009).

televisão, *sites* de informação etc.), comparam com a realidade vivida por eles e produzem textos sobre o assunto (LIBÂNEO, 1992). Portanto, a metodologia ativa é mais que uma forma de ensinar e aprender nos centros formais de educação, em especial nas universidades, é também uma função social da universidade e em faculdades, fomentada pelo Estado, pelo corpo acadêmico e reitores, para formar futuros cidadãos críticos, reflexivos e profissionais, que não apenas leem informações, ouvem os professores e concordam passivamente com o dito/ouvido. Mas cidadãos e profissionais que, na era da informática e das novas tecnologias de informação e comunicação, devem ser tolerantes, partícipes de sua comunidade, inovadores em suas áreas de conhecimento e produtores de seus textos. O desenvolvimento dependerá desse espalhamento mais veloz e construtivo.

Nessa era digital, é fundamental que a escola prepare o estudante desde os primeiros anos de ensino. Assim, ano após ano, ele (a) se tornará uma criança, adolescente e adulto reflexivo, crítico, inovador, aberto ao novo e respeitador das diferenças do mundo, além de se inserir mais facilmente no mundo do trabalho.

É preciso esclarecer a educação, como norteadora do desenvolvimento regional e urbano (DOWBOR, 2007). Confiamos que o estudante, formado a partir da metodologia ativa, será mais facilmente inserido no mercado de trabalho e contribuirá para as inovações de que o país e a Bahia precisam. Contudo, para que se forme esse novo estudante, é necessário que o currículo incorpore esta nova modalidade de ensino e que atualizações sejam feitas nos componentes curriculares, até mesmo na arquitetura das salas de aula.

Moreira e Silva (2001) defendem que o currículo precisa ser contestado, atualizado, recriado. Mas, para isso, segundo eles, é crucial que políticas públicas sejam implementadas, a fim de que o currículo acadêmico, tanto público quanto privado, incorpore a metodologia ativa, visando a formação de estudantes ativos, independentes e inovadores. O desenvolvimento do país e das regiões dependerá das decisões autônomas por parte dos atores locais, já que o novo mercado exige a formação deste profissional crítico.

Desta forma, a educação é fundamental para a formação do ser humano e, segundo Schultz (1973), a valorização das capacidades das pessoas como produtores ou como consumidores está diretamente relacionada ao investimento que fazem em si mesmas. Por isso, a educação é a melhor forma de se investir em capital humano, uma vez que, enquanto o nível de bens de produção tem declinado em relação à renda, o capital humano tem aumentado. A educação é caracterizada pelo ensino e pelo aprendizado, decorrente do aperfeiçoamento moral e mental de algo potencial ou latente de uma pessoa, visando torná-la suscetível a escolhas individuais e sociais. Preparando-a para uma profissão, por meio de

instrução sistemática e exercitando-a na formação de habilidades.

A metodologia ativa pode alavancar o desenvolvimento de uma região, de um país, além de colaborar na educação crítica do ser humano, formando-o não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade (MARQUES; OLIVEIRA, 2016). Para isso, apontamos como as políticas públicas e as universidades/faculdades têm papéis importantes nesse processo. Ou se investe e se implementa essa nova metodologia ou se mantém a estagnação, o atraso social, econômico e perpetuam-se as desigualdades, de todos os espectros. O papel do professor é fundamental para esse processo, uma vez que, no educador está o poder para gerar o desenvolvimento urbano através da formação de um aluno crítico, consciente do seu papel enquanto cidadão.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA, QUESTÃO CENTRAL E OBJETIVOS

Essas reflexões iniciais nos conduzem à formulação da seguinte questão de pesquisa: de que forma a aplicação das metodologias ativas na formação de capital humano em medicina impacta o desenvolvimento humano local? As respostas se encontram ao longo de nosso estudo.

O objetivo precípua, dessa dissertação, é compreender como a aplicação das metodologias ativas na formação de capital humano em medicina impactou o desenvolvimento de Salvador.

Visando auxiliar na elucidação da questão central, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: analisar o modelo tradicional de ensino, tomando como ponto de partida uma breve historicização da educação no Brasil e na Bahia; compreender o construtivismo e a metodologia ativa; descrever a importância do currículo na nova metodologia.

Vale ressaltar que esta pesquisa tem aderência ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano (PPDRU) e mais, especificamente, na linha de pesquisa de Desenvolvimento e Políticas Regionais, que dentre as múltiplas alternativas de estudo tem como indicativo tratar de políticas públicas dos serviços essenciais como saúde, educação e segurança, elementos da política que são amplamente debatidos na Teoria de Amartya Sen.

1.2 JUSTIFICATIVA

As profundas mudanças das sociedades pós-modernas têm nos conduzido, cada vez mais, a discussões relacionadas à formação dos profissionais. As metodologias de ensino tradicionais, com foco em conteúdo, que favorecem a sua memorização, ainda são amplamente usadas na grande maioria dos cursos de graduação no Brasil. Entretanto, identificamos nos documentos oficiais, Anexo A e Anexo B desta dissertação, que o curso de medicina da Universidade do Estado da Bahia faz uso da metodologia ativa, estimulando o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes requeridas para o pleno exercício da profissão.

Quanto à importância teórica, propõem-se, com esta investigação, avanços nos debates sobre como a implementação da metodologia ativa nos cursos de Medicina pode contribuir, significativamente, para o desenvolvimento local.

Para sustentar nossa pesquisa, que resultou nesta dissertação, apoiamo-nos em vários teóricos e estudiosos do nosso tema, contudo, seguem alguns fundantes, como: Becker (2009), Boaventura (1992, 2005), Boiko e Zamberlan (2001), Castells (2009), Chakur (2014, 2015), Dewey (2002), Gorz (2007), Moran, Masetto e Behrens (2013), Silva (2013; 2015; 2016) e Viveret (2006).

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está estruturada em seis capítulos, além das referências, dos anexos e apêndices. Neste primeiro capítulo, aqui denominado de Introdução, trata-se do objeto de estudo, ou seja, das metodologias ativas na formação de capital humano. Além disso, são apresentados o problema, os objetivos gerais e específicos e a justificativa social e teórica desta pesquisa.

O segundo capítulo, nomeado de Metodologia Ativa de Ensino, apresenta uma explanação sobre o ensino/aprendizado desde o Brasil colônia até os dias atuais: aborda o modelo tradicional de ensino; o método construtivista; o modelo contemporâneo de ensino. Neste capítulo, a educação assume o papel de norteadora do desenvolvimento regional e urbano.

O terceiro capítulo, denominado Importância da Inserção no Mercado de Trabalho pelos Acadêmicos de Medicina via Políticas Públicas e o Novo Currículo, aborda: a cultura digital: a importância do currículo na nova metodologia; o mercado de trabalho em um mundo

globalizado; e a implementação de políticas públicas regionais visando o desenvolvimento. É realizado, também, um paralelo entre educação e desenvolvimento e de que forma o emprego da metodologia ativa pode melhorar a qualificação do discente, tornando-o uma mão de obra mais preparada para enfrentar os grandes desafios desse mercado pós-contemporâneo.

O quarto capítulo, intitulado *Caminhos Metodológicos Percorrido*, apresenta as etapas de desenvolvimento da pesquisa, ou seja, a perspectiva epistemológica, o método, o procedimento, o *locus* da pesquisa, os sujeitos participantes, assim como, as estratégias para elaboração das conclusões da análise dos questionários aplicados.

No quinto capítulo, é feita uma análise comparativa do currículo e do ensino no curso de medicina, assim como, a importância de sua prática com o novo currículo para a inserção no mercado e o consequente desenvolvimento das regiões.

Por fim, na *Conclusão*, são apresentados os resultados da pesquisa e mostramos como a implementação da metodologia ativa nos cursos de Medicina pode contribuir, significativamente, para o desenvolvimento local. Inserindo-se, portanto, na linha de pesquisa de Desenvolvimento e Políticas Regionais, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano (PPDRU), além de ser uma via de acesso mais segura e fácil para o graduando ser inserido no mercado de trabalho. Por fim, sugerimos a implantação de políticas públicas, adequações nos currículos e metodologia de ensino, que devem contribuir na melhoria da educação superior e na formação de sujeitos críticos e empreendedores.

2 METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO

Historicamente, no Brasil, o acesso à educação foi restrito às camadas mais abastadas. No Brasil colônia, a educação era ofertada pelos jesuítas aos filhos dos colonos. Essa educação começou com a vinda do Pe. Manoel da Nóbrega, que chegou ao Brasil com o Governador Tomé de Sousa. Em 1549, D. João III determinou a vinda dos padres jesuítas, Padre Manoel da Nóbrega como superior e mais três companheiros, com o intuito de catequisar os indígenas, que, na época, já habitavam nosso território.

Os indígenas eram catequizados e não educados no sentido escolar, de forma oral e recebiam instruções para abandonar sua religião e abraçar o catolicismo. Dizendo de outra forma, a educação nativa inicial tinha como foco o sentido informal, espontâneo e natural, isto é, bastante distinta do que hoje compreendemos por educação.

Em 1553 fundaram, a primeira escola jesuíta no Brasil, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente, que, inicialmente, era um orfanato. As matérias lecionadas eram Catecismo, Leitura, Escrita e Cálculo. Inexistia material didático.

Basicamente, o modelo de “educação” era impregnado do espírito religioso, em que a explicação para todos os acontecimentos vividos tinha um lastro de repercussão de interesse da Igreja. A educação, mais intencional, ocorria nos colégios e nas missões. Já a educação menos formal também se dava nas senzalas, nas casas das famílias e em alguns organismos sociais, como irmandades, ordens terceiras paroquiais e corporações de ofício

No Brasil colônia, a educação era para os “desocupados”, visando aprimorar a inteligência. O ensino dos jesuítas não se baseava na realidade local, afinal a exploração das riquezas não exigia preparo profissional (os negros escravizados faziam esse papel), assim, o ensino não visava à utilidade para a economia. A incumbência dos jesuítas era angariar fiéis servidores e, para isso, a educação dos curumins se estendia também aos filhos dos colonos, garantindo, assim, a evangelização destes. Educação que visava a formação intelectual e a profissionalização de uma determinada área (geralmente direito e medicina) era destinado aos homens da classe dominante, que, inicialmente, eram ensinados primeiro no Brasil colônia e depois mandados para Europa, geralmente Lisboa ou Coimbra, de onde voltavam formados.

Assim, bem antes de chegarem na Europa, os filhos dos colonos passavam pela catequização, submetidos a um plano de estudo elaborado pelos jesuítas e aplicados nos espaços de educação, o qual era organizado de maneira diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades: aprendizagem do português, doutrina cristã, música e canto eram opcionais. O plano de educação da época ficou conhecido como

“*Ratio Studiorum*”, que vai de 1570 até 1759, quando os jesuítas são expulsos do país.

Antes disso, os jesuítas empreenderam no Brasil uma significativa obra missionária e evangelizadora, especialmente fazendo uso de novas metodologias, das quais a educação escolar foi uma das mais poderosas e eficazes. Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia. Não apenas organizaram uma ampla “rede” de escolas elementares e colégios, como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o *Ratio Studiorum*² a sua expressão máxima (SANGENIS, 2004). A *Ratio Studiorum* se transformou; era mais do que uma razão de estudos, tinha um fundamento político, uma vez que exerceu importante influência nesses meios, até mesmo não católicos. O objetivo maior da educação jesuítica, segundo a própria Companhia, não era o de inovar, mas sim de cumprir as palavras de Cristo: “ensinai, instrui, mostraria todos a verdade”. Esse foi um dos motivos pelos quais os jesuítas desempenharam na Europa e no chamado “Novo Mundo” o papel de educadores, unido a veia missionária da Ordem.

Ressalva-se que a educação é destinada aos homens; a esse respeito, é oportuno citar Saviani (2004), que nos revela:

A concepção pedagógica tradicional se caracteriza por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência humana e imutável. À educação cumpre moldar a existência particulare real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve se empenhar para fazer por merecer a dádiva sobrenatural. A expressão mais acabada dessa vertente é dada pela corrente do tomismo, que consiste numa articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã; tal trabalho de sistematização foi levado a cabo pelo filósofo e teólogo medieval Tomás de Aquino [...] E é justamente tomismo que está na base do *Ratio Studiorum* [...]. (SAVIANI, 2004, p. 127).

A educação feminina se restringia às boas maneiras e aos afazeres domésticos. Buscava-se preparar uma pequena elite branca para o trabalho intelectual, seguindo o modelo religioso católico. Quando se questiona a educação voltada aos negros escravizados, nota-se uma ausência: estes não eram vistos como seres humanos e, portanto, enquanto escravos e não humanos, não lhes eram destinados ao saber da escola.

Em 1759, o marquês de Pombal determina a expulsão dos jesuítas do território

² Sobre o *Ratio Studiorum*, vale a pena lembrar que era um conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítas. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuítas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno.

colonial e para isso advoga que essa ordem religiosa não contribuía com o governo, pois possuíam grandes poderes econômicos, que deveriam ser devolvidos ao governo. Alega, também, o Marquês, que a educação era religiosa e não de interesse do país. Nesse período histórico, várias mudanças aconteciam na economia da colônia, a exemplo da exploração da mineração, e, no plano humanista, chegava ao país, mesmo que de forma incipiente, o surgimento do Movimento iluminista, que o Marquês de Pombal implementava em Portugal e buscava praticar no Brasil. O Iluminismo foi um movimento intelectual que surgiu durante o século XVIII na Europa, defendendo o uso da razão, da luz, contra o antigo regime, as trevas, e pregava maior liberdade econômica e política. Portanto, uma liberdade econômica, ou seja, sem a intervenção do estado na economia.

Para lastrear nossa voz, é oportuno fazermos uma citação que vai ao encontro de nossas palavras:

[...] afirmar que foi nessa capital do espírito que o ministro português, em contato com o mundo da política e da diplomacia, bebeu os grandes princípios do Despotismo Iluminado que haveria de aplicar no seu regresso ao país. E de lá trouxe igualmente, no entender de Maria Alcina Ribeiro Correia, as ideias econômicas e culturais que serviram de trave-mestra do seu governo. (SERRÃO, 1982, p. 22).

A partir dessas medidas adotadas pelo Marquês de Pombal, verifica-se uma mudança no sistema educacional: surge um modelo de ensino que substitui o que formava indivíduos para a igreja e passa a vigor um sistema financiado pelo e para o Estado. Isso pode ser notado no alvará de 28/06/1759, que cria o cargo de diretor geral dos estudos; os professores passam a prestar exames para assumir o cargo, gozando de direitos nobres, não podendo lecionar sem licença do diretor geral. Em 1759, é realizado um concurso para a cátedra de latim e oratória na Bahia e no Rio de Janeiro. Os concursos foram realizados na Bahia e dois professores Régios portugueses foram mandados para Pernambuco.

Com essas mudanças, observa-se que o ensino secundário, que no modelo jesuítico era na forma de curso de humanidades, passa a ser ministrado em aulas avulsas, as chamadas aulas régias. Em 1762, uma lei cria as “Escolas Menores”, dedicadas aos estudos das humanidades, equivalente ao ensino médio atual, com taxas locais para se sustentar. Também em 1768, é criada a Real Mesa Censória, cuja finalidade era cuidar dos negócios da educação. As aulas eram régias, com disciplinas isoladas. No entanto, a base da educação não mudou muito: a substituição dos educadores do sistema jesuíta durou em torno de 13 anos.

Ocorreram mudanças no Brasil Império, no campo educacional, foram criados cursos devido à necessidade de formar mão de obra mais diversificada. São exemplos desse período,

na área de defesa militar, a concepção da Academia Real da Marinha e Academia Real Militar, também foi criada a Escola Politécnica, atual Escola Nacional de Engenharia. Implementou-se ainda os cursos de cirurgia na Bahia e no Rio de Janeiro, que inaugura os cursos de nível superior do ensino no Brasil. Essas mudanças, portanto, ocorreram em três níveis: O primário (ler e escrever); o secundário (organização de aulas régias) e o superior (finalidade profissionalizante).

Com a vinda da família real, muitas outras transformações aconteceram, a exemplo da criação da Imprensa Régia, do primeiro Jornal (Gazeta do Rio), da Biblioteca Pública, do Jardim Botânico, da primeira revista (Ensaio Literatura) e da primeira revista carioca (Patriota). Além da abertura dos portos. Não obstante, no século XIX ainda não há propriamente o que poderia ser chamada de uma pedagogia brasileira.

Sem a exigência de conclusão do curso primário para o acesso a outros níveis, a elite educa seus filhos em casa, com preceptores. Para os demais segmentos sociais, o que resta é a oferta de pouquíssimas escolas cuja atividade se acha restrita à instrução elementar: ler, escrever e contar. (ARANHA, 2006, p. 155).

Em março de 1824, foi outorgada a primeira Constituição Federal do Brasil, que vigorou durante todo o período colonial, cujo texto constitucional disciplinou a educação no artigo 179, incisos XXXII e XXXIII. Foi estabelecida a garantia do ensino primário a todos os cidadãos e sua realização, preferencialmente, pela família e pela Igreja, bem como a criação de colégios e universidades para o ensino de Ciências, Artes e Letras.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte. [...]

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. [...] XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, 1824).

Embora a Constituição do Império de 1824 tenha instituído a instrução primária gratuita (art. 179, § 32), somente o fez para os cidadãos brasileiros: àqueles nascidos no Brasil, livres ou libertos (art. 6º), excluídos escravos e indígenas. Portanto, foi uma constituição excludente e que não garantia o ensino primário a todos. Além disso, os recursos, tanto quantitativos como qualitativos eram insuficientes para a educação. Por conseguinte, a escola, particularmente, as destinadas ao ensino primário letras eram em número reduzido, além disso, não havia mão de obra qualificada para o exercício do magistério; e, os poucos que exerciam não tinham nem apoio e nem proteção.

D. Pedro I promulga, em 1827, uma lei geral relativa ao ensino público, o Projeto de

Lei Geral de 15 de outubro de 1827, que determinou a criação de escolas de primeiras letras e instituiu o ensino primário para o sexo feminino em todas as cidades, vilas ou povoados mais populosos, visando a criação uma rede escolar no Brasil, e, além disso, baixava determinações sobre formação e contratação de professores.

O Projeto de Lei Geral, de 15 de outubro de 1827, foi a primeira e única lei geral para o ensino público elementar até o ano de 1946. Essa Lei de 1827 é considerada o embrião da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e, por isso, no ano de 1963 foi instituído, por meio do Decreto Federal n.º 52.682, o 15 de outubro como Dia do Professor.

O Projeto de Lei Geral, de 15 de outubro de 1827 definiu que a educação como um dever do estado, determinou a criação das escolas de primeiras letras, definiu o método a ser adotado e o provimento dos professores, ordenados e capacitação.

Em 1834, o Ato Adicional, também chamada de Lei nº 16 de 1834, trouxe alteração significativa ao assumir, pela primeira vez, a descentralização do ensino primário, delegando para as Províncias a competência legislativa sobre instrução pública e estabelecimentos próprios para a sua promoção. Portanto, com a descentralização administrativa, através do Ato Adicional de 1834, a instrução pública primária e secundária ficou a cargo das províncias e consolidou o que já vinha sendo praticado: o ensino superior para a administração nacional. Ou seja, de um lado, o governo central se ocupava da instrução da elite, do outro, as províncias cuidariam da educação pública primária. Assim sendo, o ensino secundário não visava o preparo dos candidatos para o superior. Note-se que a maioria dos colégios secundários estavam nas mãos de particulares, o que acentuou o caráter classista e acadêmico do ensino, ou seja, só para quem podia pagar. Séculos depois, nota-se que o presente está a repetir o passado: ler, escrever, pensar de forma crítica ainda é um direito garantido a poucos.

Em outros termos, pode-se afirmar que a democratização do acesso à escola não significou garantia de qualidade. Isso se deve porque, em parte, quando as classes menos abastadas chegaram à escola, foi preciso formar professores para atender às demandas repressadas. Essa formação apressada de novos professores implicou na falta de qualidade na formação de mestres. Além da baixa qualificação dos professores, as salas cheias de estudantes das classes populares e oriundos de diversas partes do país, decorrente do processo de urbanização da nação, acarretavam em sobrecarga para os docentes, que tinham que trabalhar com grupos heterogêneos: meninos e meninas de diferentes classes sociais, uns dominando o dialeto padrão da língua falada e com noções de matemática; e, outros, a maioria, sem conhecimento algum das regras da fala padrão e desconhecimento total das noções aritmética.

O resultado foi a migração dos mais ricos para as escolas privadas e a saída dos homens do exercício do magistério, o que acarretou a desvalorização financeira da profissão. Isto significou uma feminilização do magistério e, por conseguinte, uma subvalorização da profissão ainda maior. Assim, na área educacional, nota-se, com mais agudeza, os traços de uma sociedade patriarcal, machista e sexista, que infelizmente ainda perdura atualmente. Olhando pelo retrovisor da história da educação no Brasil, podemos afirmar que estamos distantes de uma educação gratuita e de qualidade para todos. Apenas uma parcela minoritária da população, os mais abastados economicamente, podem pagar por uma educação de qualidade e, portanto, assegurar uma formação adequada nos diversos níveis de ensino.

Para Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) isso serve para demonstrar como, desde sempre, no processo civilizatório do país, o Estado, através da negação do acesso à um direito fundamental do ser humano, tem alijado as classes populares de ascender socialmente via educação. As classes que dirigiram o país e que ainda estão no topo da pirâmide social e educacional se mantêm nela há longos séculos. Não houve, naquele tempo, políticas públicas robustas voltadas para a emancipação dos menos abastados (entenda-se negros e brancos pobres), criando, portanto, uma separação visível entre aqueles que ocuparão os postos de comando e poder político e financeiro no país e a grande maioria, de outro lado, os que ficarão à margem do processo emancipatório que a educação poderia proporcionar.

Dando um salto na história, e nosso objetivo não é pormenorizar esse processo educativo, mas ilustrá-lo de forma condensada, segura e fundamentada, uma vez que mão de obra barata e com baixa escolaridade sempre foi abundante no Brasil, somente nas últimas décadas do século XX é que o Estado, via programas educativos e cotas raciais de escola pública, tem buscado corrigir a desigualdade de acesso à escola, à universidade e por extensão aos cargos de prestígio em nossa sociedade. A esse respeito, vale a pena afirmar que:

O Governo Federal tomou algumas medidas que visavam aumentar o acesso dos setores da população mais afastados às escolas de ensino superior. Entre as medidas se destacavam as políticas de ações afirmativas que culminaram, dentre outras coisas, na abertura de vagas nas IFES reservadas aos segmentos sociais sub-representados no ensino superior e levou a uma gradual mudança do perfil dos alunos ingressantes nos cursos de graduação nas universidades. (BATISTA; ARGOLO; LORDELO, 2017, p. 37).

Ainda no esteio dessa citação, podemos acrescentar aqui as palavras de Marcílio (apud SONNEVILLE, 2005), que afirma que a educação deveria ser uma questão de Estado, não de governo, e que as políticas educacionais devem superar o imediatismo que caracteriza geralmente a atividade dos políticos em seus mandatos. As políticas educacionais foram e ainda são criadas visando as demandas do mercado e selecionando quem deve ocupar os postos de

comando, aqueles que chegam à universidade, e os que serão comandados – os de formação técnica.

Outro autor que também vai ao encontro dessa linha de pensamento – que demonstra a separação entre os que ocuparão postos estratégicos e os que ocuparão os serviços menos valorizados - é Gusmão (2013), ao asseverar que a educação é um direito a ser desfrutado por todos, implicando extinção de privilégios, ou seja, a oposição a uma visão mercantil dualizadora da qualidade, a introdução do contraponto das diversidades, a transformação do modelo de educação, tudo se funda no valor de diminuição massiva da desigualdade.

A partir dos excertos acima destacados e do que estamos a afirmar há algum tempo, reiteramos que o processo de implementação e universalização da educação no Brasil não foi uma política de Estado por séculos, resultando em uma população com altas taxas de analfabetismo, principalmente nas regiões mais pobres, particularmente Norte e Nordeste, e com uma mão de obra pouco qualificada, que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), corresponde a 6.8% da população, portanto, 11,3 milhões de pessoas nas regiões Norte e Nordeste. Os índices de pessoas com nível superior ainda são incipientes para um país que está entre as dez maiores economias do planeta.

Fazendo um recorte e um salto no tempo, focalizando o Estado da Bahia, perceberemos que, como no resto do país, a educação foi relegada a um segundo plano das políticas públicas, tanto no nível federal quanto no estadual. Mas houve e há mudanças, mesmo que isoladas e exemplares.

Na Bahia, podemos apontar, segundo Mello (2005), que o secretário de educação Isaías Alves, entre 1938 e 1942, fez mudanças significativas na área educacional. A visão do então secretário tinha o discurso de que o Estado Novo deveria ter sobre seus ombros a responsabilidade de lutar por uma educação democrática, para a inserção social dos indivíduos menos favorecidos, ou seja, construir uma brasilidade, visando alcançar uma identidade nacional, combatendo o analfabetismo e incentivando a construção de universidade pública na Bahia, a fim de garantir a entrada dos excluídos no nível superior.

Os caminhos da educação no Brasil sempre estiveram diretamente relacionados com as conjunturas política, econômica e ideológica e as relações de poder que fazem do ensino formal um mecanismo de difusão de ideologias e um meio de atingir objetivos políticos e econômicos. Exemplo disso é perceber que, durante o período da ditadura militar³, uma série de reformas foram empreendidas pelo Estado, priorizando o ensino técnico-profissionalizante,

³ A ditadura militar brasileira foi o regime instaurado em 1 de abril de 1964 e que durou até 15 de março de 1985.

a fim de fornecer mão de obra qualificada para atuar na indústria que se desenvolvia. Foram realizadas reformas no ensino superior, por meio da lei 5540/68, e no ensino básico, através da lei 5692/71.

Foi neste período que foram assinados os convênios entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *Agency for International Development* (AID), comumente conhecido pelo nome de “Acordos MEC-USAID”, uma vez que se tratava de uma agência internacional estadunidense. O Acordo teve por objetivo promover uma reforma em todos os níveis de ensino brasileiros, adotando-se, para tanto, o modelo norte americano, especialmente no ensino superior. Pelo papel estratégico deste nível, a reforma visava uma formação técnica mais ajustada ao plano desenvolvimentista e econômico brasileiro, conforme a política norte-americana para o país.

O texto da Lei 5540/68 possuía um caráter autoritário e desmobilizador, que caracterizou a quase todos os atos do regime militar. Isto pode ser atestado pelo Art. 16, parágrafo 4º, “a manutenção da ordem e disciplina”, onde constata-se uma preocupação saneadora, ainda pouco sistematizada pelo oferecimento de formação cívica e física aos estudantes (BRASIL, 1968). Essas atividades serviram, mais tarde, como catalisadores para os impulsos doutrinários do regime militar.

A própria reforma estrutural foi extremamente útil aos interesses de repressão dos protestos dos estudantes e professores universitários. Como bem refere Saviani,

[...] ao instituir a departamentalização e a matrícula por disciplina com o seu corolário, o regime de créditos, a lei teve, observando o seu significado político, o objetivo de desmobilizar a ação estudantil que ficava impossibilitada de constituir grupos reivindicatórios, pois os estudantes não permaneciam em turmas coesas durante o curso. (SAVIANI, 2000, p. 95).

A lei 5692/71 foi elaborada e promulgada com o intuito de reestruturar os níveis de ensino fundamental e médio, e tinha como objetivo reordenar o sistema educacional básico do país, a fim de promover a nova ordem social, política e econômica. O currículo visava a execução do Projeto Educacional a partir do Projeto Nacional, cuja função era a integração da nação e a construção da "democracia" dentro da ordem do Estado burocrático-autoritário⁴.

[...] fazer uma reforma de grande monta num setor social como a educação significa fazer política. Num Estado centralizador e autoritário, uma reforma educacional envolveria uma ação política no âmbito nacional, com decisões centralizadas em órgãos públicos que pudessem interpretar a lei que a subsidiava, normatizando as definições dessa reforma, e promovendo uma distribuição de ações executivas que garantissem a esse Estado centralizador um controle sobre o processo. (MARTINS, 2002, p. 60).

⁴ Esse termo é utilizado por teóricos como O’Donnell e Stepan (MARTINS, 2002, p.57).

Durante os chamados “anos de chumbo” (1968 e 1974), o Brasil enfrentou a fase de maior repressão e predomínio da política ditatorial, cujo discurso patriótico de cunho nacionalista representava uma forte contradição com as condições sociais da população brasileira. A Lei de Segurança exerceu pesado controle sobre as instituições de ensino básico e superior, chegando a exigir, dos professores, atestado de antecedentes emitido pela Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS) para admissão dos docentes. Os currículos escolares das disciplinas de humanidades sofreram grandes intervenções, a exemplo dos conteúdos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, que foram dissolvidos e congregados de forma genérica na disciplina de Estudos Sociais, removendo o seu caráter crítico e reflexivo, que deveria promover a autonomia de pensamento e a busca pela transformação.

Foram organizadas as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) para os 1º e 2º graus (hoje Fundamental II e Ensino Médio), reforçando na educação o caráter tradicional e estabelecendo uma visão política ufanista, que objetivava a preservação da segurança do Estado e a manutenção dos sentimentos patrióticos. Os governos militares propunham o desenvolvimento de uma sociedade moderna e industrializada, pautada no modelo mecanicista da racionalidade técnica ou tecnocracia, que seria posto em prática através da eliminação dos direitos democráticos, da coerção e do autoritarismo.

O Estado autoritário, que se consolidou no Brasil após 1964, solidificou e aprimorou elementos de um modelo que vinha sendo engendrado desde a Proclamação da República no Brasil e foi inaugurado formalmente por Vargas durante o Estado Novo. Esse autoritarismo reprimia qualquer movimento capaz de promover uma nova ordem, visando reformas educacionais que colocassem o ensino dentro de um modelo que serviria aos interesses econômicos daquele período. Durante a ditadura, a visão que se insere no campo educacional é da educação como capital humano, na qual o sujeito deve ser instruído, treinado e educado para que lhe seja acrescentada capacidade produtiva. Daí que os projetos de popularização da educação e de estímulo à cultura popular foram violentamente reprimidos, principalmente após o decreto do Ato Institucional nº 5. Por meio do AI-5, a Ditadura Militar iniciou o seu período mais rígido e a censura aos meios de comunicação e a tortura como prática dos agentes do governo consolidaram-se como ações comuns da Ditadura Militar.

Assim, se excluía àqueles que se opunham aos ditames da ditadura. Bom exemplo é a implementação da Lei 5.540/68, que objetivou introduzir nas universidades a estrutura

departamental, o sistema de crédito por disciplina e a periodicidade semestral; também modificaram o regime de trabalho dos professores com a introdução do regime de dedicação exclusiva e definiram as funções de ensino e pesquisa como partes integrantes do ensino superior.

Tais mudanças foram decisivas para a falta de possibilidade de um fazer pedagógico que permitisse a construção do conhecimento de maneira crítica e reflexiva. Outros fatores marcaram aquele regime que não respeitava a ideologia, que existia na época, dos profissionais da área em educação. Reitores e professores, que expressavam livremente opinião de como deveria ser uma sociedade livre, com igualdade para todos na sala de aula, foram aposentados compulsoriamente ou perseguidos pelo regime ditatorial.

O regime de exceção instaurado no Brasil não permitia que os alunos nas universidades pudessem expressar o livre pensamento, nem discutir sobre assuntos que ameaçavam o contexto das forças armadas. Não havia espaço para o contraditório e intelectuais, professores e artistas foram submetidos à supervisão policial: através da presença deles em sala de aula e censura prévia de composições artísticas. Essas censuras e perseguições aconteceram em todo o país e, na Bahia, não foi diferente.

Corroborando com este pensamento, Ferreira (2004, p. 76) assevera que houve, claramente, no plano local, o domínio (censura e vigília) do poder militar sobre a educação acadêmica. No entanto, algo emergencial carecia de ser executado para o ensino sobrepujar a autoridade militarista, que tornava a educação ainda controlada e não democrática.

Particularmente, na realidade acadêmica baiana, foi um período difícil, devido à ditadura militar de 1964, especificamente na instituição da Universidade Federal da Bahia, porque era visível o poder da repressão que o regime exercia sobre os estudantes, que ansiavam a uma livre expressão de igualdade, que a academia aspirava. Para sufocar esse desejo, os militares adotaram um caráter ainda mais autoritário sobre as pessoas e os estudantes de uma forma geral. Apenas uma parcela conivente com o regime foi favorecida. No geral, entretanto, os órgãos de imprensa não tinham liberdade de expressão. Nas universidades e nos estabelecimentos públicos e privados de ensino, o regime militar se fazia presente. Não se permitia que os alunos nas universidades pudessem conversar ou discutir assuntos que ameaçavam o contexto das forças armadas na época.

O vigiar e punir, o controle da universidade pelo militarismo, como dito anteriormente, contribuiu, certamente, para reforçar, ainda mais, o modelo tradicional de ensino, que já existia, na maioria das universidades e escolas do país.

Outro exemplo, que deve ser mencionado no caso da Bahia, no tocante ao ensino

superior, segundo Boaventura (2005) houve investimento não somente dos governos estaduais, mas também empenho dos próprios governadores, que claramente notavam que uma educação de qualidade, em todos os níveis de ensino, passava principalmente pela qualidade da educação ofertada na universidade.

Para isso, foram envidados esforços na criação e ampliação das universidades estaduais baianas, uma vez que contávamos apenas com uma universidade federal à época. Silva (2013) é um dos pesquisadores que se debruçaram sobre a importância da expansão da educação superior pública na Bahia.

Para este autor, além dos investimentos na educação superior na Bahia, com a criação de universidades públicas estaduais, também deve ser fundamental a inovação nelas. Isto é, no modelo de educação, que deve abandonar o modelo tradicional de ensino, centrado na figura do professor que tudo sabe e ilumina os alunos (etimologicamente “aqueles sem luz”).

Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, acionasse a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática. (SAVIANI, 1991, p. 54).

Essa deseducação já ultrapassada, ainda se faz presente em muitos estabelecimentos de ensino, nos diversos níveis de escolaridade.

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste, predominantemente, na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução, mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou à educação. (GADOTTI, 2000, p. 90).

A partir do exposto, percebe-se que, no ensino superior, em particular, não adianta apenas investir na universidade pública baiana, ainda atrelada ao ensino tradicional, pautada numa educação defasada. A constante formação dos professores e as novas metodologias de ensino precisam andar lado a lado com os investimentos financeiros. Esse descompasso entre a tradição já obsoleta no ensino e a necessidade de ensinar a partir de reflexões críticas, aliadas às inovações em práticas metodológicas, ensejam nosso próximo ponto de reflexão.

2.1 MODELO TRADICIONAL DE ENSINO

Neves (2015) afirma que os acadêmicos, no Brasil, apenas reportam e sumarizam o que será ensinado e infelizmente não analisam e teorizam com reflexão para a crítica. Outro autor que corrobora as mesmas argumentações da estudiosa é Santos (2000), que, por sua vez, relata que o grande problema do mundo acadêmico hoje é o não diálogo com a realidade que circunda o estudante. Tudo isso é reflexo, ainda, do modelo tradicional de ensino.

A esses dois autores, acrescentamos Mourão (2008), que lembra que a pedagogia tradicional teve seu início no século XIX, passou com grande força para o século XX e ainda reverbera pelo século XXI. Ela sempre foi muito mecânica e fria. Nela, o aluno é o sujeito passivo e o professor o sujeito ativo, aquele que detém a sapiência incontestável. Houve momentos, na história da didática, “em que a importância do ensinar predominou sobre o aprender.” (PIMENTA, 2005).

Assim ocorreu com a didática “comeniana”, enquanto arte de ensinar tudo a todos, com a didática herbartiana, que precisou de passos formais tendo em vista uma prescrição metodológica, e, mais recentemente, com a didática tecnicista, fundada sobre a crença no poder de transmissão eficaz de informações através das tecnologias e das mídias. Este predomínio do ensino sobre a aprendizagem constitui a essência da chamada didática tradicional. Com ela, o ensino torna-se um paradigma, em todos os seus níveis. Especificamente, no ensino superior, tal paradigma é descrito, em sua manifestação efetiva, da seguinte forma.

A grande preocupação no ensino superior é com o próprio ensino, no seu sentido mais comum: o professor entra em aula para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele por meio de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e das provas avaliativas. (MORAN; MASETTO; BEHREN, 2003, p. 33).

Se nesta concepção de didática, a ênfase é posta no ensino, então, deve-se perguntar: Quem ensina? O professor. Fator predominante, não se preocupa com problemas e características do aluno. É ele o responsável por transmitir, comunicar, orientar, instruir, mostrar. É ele quem avalia e dá a última palavra. Ocupando lugar central, na sala de aula, assume, na maioria das vezes, uma postura autoritária em relação a seus educandos.

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. (FREIRE, 1978, p. 38).

A centralidade do professor, no processo de ensino-aprendizagem, evidencia-se,

também, na organização física da sala de aula. Nesta, encontramos as carteiras dos alunos dispostas em colunas e, bem ao centro, encontramos a mesa do professor. A partir desse ponto, ele consegue ter uma visão ampla de todo o corpo estudantil, impondo, assim, sua disciplina e autoridade.

Para Freire (1978), esta é uma das razões que leva o aluno a ver o professor como uma figura detentora de poder e conhecimento. Nesta perspectiva, a quem se ensina? Ao aluno, elemento passivo, cabe a ele ouvir, decorar e obedecer. Além disso, é visto como receptor, assimilador, repetidor. Ele reage somente em resposta a alguma pergunta do professor. Procura ouvir tudo em silêncio. Ainda que, por vezes, responda o interrogatório do professor e faça os exercícios pedidos, ele tem uma atividade muito limitada e pouco participa da elaboração dos conhecimentos que serão adquiridos. Sua tarefa principal é memorizá-los sem nenhuma estratégia de aprendizagem.

O aluno registra palavras ou fórmulas sem compreendê-las. Repete-as simplesmente para conseguir boas classificações ou para agradar ao professor [...] habitua-se a crer que existe uma “língua do professor”, que tem de aceitar sem a compreender, um pouco como a missa em latim. [...] O verbalismo estende-se até às matemáticas; pode-se passar a vida inteira sem saber por que é que se faz um transporte numa operação; aprendeu-se, mas não se compreendeu; contenta-se em saber aplicar uma fórmula mágica. (PIMENTA, 2005, p. 17).

Sua tarefa principal é memorizá-los sem nenhuma estratégia de aprendizagem. Este aspecto repetitivo da aprendizagem era um elemento central do programa jesuítico de educação. Durante as lições, os alunos realizavam anotações em um caderno para serem, posteriormente, memorizadas na forma de exercícios – organizados por ordem, assuntos, frases significativas, palavras e pensamentos. Além disso, tais anotações eram completadas com citações transpostas, imitando os clássicos. Nas escolas jesuíticas, as aulas ocorriam em período integral e, todo final de manhã e tarde, os estudantes, sob a responsabilidade de um aluno comandante, faziam as repetições dos conteúdos ministrados naquele dia. Tal prática antecipa, de certo modo, a próxima questão: como se deve ensinar? Emerge, então, o problema do método. Procedimento, técnica, meio de se fazer alguma coisa, especialmente de acordo com um plano; conjunto de regras e princípios normativos que regulam o ensino ou a prática de uma arte, o método tem a finalidade de alcançar um propósito, aquele que leva de forma mais segura à consecução de uma meta estabelecida. A ideia de organização, nele contida, implica também no planejamento e no replanejamento de procedimentos coerentes e coesos para o seu desenvolvimento integral.

No seio da didática tradicional, o método de ensino é concebido a partir do seu aspecto

material. Isso significa que ele acentua a transmissão de conhecimentos, ou seja, a transmissão do saber historicamente acumulado.

Ademais, o método de ensino é pensado a partir de uma perspectiva abstrata, formal e universalista.

A supervalorização do método, que foi peculiar na Teoria do Método Único, abstrato e formal, estava baseada em uma psicologia tipicamente racionalista. Comênio, Pestalozzi e Herbart tratavam de formular um método que, dotado de valor universal, fosse capaz de imprimir ordem e unidade em todosos graus do saber. (TITONE, 1966, p. 467).

O método de ensino jesuítico, elaborado no final do século XVI e exposto no *Ratio Studiorum*, foi utilizado para catequizar, no Novo Mundo, servindo aos interesses da empresa da colonização e da Igreja contra reformista. No *Ratio Studiorum*, o ensino foi organizado, gradativamente, através de várias metodologias. O primeiro recurso metodológico utilizado para auxiliar a educação nos aldeamentos foi a música. Através dela, os jesuítas conseguiam despertar a atenção e a simpatia dos nativos, utilizando seus próprios instrumentos e elaborando um repertório no estilo indígena, cujas letras falavam do Deus cristão. Outro recurso pedagógico, empregado pelos Jesuítas, foi o teatro.

Além do “como ensinar”, faz-se necessário, também, abordar a questão daquilo que se deve ensinar. Surge, então, a temática do conteúdo. No enfoque tradicional, ele já vem predeterminado pelo programa da escola, sem que se questione a sua natureza e o seu sentido.

Neste diapasão, a tarefa do professor era bastante simplificada. O conteúdo tinha que ser transmitido aos alunos. Se estes apresentavam dificuldades, eram escoltados a “estudar mais”. E caso as dificuldades permanecessem, não haveria outra solução além da reprovação ou da dependência.

[...] tal visão se torna mais compreensível se a situarmos no contexto de uma pedagogia essencialista. Segundo esta concepção pedagógica, o objetivo didático se apresenta de modo intemporal, universalista, desligado do mundo da vida, afastado dos homens concretos e de sua historicidade. Sua natureza é, sem sombra de dúvida, metafísica. (RODRIGUES; MOURA; TESTA, 2011, p.3-4).

A breve análise contida nesse capítulo muito esclarece sobre o que discutíamos na primeira parte deste trabalho e é reveladora de como a tradição colonial/Império se manteve mesmo com o advento da República Velha⁵. Esse período foi marcado pela reorganização da estrutura política do país e costuma ser dividido em duas fases: a “República da Espada”, de

⁵ República Velha é o nome que se deu ao período da História do Brasil iniciado em 15 de novembro de 1889, com o golpe que pôs fim ao Império, e finalizado em 24 de outubro de 1930, quando outro golpe depôs o então presidente Washington Luís.

1889 a 1894, e a “República Oligárquica”, de 1894 a 1930. Uma tradição de ensino que teima em se manter presente e pouco ou nada contribui na formação crítica e autônoma de nossos estudantes.

Vale aqui trazer as contribuições de Freire (1978), que sabiamente complementa as palavras do estudioso acima citado ao elaborar uma reflexão da educação “bancária”, na qual o educando memoriza mecanicamente o conteúdo narrado, repete, sem perceber o que realmente significa, como, por exemplo: “quatro vezes quatro é igual a dezesseis” e “a capital do Pará é Belém”. Dessa maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que o educador é o depositante e os educandos são os depositários, como se a educação fosse um ato de depositar. Por conseguinte, a educação tem uma visão distorcida, pois não há criatividade, não há transformação, não há saber. O saber é construído na invenção e reinvenção. Mas sobre esse tipo de educação bancária, vejamos o que nos diz o autor:

O método tradicional de ensino segue a concepção de educação bancária. A educação bancária é aquela na qual o professor é o narrador e os alunos são os ouvintes. Nessa educação, cabe ao professor narrar o conteúdo, e ao aluno fixar, memorizar, repetir, sem perceber o que o conteúdo transmitido realmente significa. A educação bancária é, portanto, aquela em que o educador não se comunica com o aluno, ele “faz comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. (FREIRE, 1978, p. 66).

Freire (1978) sustenta que neste tipo de educação não há saber envolvido, os professores transferem, transmitem valores e conhecimentos, porém os alunos não aprendem, eles apenas arquivam o que é transmitido pelo professor. Por serem apenas “arquivadores” de conteúdo, sugere que nesse tipo de educação os alunos se adaptam e não realizam transformações, pois não desenvolvem sua criatividade e seu senso crítico. Portanto, observa-se que na educação bancária o professor é quem educa, sabe o conteúdo, e escolhe qual será o conteúdo programático e os alunos são apenas espectadores do professor, não interagindo com ele. Conforme argumentam os autores acima citados, as aulas que utilizam o método tradicional de ensino são centradas na figura do professor e os alunos são sujeitos passivos, apenas assimilam as informações recebidas.

Portanto, Freire (1978) há muito já nos advertia desses malefícios da educação bancária. Mas o próprio autor também já nos admoestava que os alunos podem opor-se às metodologias ativas, pois estão acostumados a receber o conteúdo de forma mecânica, com a narração do professor e, ao se verem em uma situação diferente, em que devem pensar e refletir sobre uma circunstância, reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de mudança. Logo, sabemos das dificuldades que as mudanças trazem. Contudo, é fundamental

lutar para combater esta oposição discente com o construtivismo, para tornar os educandos em sujeitos ativos na busca da análise, reflexão e crítica para construir o novo e deixar a educação com um caráter dinâmico, combatendo o estático.

Outro autor, que faz coro às palavras dos estudiosos aqui já citados, é Dewey (2002), que vai mais além e critica a verticalização do ensino tradicional, pois, segundo ele, torna os discentes mais passivos, menos autônomos e mais submissos. Lopes (2000) é menos tolerante sobre essa reflexão e é enfático ao afirmar que a aula expositiva se contrapõe a uma série de modernas técnicas de ensino, questionando-se, de fato, de que forma essa técnica de ensino é capaz de produzir uma aprendizagem significativa por parte dos alunos, ainda que, a despeito das críticas a ela feitas, a aula expositiva nunca foi de fato abandonada. Entretanto, é preciso reconhecer que a aula expositiva é uma alternativa possível para se realizar o processo ensino-aprendizagem. Há espaços educativos de difícil acesso para oferecimento de uma experiência mais interativa. Além disso, os conteúdos, como dispositivos legais, normas técnicas ou ações em situações emergenciais, precisam ser admitidos por questões que vão desde demandas legais a situações que podem contribuir para contextos de risco à pessoa ou a terceiros.

Questionamentos que ecoam nas palavras de Sílvia (2016) citando Luckesi (1999), que reforça e esclarece que a pedagogia tradicional centra os procedimentos de ensino na exposição dos conhecimentos pelo professor, geralmente com exposição oral, dirigindo o educando para a sua formação intelectual e moral, visando, no futuro, assumir a sua posição individual na sociedade, de acordo com os ditames dessa. Assim sendo, a formação do educando é fundamental, a exposição oral para eles e a exortação moral são os meios disponíveis mais eficientes para cumprir tais ditames.

Para complementar essa discussão contra a tradição arquitetônica de nossas salas e a forma de como se ensina, é oportuno lembrar o que nos diz Libâneo (1992) a esse respeito. Em estudo publicado sobre as abordagens do processo de ensino-aprendizagem, complementado no seu livro, *Ensino: as abordagens do processo*, pela professora Mizukami (1986), ambos apontam discrepâncias entre opções teóricas declaradas pelos professores e a prática docente manifesta. Libâneo (1992) e Mizukami (1986) se declaram adeptos das abordagens cognitivista de Piaget⁶ e sociocultural de Paulo Freire⁷, e são ferrenhos críticos da predominância absoluta do ensino tradicional. Vejamos:

⁶ O objetivo central da teoria de Piaget baseia-se em estudar a gênese dos processos mentais do indivíduo, como tais processos são construídos desde a infância. Para ele, o conhecimento seria o resultado das interações entre o sujeito e o objeto.

⁷ Paulo Reglus Neves Freire foi um educador e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira.

O ensino tradicional predomina na prática educacional do grupo estudado, pois, na essência, o professor que sabe e que detém as informações transmite [...] aos alunos que ainda não sabem. [...] O ensino tradicional, tal qual manifesto nas aulas destes professores, é essencialmente verbalismo, mecânico, mnemônico e de reprodução de conteúdo transmitido via professor ou via livro-texto, o que faz com que a forma utilizada - aula expositiva - seja bastante precária e desestruturada. (MIZUKAMI, 1986, p. 113).

Boaventura (2012) adiciona mais e faz a reflexão de que a educação tradicional tem como fundamento principal a aquisição de um corpo de conhecimento, enquanto a educação aberta está centrada no aluno. Há uma complementação de que:

Por muito tempo se pensou que saber “de cor” era o mesmo que conhecer algo. No entanto, com as novas pesquisas psicopedagógicas atuais, sabe-se que o fato de decorar não significa compreender aquilo que tentamos aprender. Ao se observar as relações de aprendizagem, é notável que a verdadeira aprendizagem é aquela que consegue gerar conhecimento e desenvolvimento. Dessa forma, a relação que se estabelece entre professor e alunos, quando o primeiro expõe e os segundos anotam e decoram, não propicia a aprendizagem, ao contrário, dificulta ou impossibilita que ela o corra. (BOAVENTURA, 2012, p. 5).

Na verdade, segundo Lima (2017), foi Rousseau (1778) que pensou na inovação da prática pedagógica centrada não mais no professor, mas no aluno e suas necessidades e interesses, contudo, esta mudança produziu resultados somente no final do século XIX e início do século XX, ou seja, quando começa a aflorar o pensamento construtivista. Faz-se necessário, portanto, uma breve discussão desse método.

2.2 MÉTODO CONSTRUTIVISTA

Nesse tipo de ensino/aprendizado, o falar/ditar do mestre como ser ativo é minimizado, uma vez que esse papel no processo do ensino começa a ser transferido ao aluno na interação com o outro, para construir o conhecimento. Oportuno é entender o retrospecto que desaguou nessa constatação. Para isso, é cabível a citação abaixo que revela a análise de Becker (2009), fazendo uma comparação com Darwin⁸, Freud⁹, Hegel¹⁰ e Marx¹¹:

⁸ Charles Darwin foi um naturalista inglês, autor do livro “A Origem das Espécies”. Formulou a teoria da evolução das espécies, anteviu os mecanismos genéticos e fundou a biologia moderna. É considerado o pai da “Teoria da Evolução das Espécies”.

⁹ Sigmund Freud foi um médico neurologista e importante psicólogo austríaco. Foi considerado o pai da psicanálise, que influenciou consideravelmente sobre a Psicologia Social contemporânea.

¹⁰ Friedrich Hegel foi um filósofo alemão. Um dos criadores do sistema filosófico chamado idealismo absoluto. Foi precursor do existencialismo e do marxismo.

¹¹ Karl Marx foi um filósofo, sociólogo, historiador, economista, jornalista e revolucionário socialista. A obra de Marx em economia estabeleceu a base para muito do entendimento atual sobre o trabalho e sua relação com o capital, além do pensamento econômico posterior. Publicou vários livros durante sua vida, sendo O Manifesto Comunista (1848) e O Capital (1867-1894) considerados os mais relevantes.

Darwin, no século XVIII, na biologia, tira do homem o título de filho de Deus e faz dele um descendente dos símios. Freud, no início deste século, na psicanálise, afirma que o homem nem ao menos é dono de sua consciência e de seus atos, pois estes são determinados, em larga escala, pelo inconsciente, que é um sistema dinâmico em permanente atividade, profundamente enraizado nas relações sociais. [...] essas concepções que as ciências foram construindo, refletem-se na filosofia e na sociologia. Hegel e Marx expressam este movimento pela dialética: dialética no pensamento e dialética na realidade objetiva. O princípio da transformação está na essência do próprio ser. Neste século, já sob a influência da física relativista e da mecânica quântica, Piaget faz refletir estas ideias na psicologia, na filosofia e, mais especificamente, na epistemologia, construindo uma nova ciência a que chamou de Epistemologia Genética. Piaget vai mostrar que o sujeito humano é um projeto a ser construído; o objeto é, também, um projeto a ser construído. Sujeito e objeto não têm existência prévia, a priori: eles se constituem mutuamente, na interação, no construtivismo. (BECKER, 2009, p. 45).

A partir do excerto transcrito, podemos observar que há ainda um individualismo centrado na alienação do capitalismo e não há um espaço humanístico da educação, o que prevalece são os interesses próprios mercadológicos. Para alargar nossa compreensão, vejamos, na seguinte afirmação, que a crítica pode mesmo ser considerada em relação à abordagem construtivista:

Participando hoje como uma das principais concepções de educação que orientam as tendências pedagógicas governamentais, o construtivismo comparece às escolas levando uma perspectiva de ensino centrada no individualismo e naturalismo do aprender. Tal concepção, (equivocada a nosso ver) corrobora com a visão liberal de “natureza humana”, uma vez que para ambos são os interesses individuais que são responsáveis pela educação dos indivíduos. (LIMA, 2017, p. 38).

Segundo a percepção de Lima (2017), é que, na educação, embora enredado pelas limitações propostas pela contemporaneidade, o construtivismo procurou utilizar elementos da teoria genética de Jean Piaget, da aprendizagem significativa de David Ausubel¹², da formação integral de Henri Wallon¹³ e do enfoque sociocultural de Lev Vygotsky¹⁴ para

¹² David Ausubel foi um pesquisador norte-americano, especialista em Psicologia Educacional, que dizia que, quanto mais sabemos, mais aprendemos. Famoso por ter proposto o conceito de aprendizagem significativa, na qual o conhecimento prévio do aluno é a chave para a aprendizagem significativa. Ausubel define este conhecimento prévio como “conceito subsunçor” ou simplesmente “subsunçor”. Os subsunçores são estruturas de conhecimento específicos que podem ser mais ou menos abrangentes de acordo com a frequência com que ocorre aprendizagem significativa em conjunto com um dado subsunçor.

¹³ Henri Wallon foi um médico, psicólogo e filósofo que dizia que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que um simples cérebro, foi o primeiro a levar não só o corpo da criança, mas também suas emoções para dentro da sala de aula. Fundamentou suas ideias em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.

¹⁴ Lev Vygotsky foi um psicólogo bielo-russo que realizou diversas pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem e do papel preponderante das relações sociais nesse processo, o que originou uma corrente de pensamento denominada socio-construtivismo para conceituar uma aprendizagem como um processo de construção do conhecimento e o ensino como um apoio a esse processo de construção. Para Vygotsky, a natureza humana só pode ser entendida quando se leva em conta o desenvolvimento sociocultural dos indivíduos. Não existe um indivíduo crescendo fora de um ambiente cultural.

garantir a superação destas constrições inerente à nossa realidade moderna.

Por isso, Chakur (2014) complementa que a ideia de construção implica que não se tem um ponto de partida absoluto para o conhecimento, ou seja, não é possível estabelecer um momento preciso em que tem início a atividade cognitiva. Custódio (2013) reforça que o construtivismo torna o aluno ativo para o alcance dos entendimentos, expressa suas próprias ideias e que o professor deve ter como primazia capitalizar o que os estudantes já sabem, com o intuito de superar suas dificuldades para a compreensão de novos saberes com base na sua visão de mundo.

Boiko e Zamberlan (2001, p. 7) afirmam:

O que parece fundamental nessa interpretação da formação do sujeito é que o movimento de individualização se dá a partir das experiências propiciadas pela cultura. O desenvolvimento envolve processos que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento, que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro: singular, mas constituído socialmente, e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea.

Lewontin (1984 apud FOSNOT, 1998, p.287) salienta que:

O que torna a relação entre sociedade e indivíduo dialética é que os indivíduos adquirem da sociedade produzida por eles propriedades individuais, que eles não possuíam em isolamento. Não se trata apenas de que todos sejam maiores do que a soma de suas partes; é que as partes se tornam qualitativamente novas por fazer parte do todo.

Justamente essa relação com o outro, constituído socialmente nessas partes que se tornam qualitativamente novas por fazer parte do todo, é que se constitui o construtivismo. Em outras palavras, é uma teoria sobre a origem do conhecimento que considera que a criança passa por estágios para adquirir e construir o conhecimento. Tem como objeto de estudo da alfabetização a língua escrita.

No entendimento de Piaget, o conhecimento se realiza somente se houver ação. No caso do construtivismo, a ação é feita pelo estudante, que agora deixa de ser um ser passivo, passando a ser ativo na busca do conhecimento: analisando, teorizando e criticando, no que antes ele era mero receptor de informações, apenas sumarizando e reportando. Por isso é que se entende desenvolvimento como um processo de organização de estruturas, ou seja, é importante a interação dos seres no espaço físico e social.

Quanto a este processo, Chakur (2014) tem a seguinte definição:

Em todos os níveis de desenvolvimento, do lactante ao adulto, da criança pré-escolar ao homem de ciência, os instrumentos de aquisição de conhecimento – que garantem a continuidade funcional – são os mesmos [assimilação e acomodação]. A natureza assimiladora – e não simplesmente

registradora - do conhecimento carrega as seguintes consequências: o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo e construtivo. Ao caracterizá-lo como processo interativo, opõe-se ele aos processos maturativos e puramente exógenos. Todo conhecimento implica sempre uma parte que é fornecida pelo objeto (com suas propriedades físicas, sociais e culturais) e uma parte que é fornecida pelo sujeito com a organização de seus esquemas de assimilação. (CHAKUR, 2014, p. 13).

De fato, em nosso entendimento, comungamos o mesmo pensamento dessa autora, de que o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo e construtivo e vai ao encontro à mesma concordância com Piaget, segundo o qual o conhecimento só se dá com ação. Mais ainda: liga-se ao pensamento de Krashen¹⁵, que nos revelou que a aquisição do conhecimento e a ação piagetiana culminam com o surgimento do novo discente contemporâneo que almejamos.

Isto é, um estudante ativo, analítico, reflexivo, teórico; quando adquire o conhecimento, pode interferir no meio social, transformando-o, mudando vidas. Em seu bojo traz o conceito de cidadania, assim como as ações afirmativas, quais sejam: inclusão, combate à desigualdade social, ou seja, é capaz de interferir na sociedade de forma crítica e reflexiva, modificando-a e a si também. Ou, nas palavras de Freire (1978), no livro *Pedagogia do Oprimido*, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, a libertação se faz quando o ser humano começa a dialogar, tomando-se participante do processo de transformação social do mundo.

As metodologias de ensino como parte integrante do processo educacional sofrem interferência direta das constantes modificações que ocorrem na sociedade, tais como o desenvolvimento tecnológico e o aperfeiçoamento de novas formas de pensamento sobre o saber e sobre o processo pedagógico. Como resultado direto dessas transformações no processo de ensino-aprendizagem, surgem as metodologias de aprendizagem ativa, que estão entre as principais ferramentas para promover a modernização do ensino. Ainda que de forma tímida, começa a chegar ao ensino brasileiro, metodologia ou tecnologia ativa ou sala de aula invertida, em que o aluno é o “ser” ativo e o professor o facilitador, sendo mediado pelos novos recursos das tecnologias digitais. É hora, portanto, de nos debruçarmos sobre esse modelo.

¹⁵ Stephen Krashen é um linguista americano, cujo pensamento defende que existem algumas hipóteses que explicam como o processo de aquisição e aprendizado de línguas ocorre: separação entre aquisição e aprendizado; a hipótese da ordem natural; a hipótese do input compreensível; a hipótese do monitor; e a hipótese do filtro afetivo. A primeira hipótese distingue aquisição e aprendizado: a aquisição ocorre de modo inconsciente, enquanto o aprendizado de maneira consciente (SOUZA, 2015).

2.3 MODELO CONTEMPORÂNEO DE ENSINO: METODOLOGIA ATIVA OU SALA DE AULA INVERTIDA

O modelo tradicional de ensino e o construtivismo sozinho não foram capazes de tornar discentes críticos e reflexivos para trazer o ineditismo na educação. Esse ineditismo é possível no mundo moderno com a metodologia ativa.

Na percepção de Schmitz (2015), a partir dos anos 2010, o termo *flipped classroom*, ou seja, sala de aula com ambiente flexível, cultura de aprendizagem com conteúdo dirigido e educador profissional, passou a ser a tônica nos espaços educativos. Principalmente, porque foi impulsionado por publicações internacionais que fizeram surgir escolas de ensino básico e superior que passaram a adotar essa abordagem. Há, inclusive, nos Estados Unidos da América do Norte (EUA) uma organização com mais de 25.0000 educadores, a *Flipped Learning Network* (FLN), rede de aprendizagem que divulga conceitos sobre a aprendizagem invertida para que educadores possam implantá-la com sucesso.

Conforme nos relata Schmitz (2015), a sala de aula invertida foi testada e aprovada por universidades nos EUA, como Duke, Stanford, Harvard e *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) e no ensino K-12¹⁶ americano. Ainda de acordo com esse estudioso, esta metodologia vem se tornando uma tendência crescente em educação em vários países como Finlândia, Singapura, Holanda e Canadá. No Brasil, algumas escolas e universidades já aplicam essa nova abordagem metodológica.

Schmitz (2015) associa a metodologia ativa com habilidades cognitivas: aplicar, analisar, avaliar e criar; assim como às habilidades socioemocionais: motivação, autonomia, perseverança, autocontrole, resiliência, colaboração, comunicação e criatividade. Este autor vai mais além, ao revelar que, nesta metodologia, existem três momentos da aula: antes da aula – o professor prepara o material, envia para os alunos e solicita que eles leiam previamente e enviem, de volta, a crítica individual deles sobre os textos lidos, expressando as falhas do autor; durante a aula: analisa a crítica de todos, esclarece dúvidas, complementa; depois da aula, avalia e decide um novo tópico com as críticas de todos.

Concordamos, por conseguinte, com essa metodologia. Nela podemos verificar que, com esta nova modalidade de ensino, há um ato que movimenta o ensino-aprendizado. Há, portanto, a criação de um novo conhecimento. Contudo, esta nova abordagem precisa ser colocada na prática muito cedo. Com sua implementação nos primeiros anos do processo

¹⁶ K-12 é uma designação para a educação primária e a educação secundária como um todo. É usada nos Estados Unidos, em algumas partes da Austrália e no Canadá.

formativo do estudante, a necessidade de reflexão será parte integrante do processo de aprendizagem dos discentes e, quando este aluno chegar aos cursos superiores, essa prática já será uma realidade. Dessa forma, estarão, os estudantes, acostumados a esse processo reflexivo e de tomada de decisões, obviamente tendo menos dificuldade nas proposições recomendadas pelos educadores.

Vejamos o que nos diz Bacich e Moran (2018):

A implantação de metodologias ativas no ensino parece um caminho sem volta. Ela coloca o foco no sujeito da aprendizagem, muito semelhante ao que ocorreu com outros segmentos da sociedade, como os serviços e os processos de produção. A responsabilidade sobre a aprendizagem agora é do estudante, que precisa assumir uma postura mais participativa, na qual resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de seu conhecimento. O professor passa a ter a função de mediador, consultor do aprendiz. E a sala de aula passa a ser o local onde o aprendiz tem a presença do professor e dos colegas para auxiliá-lo na resolução de suas tarefas, na troca de ideias e na significação da informação. Além disso, ela cria oportunidades para que valores, crenças, e questões sobre cidadania possam ser trabalhadas, preparando e desenvolvendo as competências necessárias para que esse aprendiz possa viver e usufruir a sociedade do conhecimento. (BACICH; MORAN, 2018, p. 104).

Conforme Alves (2012), a ilusão mistificadora de que o presente se projeta em direção ao futuro de uma forma quase incontrolável retira dos indivíduos e dos grupos a potência e a responsabilidade de agirem como sujeitos históricos. Na educação, o discurso da inovação funciona como um motor que, muitas vezes, empurra os educadores, numa direção fictícia, um alvo idealizado, infundindo-lhes certezas que não possuem raízes na experiência coletiva e nem parâmetros de avaliação realistas. Os resultados cobrados, por outro lado, minimizam o trabalho necessário para sua obtenção, desqualificam as iniciativas e a criatividade dos educadores e silenciam sobre as finalidades maiores da educação como um processo de produção contínua do humano.

É justamente, neste processo de produção contínua do humano, que almejamos e acreditamos nos encaminhamentos feitos por Bacich e Moran (2018) A educação precisa ser dinâmica, estar no mesmo compasso que as mudanças sociais, a fim de dialogar com os educandos, por isso, a inovação com o uso de ferramentas que propiciem maior produtividade e dinamicidade com as práticas pedagógicas. A busca desta produção contínua, de um estudante mais ativo em sala de aula é ainda um grande desafio a todos os educadores.

Bacich e Moran (2018) concordam com este nosso pensamento e esclarecem:

Entendemos que novas maneiras de “ser” ressignificam e ampliam a ideia de estar entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Resignificam até mesmo a ideia de conhecimento. Informar-se, pesquisar, descobrir, comunicar, compartilhar ideias e construir conhecimento na era digital é muito diferente de

realizar todas estas ações, meio século atrás. As mudanças, não só tecnológicas, mas também aquelas influenciadas pelas constantes renovações na tecnologia que ocorrem na sociedade, impõem a necessidade de transformação dos modelos cristalizados de escola e das formas tradicionais de ensinar, lançando novos desafios ao professor e a mediação realizada por ele. Assim, podemos dizer que a ideia de mediação permanece no modo beta (em constante construção). A cada dia, novas ações, do professor, podem integrar mediação, conforme as mudanças sociais ocorridas, o que nos indica a inexistência de uma única forma de mediar e de uma forma para fazê-lo. (BACICH; MORAN, 2018, p. 104).

Contudo, o falar/ditar do mestre, que não franqueia o falar e o refletir aos estudantes, sendo ele, o professor, agente ativo da prática pedagógica, ainda que timidamente, modificou-se no processo de ensino-aprendizado. Mesmo com o surgimento da metodologia ativa, como dito anteriormente, há um grande desafio a todos os educadores.

Ao conversar com alunos da educação básica e do ensino superior sobre os modos de ensinar e aprender, o ensino essencialmente transmissivo, centrado unicamente no conhecimento do professor, é motivo para muitas insatisfações. Reclamam não só do fato de terem de ficar horas ouvindo, mas também da rigidez dos horários, do distanciamento do conteúdo proposto com a vida pessoal e profissional, e dos recursos pedagógicos pouco atraentes. Ao conversar com professores, as queixas são similares. Reclamam da falta de envolvimento, do excesso desinteresse dos alunos e das condições do exercício docente. Mesmo diante de tantos avanços tecnológicos e científicos, o modelo de aula continua predominantemente oral e escrito, assim como os recursos utilizados. Nesse contexto, tem-se mantido intactos como giz, caderno e caneta. Quando mudam, ganham uma nova roupagem por meio da utilização de instrumentos audiovisuais, como a inserção de filmes, vídeos e apresentações gráficas de projetores multimídia. Já os alunos continuam a receber o conteúdo passivamente e cada vez mais esperam tudo produzido pelos professores. Somado a esse cenário, em maio de 2015, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015) divulgou os resultados do *Programme for International Student Assessment* (PISA). O PISA é uma avaliação trienal de conhecimentos e competências de estudantes de 15 anos nas áreas de leitura, matemática e ciências, realizada em 30 países integrantes da OCDE e convidados. Entre os 76 países avaliados, o Brasil ocupa a 60ª posição. Diante desse contexto, pergunta-se: como modificar os modos de aprender e ensinar das instituições para gerar resultados mais positivos? Como garantir que os alunos se apropriem do conhecimento historicamente acumulado e os relacionem com o cotidiano? Como gerar maior engajamento, motivação e responsabilidade nos alunos? Quais estratégias pedagógicas podem auxiliar o professor e tornar as aulas mais significativas? (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 3-4).

Portanto, concordamos que o problema precisa ser enfrentado, para que essa nova prática pedagógica se faça presente nos espaços formais de educação, tornando a aprendizagem significativa. Alunos que se tornem construtores contínuos do conhecimento e, portanto, contribuam para tornar a educação um processo dinâmico.

Camargo e Daros (2018) também vão ao encontro dos autores acima citados e ecoa

também o nosso posicionamento. Nas palavras dele:

[...] Não se pode olhar para trás em direção à escola ancorada no passado, que se limitava a ler, escrever, contar e receber passivamente um banho de cultura geral. A nova cidadania que é preciso formar exige, desde os primeiros anos da escolarização, outro tipo de conhecimento e uma participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem. É preciso pensar na escola do presente – futuro e não do presente – passado, como fazem muitas pessoas que sentem tanto mais nostalgia do passado quanto maior é a magnitude da mudança que se propõe. (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 04)

Essas palavras nos mostram e reforçam o mesmo discurso que estamos a defender. A questão da mudança deve vir no nascedouro da educação brasileira, ou seja, no ensino fundamental¹⁷. As mudanças devem ocorrer desde cedo, semeando nesses estudantes o desafio à reflexão, à crítica e à construção de conhecimento contínuos. Assim, quando esse estudante chegar ao ensino superior, essa prática já será uma constante, um cotidiano e não uma novidade.

Camargo e Daros (2018) ainda complementam:

Criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais. Por isso, a inovação na educação é essencialmente necessária. A inovação é uma das formas de transformar a educação. (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 04).

Camargo e Daros (2018) enfatizam e afirmam que a inovação educacional é:

[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino-aprendizagem, modelos didáticos, e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe. (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 05).

No processo de ensino-aprendizagem, na educação brasileira, ainda identificamos docentes que transmitem conceitos sem considerar a realidade vivida pelos estudantes, sem estabelecerem uma associação com o mundo real percebido pelos educandos. Em outras palavras, os discentes apreendem de forma mnemônica, sem a devida reflexão e posicionamento crítico desse conhecimento, sem aplicação do “aprendido” em sua vida real e suas necessidades no mundo do trabalho, resultando num processo de memorização e não de

¹⁷ O Ensino Fundamental é um dos níveis da Educação Básica no Brasil. O Ensino fundamental é obrigatório, gratuito (nas escolas públicas) e atende crianças a partir dos 6 anos de idade. O objetivo do Ensino Fundamental Brasileiro é a formação básica do cidadão. O Ensino Fundamental passou então a ser dividido da seguinte forma: anos Iniciais – compreende do 1º ao 5º ano, sendo que a criança ingressa no 1º ano aos 6 anos de idade; anos Finais – compreende do 6º ao 9º ano.

aplicação efetiva em suas necessidades.

A esse respeito, Camargo e Daros (2018) salientam que o processo de ensino-aprendizagem deve ter como elemento principal a motivação, com o intuito de gerar o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem, levando-os a assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem e desenvolvimento, assumindo o protagonismo estudantil.

Um dos escopos deste estudo, como já mencionado anteriormente, fortemente influenciado pelos pensamentos de Krashen (2014), é a questão da motivação, para a aquisição do conhecimento. Camargo e Daros (2018) adicionam que, apesar da contemporaneidade das metodologias ativas como prática pedagógica, suas matrizes conceituais datam do início do século XX com a Escola Nova, que rompeu com o ensino tradicional, colocando o estudante como principal ator do processo educativo, e enfatiza, uma vez mais, a necessidade do seu protagonismo durante a aprendizagem.

Ainda de acordo com Camargo e Daros (2018), o ensino tradicional consiste, quase sempre, em um monólogo do professor diante de uma plateia passiva, onde o aluno não tem oportunidade de pensar de forma crítica, baseando-se apenas no livro didático e em exercício de fixação, o que ainda é uma realidade em boa parte do ensino, seja no nosso país ou em outras nações. Ainda segundo a estudiosa, a maioria dos professores universitários no Brasil segue o modelo pedagógico tradicional, institucionalizado e arraigado no país durante décadas. Para essa autora, as metodologias ativas representam uma alternativa pedagógica capaz de proporcionar ao aluno a capacidade de transitar de maneira autônoma por essa realidade, sem se deixar enganar por ela, tornando-o também capaz de enfrentar e resolver problemas e conflitos do campo profissional e produzir um futuro no qual, a partir da igualdade de fato e de direito, cresçam e se projetem as diversidades, conforme as demandas do século XXI.

Esta autonomia do aluno se dá na interação com o outro, o que a metodologia ativa proporciona. A respeito disso, Palangana (2015) acrescenta:

Tanto a obra de Vygotsky como a de Piaget trouxeram contribuições de singular importância aos profissionais que se ocupam dos complexos processos de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Entretanto, ao assumir um interacionismo pautado na dialética materialista, Vygotsky e seus colaboradores abriram uma nova via de reflexão a respeito de como ocorre a constituição e o desenvolvimento do ser humano. Assim, ao salientar a importância das trocas sociais, ou seja, da interação entre sujeitos em um espaço histórico e socialmente determinado, deslocou-se o processo de conhecimento da ação individual para uma ação conjunta, cujo valor formativo dependerá da internalização das normas culturalmente valorizadas que regem tais interações. (PALANGANA, 2015, p. 5).

No ensino contemporâneo, além do protagonismo do estudante no processo de aprendizado, de desenvolvimento de seu senso crítico, de sua reflexão em um mundo que se modifica constantemente e é plural nos seus mais diversos aspectos, há a necessidade de que esse estudante interaja com o outro não apenas presencialmente, mas também através das novas tecnologias digitais. Ela serve ainda como meio de mediação pedagógica via a sala de aula invertida, conforme já posto neste trabalho. A utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino está cada vez mais frequente; trazendo novas metodologias de ensino, as tecnologias oferecem ferramentas que geram maneiras diferentes de ensinar. O uso das tecnologias assume uma função importante na educação, sendo necessária também uma análise dessa nova ferramenta de ensino com planejamento e controle.

3 IMPLICAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

3.1 SUPERAÇÃO DE IMPOSIÇÕES DA CULTURA DIGITAL

O mundo digital é uma presença marcante e bem difundida na sociedade ocidental contemporânea. Filha e fruto do processo de globalização, como dito por Ianni (1998). Nesse processo, o global e o local se confundem e interconectam-se e, às vezes, somos globalizados sem sermos percebidos. Moran, Masetto e Behrens (2013) é um dos autores que melhor explicitam esse fenômeno ao afirmar que:

Estamos caminhando para uma nova fase de convergência e integração das mídias: tudo começa a integrar-se com tudo e com todos. Tudo pode ser divulgado em alguma mídia. Todos podem ser produtores e consumidores de informação. A digitalização traz a multiplicação de possibilidades de escolha, de interação. A mobilidade e a virtualização nos libertam dos espaços e dos tempos rígidos, previsíveis determinados. O mundo físico se reproduz em plataformas digitais, e todos os serviços começam a poder ser realizados, física ou virtualmente. Há um diálogo crescente, muito novo e rico entre o mundo físico e o chamado mundo digital, com suas múltiplas atividades de pesquisa, lazer, de relacionamento e outros serviços e possibilidades de integração entre ambos, que impactam profundamente a educação escolar e as formas de ensinar e aprender a que estamos habituados. (MORAN; MASETTO; BEHREN, 2013, p. 14).

Conforme as palavras do autor, no processo de ensinar/aprender, as novas mídias Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm papel de extrema relevância. Elas serão parte de uma revolução que já está em curso há decênios. Portanto, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais da educação escolar, que mantêm distantes professores e alunos, conseguiremos avançar na formação de estudantes preparados não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida, para se posicionarem em um mundo cada vez mais dependente das TICs.

A internet e as novas tecnologias digitais móveis, aliadas à educação, trazem desafios fascinantes, ampliando as possibilidades e os problemas, num mundo cada vez mais complexo e interconectado, que sinaliza mudanças muito profundas na forma de ensinar e aprender, formal e informalmente.

Moran, Masetto e Behren (2013) são mais enfáticos nessa forma de pensar o papel das novas mídias e complementa que se trata de aliar a formação ético-humanística dos estudantes aliada aos desafios tecnológicos-científicos, sob pena de construir uma sociedade pouco produtiva e, ao mesmo tempo, agressiva e desumana, acentuando os problemas e as injustiças sociais. Segundo eles, o homem precisa se apropriar da técnica e colocá-la a seu serviço, buscando uma melhor qualidade de vida para si e para seus semelhantes, aqui obviamente

incluído o processo educativo. Contudo, eles também questionam o inegável desenvolvimento científico e tecnológico que nos leva a refletir sobre a dicotomia homem X máquina, professor X estudante etc.

Logo, essa relação precisa adquirir sentido e significado, observando-se, criteriosamente, os impactos das tecnologias sobre a sociedade e sobre a cultura. Afirmam ainda que a tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor, a fim de instrumentalizá-lo a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora.

Gadotti (2000) é outro estudioso desse tema, que pondera:

Amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; cabe-lhe selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovar); ser provocadora da mensagem e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimentos elaborados. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação a escola tem que fazer tudo isso em favor dos excluídos. Não discriminar o pobre. Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder. Numa perspectiva emancipadora da educação, a tecnologia não é nada sem a cidadania. (GADOTTI, 2000, p. 8).

Dessas palavras, se depreende que é preciso aliar harmonicamente homem e novas tecnologias. Ela está a serviço da emancipação humana como um todo. A reflexão crítica é inerente do homem/estudante. Assim sendo, não adianta ter as novas tecnologias e o aluno não sair da passividade e inferir na análise, discussão e crítica; dessa forma, Moran, Masetto e Behren (2013, p.42) complementam esta forma de harmonizar as novas tecnologias e o processo educativo inclusivo ao enfatizar que:

É fundamental que os alunos escrevam, redijam, coloquem no papel o que querem dizer e fazer, sobretudo alcancem a capacidade de formular. Formular, elaborar são termos essenciais da formação do sujeito, porque significam propriamente a competência, à medida que se supera a recepção passiva do conhecimento, passando do conhecimento, passando a participar como sujeito capaz de propor e contrapor... aprende a duvidar, a perguntar, a querer saber, sempre mais e melhor. A partir daí, surge o desafio da elaboração própria, pela qual o sujeito que desperta começa a ganhar forma, expressão, contorno, perfil. Deixa-se para trás a condição de objeto. (MORAN; MASETTO; BEHREN, 2013, p. 42).

Portanto, é fundamental o domínio do aluno em ambos, nas novas tecnologias e como ser ativo. A fim de ampliar um pouco mais esse ponto, vejamos o que nos dizem Rojo e Moura (2013, p.23):

Vivemos a era das linguagens líquidas. Por isso temos insistido em passar do letramento para os multiletramentos e em enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor-colaborador de criações conjuga-

das na era das linguagens líquidas. É preciso que a escola se apresse a preparar os estudantes para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas. Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hiperímia. Não bastasse o fato de as TICs permitirem que os sujeitos da periferia entrem em contato com práticas de texto antes restritas aos grupos de poder, elas ainda possibilitam e potencializam a divulgação de sua produção por meio de uma rede complexa, marcada por fluidez e mobilidade, que funciona paralelamente às mídias de massa. É preciso dar-se conta de que, definitivamente, há algumas habilidades que a escola tem de tomar por função desenvolver: letramentos da cultura participativa/colaborativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos e multiculturais, ou multiletramentos, resultado de ressignificação e de reenquadramento de referências e objetos culturais diversos em gêneros multissemióticos.

Assim sendo, conforme nos alerta a autora, não basta apenas ofertar aparelhos de comunicação modernos, mais do que isso, é preciso instrumentalizar as pessoas acerca de seu uso racional. É necessário incluir aqueles que historicamente ficaram alijados dos novos meios digitais e, depois do acesso, da capacitação de seu uso, criar meios para que eles os usem de forma a participar dos “multiletramentos” e ressignifiquem esses artefatos a fim de usá-los como meio de apropriação de novos saberes. Rojo e Moura (2013) complementam que essas novas mídias têm papel primordial em ventilar as produções feitas nos espaços educativos, fazendo com que muitos acessem informações e manifestações culturais que antes se restringiam ao *locus* onde era feito. Vejamos Rojo e Moura (2013, p.144)

Há a necessidade de os educadores explorarem as possibilidades, como videolog, fotolog, entre outras possibilidades. Há a necessidade dos educadores explorarem as possibilidades das ferramentas digitais (blogs ou outras), como instrumentos envolvidos nas práticas de letramento contemporâneas. Neste sentido, são apoio ao ensino, mas, principalmente, são objeto de ensino. Com essas novas tecnologias, o conhecimento é construído a partir da troca de experiência e informações entre as diversas redes sociais interligadas, contribuindo para a construção de uma educação conectada com as necessidades atuais e para a produção de saberes plurais, coletivos e interativos. A educação de qualidade não pode continuar um privilégio de poucos, é preciso que as políticas públicas potencializem a qualificação dos professores para que se possa, de fato, superar a exclusão social e o insucesso escolar por meio de práticas que considerem o imbricamento entre a cultura valorizada, a cultura periférica e os letramentos locais e globais dos alunos, como geradores de sentidos e de aprendizagens. Primeiramente, o fato de a escola precisar assumir seu papel cosmopolita de aproximar os alunos dos gêneros que podem fazer parte do seu cotidiano e, em seguida, o fato de que, além de leitores, esses alunos podem ser, também, escritores desses novos gêneros digitais presentes na web, ou seja, precisamos de um letramento multimidiático genuinamente crítico.

Mas é preciso lembrar que não deve haver uma “ditadura” das novas tecnologias nos espaços educativos. Diferente disso, a cultura letrada, em papel, deve conviver harmonicamente com a cultura digital. Buckingham (2003) é uma das estudiosas que a esse respeito acrescenta uma reconceituação mais ampla do que queremos dizer com letramento num mundo cada vez mais dominado pela mídia eletrônica, isso não é sugerir que o letramento verbal não é mais relevante, nem que os livros devam ser descartados, mas sim que o currículo não pode seguir confinado a uma noção estreita de letramento, definida só em termos do impresso. Levy (2013) complementa que é fundamental o uso da construção de conhecimento no computador.

A cultura digital está diretamente ligada aos elementos sociais e culturais. A respeito disso, há as seguintes complementações, que julgamos pertinentes acrescentar aqui:

As tecnologias são construtos sociais que não podem ser vistas apenas como o fruto lógico de um esquema de desenvolvimento do progresso técnico. Elas são resultantes de orientações estratégicas, de escolhas deliberadas, num determinado momento dado da história e em contextos particulares. Os objetos técnicos e o meio social se relacionam segundo uma dinâmica de reciprocidade, não de neutralidade e muito menos de determinação unilateral. Contamos com o enfrentamento da “cultura digital”; é importante perceber que os elementos e características, até o momento postos, adquirem materialidade quando pensados conjuntamente por serem interdependentes, implicando-se mutuamente, por isso a ideia de fluxo que se movimenta a depender da maneira pela qual o conjunto se forma. Daí a complexidade de compreensão do vivido, de como são atravessadas as experiências humanas mediadas tecnologicamente, característica fundamental da cultura digital. (ALONSO, 2017, p. 26-27).

Como podemos depreender do excerto destacado, vemos que esses sistemas ou códigos de significação dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas culturas. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressem ou comuniquem um significado e, neste sentido, são práticas de significação, segundo Hall (1997).

Além do social e cultural, o acesso à cultura digital é uma questão de cidadania, assim como o acesso ao mercado de trabalho. No que diz respeito ao aspecto regional, isto é, ao estado da Bahia, estado em que nos parece ser um bom exemplo de nossa reflexão neste trabalho, Bonilla e Pretto (2011) afirmam que o Programa de Inclusão Digital do Estado da Bahia (2004) corrobora com este pensamento e explicitam que, na chamada era do conhecimento, a inclusão digital é uma questão básica de cidadania; as novas tecnologias da informação e comunicação são meios para promover a melhoria da qualidade de vida e garantir maior liberdade social, além de possibilitar o exercício de uma cidadania ativa e

empreendedora. Portanto, possibilitam a apropriação da tecnologia e o desenvolvimento das pessoas nos mais diferentes aspectos; também estimulam a geração de emprego e renda; promovem a melhoria da qualidade de vida das famílias; proporcionam maior liberdade social, além de incentivar a construção e manutenção de uma sociedade ativa, culta e empreendedora.

Contudo, mesmo localmente, o acesso à cultura digital ainda é para poucos e com isso a negação/exclusão a educação inclui muitos. A essa falta de democratização de acesso às novas tecnologias, Castells (2009) afirma que:

Um excluído digital tem três grandes formas de ser excluído. Primeiro, não tem acesso à rede de computadores. Segundo, tem acesso ao sistema de comunicação, mas com uma capacidade técnica muito baixa. Terceiro (para mim é a mais importante forma de ser excluído e da que menos se fala) é estar conectado à rede e não saber qual o acesso usar, qual a informação buscar, como combinar uma informação com outra e como a utilizar para a vida. Esta é a mais grave porque amplia, aprofunda a exclusão mais séria de toda a história; é a exclusão da educação e da cultura, porque o mundo digital se incrementa extraordinariamente. (CASTELLS, 2009, p. 25).

A exclusão no mundo contemporâneo ao acesso às novas ferramentas de tecnologia de informação e comunicação é motivo de preocupação também de Teixeira e Marcon (2009), os quais acrescentam que, mais do que fornecer ao cidadão acesso universal e participativo à rede, conforme os desafios previstos para a ciência da computação no Brasil, é fundamental que se assuma o compromisso com a criação de espaços de interação, de comunicação e de colaboração, de modo que cada cidadão possa fazer parte de uma rede aberta, complexa e flexível, assumindo a responsabilidade pelos processos de construção do conhecimento e reconhecendo-a como um espaço legítimo de exercício da cidadania. Dessa forma, é determinante que se reconheça o potencial dessas tecnologias como ambientes propícios e essenciais à realização de processos interativos e cooperativos de aprendizagem, baseados no protagonismo, no respeito às diferenças, na autoria e coautoria.

Contudo, não adianta pensar em social, cultural, cidadania, interação, colaboração, autoria e não ter todos esses valores em currículo aberto para incluí-los, pois é necessário, primeiramente, ter políticas públicas para tornar o currículo mais aberto e democrático. Sobre isto, há uma afirmação bem verdadeira em nossa realidade:

Mesmo com toda a inserção de tecnologias na escola, a escola ainda é fechada, porque ela tem essa dimensão autoritária de um currículo fechado e que não tem espaço para acomodar as inovações do mundo moderno e nem dos sujeitos, que são os sujeitos desse currículo. (CERNY; BURIGO; TOSSATI, 2016, p. 35).

Portanto, necessário se fazer políticas públicas que insiram os excluídos das TICs, não

apenas ofertando acesso a elas. Mas, mais que isso, preparando-os para lidar de forma crítica e adequada ao seu manuseio, seja na escola, na universidade, seja na vida em sociedade. Daí a importância de sua inclusão nos currículos e na reformulação destes.

3.2 IMPLICAÇÕES NO *DESIGN* CURRICULAR

Sem um currículo adaptado à nova sociedade global, não haverá a inserção no mundo do trabalho e, assim, a continuação da desigualdade entre os povos.

Na visão de Silva (2013), é fundamental fazer, primeiramente, uma definição do conceito de currículo, o qual é um conjunto de saberes que tem por objeto a construção metódica prática de um plano educativo global ou específico, refletindo os valores e as orientações de um meio e devendo permitir o alcance dos objetivos pré-determinados da educação. O currículo atual, nos centros educativos, deixou de ser um mero instrumento técnico e passou a abranger muitas áreas do conhecimento, contudo ele é unilateral, não democrático e está associado à ideologia, poder político, social, cultural e pessoal. Entretanto, é possível melhorá-lo, desde que sobre ele se deite um olhar multicultural, moderno, cibernético, onde todos os envolvidos no processo educacional reflitam sobre essa nova forma de pensar o currículo. Vislumbrem os vários tipos de aprendizes e as desigualdades sociais que cercam muitos deles; se assim for feito, o professor será a peça mais importante para uma melhor qualificação do ensino, do aprendizado do aluno, afinal todas as classes sociais serão beneficiadas. Na ótica de Moreira e Silva (2001), o currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Embora questões relativas ao "como" do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que os considere em sua relação com questões que perguntem pelo "por que" das formas de organização do conhecimento escolar.

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressado do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, e produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da

educação (MOREIRA; SILVA, 2001).

Ainda na ótica de Silva (2015), o currículo e seu programa são o retrato, infelizmente, de desejos particulares, principalmente em uma sociedade pragmática e excludente. Moreira e Silva (2001) ainda apontam que o currículo se originou e desenvolveu nos Estados Unidos da América (EUA) e na Inglaterra, onde foi focalizado como elemento central da Sociologia da Educação, contudo, foi somente no século XIX e no início do século XX, que um número de educadores começou a tratar mais sistematicamente de problemas e questões curriculares, surgindo assim um novo campo. Eles ainda argumentam que após a guerra civil estadunidense, a economia americana passou a ser dominada pelo capital industrial, em que o processo de produção tornou-se socializado e mais complexo, enquanto os procedimentos sofisticaram-se assumiram um cunho "científico".

No entendimento de Moreira e Silva (2001), está aí uma nova concepção de sociedade que começou a ser aceita e difundida, isto é, o sucesso na vida profissional passou a requerer evidências de mérito na trajetória acadêmica, considerando o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Ainda na visão desses autores, falar de currículo implica, necessariamente, levantar a questão da ideologia, assim como é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

Continuando essa mesma linha argumentativa, Silva (2015) nos revela que os estudiosos do currículo afirmam que se existe uma noção central à teorização educacional e curricular crítica que é a de poder. É a visão, de que a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder, que dá à teorização educacional crítica seu caráter fundamentalmente político. Isso não quer dizer que a conceituação daquilo que constitui o poder, no contexto da educação e do currículo, seja uma questão facilmente resolvida. Milwaukee (1985) acrescenta que cada decisão de um formulador de currículo é uma decisão social, política e pessoal.

Na sábia reflexão de Silva (2015), claro está que o currículo é um objeto de poder ideológico e cultural da classe dominante, e, portanto, deve ser responsabilidade de todos os setores educacionais a construção de um currículo mais democrático. Bank (1994) visualiza uma proposta mais aberta, com mais igualdade educacional para o currículo, pois, para ele, o currículo da escola e a estrutura social devem ser reformados visando a uma educação multicultural, valorizando os diversos grupos étnicos, raciais e sociais, para que estes também participem do processo de construção do conhecimento, em que cada um incorpore e valorize sua própria identidade cultural, visando uma educação multicultural poderosa e justa, com

igualdade de oportunidades para todos. Portanto, Brown (2000 apud SILVA, 2015) declara que o currículo da escola é ditado pelas instituições, às vezes por influência política e interfere aténa opinião do professor, por isso a necessidade de revê-lo, permitindo que surja uma educação mais igualitária e inclusiva. Oportuno é trazer as próprias palavras de um estudioso do currículo para o corpo desse texto:

O que nos guia em nosso pensamento curricular é a visão do mundo que nós temos construído; uma integração de nossas histórias pessoais, nossas perspicácias psicológicas, nossos valores, nossas propostas, nosso contexto social e as crianças com as quais nós convivemos em uma sala de aula. Para melhorar nosso trabalho, nós devemos parar para ler, conversar, refletir sobre nossas ações, expandir nossa consciência e reexaminar nossas pressuposições. O leitor já pode ser engajado nessa contínua reflexão. As perspicácias psicológicas que são construídas na visão de mundo de cada pessoa devem também ser desafiada em ação e diálogo. É eu acredito, no compartilhar de nosso pensamento e o desafio de nossas crenças e ações que nós expandimos e reformatamos em nosso pensamento curricular e nosso pensamento curricular reformata nossas ações. (MILWAUKEE, 1985, p. 69-70).

A partir do exposto, fica claro que o autor faz um convite a todos aqueles que estão envolvidos no processo educacional, para uma análise profunda dialogada, debatida sobre a importância do uso do currículo real na prática de cada docente, colocando como alvo final os discentes, de forma diferenciada com a realidade de cada um deles, no nosso caso, os graduandos do curso de medicina.

O currículo deve, acima de tudo, focalizar sobre o conhecimento e habilidades que são relevantes para as necessidades da vida diária dos aprendizes, em que eles também devem incluir a preocupação em lutar contra as injustiças sociais e desigualdades. Com essa consciência cidadã formativa, tanto estudantes quanto professores podem criar canais, alternativas educativas e interferências/adequações/atualizações nos currículos, para que se crie um contexto para um ensino-aprendizado que atenda às necessidades do mundo contemporâneo menos excludente e mais inovador.

Sobre essas adequações curriculares, Morris (1994) aponta que uma instituição educacional de qualidade tem as seguintes características: objetivos claros, um programa bem planejado que procura atender as necessidades dos alunos, identificação das necessidades educacionais da instituição, envolvimento de todo grupo acadêmico, ensino motivante, zelo dos administradores com o desenvolvimento profissional dos docentes e revisão dos programas da faculdade regularmente. Com base nesses pilares, nota-se que urge a necessidade de uma análise profunda por todos os indivíduos partícipes do processo educacional para o repensar de um novo currículo, para que sua prática possa proporcionar

uma unicidade em prol da pluralidade, inclusão e inovação, que atenda a comunidade estudantil e a sociedade como um todo.

Ampliando nossa linha de raciocínio, English e Steffy (2001) atestam que, se o currículo é um agente de controle social e a questão cultural, bem como econômica, é ligada às instituições educacionais, é preciso subverter essa ordem, repensar o currículo de forma que ele não seja utilizado em prol de desnivelamento cultural, que acaba, muitas vezes, sendo utilizado como meio de reprodução social calcada em uma sociedade desigual. Logo, é preciso modificá-lo, a fim de construir uma sociedade menos desigual, além de permitir mais rapidamente a inserção dos educandos no mercado de trabalho e uma relação social que vise a modificação do *status quo* dessa sociedade excludente. Acerca do mercado de trabalho e a inserção dos discentes, neles tratamos a seguir.

3.3 MERCADO DE TRABALHO EM UM MUNDO GLOBALIZADO

A maior e mais rápida inserção no mercado de trabalho dependerá, em boa parte, de um currículo acadêmico adaptado à nova metodologia ativa e sua implementação pelos centros de educação, escolas e universidades, além de políticas públicas por parte do Estado.

Levine (1979 apud SILVA, 2015) considera que o relacionamento entre educação e mercado de trabalho tem sido debatido há décadas, visando preparar indivíduos para atuarem no comércio, agricultura, indústria. Esses autores, além de Moreira (1998) e Cruz (2005), afirmam que o mundo do trabalho se diversificou e alcançou níveis inimagináveis de sofisticação e eficácia. Adquiriu, o mundo do trabalho, um *status* antes reservado apenas ao universo da educação e do conhecimento, daí essa compatibilidade traz consequências em todos os aspectos da vida humana, especialmente no nervo central da atividade produtiva, que é a capacitação profissional

Para competir no mercado internacional, o Brasil precisa melhorar o nível educacional do trabalhador brasileiro. Moreira (1998) argumenta que, apesar das várias e bem-sucedidas inovações já implementadas, alguns desafios persistem e devem ser enfrentados com criatividade. Segundo ele, as mudanças na organização do trabalho promovem a difusão do conhecimento por todo o setor produtivo, mas elas ainda esbarram no problema da baixa escolaridade do trabalhador brasileiro¹⁸. Não há como evitar a conclusão de que o nosso trabalhador é menos produtivo que seu colega norte-americano. Na hora de assentar o tijolo,

¹⁸ Os trabalhadores brasileiros têm, em média, 9,7 anos de estudo (INSTITUTO BRASILEIRO DE ECONOMIA, 2018).

provavelmente o ritmo é o mesmo. Mas há outras diferenças, dentre muitas, a maior escolaridade deles, 12 anos.

Educação é a palavra-chave no mundo contemporâneo, juntamente com a capacidade de inovação, de trabalhar com setores produtivos cada vez mais automatizados. Conforme Amarante (1998), o fato é que, na perspectiva neoliberal, a crise da educação é diagnosticada a partir da constatação da inadequação da formação acadêmica para uma atuação eficiente, isto é, competitiva, no mercado global. Assim sendo, cresce, por parte das empresas, a visão de que a escolaridade do trabalhador é essencial para os negócios. Segue Amarante (1998) ao nos dizer que o projeto neoliberal em vigência no mundo, e não apenas no Brasil, parte da premissa de que a maior taxa de escolaridade e formação para trabalhar, aliadas às novas tecnologias, devem se ajustar para atender às demandas e às exigências do mercado de trabalho.

Nunes (1998) complementa esse mesmo raciocínio ao revelar que uma das vertentes da educação é preparar o aluno para o mercado de trabalho. Ele afiança que a universalização do conhecimento e a produção em série do saber exigirá que o aluno tenha consciência da instantaneidade de sua formação e, por outro lado, que as instituições de ensino também estejam conscientes desta problemática, sendo que, neste caso, o dos centros de formação acadêmica, há que se preparar o aluno também para pensar e para se auto capacitar. Ainda segundo o autor, o papel primordial da educação não é passar informações, mas principalmente formar o cidadão, prepará-lo para que possa caminhar com autonomia e inserir-se no mercado de trabalho. Tarefa que não é hercúlea, uma vez que hoje a tecnologia à disposição dos mestres permite que sejam utilizadas como apoio didático, mas, por outro lado, o docente precisa estimular o pensamento do aluno, realizar debates, estimular o senso crítico, proporcionar meios para que o estudante seja criativo, autônomo e modifique a realidade.

Na reflexão de Silva (2015), a inserção no mercado de trabalho proporciona uma distribuição de renda mais igualitária e provoca mais desenvolvimento. Na ótica de Carvalho (2006), o informe de Haia, preparatório da Conferência Rio-92, igualmente ratifica essas opiniões, ao entender o desenvolvimento como um processo que implica em “um novo conceito de crescimento econômico que ofereça justiça e oportunidades a todos os povos do mundo”. Ratificando essa igualdade versus desenvolvimento, Mishan (1971) assevera que o desenvolvimento só será autêntico quando produzir simultaneamente mais riqueza e uma justa e equitativa distribuição desta. Assim também pensa Silva (2015), ao declarar que esta, inclusive, é a condição mais básica e necessária de qualquer forma de desenvolvimento, ou seja, uma busca da satisfação das diferentes demandas do conjunto da população. Castells

(2009) conclui que a inserção no mercado de trabalho é uma forma de manter o capitalismo, mas advoga também que esse sistema deva ser mais igualitário.

Abreu (2002) é mais enfático ao afirmar que esse conjunto de definições – produção e equidade – tem um caráter essencialmente humanista do desenvolvimento, em que a situação de subdesenvolvimento é encarada como uma espécie de “infra-humanismo” ou “desumanismo”, já que esta impede que o sujeito tenha sequer condições de estar no mundo, condição básica para o ser no planeta. Capra (2002) aponta que os grandes avanços tecnológicos e a instalação de um processo de globalização, com novos critérios de inserção dos países em desenvolvimento no comércio internacional, têm provocado nefastas consequências no mercado de trabalho, restringindo oportunidades de emprego e criando condições e exigências. Silva (2015) conclui que, diante disso, surge a imperiosa necessidade da intervenção do Estado, que, conforme o autor destacado, é o dever deste: proporcionar uma educação inclusiva, geração de emprego e distribuição equitativa de riqueza.

Melhores palavras vêm de Mantega (1987), que corrobora esse mesmo pensamento:

Cabe ao Estado promover o desenvolvimento enquanto principal racionalizador da economia, alocando os recursos, protegendo a indústria local, enfim, planejando uma nova estrutura econômica nacional num grau muito superior de eficiência e desempenho. Neste sentido, o Estado é tido como o pivô do desenvolvimento, pairando acima dos interesses específicos das classes e sendo o principal agente da política econômica da Nação. Sob essa ótica, o Estado é colocado não apenas acima das classes, como também na frente delas, mostrando o caminho e tomando as medidas que levam ao desenvolvimento. (MANTEGA, 1987, p. 42).

Assim, conforme destacado, o Estado não deve se eximir desse papel. Para Silva (2015), cabe o questionamento de como o Estado pode promover esse desenvolvimento, se ele só é direcionado a alguns poucos, mesmo afirmando que suas ações são para todos; contudo, como alcançar a todos se ainda perdura a manipulação política no sistema educacional brasileiro? O autor, em outro momento, esclarece que a literatura recente sobre o assunto indica que o nível de gastos é baixo e que o sistema como um todo sofre problemas de eficiência, eficácia e equidade, e que, dentre os problemas mais importantes, estão a complexidade excessiva do sistema de financiamento, a falta de regras para organizar a distribuição de papéis e responsabilidades entre os vários órgãos que participam do sistema educacional e a ausência de procedimentos efetivos para monitorar e avaliar a distribuição e uso dos fundos públicos (VERHINE, 1996 apud SILVA, 2015).

Dentre as consequências destes estão os níveis altíssimos de desperdícios, desigualdade e manipulação política no sistema educacional brasileiro, já que existe um

ditado no Brasil de que algumas leis “pegam” e outras não; assim como, as normas que orientam a parcela das receitas públicas, que devem ser alocadas para o apoio à educação, nem sempre têm “pego”, mesmo quando elas vêm inscritas na Constituição. Da mesma forma, a administração do salário-educação tem sido dirigida ao apoio do ensino privado, ao invés de escolas públicas, já que são facilmente manipuláveis politicamente.

Silva (2015) ainda amplia essa posição ao revelar que a intervenção estatal pode ser a chave para o desenvolvimento de todas os setores sociais, principalmente o setor educacional, e essa desigualdade é mais visível no processo de crescimento X desigualdade. Desigualdade que se traduz no reaparecimento da miséria no mundo e a difícil relação entre desenvolvimento e democracia.

O mesmo autor amplia seu raciocínio ao esclarecer que compete ao Estado moderno a realização de funções básicas para garantir os anseios e necessidades da população, pois ele continua sendo uma entidade legítima da sociedade estruturada.

Buffa (1996), ao se referir ao Estado brasileiro, afirma que:

A estrutura social está montada de modo que os direitos do homem e do cidadão simplesmente não existem. Não existem para a elite, de vez que ela não precisa de direitos, porque tem privilégios. Está, pois, acima deles. Não existem para a imensa maioria da população - os despossuídos -, pois suas tentativas de consegui-los são sempre encaradas como problemas de polícia e tratadas com todo o rigor do aparato repressor de um Estado quase onipotente. (BUFFA, 1996, p. 28).

Diante dessa não existência dos direitos para a maioria, conforme extraído do excerto acima, nota-se que os acadêmicos têm o direito de uma educação de qualidade e ela pode ser viabilizada através da metodologia ativa, devendo ser implementada pelo Estado. Caso não seja construída, o que se verá é uma deformação dos docentes e por extensão aos discentes. O que acarretará mais diferenças das classes sociais.

Antunes (2000) já nos revelava que a crise experimentada pelo capital, da qual o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são expressas, têm acarretado, entre outras consequências, profundas mutações no interior do mundo do trabalho, com o enorme desemprego estrutural de mais de 1 bilhão de pessoas, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, degradação do homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital.

Silva (2015) esclarece:

Nesse contexto, as políticas voltadas à educação que surgem do modelo neoliberal se pautam pela lógica econômica. Com isto, Bianchetti afirma que o modelo prevê que, cabe ao Estado prover a educação básica, como no

liberalismo inicial, restando ao mercado controlar o resto do ciclo educacional. Não parece difícil concluir que o resto do ciclo educacional, já que privado, está ao acesso de quem possa pagar. Para convencer a sociedade como um todo de que é justo, o modelo neoliberal muitas vezes mascara suas propostas como se elas fossem amplamente democratizantes e participativas. (SILVA, 2015, p. 86).

Antunes (2000) ainda acrescenta também a visão de trabalho abstrato, que foi dito por Hegel como o conjunto daquilo que todos fazem ou o mesmo que pluralidade. Portanto, afirma que a tese da eliminação desse trabalho abstrato (dispêndio de energia física e intelectual para a produção de mercadorias) não encontra respaldo nem em países capitalistas avançados, muito menos em países emergentes, a exemplo do Brasil, que se encontra em posição subalterna na nova divisão internacional do trabalho e que, neste sistema de metabolismo social do capitalismo, o trabalho que estrutura o capital, ao mesmo tempo desestrutura o ser social e com isso a perda da centralidade do trabalho no mundo contemporâneo (ANTUNES, 2000).

A partir dessas afirmações e constatações, nota-se que a desestruturação do ser social ao mundo do trabalho é devida, em boa parte, ao ensino tradicional, vigente há anos, e que ainda persiste no modelo educacional da maioria das universidades brasileiras, não apenas nos cursos de medicina. E desde logo já aventamos a possibilidade de implementação de metodologia ativa para a o ensino se inverter e trazer mais acadêmicos ao mundo do trabalho, a fim de tentar reduzir a desigualdade social arraigada tão fortemente no Brasil.

Não por acaso, Silva (2015) percebe que a falta de educação adequada pode aprofundar as mazelas do capitalismo e sua característica destrutiva, o que acarreta uma economia instável e mantém os trabalhadores sem perspectiva de emprego estável, bem como, sem perspectivas de ascensão dentro de sua área de trabalho. Daí que se verifica um contingente grande de trabalho privado instável, isto é, trabalhadores que não têm uma educação de qualidade. Já o trabalho público estável é conseguido, principalmente, pelo que proporciona a metodologia ativa. Ela não faz milagres, mas pode proporcionar uma sociedade econômica mais equilibrada e desenvolvida.

Ainda sobre a estabilidade do trabalho, Gorz (2007) afirma que a importância do trabalho público socialmente remunerado é vital para a segurança social da economia e do trabalhador. E ele se dá pela sólida formação acadêmica dos docentes e estudantes, que encontram no modelo de metodologia ativa uma forma de ascender socialmente e profissionalmente. Modelo de educação que deve substituir o ensino tradicional. Nosso pensamento é que a educação deva ter a preocupação de formar o cidadão e o trabalhador

qualificado, e isso será permitido via metodologia ativa.

Silva (2015) acrescenta, afirmando que fica patente que educação versus trabalho versus acúmulo de capital versus desenvolvimento social poderá ser mais visível a olho nu, com a intermediação da educação, que poderá lançar no mercado não “o conhecido peão”, cobaia do capitalismo, mas indivíduos com uma profissão, para ser cobaia do trabalho estável, socialmente remunerado, humano, digno, vitalício e não mais pertencente à senzala escravocrata do passado, que de forma um pouco disfarçada ainda sobrevive na contemporaneidade. Para Gorz (2007), precisa-se mudar de utopia, bem como reformar a educação, a qual deve inverter prioridades, que, no lugar de formar “computadores humanos”, deve formar o indivíduo de maneira que ele se desenvolva humanamente, de forma manual, artística, afetiva, moral, que é o mesmo que deixar de formar “peões escravos do capitalismo”, visando a “emancipação e autonomia das pessoas e não uma dominação sobre elas”.

Contudo, sobre esse escravismo diante do capital e não a sua dominância, Diógenes (2012) complementa que só a utopia pode fazer as pessoas reaprenderem a lutar, mas uma luta com fim definido: pela superação do capitalismo. Isto é possível? Sim, plenamente, possível, mas caberia alertar, vai ser preciso desenvolver o afeto da espera, que, para Bloch (2005), o ato de esperar não resigna: ele é apaixonado pelo êxito em lugar do fracasso.

Diante do exposto, Silva (2015) conclui taxativamente e aponta que está claro que o grande vilão é o Estado, que consiste numa esfera pública dominada desde os primórdios pela burguesia que destrói a sua força. Portanto, é essa força destrutiva que precisa ser reconstituída mediante políticas públicas educacionais nas universidades públicas, com a aplicação da sala de aula invertida e, no caso das privadas, uma política privada dentro de cada faculdade a fim de assegurar o ensino mediante a metodologia ativa.

3.4 IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS REGIONAIS VISANDO O DESENVOLVIMENTO

Não adianta apenas pensar e elaborar políticas públicas, mas antes de tudo implementá-las. No pensamento de Paiva (2016), a Constituição Federal de 1998 é o grande marco para as políticas sociais no Brasil. Apesar de ter incluída, em suas bases, referências progressistas, estatistas e redistributivas para a consagração das políticas sociais associadas à garantia de direitos, não se estabeleceram condições políticas e econômicas favoráveis para sua implementação concreta desde a década de 1990. Vive-se uma hegemonia conservadora aliada a um ideal neoliberal, que afetam diretamente as políticas públicas e

principalmente as de cunho social, são retraídos direitos já conquistados e ficam ainda mais difíceis as organizações da classe trabalhadora se fazerem representar na nossa débil democracia.

Na visão de Silva (2015), a desigualdade das classes brasileiras é o problema fundamental do Brasil, por conseguinte, a educação pode ser um meio eficaz para inserir pessoas das camadas menos favorecidas ao mercado de trabalho e, assim, diminuir a pobreza. Mas, para que isso aconteça de fato, o Estado precisa adotar políticas públicas eficientes e modernas, além de trabalhar em prol das mudanças curriculares tão necessárias na educação.

Fadul (2002) afirma que as causas fundamentais da pobreza estão nas políticas públicas inadequadas e ineficientes, atreladas a uma visão centrada apenas no crescimento econômico. Os determinantes da pobreza encontram-se na má distribuição dos recursos, trazida, sobretudo, pela desigualdade intensa e instável que reside no Brasil. A autora declara que, para reverter esse processo, promovendo a diminuição da pobreza e a redução da desigualdade social, o principal caminho é o da educação, que é um elemento intrinsecamente associado ao mercado de trabalho e à produção de renda, e mecanismo indispensável para se alcançar um nível aceitável de bem-estar social, já que elemento capaz de criar condição de melhor inserção econômica e social para essa parcela da população.

Silva (2015) esclarece que, se não houver políticas sociais agressivas em educação e outras áreas, não se solucionará os problemas da pobreza e o acesso à informática. Defende também uma maior discussão sobre mercado de trabalho, educação e renda. Afinal, o que se busca, essencialmente, é empreender uma discussão sobre bem-estar e justiça social, pois existem relações entre estes e entre mercado de trabalho e renda, e renda e educação.

O estudioso revela ainda que o Brasil, mesmo tendo renda suficiente para todos, mantém uma desigualdade social e educacional histórica, com elevados níveis de pobreza. Portanto, se educação reduz a desigualdade e se reduzir desigualdade significa combater a pobreza, a solução do problema da pobreza deve estar relacionada à oferta de uma educação de qualidade, uma vez que ela contribui para aumentar a mobilidade de circulação, ou seja, as pessoas menos privilegiadas começam a poder trocar de posição, ascender social e culturalmente (FADUL, 2002).

Por isso que a educação de qualidade no mundo acadêmico, via a metodologia ativa, pode ser uma forma de reduzir a pobreza e proporcionar a ascensão social, mediante a inserção no mercado de trabalho do estudante/trabalhador e contribuir para o desenvolvimento regional.

Referindo-se a desenvolvimento, é oportuno destacar que:

A dimensão social do desenvolvimento, representada pela satisfação das necessidades básicas dos cidadãos, só pode ser alcançada mediante um sistema adequado de implementação, por parte da Administração pública, de prestações voltadas à realização igualitária dos direitos fundamentais sociais. É diante deste contexto que se propõe uma análise crítica, tanto em termos históricos, quanto em termos políticos, econômicos e sociais da atual configuração da educação básica e do campo universitário, neste início de século XXI, pois é a partir dos arranjos institucionais democráticos e dos programas setoriais como elementos do planejamento educacional brasileiro, que se pode compreender o poder econômico como fenômeno social. Na mesma linha de raciocínio, se fazem necessárias, a identificação e caracterização das principais transformações jurídicas impulsionadas pelas reformas administrativas no setor de educação brasileira, pois é a partir dela que se pode apresentar como o termo “qualidade” é tratado, não apenas na legislação educacional brasileira, mas também como modelo de gestão e eficiência do Estado. Em outras palavras, conferir ao comportamento estatal na formulação de políticas públicas, inserido na equação da eficiência econômica e da governança democrática, é repensar o Direito e a Educação pós-moderna. (DANTAS, 2017, p. 116-117).

Frischeisen (2018) coloca, como o responsável principal, o Estado e, como força solucionadora, políticas públicas. Ela questiona para que serve o Estado e quais suas funções, enfatizando para a importância da positivação dos direitos sociais, culturais e econômicos da humanidade, e a proteção desses direitos. Para ela, cabe ao Ministério Público a defesa do regime democrático e dos interesses sociais e individuais, a defesa do cidadão, assegurados na Constituição Federal, visando à promoção do bem-estar e da justiça social, da dignidade da pessoa humana e da cidadania, mediante políticas públicas visando a ordem social.

A referida autora declara ainda que:

Assim, a Constituição, desde o século XIX, passa a ser entendida como o instrumento fundamental de organização do Estado de Direito, garantia dos direitos individuais dos cidadãos e limite à vontade do próprio legislador. O direito, que sempre se faz permear pelos movimentos sociais de cada período histórico, não ficou imune à Revolução Industrial do século XIX e, assim, as Constituições passaram a incorporar não só os direitos e as garantias individuais, mas também os direitos sociais. O próximo passo foi a exigência de que tais direitos fossem de fato garantidos, por ações estatais, seja de intervenção direta, seja de controle e fiscalização, para que o direito à igualdade de oportunidades fosse realmente exercido. (FRISCHEISEN, 2018, p. 23).

A partir do exposto, fica nítido o papel do Estado na promoção dos direitos e garantias do cidadão. As nossas palavras juntam-se às de Silva (2015), que ressalta os direitos sociais e complementa que as constituições aprofundavam esse princípio de igualdade, transformando o Estado de Direito em Estado Social de Direito, mediante a participação e soberania popular, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho, da livre iniciativa e pluralismo político, através de uma sociedade livre, justa e solidária, onde surja para o

cidadão o direito a prestações positivas do Estado, que se verifica através das políticas públicas constitucionais.

Vale ainda salientar o que nos diz Frischeisen (2018) em relação às políticas públicas constitucionais. Ela lembra que, na passagem do século XIX para o século XX, os movimentos sociais propugnavam uma ação direta do poder público para garantir os direitos sociais, como educação, entre todos os cidadãos e que o Estado Democrático de Direito é caracterizado, justamente, por afirmar, garantir e pretender promover direitos iguais para todos, sem discriminação de qualquer espécie. Para a estudiosa, a efetividade desses direitos sociais depende da inter-relação entre o Estado e a Sociedade Civil, no que as políticas do ensino devem estar fixadas por lei. Daí a responsabilidade de todos que operam o direito, enquanto intérpretes constitucionais para tentar incluir as parcelas marginalizadas da população brasileira, para que o Direito faça sentido para todos e não para poucos, a fim de que a Constituição cumpra seu papel de reserva de Justiça e instrumento da promoção da igualdade, fazendo valer o artigo 12 da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789.

Rocha (2007), tocando no aspecto educativo, declara que:

No ensino público se deve instigar o educando para ter um senso crítico, trazendo à sala de aula a relação entre o local e o global, tornando-o cidadão de um mundo plurilíngue e multicultural, incentivá-lo a acreditar em si mesmo, a valorizar seus interesses, a fortalecer sua(s) identidade(s) e a liderar caminhos, e que o professor deve auxiliá-las a construir uma realidade sempre melhor, de forma responsável e digna, com o auxílio de um ensino que seja formativo e significativo e por fim que essa busca por tornar objetivos realidade venha atrelada à incessante luta por políticas públicas que visem a uma sociedade mais justa e igualitária. (ROCHA, 2007, p. 98-99).

Logo, notamos que são as políticas públicas direcionadas à educação o caminho mais adequado para diminuir o fosso social existente no país, bem como garantir, através da implementação de modelos educativos adequados e inovadores, a exemplo da metodologia ativa, o bem-estar e a promoção social e cidadã de todos. Mesmo em um mundo globalizado sem deixar de ser local, conforme aponta Silva (2015):

Há uma interdependência cada vez maior entre o espaço global e o local. O global tem influência sobre as vidas individuais nos espaços locais; mas também as decisões dos indivíduos em seu cotidiano podem influenciar sobre os resultados globais. Esta interinfluência incide sobre as coletividades e grupos de todos os tipos, incluindo o Estado. Todos têm que levar em consideração essa realidade, o que pressupõe repensar os papéis, sua reorganização e reformulação. A modernidade nas condições da globalização amplia tanto as oportunidades quanto as incertezas e os perigos. Daí a sensação de mal-estar e de desorientação. O mundo tornou-se cada vez mais um lugar inseguro e essa insegurança é sentida pelo indivíduo em sua mais remota comunidade. A experiência da modernidade em tempos globais

colocou por terra as certezas: as surpresas e os riscos estão sempre à espreita e o futuro parece uma impossibilidade se pensado enquanto construção histórica a partir do passado e do presente. A modernidade na globalização se assemelha a uma grande e perigosa aventura, à qual, independente da nossa vontade, estamos presos e temos que participar. (SILVA, 2015, p. 77).

É com base no excerto destacado que nos cabe ressaltar ainda que o Estado está incluso nesta dinâmica. Também é responsabilidade dele promover as políticas públicas de bem-estar e educacional. E o Estado é, por extensão, os governos estaduais. Logo, esses entes federativos têm suas responsabilidades para com o cidadão, pois: “a organização para o desenvolvimento regional, tem como característica marcante a ampliação da base de decisões autônomas por parte dos atores locais” (BOISIER, 1982, p. 29). Não podemos cair no “participatismo” populista e demagógico que vemos em algumas políticas públicas. Ao invés delas, precisamos de políticas educativas que de fato promovam a educação.

Por isso que Colman (2011) afirma que a implementação da metodologia ativa no ensino acadêmico deve ser encarada enquanto elemento de “desenvolvimento”, que se consegue apenas com atitudes de implementação de políticas públicas, o qual é influenciado pela noção de governança de Foucault (2013), ou seja, é algo que realmente depende de as instâncias superiores agirem de fato e de verdade, para a diminuição da pobreza e as desigualdades entre os indivíduos.

Carvalho, Barbalho e Soares (2010) complementam que a política pública é vista de várias formas. Meio de solucionar problemas, embate em torno de ideias e interesses, resultado da dinâmica do jogo do poder, dentre outras. Partindo do princípio de que o dever do poder público é de antecipar necessidades ao planejar e implementar ações de maneira que permita criar condições estruturais de desenvolvimento socioeconômico, a política pública está voltada para a garantia dos direitos sociais. A implementação de políticas públicas pode ser entendida como um processo através do qual os objetivos podem ser alterados, recursos mobilizados para atender e realizar objetivos. Pode até ser vista como um processo de alteração da política que se quer implementar. Quando não planejada, ela pode levar ao fracasso de uma política.

Quanto a essa implementação de políticas públicas, Fonseca (2009) complementa que as políticas públicas de ações afirmativas continuam a ser, muitas vezes e para alguns sujeitos, apenas um debate midiático na sociedade brasileira e uma grande vitrine para os governantes, militantes, movimentos sociais e partidos. Isso porque a quantidade de políticas públicas empreendidas no país é irrisória e que só se faz políticas com recursos. Assim, antes de implementar políticas públicas, é fundamental analisar a qualidade destas em busca do

desenvolvimento regional. A respeito deste aspecto, há o seguinte esclarecimento:

Na última década, as evidências de uma ligação entre qualidade das instituições e desenvolvimento têm se tornado cada vez mais fortes. A América Latina é particularmente relevante para testar essa ligação [...] abrindo novos caminhos para o exame da relação entre instituições, processos políticos e a qualidade das políticas públicas. Sua principal preocupação é deixar claro que a qualidade das políticas não depende meramente da interação entre desejos e preferências individuais. Ela pode ser mais bem explicada com base nos arranjos institucionais dominantes de cada país. (BID, 2007, p. 258).

Diante do exposto, Silva (2015) afirma que é possível perceber que a integração da tríade: Estado, Ministério Público e a Constituição Federal, assim como as universidades, têm o poder e a competência para instituir políticas públicas educacionais de qualidade, a fim de assegurar possibilidades para que os discentes dessas instituições possam também ter a chance de concorrer ao mercado de trabalho e assim provocar o desenvolvimento. O que vale para o município de Salvador, que precisa deixar de ser uma cidade desigual. E essa equidade deve passar, conforme revela Sen (2011), em torno da noção básica de que, embora as pessoas sejam iguais perante a lei, ao menos nas democracias, suas necessidades, desejos e esperanças não são. Assim, é preciso tratar de políticas no plural mesmo, que possam contemplar um maior número de pessoas com aspirações distintas. No entanto, para isso ocorrer, é preciso propor alternativas analítico-conceituais dessas políticas.

Amorim e Sousa (2015) são autores que sabiamente explicitam essa ideia. Afirmam que, para se ampliar os direitos sociais, o protagonismo deve ser dos Poderes Executivo e Legislativo, os quais têm responsabilidades na efetivação de políticas que a todos sirvam e interessam, e dessa forma se traduzam em desenvolvimento e justiça. Por isso que Paiva (2016) complementa esse posicionamento dos autores citados, afirmando que é crucial ter critérios baseados em valores de equidade, justiça social e cidadania, para que realmente se tenha a defesa das transformações nas relações de desigualdades sociais e das relações de poder na sociedade brasileira.

3.5 IMPLICAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO

Recapitulando, tivemos o ensino tradicional, o sócio construtivismo, o construtivismo e por fim o apogeu do construtivismo, que é a metodologia ativa. A metodologia ativa torna o aluno mais autossuficiente, uma vez que, ele não apenas resume a teoria ministrada pelo professor, em forma de resumo, resenha etc., mas, vai muito mais além, pois, a ele, é dado todo conteúdo programático antes da aula, para este apontar apenas as falhas do autor, o que

ele acrescentaria de novo, para, a partir daí, em sala, com estas falhas apontadas por todos, inclusive do docente, sempre estarem formando um novo texto. Portanto, a criticidade exigida, chega ao seu ponto máximo e assim este modelo novo de ensino deixa o aluno mais dono de si, com mais autoridade, com uma mente mais aberta, com mais liberdade, mais plural, preparando-o muito mais para o mercado de trabalho e para a vida. Como consequência disso, há uma maior geração de renda, estabilidade, movimento ascendente da economia e, assim, o desenvolvimento econômico proporciona, também, outros desenvolvimentos, como, o social, o humano, o da liberdade, o sustentável, o eco desenvolvimento, e por fim o endógeno e o local, já que, para Souza (2018), desenvolvimento não é somente econômico, passando por estes outros desenvolvimentos citados anteriormente.

Ainda na ótica de Souza (2018), o desenvolvimento, de um país, região, estado ou município, independentemente da escala, é tradicionalmente associado, desde o início da idade moderna, à geração e acumulação da riqueza, ou seja, um ponto de vista puramente econômico, contudo, este mesmo reitera que o desenvolvimento vai mais além, incluindo outros desenvolvimentos, como já citados acima.

Sen (2006 apud SOUZA, 2018, p.25) acrescenta que:

A ideia do desenvolvimento é uma ideia complexa não sendo surpreendente que as pessoas, ao longo do tempo, acreditassem que a maneira como o desenvolvimento foi sendo definido poderia ser melhorada. E afirma que, apesar de tudo, a conjuntura atual constitui um bom momento para repensar o problema, pois desde que surgiu pela primeira vez, no final da segunda guerra mundial, a questão do "desenvolvimento", tem dado espaço para muitas mudanças, tanto no campo da experiência quanto na teoria do desenvolvimento econômico e social. Afirma, ainda, que a reflexão acerca do desenvolvimento era limitada a concepção básica de que os países pobres eram simplesmente países com baixos níveis de rendimento, de forma que o objetivo do desenvolvimento era simplesmente superar os problemas do subdesenvolvimento, através do crescimento econômico e do aumento do produto nacional bruto. Vislumbrou que este não era o modo mais adequado para pensar sobre a questão do desenvolvimento, que tem sido vinculado cada vez mais ao avanço do bem-estar das pessoas e suas liberdades. Ressalta que a renda é um dos fatores que contribuem para o bem-estar e a liberdade, porém, não é o único, e que o processo de crescimento econômico, portanto, se constitui como um ponto de partida insuficiente para avaliar o desenvolvimento de um país, importante, no entanto, apenas um fator entre muitos. A abordagem do desenvolvimento como liberdade concebeu uma forma diferente de pensar o processo de desenvolvimento, cujo ponto central é a expansão das liberdades substantivas.

Sen (2006 apud SOUZA, 2018, p. 105) é mais taxativo e esclarece que:

O desenvolvimento exige a eliminação das principais fontes de privação de liberdade: a pobreza e a tirania, a escassez de oportunidades econômicas e as privações sociais sistemáticas, o abandono em que pode se encontrar os serviços públicos e a intolerância ou excesso de intervenção dos Estados

autoritários. E que, apesar da opulência, sem precedentes, experimentada pela economia mundial, o mundo contemporâneo nega liberdades básicas a um imenso número de pessoas, quiçá até mesmo à maioria. Nesta abordagem, o desenvolvimento transcende a acumulação de riqueza, o crescimento econômico e outras variáveis ligadas a renda, pois o proveito da riqueza está nas coisas que ela permite realizar, ou seja, nas liberdades substantivas que ela pode ajudar a obter, se constituindo o crescimento econômico como um meio e não um fim em si mesmo. As liberdades substantivas representam dimensões fundamentais que compõem o desenvolvimento de uma sociedade, e não estão sujeitas somente ao crescimento econômico ou ao acesso aos mercados, mas a uma ampla base de referências, que abrange variadas formas de participação e interação social consideradas decisivas para a consecução da condição de agente do indivíduo. O processo de desenvolvimento focado na liberdade dos indivíduos é em grande parte uma perspectiva orientada para o agente. O aumento da liberdade melhora a capacidade dos indivíduos para cuidar de si mesmos, para influenciar o mundo e construir o seu próprio destino. As liberdades dos indivíduos constituem a pedra angular do desenvolvimento preconizado por Sen (2010). Assim, ele dá especial atenção ao aumento das capacidades das pessoas para levar o tipo de vida que valorizam e que tem razões para valorizar. Essas capacidades podem ser expandidas por meio de políticas públicas, no entanto, por outro lado, o uso eficaz das capacidades de participação dos indivíduos pode influenciar a direção das políticas públicas.

Souza (2018) considera que o conceito de desenvolvimento é multifacetado e polissêmico, e por isso não é possível estabelecer um consenso sobre a sua definição, uma vez que desenvolvimento é um processo social global e sua definição depende da tipologia, no qual é classificado, podendo ser econômico, político, social ou cultural. Portanto, o desenvolvimento, em termos conceituais, é a explicação de concepções ou ideais coletivamente partilhados durante o processo histórico-social.

O autor ressalta a necessidade de diferenciar o crescimento econômico do desenvolvimento: o processo de crescimento econômico dá-se com a materialização da produção, dos investimentos, da própria acumulação de riqueza, evoluções tangíveis e passíveis de mensuração; enquanto o desenvolvimento precisa da mudança, algo que não se consegue tocar, mas pode-se sentir com a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar da população.

Ele segue considerando que as teorias e políticas de desenvolvimento possuem dois enfoques que a caracterizam: o enfoque convencional e o enfoque alternativo. No enfoque convencional “desde cima”, as teorias e políticas de desenvolvimento são concentradoras, guiadas pelo crescimento quantitativo e pela maximização do produto interno bruto; enquanto que, no planejamento de desenvolvimento com enfoque alternativo “desde baixo”, existe um olhar mais voltado para a satisfação das necessidades básicas e, conseqüentemente, para a

melhoria da qualidade de vida, implicando na melhoria do emprego, da renda, tal como na conservação da base de recursos naturais e do meio ambiente territorial.

Vale ressaltar que, o desenvolvimento local, conceito identificado com o paradigma do desenvolvimento endógeno, não se refere a uma escala geográfica determinada, mas, sim, a um território socialmente construído, podendo, portanto, remeter tanto ao desenvolvimento de uma cidade, quanto ao de um grupo de cidades ou ao de uma região, embora muitas vezes acabe sendo utilizado como sinônimo de desenvolvimento de cidades (SOUZA, 2018).

Este estudioso faz um fechamento altamente crítico, afirmando que o conceito de desenvolvimento humano se contrapõe ao conceito de desenvolvimento econômico. E tem como ponto basilar que o sucesso de um país ou o bem-estar de um indivíduo não pode ser avaliado pelo desenvolvimento econômico da acumulação de bens, riqueza, dinheiro, mas de todos os outros desenvolvimentos já citados anteriormente e que outros fatores de desenvolvimento ainda vão surgir com estudos posteriores. Schultz (1973) complementa que educação traz desenvolvimento econômico, social, melhora a capacidade produtiva e interpessoal, pois investe em capital humano, materializado em investimentos na educação e não no capital físico, ou seja, investimentos em infraestrutura e indústrias. Para este, países que investem mais em educação tendem a ser mais ricos.

Este investimento no Brasil, para alcançar uma educação de melhor qualidade, para um ensino em que o aluno se torne mais autossuficiente, mais crítico, que crie, reinvente, mediante a metodologia ativa, encontra barreiras; como Bruno (2011) sabiamente nos alerta, a linearidade entre investimentos em educação e desenvolvimento econômico, estabelecida pela Teoria do Capital Humano, fica comprometida na base da própria formulação em que se apresenta. Para compreender essa relação, é necessário considerar a dimensão política da educação, tanto na sua forma de controle do capital, sobre a reprodução da força de trabalho global, quanto na forma das resistências e lutas dos estudantes e professores a esse controle e as formas por ele assumidas. Sobre este capital humano, Oliveira e Moraes (2016) já nos advertia de que a relação entre o desenvolvimento e educação, como pressupostos e consequências mútuos é tema recorrente especialmente neste período conhecido por pós-modernidade. A educação é o principal item formador do capital humano e que deve ser incentivado e promovido para um país que pretende ter um desenvolvimento que implique não só em crescimento econômico, mas também em progresso social, diminuição das desigualdades e cuidados como meio-ambiente. A promoção da educação deve ser feita por uma gestão pública decorrente de políticas públicas, que são formuladas por discussões entre os diversos setores sociais formalizadas em processos legislativos, que legitimam todas as

ações a serem implementadas posteriormente.

Souza e Freiesleben (2018) fazem um esclarecimento mais veemente e afirmam que a educação empodera o indivíduo, propiciando o progresso tecnológico e a eficácia na produção, aperfeiçoando e qualificando-o cientificamente de forma a atender a demanda regional que impulsiona o desenvolvimento, contudo, o desenvolvimento regional depende da ação do Estado, da educação e da população local, pois é necessário integrar o território, qualificando nossa mão de obra para o mercado de trabalho.

Como o foco principal de nossa pesquisa é propor o desenvolvimento regional e urbano, via a metodologia ativa, adentraremos a partir de então, um pouco mais profundamente sobre a compreensão e mensuração do desenvolvimento e seus indicadores.

Na visão de Souza (2018):

Não existe uma teoria ou conceito único, plenamente aceito, de desenvolvimento, a ser aplicado como um receituário, ou fórmula mágica, que resolva todos os problemas e eleve os padrões e as condições de vida, o bem-estar e o grau de liberdade de uma população, ou uma forma ideal de mensurar o grau de desenvolvimento de um território e de sua população. A definição de desenvolvimento tem sido formulada de várias formas, assim como as metodologias para mensurá-lo e nenhuma delas constitui-se uma formulação imparcial ou ideal. O desenvolvimento constitui um conceito complexo e elástico, e tanto pode ser utilizado tanto como um meio quanto como um fim. Como meio, compreende, um processo guiado que objetiva alcançar um bem maior para a sociedade, seja ele riqueza, prosperidade, progresso técnico, crescimento econômico, bem-estar, sustentabilidade ou liberdade. Ao configurar-se como um fim, o desenvolvimento se transforma no objetivo do planejamento das políticas públicas, das estratégias e ações utilizadas para alcançá-lo. O desenvolvimento se traduziria, então, em uma situação futura melhor que a pretérita ou atual e pode ser percebido por vários enfoques. (SOUZA, 2018, p. 17-18).

Ele reforça que o grande problema está em como mensurar o desenvolvimento. Sendo o desenvolvimento um processo ou uma finalidade, seus resultados só podem ser aquilatados quando são avaliados, ou seja, observados, mensurados, monitorados e comparados. Para ele, o grande problema está em como mensurar com efetividade o desenvolvimento de uma sociedade. A forma mais tradicional de medir o desenvolvimento é o cálculo do Produto Interno Bruto (PIB) de um país, região, estado ou município, medida utilizada por quase todas as localidades do mundo, tão difundida e padronizada que possibilita comparações temporais entre distintas localidades.

Souza (2018) é mais enfático e esclarece que:

O PIB é uma forma eficiente para mensurar a produção e a comercialização de bens e serviços de um local, mas restringe-se a somente isso. O PIB não abrange questões que contribuam para um desenvolvimento econômico mais justo, para o desenvolvimento social, humano ou ambiental. Ele é

inadequado para avaliar as condições de vida e o bem-estar de uma população, assim como, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), outro indicador de desenvolvimento muito conhecido e utilizado, que mesmo transcendendo o PIB e agregando as dimensões saúde e educação não abrange a totalidade do fenômeno desenvolvimento. Outros indicadores além do PIB e do IDH são analisados nesta obra, pois atualmente se utilizam cada vez mais indicadores sociais, humanos e ambientais para aquilatar o desenvolvimento, porém observa-se que a maioria deles está baseada em métodos objetivos que se utilizam de conceitos e modelos matemáticos e estatísticos, abstratos, para expressar o fenômeno desenvolvimento e verifica-se que somente eles não são suficientes para expressar a percepção da sociedade sobre o fenômeno desenvolvimento. (SOUZA, 2018, p. 18):

Como visto acima, atualmente se utilizam cada vez mais indicadores sociais e humanos, para aquilatar o desenvolvimento e não apenas o econômico, como já tratado no percurso desta dissertação, portanto, a metodologia ativa, que tem maiores possibilidades de inserir mais sujeitos ao mercado de trabalho, acaba melhorando a economia, provocando assim o desenvolvimento humano e social, já que Souza (2018) confirma que desenvolvimento denota mudanças estruturais, culturais e institucionais, assim como, crescimento é totalmente diferente de desenvolvimento, pois, às vezes, há um crescimento das regiões, sem ter desenvolvimento.

Durante a década de 1970 é que, na visão de Souza (2018):

Emergiram novas perspectivas e justificativas ideológicas para o desenvolvimento, um desenvolvimento alternativo, então denominado “*Another Development*” – que poderia ser traduzido como outro Desenvolvimento. No- vos conceitos de desenvolvimento foram sendo construídos e deixaram deter como objeto central a acumulação de capital e passaram a centrar-se na satisfação das necessidades básicas do homem. As novas abordagens não tinham como pressuposto negar a importância do crescimento econômico para o desenvolvimento. No entanto, ressaltam que, embora necessário, ele não é suficiente para garantir o desenvolvimento. O desenvolvimento deixa de ser definido somente pela perspectiva da dimensão econômica e passa a ser analisado com base num conjunto de dimensões entrelaçadas, das quais se destacam a humana, econômica, social, política, cultural e a ambiental. (SOUZA, 2018, p. 58-59).

O autor reafirma e acrescenta que a satisfação das necessidades humanas básicas é o elemento central do desenvolvimento alternativo, no entanto, também passa a analisar outras perspectivas como a ecológica e ambiental, a local e endógena, a humana e deixa para trás a perspectiva de que o desenvolvimento tenha somente a dimensão econômica e que ao longo da década seguinte o conceito de desenvolvimento evolui para o conceito de desenvolvimento sustentável. Alguns pesquisadores afirmam que o desenvolvimento sustentável é uma derivação do ecodesenvolvimento. A diferença entre estes é que o primeiro atende as necessidades básicas da população e o segundo foca na política ambiental.

Souza (2018) ainda retrata que, no final do século XX, outras abordagens do desenvolvimento são construídas, o desenvolvimento humano pela ONU e o desenvolvimento como liberdade por Amartya Sen. O enfoque do desenvolvimento humano busca olhar diretamente para os indivíduos, suas oportunidades e capacidades. A renda e o crescimento econômico continuam muito importantes no processo de desenvolvimento, porém, como meios para ampliar as escolhas das pessoas e alcançar o desenvolvimento humano, não como seu fim. Para isso, é necessário observar melhor a estrutura e a qualidade do crescimento para assegurar que ele se destine a apoiar o desenvolvimento humano, a reduzir a pobreza, a proteger o meio ambiente e assegurar a sustentabilidade.

Ainda na sua obra, afirma que se trata de uma mudança de concepção, o foco do desenvolvimento é deslocado do crescimento econômico, ou da renda, para o ser humano. Destacando a liberdade das pessoas para serem saudáveis, receberem educação de qualidade e gozarem de um padrão de vida digno.

Souza (2018) continua e relata que, na abordagem do desenvolvimento como liberdade, a liberdade das pessoas é, ao mesmo tempo, o fim primordial e o meio principal do desenvolvimento. O potencial das pessoas depende fundamentalmente dos dispositivos sociais, políticos e econômicos. Deve ser respeitado o papel instrumental dos diferentes tipos de liberdades substantivas, bem como as suas inter-relações. Os fins e os meios do desenvolvimento reclamam que se coloque a perspectiva da liberdade no centro das discussões assim como os indicadores são instrumentos operacionais utilizados para monitorar a realidade social, para a criação e reformulação de políticas públicas, e como subsídio nas atividades de planejamento público e na criação de políticas sociais nas várias esferas governamentais, possibilitando o monitoramento da qualidade de vida e bem-estar da sociedade por parte do poder público e da população. Na perspectiva acadêmica, os indicadores são pontos de contato entre os modelos explicativos da Teoria Social e a evidência empírica dos fenômenos sociais observados, que possibilitam o aprofundamento das investigações científicas sobre mudanças sociais e sobre as determinantes dos diversos fenômenos sociais.

Sobre estes indicadores, Souza (2018) vai mais além e cita que:

A classificação mais usual é o agrupamento por áreas temáticas e as aplicações a que se destinam, como: indicadores educacionais; indicadores de mercado de trabalho; indicadores de saúde; indicadores habitacionais; indicadores demográficos; indicadores de segurança pública e justiça; indicadores de pobreza; indicadores de renda e desigualdade; indicadores de infraestrutura. Existem classificações temáticas mais agregadas, utilizadas nos sistemas de indicadores sociais como: indicadores socioeconômicos; de

qualidade de vida; de condições de vida; desenvolvimento humano e indicadores de sustentabilidade. Nessa perspectiva, a normatividade do indicador é uma questão de grau, e o adjetivo normativo é reservado aos indicadores de construção metodológica mais complexa e dependente de definições conceituais mais específicas. (SOUZA, 2018, p. 91-92).

Por estas razões, é que focaremos, na parte empírica desta pesquisa, tais indicadores, objetivando-os na natureza das realidades dos fatos que serão investigados.

Souza (2018) é mais específico e afirma que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) não se aprofunda em cada uma das dimensões, porém, permite compreender, comparar e fomentar a discussão sobre o nível de desenvolvimento alcançado pelos países no atendimento básico das necessidades relacionadas à capacidade de desfrutar uma vida longa e saudável, de ter acesso ao conhecimento e de gozar um padrão de vida digno. Diante do exposto, o autor dá um fechamento, abordando que o PIB sozinho não é suficiente para medir o desenvolvimento e que nas últimas décadas o mundo vem discutindo a substituição do PIB por indicadores, que contemplam o desenvolvimento sustentável, agregando as dimensões social e ambiental, para alcançar o desenvolvimento humano, via a qualidade de vida.

Sobre o PIB, tem o esclarecimento de que:

É o principal e mais tradicional indicador do progresso econômico de um país e expressa o somatório da produção de bens e serviços de uma nação em um período definido. Sua importância reside no fato de que existem normas internacionalmente aceitas sobre o modo como ele deve ser medido, permitindo assim sua avaliação e comparação no tempo e no espaço. Não obstante sua importância como medida do “desenvolvimento”, há que se ressaltar que o PIB não deve ser utilizado, sozinho, como medida do bem-estar e muito menos como medida de sustentabilidade. Nas últimas décadas, o mundo vem discutindo a substituição do PIB por indicadores, que contemplem o desenvolvimento sustentável, e em conjunto com a dimensão econômica, agregue também as dimensões ambiental e social. Na escala global, o que mais se aproxima é o IDH, porém, como já visto, é um índice utilizado para realizar comparações entre países e que tem por objetivo mensurar a qualidade de vida (desenvolvimento humano) e o grau de desenvolvimento econômico que goza uma população. (SOUZA, 2018, p. 133).

Na sua obra, o pesquisador adiciona que, para ser considerado sustentável, o desenvolvimento deve buscar um equilíbrio harmônico entre as dimensões econômica, social e ambiental, e atender as necessidades da geração atual, porém sem afetar a capacidade das gerações futuras de também atenderem as suas, ou seja, deve considerar a solidariedade intergeracional e promover o crescimento econômico com resultados positivos em termos ambientais e sociais. O surgimento do conceito de desenvolvimento sustentável tem se convertido rapidamente em uma unanimidade em todos os segmentos da sociedade, ocasionando o aprofundamento do debate sobre seu real significado teórico e prático, e

suscitando a questão sobre como o desenvolvimento sustentável pode ser definido, operacionalizado e utilizado como ferramenta para ajustar os rumos que a sociedade vem trilhando em relação ao meio ambiente. A resposta a essa questão tem sido a construção e a aplicação de sistemas de indicadores ou índices que buscam mensurar a sustentabilidade.

Souza (2018) ainda pontua que o desenvolvimento adjetivado como econômico era considerado sinônimo de crescimento e, nesta perspectiva, o fenômeno ocorria quando a taxa de elevação do PIB de uma economia, durante um longo período, era superior a taxa de crescimento da população, o que elevaria o PIB *per capita* e conseqüentemente melhoraria o bem-estar dessa população. Contudo, ao longo do tempo, essa perspectiva foi sendo questionada, pois nem sempre a expansão do PIB e do PIB *per capita* beneficiam o conjunto da população em termos de bem-estar, qualidade de vida e justiça social.

Ainda sobre o ecodesenvolvimento:

Uma das abordagens alternativas do desenvolvimento foi o ecodesenvolvimento, que defendia a tese do Estado de Equilíbrio Global, no qual o crescimento econômico deveria sofrer uma desaceleração e depois se estabilizar, pois o planeta se aproximava de seus limites, ou seja, uma proposta de crescimento zero para todas as nações do mundo. O ecodesenvolvimento seria um modelo endógeno de desenvolvimento, dependente de suas próprias forças e com a finalidade de resolver o problema de harmonização dos objetivos econômicos e sociais do desenvolvimento com uma gestão ecológica racional dos recursos e do meio ambiente. Essa teoria foi uma ofensiva direta à ideia de crescimento econômico contínuo defendido pelas tradicionais teorias econômicas. Defendia que era possível modificar as tendências de crescimento e formar uma condição de estabilidade econômica e ecológica que pudesse ser mantida até um futuro longínquo. O estado de equilíbrio global poderia ser planejado de tal forma que as necessidades materiais básicas de cada indivíduo no planeta fossem satisfeitas e que cada indivíduo tivesse igual oportunidade de realizar seu potencial humano. (SOUZA, 2018, p.165).

Ele complementa que a diferença básica entre essas duas teorias está no fato de que a primeira está mais preocupada em atender às necessidades básicas da população e com o respeito às gerações do presente (solidariedade sincrônica), por meio do uso de tecnologias adequadas a cada ambiente; e a segunda dá ênfase à política ambiental e a responsabilidade com as gerações futuras (solidariedade diacrônica) e na responsabilidade comum com os problemas globais.

Ainda sobre o desenvolvimento sustentável, Souza (2018) retrata que este desenvolvimento é polissêmico e abrange dois conceitos-chave: o de necessidades, sobretudo as necessidades essenciais dos pobres do mundo, que devem receber a máxima prioridade; e o de limitações, que o estágio da tecnologia e da organização social impõe ao meio ambiente, impedindo-o de atender às necessidades presentes e futuras. A teoria do desenvolvimento

sustentável não se limita a questão ambiental e busca abarcar as dimensões sociais e econômicas.

Nos tocante aos aspectos conclusivos, é esclarecido sabiamente que:

Para compreender o fenômeno desenvolvimento é imprescindível ter uma visão histórico/temporal baseada em várias perspectivas, pois a complexidade do fenômeno demanda a construção de categorias analíticas que integrem a contribuição de distintos campos do conhecimento. A despeito do amplo debate existente na literatura, não existe consenso sobre o conceito desenvolvimento, ou seja, não há um conceito único de desenvolvimento, e é possível perceber que novos conceitos continuarão a surgir, como também não há uma forma única de mensurá-lo e seus resultados só podem ser observados, monitorados e comparados. Neste sentido, verifica-se certo consenso de que todo tipo de avaliação se fundamenta no exame de indicadores. Os indicadores avaliam o desenvolvimento de uma sociedade, mediante o planejamento de políticas públicas. O grande desafio é como mensurar com efetividade o desenvolvimento de uma sociedade, por ter cada vez mais indicadores sociais, humanos e ambientais. (SOUZA, 2018, p. 167).

Em última introspecção, sua obra pontua que o PIB é usado como medida de bem-estar e progresso social, todavia é uma ferramenta inadequada para essa realidade, pois não abrange questões que contribuam para um desenvolvimento econômico, social, humano e ambiental mais justo, ou seja, para um desenvolvimento mais sustentável, assim como, o desenvolvimento não pode ser reduzido aos limites do IDH, pois ele representa apenas uma parte daquilo que o desenvolvimento concebe. O conceito de desenvolvimento ainda está em evolução e novos indicadores de desenvolvimento ainda surgirão, pois, um indicador sozinho não conseguirá expressar a complexidade do desenvolvimento.

Reconhecemos, desde o início, que a metodologia ativa é um viés eficaz para conseguir esta tal qualificação para uma mão de obra mais preparada para enfrentar os grandes desafios desse mercado pós-contemporâneo.

Para Boisier (2000, apud SOUZA, 2018), o capital humano compreende o estoque de conhecimentos e habilidades que possuem os indivíduos que residem na região e sua capacidade para exercitá-los. Neste trabalho, optaremos pela teoria do capital humano (SCHULTZ, 1973) e, para demonstrar a relevância da metodologia ativa, analisaremos algumas variáveis propostas pela literatura recenseada, que sustenta a relação entre educação e desenvolvimento. Os primeiros indicadores são salário e lazer, identificado por Silva (2015), pois, na visão deste, a desigualdade das classes brasileiras é o problema fundamental no Brasil, por conseguinte, a educação pode ser um meio eficaz para inserir pessoas, principalmente das classes menos favorecidas, no mercado de trabalho, mediante políticas públicas estatais eficientes, na promoção de mudanças curriculares, que podem afetar o

salário dos indivíduos. Quanto ao lazer, o objetivo para ele, é que se deve considerar também a importância de proporcionar o bem-estar e justiça social, pois existem relações entre estes direitos, mercado de trabalho, renda e educação.

O terceiro indicador é o bairro de moradia, proposto por Abreu (2002), pois entende que a educação cria esta oportunidade aos indivíduos, uma vez que o desenvolvimento desumano impede este acesso a maioria das pessoas. De Buffa (1996), tomamos o acesso a plano de saúde como quarto indicador, pois este denuncia a limitação de acesso aos despossuídos, indicando que tal privilégio é somente ofertado para a elite educada. Amarante (1998) propõe uma maior adequação na formação acadêmica para estabilizar a competitividade de homens e mulheres no mercado global, de onde retiramos o quinto indicador de gênero, para aferir esta equalização. Já Gorz (2007) apela para uma formação humana de indivíduos, de forma manual, artística, afetiva, moral, emancipada e autônoma ao invés de maneira instrumental; tal perspectiva seria capaz de ampliar a equidade de acesso social de afroascendentes, gerando impacto no estudo do quinto indicador de etnia; bem como no sexto indicador, de qualidade de habitação. Finalmente, Bacich e Morran (2018) contribuem com o sétimo e último indicador da adoção de metodologia ativa pelo docente, vez que esta, como demonstramos, promove a necessidade de pesquisar, descobrir, compartilhar ideias e construir conhecimento na era digital ao invés dos modelos cristalizados do ensino tradicional.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

O objetivo deste capítulo é situar o leitor quanto à organização metodológica da presente pesquisa. Trata do caminho percorrido durante o processo de investigação sob o ponto de vista epistemológico que fundamenta este percurso. Posteriormente, faz-se o detalhamento do método, procedimentos, o *locus* da pesquisa, assim como, as estratégias para elaboração das conclusões da análise dos questionários aplicados.

A pesquisa científica é um estudo planejado, cujo aspecto científico da investigação é caracterizado pelo método de abordagem do problema. A finalidade é descobrir respostas para questões através do método científico. A pesquisa sempre parte de um problema, de uma interrogação, uma situação para a qual o repertório de conhecimento disponível não gera resposta adequada. Para solucionar esse problema, são levantadas hipóteses que podem ser confirmadas ou refutadas pela pesquisa. Portanto, toda pesquisa se baseia em uma teoria que serve como ponto de partida para a investigação. A pesquisa pode ser definida como um conjunto de atividades orientadas a fim de se encontrar um conhecimento específico. De acordo com Rudio (2007), a pesquisa científica deve ser realizada de modo sistemático, com método e técnicas dirigidas a encontrar um conhecimento determinado, e que seja conectado a uma realidade empírica.

Esta pesquisa sobre a Metodologia Ativa como Ferramenta para o Desenvolvimento Regional e Urbano se configura como sendo uma pesquisa de cunho eminentemente quantitativo, que se vale do método de estudo de caso múltiplos, com procedimentos comparativos, numa perspectiva de abordagem exploratória e explicativa. Portanto, é uma pesquisa quantitativa que usou um questionário para mensurar o impacto da metodologia ativa no desenvolvimento local.

A fim de alcançarmos nossos objetivos, nos valem da metodologia de estudo de casos múltiplos, baseado em Stake (1995) e Yin (2015), selecionando o Curso de Medicina da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a fim de fazer um paralelo de dois ambientes acadêmicos, no qual uma das instituições usa a metodologia ativa e outra não.

Para André (2013), estudos de caso, com diferentes métodos e finalidades, são empregados há muito tempo em diversas áreas de conhecimento, dentre elas, a área médica. Geralmente, os estudos de caso acontecem em três etapas: exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e fase de análise

sistemática dos dados.

Nesta pesquisa, inicialmente realizamos a definição dos focos de estudo, buscando comparar cursos de graduação para identificar o que emprega e qual não faz uso da metodologia ativa na construção do conhecimento dos discentes: focamos a nossa exploração nas duas universidades públicas de Salvador, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). A escolha dessas instituições, como lócus desta pesquisa, foi em virtude de a primeira empregar a metodologia ativa na formação dos seus discentes e a segunda não fazer o uso dessa metodologia. Vale ressaltar que é significativo o impacto no processo de desenvolvimento local provocado pelas instituições de ensino superior, uma vez que constituem ligações e estão voltadas para a superação das questões do entorno em que estão inseridas (ROLIM; SERRA, 2009).

Através da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) nas duas instituições, verificamos que o curso de medicina da UNEB adota um modelo de currículo baseado em competências, priorizando o emprego de metodologias ativas, centradas no discente, conforme consta no PPC das duas universidades contido no Anexo A e Anexo B.

Concluída a fase de exploração, iniciamos a fase de coleta de dados, através da elaboração de questionário, a ser aplicado aos entrevistados. Na confecção do questionário, adotamos a perspectiva de diversos autores (BUFFA, 1996; AMARANTE, 1998; ABREU, 2002; GORZ, 2007; SILVA, 2015; BACICH; MORRAN, 2018).

O quadro 1 a seguir sintetiza a obra adotada como referência, as perguntas que fizemos aos entrevistados e o indicador, isto é o que desejamos analisar através da resposta dos entrevistados.

Quadro 1 - Perguntas contidas no questionário com base na obra dos autores e indicadores a serem analisados

OBRA	INDICADOR	PERGUNTAS
1. Silva (2015)	<p>Nome do indicador: Salário</p> <p>Descrição do indicador: O indivíduo tende a ter melhores remunerações, por ter tido uma formação educacional.</p> <p>Forma de medir o indicador na pesquisa:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Avaliar a renda do indivíduo antes e depois da formação. b. Comparar a remuneração do indivíduo antes e depois da formação educacional em oposição aqueles que não receberam uma formação educacional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua faixa de renda, anterior à sua formação educacional, em quantidade aproximada de salários-mínimo? 2. Qual a sua faixa de renda, posterior à sua formação educacional, em quantidade aproximada de salários-mínimos?
2. Abreu (2002)	<p>Nome do indicador: Bairro de moradia</p> <p>Descrição do indicador: O indivíduo tende a ter uma melhor habitação, por ter recebido uma formação educacional.</p> <p>Forma de medir o indicador na pesquisa:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Avaliar o bairro do indivíduo antes e depois da formação. b. Comparar a habitação do indivíduo antes e depois contra aqueles que não tiveram uma formação de educação. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o seu lugar de residência, anterior à sua formação educacional, em qualidade de ambiente considerado não nobre ou nobre? 2. Qual o seu lugar de residência, anterior à sua formação educacional, em qualidade de ambiente considerado não nobre ou nobre?

OBRA	INDICADOR	PERGUNTAS
3. Buffa (1996)	<p>Nome do indicador: Plano de saúde</p> <p>Descrição do indicador: O indivíduo tende a ter acesso a um plano de saúde particular, por ter tido uma formação educacional.</p> <p>Forma de medir o indicador de pesquisa:</p> <p>c. Avaliar o acesso à saúde, via meios particulares do indivíduo antes e depois da formação.</p> <p>d. Comparar o acesso à saúde do indivíduo antes e depois, contra aqueles que não tiveram uma formação de educação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o seu tipo de assistência médica, anterior à sua formação educacional, na quantidade e qualidade do atendimento médico? 2. Qual o seu tipo de assistência médica, posterior à sua formação educacional, na quantidade e qualidade do atendimento médico?
4. Silva (2015)	<p>Nome do indicador: Lazer</p> <p>Descrição do indicador: O indivíduo tende a ter acesso a entretenimentos, por ter tido uma formação educacional.</p> <p>Forma de medir o indicador na pesquisa:</p> <p>a. Avaliar o lazer do indivíduo antes e depois da formação.</p> <p>b. Comparar o lazer do indivíduo antes e depois da formação educacional em oposição àqueles que não receberam uma formação educacional.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o seu tipo de lazer, anterior à sua formação educacional? 2. Qual o seu tipo de lazer, posterior à sua formação educacional?

OBRA	INDICADOR	PERGUNTAS
5. Amarante (1998)	<p>Nome do indicador: Gênero dos indivíduos</p> <p>Descrição do indicador: Não somente o estudante do sexo masculino, mas também o do sexo feminino terá acesso ao mercado de trabalho, por terem tido uma formação educacional.</p> <p>Forma de medir o indicador na pesquisa:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Avaliar o acesso ao mundo do trabalho dos indivíduos antes e depois da formação. b. Comparar a entrada no mercado dos indivíduos antes e depois da formação educacional em oposição àqueles que não receberam uma formação educacional. 	1. Com qual gênero você se reconhece?
6. Gorz (2007)	<p>Nome do indicador: Etnia</p> <p>Descrição do indicador: A afroascendência não é impedimento para a entrada no curso de medicina, assim como a competência para o acesso ao mercado de trabalho, por terem tido uma formação educacional.</p> <p>Forma de medir o indicador na pesquisa:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Avaliar a entrada no curso de medicina dos indivíduos antes e depois da formação. b. Comparar o acesso de afroscendentes antes e depois da formação educacional em oposição àqueles que não receberam uma formação educacional. 	1. Você se reconhece com afroascendência?

OBRA	INDICADOR	PERGUNTAS
7. Gorz (2007)	<p>Nome do indicador: Moradia</p> <p>Descrição do indicador: O indivíduo tende a ter uma habitação mais digna, por ter tido uma formação educacional.</p> <p>Forma de medir o indicador na pesquisa:</p> <ol style="list-style-type: none"> Avaliar a habitação do indivíduo antes e depois da formação. Comparar a residência do indivíduo antes e depois da formação educacional em oposição aqueles que não receberam uma formação educacional. 	<ol style="list-style-type: none"> Qual o tipo da residência, anterior à sua formação educacional? Qual o tipo da residência, posterior à sua formação educacional?
8. Bacich e Morran (2018)	<p>Nome do indicador: Docentes e a metodologia ativa.</p> <p>Descrição do indicador O indivíduo tende a ser mais crítico, por ter tido uma formação educacional.</p> <p>Forma de medir o indicador na pesquisa:</p> <ol style="list-style-type: none"> Identificar a metodologia de formação oferecida ao indivíduo durante a formação. 	<ol style="list-style-type: none"> Qual a forma da condução das aulas recebidas, na sua formação educacional?

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação (2021).

O instrumento da pesquisa foi aplicado, pelo próprio proponente dessa investigação, a egressos do curso de medicina da UNEB e da UFBA: foram entrevistados 20 ex-alunos de cada uma das instituições pesquisadas, perfazendo um total de 40 entrevistados. A utilização do questionário proporcionou ao pesquisador coletar dados a custo baixo e de forma mais rápida, já que McDonough (1997) afirma que o uso de questionários possibilita vários benefícios ao pesquisador.

Os dados catalogados foram transformados em tabelas e gráficos. Após a compilação

dos dados, tabelas e gráficos foram construídos, mediante dados qualitativos colhidos com o questionário, possibilitando, por conseguinte, uma macro interpretação de informações sobre o objeto do estudo de múltiplos casos, visando demonstrar, de forma objetiva, clara e concisa, as informações retidas da pesquisa. Essa é uma pesquisa quantitativa que usou um questionário para mensurar o impacto da metodologia ativa no desenvolvimento local e, nessa perspectiva, o dispositivo de interpretação dos dados empregados completa o arcabouço teórico que embasa essa investigação. Os resultados dessa coleta de dados mencionados estão presentes no capítulo que trata da universidade e da faculdade objetos do estudo de caso.

Em nossas conclusões, apresentamos os resultados da pesquisa e mostramos como a implementação da metodologia ativa nos cursos de Medicina pode contribuir, significativamente, para o desenvolvimento local. Inserindo-se, portanto, na linha de pesquisa 1, Desenvolvimento e Políticas Regionais, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano (PPDRU), além de ser uma via de acesso mais seguro e fácil para o graduando ser inserido no mercado de trabalho. Por fim, sugerimos a implantação de políticas públicas, adequações nos currículos e metodologia de ensino, que devem contribuir na melhoria da educação superior e na formação de sujeitos críticos e empreendedores.

5 EVIDÊNCIA DO IMPACTO DA APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O presente capítulo inicia a parte empírica da pesquisa, visando apresentar um quadro da oferta do ensino no curso de medicina na UNEB e na UFBA, as quais são o *locus* da pesquisa e foram escolhidas para fazer uma análise comparativa entre duas universidades públicas: uma federal e uma estadual. O capítulo é iniciado com informações dos cursos de medicina nessas duas instituições, o fluxograma do curso, a matriz curricular e o projeto pedagógico. O capítulo busca ainda examinar se o ensino no curso de medicina dessas instituições forma construtores de conhecimento e prepara para o mercado de trabalho via a metodologia ativa ou se continua com o ensino tradicional.

O curso de Medicina da UNEB é ofertado no Departamento de Ciências da Vida (DCV), Campus I, em Salvador, buscando proporcionar a seus alunos uma sólida formação científica e humanística; e tem como objetivo geral formar profissionais competentes para atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde como médico generalista, sendo socialmente responsável, com atuação pautada em princípios éticos, capaz de atualizar, permanentemente, seus conhecimentos técnico-científicos, a fim de prestar os melhores cuidados médicos ao indivíduo, à família e à comunidade nos diferentes níveis de complexidade da atenção à saúde; trabalhando eficientemente em equipes; demonstrando habilidades comunicacionais e gerenciais (UNEB, 2014).

Além disso, de acordo com o que regem as Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos de Medicina de 2014, em seu Art. 4º, a graduação em Medicina deve basear sua estrutura organizacional em três áreas de competência (Atenção à Saúde, Gestão em Saúde e Educação em Saúde), a fim de que o egresso possa reunir os conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas ao efetivo exercício profissional do médico.

O Curso de graduação em Medicina criado pela Resolução CONSU de n. 846/2011, da Universidade do Estado da Bahia, na modalidade de cursos de oferta contínua da UNEB, possui acesso possibilitado por meio de processo seletivo aberto ao público, por vestibular ou categorias especiais de matrícula, conforme estabelecido no Regimento Geral da UNEB e pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), gerenciado pelo MEC.

O Curso funciona no turno diurno, com 60 vagas ofertadas anualmente, sendo 30 vagas para entrada no primeiro semestre e 30 vagas para entrada no segundo. A duração da integralização da matriz curricular deverá ocorrer entre 12 (doze) e 18 (dezoito) semestres, com uma carga horária mínima para integralização do curso de 8.365h (oito mil, trezentos e

sessenta e cinco horas).

O curso de Medicina da UNEB (Quadro 2) tem como referenciais as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) - tanto aquelas que regem os cursos da Área de Saúde, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Medicina (DCNM), específicas para o Curso; além das orientações do Conselho Estadual de Educação (CEE) e do Sistema Único de Saúde (SUS), em consonância com os anseios e perspectivas da comunidade acadêmica e da sociedade.

Quadro 2 - Matriz Curricular – Medicina UNEB

PERÍODO	COMPONENTE CURRICULAR	ATIVIDADE PEDAGÓGICA	CH TOTAL	PRÉ-REQUISITO
1	BIOSSEGURANÇA	Teórica	30	SP
	MORFOFUNCIONAL I	Teórica, Prática e Tutoriais	180	SP
	PIASC I	Teórica	30	SP
	INICIAÇÃO AO EXAME CLÍNICO	Prática	60	SP
	EMBRIOLOGIA	Teórica	15	SP
	BIOLOGIA E BIOQUÍMICA	Teórica	60	SP
	BIOÉTICA EM MEDICINA	Teórica	45	SP
	COMUNICAÇÃO EM SAÚDE	Teórica	30	SP
	PRODUÇÃO TEXTUAL	Teórica	30	SP
INGLÊS TÉCNICO	Teórica	45	SP	
TOTAL DE HORAS DO PRIMEIRO PERÍODO			525	
2	PIASC II	Teórica	30	PIASC I
	ESTATÍSTICA EM SAÚDE	Teórica	45	SP
	EPIDEMIOLOGIA	Teórica	45	SP
	MORFOFUNCIONAL II	Teórica, Prática e Tutoriais	180	MORFO I; EMBRIOLOGIA; BIOLOGIA e BIOQUÍMICA
	MECANISMOS DE AGRESSÃO E DE DEFESA I	Teórica, Prática e Tutoriais	120	BIOLOGIA e BIOQUÍMICA; MORFO I
	PRIMEIROS SOCORROS	Teórica	30	MORFO I; BIOSSEGURANÇA; INICIAÇÃO AO EXAME CLÍNICO
	ANTROPOLOGIA MÉDICA	Teórica	30	SP
	SEMILOGIA MÉDICA I	Teórica e Prática	75	INICIAÇÃO AO EXAME CLÍNICO; BIOLOGIA BIOQUÍMICA
TOTAL DE HORAS DO SEGUNDO PERÍODO			555	
3	PIASC III	Teórica	45	PIASC II
	FARMACOLOGIA	Teórica e Prática	60	BIOLOGIA BIOQUÍMICA
	MECANISMOS DE AGRESSÃO E DE DEFESA II	Teórica, Prática e Tutoriais	120	MAD I; MORFO II
	MORFOFUNCIONAL III	Teórica, Prática e Tutoriais	180	MORFO II
	PIASC MED	Teórica	30	PIASC II
	SEMILOGIA MÉDICA II	Teórica e Prática	75	SEMILOGIA I
	ESTUDOS EPIDEMIOLÓGICOS	Teórica	45	ESTATÍSTICA EM SAÚDE; EPIDEMIOLOGIA
TOTAL DE HORAS DO TERCEIRO PERÍODO			555	
4	MORFOFUNCIONAL IV	Teórica, Prática e Tutoriais	180	MORFO III
	PATOLOGIA MÉDICA	Teórica e Prática	90	MORFO III; MAD II
	PIASC IV	Teórica e Prática	135	PIASC III; PIASC MED
	PROCEDIMENTOS CIRÚRGICOS	Prática	30	PRIMEIROS SOCORROS
	FARMACOLOGIA II	Teórica e Prática	60	FARMACOLOGIA
	SEMILOGIA MÉDICA III	Teórica e Prática	75	SEMILOGIA II
	METODOLOGIA DA PESQUISA MÉDICA	Teórica e Prática	30	ESTUDOS EPIDEMIOLÓGICOS
TOTAL DE HORAS DO QUARTO PERÍODO			600	

PERÍODO	COMPONENTE CURRICULAR	ATIVIDADE PEDAGÓGICA	CH TOTAL	PRÉ-REQUISITO
5	CLÍNICA MÉDICA I	Teórica, Prática e Tutoriais	165	SEMIOLOGIA III; FARMACOLOGIA II; PATOLOGIA MÉDICA; MORFO IV
	PEDIATRIA I	Teórica e Prática	90	SEMIOLOGIA III; FARMACOLOGIA II; PATOLOGIA MÉDICA; MORFO IV
	CLÍNICA CIRÚRGICA I	Teórica e Prática	60	PROCEDIMENTOS CIRÚRGICOS; SEMIOLOGIA III; FARMACOLOGIA II; PATOLOGIA MÉDICA; MORFO IV
	SAÚDE COLETIVA I	Teórica e Prática	75	ESTUDOS EPIDEMIOLÓGICOS; SEMIOLOGIA III
	GENÉTICA MÉDICA I	Teórica	30	BIOLOGIA, BIOQUÍMICA; PATOLOGIA MÉDICA
	PSICOLOGIA MÉDICA E ESPIRITUALIDADE	Teórica	30	ANTROPOLOGIA MÉDICA
	PSICOPATOLOGIA	Teórica	15	SEMIOLOGIA III
	IMAGENOLOGIA	Teórica	45	MORFO IV; SEMIOLOGIA III
	PROJETO DE TCC	Teórica	30	METODOLOGIA DA PESQUISA MÉDICA
	MEDICINA LEGAL	Teórica	15	BIOÉTICA EM MEDICINA
TOTAL DE HORAS DO QUINTO PERÍODO			555	
6	CLÍNICA CIRÚRGICA II	Teórica e Prática	60	CLÍNICA CIRÚRGICA I
	CLÍNICA MÉDICA II	Teórica, Prática e Tutoriais	165	CLÍNICA MÉDICA I
	OFTALMOLOGIA	Teórica e Prática	30	SEMIOLOGIA III / FARMACOLOGIA II; PATOLOGIA MÉDICA; MORFO IV
	OTORRINOLARINGOLOGIA	Teórica e Prática	30	SEMIOLOGIA III; FARMACOLOGIA II; PATOLOGIA MÉDICA / MORFO IV
	PEDIATRIA II	Teórica e Prática	90	PEDIATRIA I
	PSIQUIATRIA	Teórica e Prática	60	PSICOPATOLOGIA; PSICOLOGIA MÉDICA E ESPIRITUALIDADE
	SAÚDE COLETIVA II	Teórica e Prática	75	SAÚDE COLETIVA I
	ORIENTAÇÃO DE TCC I	Teórica	30	PROJETO DE TCC
	HEMATOLOGIA	Teórica	15	CLÍNICA MÉDICA I
HOMEOPATIA E PRÁTICAS INTEGRATIVAS	Teórica	30	SEMIO III	
TOTAL DE HORAS DO SEXTO PERÍODO			585	
7	CLÍNICA CIRÚRGICA III	Teórica e Prática	60	CLÍNICA CIRÚRGICA II
	PEDIATRIA III	Teórica e Prática	90	PEDIATRIA II
	GENÉTICA MÉDICA II	Teórica e Prática	60	SEMIOLOGIA II; GENÉTICA MÉDICA I
	CLÍNICA MÉDICA III	Teórica, Prática e Tutoriais	165	CLÍNICA MÉDICA II
	ORIENTAÇÃO DE TCC II	Teórica	30	ORIENTAÇÃO DE TCC I
	SAÚDE COLETIVA III	Teórica e Prática	60	SAÚDE COLETIVA II
	GINECOLOGIA	Teórica e Prática	60	CLÍNICA MÉDICA II; CLÍNICA CIRÚRGICA II
	SEXUALIDADE E DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS	Teórica	15	CLÍNICA MÉDICA II
	INFECTOLOGIA	Teórica e Prática	60	CLÍNICA MÉDICA II
TOTAL DE HORAS DO SÉTIMO PERÍODO			600	
8	CLÍNICA CIRÚRGICA IV	Teórica e Prática	60	CLÍNICA CIRÚRGICA III
	PEDIATRIA IV	Teórica e Prática	90	PEDIATRIA III
	DERMATOLOGIA	Teórica	30	CLÍNICA MÉDICA II
	ONCOLOGIA	Teórica	15	CLÍNICA MÉDICA I
	CLÍNICA MÉDICA IV	Teórica, Prática e Tutoriais	165	CLÍNICA MÉDICA III
	ORIENTAÇÃO DE TCC III	Teórica	30	ORIENTAÇÃO DE TCC II
	ORTOPEDIA E TRAUMATOLOGIA	Teórica e Prática	60	CLÍNICA CIRÚRGICA III
	TANATOLOGIA E MEDICINA PALIATIVA	Teórica	30	ANTROPOLOGIA MÉDICA; BIOÉTICA EM MEDICINA; CLÍNICA MÉDICA III; CLÍNICA CIRÚRGICA III
	OBSTETRÍCIA	Teórica e Prática	105	GINECOLOGIA; CLÍNICA CIRÚRGICA III
DILEMAS ÉTICOS	Teórica	15	BIOÉTICA EM MEDICINA	
TOTAL DE HORAS DO OITAVO PERÍODO			600	

PERÍODO	COMPONENTE CURRICULAR	ATIVIDADE PEDAGÓGICA	CH TOTAL	PRÉ-REQUISITO
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Teórica e Prática	60	SP
	COMPONENTES OPTATIVOS	Teórica e Prática	90	SP
	CARGA HORÁRIA TOTAL ATÉ O OITAVO PERÍODO		4.725	
9	INTERNATO EM CLÍNICA MÉDICA I	Estágio Curricular Obrigatório	320	COMPONENTES CURRICULARES 1º - 8º SEMESTRES
	INTERNATO EM PEDIATRIA I	Estágio Curricular Obrigatório	320	IDEM
	INTERNATO EM GINECO-OBSTETRÍCIA I	Estágio Curricular Obrigatório	320	IDEM
	TOTAL DE HORAS DO NONO PERÍODO		960	
10	INTERNATO EM CLÍNICA CIRÚRGICA I	Estágio Curricular Obrigatório	320	COMPONENTES CURRICULARES 1º - 8º SEMESTRES
	INTERNATO EM SAÚDE MENTAL	Estágio Curricular Obrigatório	80	IDEM
	INTERNATO EM EMERGÊNCIAS I	Estágio Curricular Obrigatório	160	IDEM
	INTERNATO EM SAÚDE DA FAMÍLIA E COMUNIDADE I	Estágio Curricular Obrigatório	320	IDEM
	INTERNATO EM SAÚDE COLETIVA	Estágio Curricular Obrigatório	80	IDEM
	TOTAL DE HORAS DO DÉCIMO PERÍODO		960	
11	INTERNATO CLÍNICA MÉDICA II	Estágio Curricular Obrigatório	280	INTERNATO EM CLÍNICA MÉDICA I
	INTERNATO PEDIATRIA II	Estágio Curricular Obrigatório	280	INTERNATO EM PEDIATRIA I
	INTERNATO GINECO-OBSTETRÍCIA II	Estágio Curricular Obrigatório	280	INTERNATO EM GINECO-OBSTETRÍCIA I
	TOTAL DE HORAS DO DÉCIMO PRIMEIRO PERÍODO		840	

Fonte: UNEB (2014).

A Faculdade de Medicina da Bahia (FAMEB) faz parte da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sendo criada em 1808 com a vinda da família real portuguesa para o Brasil. A estrutura curricular (Quadro 3) dessa instituição passou por várias reformas, a última delas ocorreu em 2007, após a proposta ter sido submetida ao Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) e resultou na divisão do currículo em eixos, atingindo a carga horária de 8.957 horas. Cada eixo contempla as dimensões técnico-científicas, ético-humanísticas e de formação em pesquisa.

O médico formado pela FMB/UFBA deve ser um profissional com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capaz de intervir e resolver problemas associados às doenças mais prevalentes, tanto no âmbito da prevenção, como da promoção e da reabilitação, em indivíduos e na coletividade, de forma integral e humanizada, dentro dos mais altos padrões de qualidade e da ética; ser capaz de trabalhar em equipe, de atuar com criatividade e capacidade analítica para tomar decisões, considerando não somente a situação clínica individual, mas o contexto social em que vivem os pacientes, os recursos disponíveis e as medidas mais eficazes; comprometer-se com a defesa da vida em todas as suas formas e situações, atuando com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania; ter

capacidade para comunicar-se e lidar com os múltiplos aspectos da relação médico-paciente; de aprender continuamente durante toda a vida profissional e de auditoria do próprio desempenho.

Quadro 3 - Matriz Curricular – Medicina UFBA

1º Semestre

Nome da Disciplina	Cód. da Disciplina	Carga Horária
Biologia Molecular e Celular	BIO158	85h
Histologia II	ICS038	85h
Bioquímica Médica I	ICS058	85h
Anatomia II-A	ICS062	170h
Módulo de Medicina Social e Clínica I	MEDB10	102h
Ética e Conhecimento Humanístico I	MEDB11	34h
Formação em Pesquisa I	MEDB12	34h

2º Semestre

Nome da Disciplina	Cód. da Disciplina	Carga Horária
Biofísica III	ICS003	85h
Neuroanatomia	ICSA83	102h
Histologia III	ICSA84	85h
Fisiologia Médica Geral I	ICSA85	102h
Módulo de Medicina Social e Clínica II	MEDB13	85h
Ética e Conhecimento Humanístico II	MEDB14	34h
Formação em Pesquisa II	MEDB15	34h

3º Semestre

Nome da Disciplina	Cód. da Disciplina	Carga Horária
Bioquímica Médica II	ICS059	85h
Anatomia de Sistemas	ICSA86	136h
Fisiologia dos Órgãos e Sistemas	ICSA87	102h
Histologia IV	ICSA88	85h
Módulo Clínico I	MEDB16	204h
Módulo de Medicina Social	MEDB19	68h
Ética e Conhecimento Humanístico III	MEDB17	34h
Formação em Pesquisa III	MEDB18	34h

4º Semestre

Nome da Disciplina	Cód. da Disciplina	Carga Horária
Parasitologia Humana II	ICS016	85h
Microbiologia V	ICS039	85h
Terapêutica I	ICSA89	68h
Módulo Clínico II	MEDB20	204h
Imunopatologia	MEDB21	85h
Epidemiologia I	MEDB22	34h
Ética e Conhecimento Humanístico IV	MEDB23	17h
Formação em Pesquisa IV	MEDB24	34h

5º Semestre

Nome da Disciplina	Cód. da Disciplina	Carga Horária
Terapêutica II	ICSA90	68h
Técnica Operatória e Cirurgia Experimental	MED103	90h
Diagnóstico por Imagem	MED237	85h
Módulo Clínico III	MEDB25	204h
Imunopatologia II	MEDB26	51h
Patologia Cirúrgica I	MEDB27	34h
Ética e Conhecimento Humanístico V	MEDB28	17h
Monografia I	MEDB32	17h

6º Semestre

Nome da Disciplina	Cód. da Disciplina	Carga Horária
Políticas de Saúde	ISCB87	85h
Módulo Clínico IV	MEDB29	204h
Introdução à Otorrinolaringologia	MEDB30	51h
Patologia Cirúrgica II	MEDB31	34h
Cirurgia do Aparelho Visual e Prevenção da Cegueira	MEDB35	51h
Cirurgia do Aparelho Locomotor	MEDB36	51h
Ética e Conhecimento Humanístico VI	MEDB37	17h
Monografia II	MEDB33	17h

7º Semestre

Nome da Disciplina	Cód. da Disciplina	Carga Hor
--------------------	--------------------	-----------

9º e 10º Semestre

Nome da Disciplina	Cód. da Disciplina	Carga Hor
Internato I em Clínica Médica	MED229	400h
Internato I em Ginecologia e Obstetrícia - Módulo Obstetrícia	MED230	400h
Internato I em Pediatria	MED231	400h
Internato I em Clínica Cirúrgica	MED232	400h
Internato I em Medicina Social	MED242	400h

11º e 12º Semestre

Nome da Disciplina	Cód. da Disciplina	Carga Hor
Internato II em Clínica Médica	MED243	480h
Internato II em Clínica Cirúrgica	MED244	480h
Internato II em Pediatria	MED245	480h
Internato I em Ginecologia e Obstetrícia - Módulo Ginecologia	MED246	480h

Cirurgia Urológica	MEDB34	51h
Módulo Clínico IV	MEDB53	68h
Psiquiatria	MEDB54	102h
Ginecologia e Obstetrícia	MEDB55	204h
Medicina Legal	MEDB56	68h
Neurologia	MEDB57	51h
Patologia Cirúrgica IV	MEDB58	17h
Ética e Conhecimento Humanístico VIII	MEDB59	17h
Monografia IV	MEDB60	34h

F
o
n
t
e
:
U
F
B
A
(
2
0
0
7
)
.

Segundo o Projeto Pedagógico do curso de graduação em Medicina da Universidade do Estado da Bahia (2014), o modelo de currículo é baseado em competências, pois prioriza o

emprego de metodologias ativas, centradas no discente. Vários componentes curriculares utilizam técnicas ativas, mesmo que de forma incipiente. Portanto, o curso de graduação em Medicina da UNEB faz uso da metodologia ativa, conforme ANEXO B – Organização Curricular, contida no Projeto Pedagógico do curso de medicina da UNEB.

O curso de medicina da Universidade Federal da Bahia passou por transformações na metodologia de ensino nos últimos 15 anos, conforme Formigli et al. (2010). Com o objetivo de elaborar uma proposta de currículo com base nas atuais diretrizes curriculares nacionais para o curso médico, foi criado pela Diretoria da FMB e Coordenação do Colegiado do Curso de Graduação em Medicina, em maio de 2004. O produto do trabalho do grupo, no início de 2005, foi disponibilizado para a comunidade e as várias instâncias. O novo projeto político-pedagógico (Anexo E – Projeto de Transformação Curricular para o Curso da FAMEB), como um todo, após aprovação pelo Colegiado de Graduação e pelos 13 departamentos de três Institutos e da FMB, que integram o curso, foi submetido à Câmara de Graduação da UFBA, em janeiro de 2008. Embora o curso esteja sendo oferecido o mais próximo possível do modelo proposto no projeto, ocorrendo, na prática, a modularização dos componentes curriculares, esta mudança ainda não foi incorporada pelo sistema acadêmico da UFBA.

O projeto pedagógico do curso de medicina da UFBA e da UNEB são evidências documentais do emprego da metodologia ativa, em que vários componentes curriculares empregam técnicas ativas, conforme Anexo C – Fluxograma do curso de medicina da UNEB e Anexo D – Fluxograma do curso de medicina da UFBA. Entretanto, o curso de medicina da UNEB parece ter incorporado com mais aderência o emprego da metodologia ativa, conforme análise das respostas ao questionário aplicado aos entrevistados – APÊNDICE A – e transformados em gráficos. Enquanto o curso de medicina da UFBA, através da análise da resposta dos entrevistados da pergunta oito, ainda não conseguiu implementar o uso da metodologia ativa.

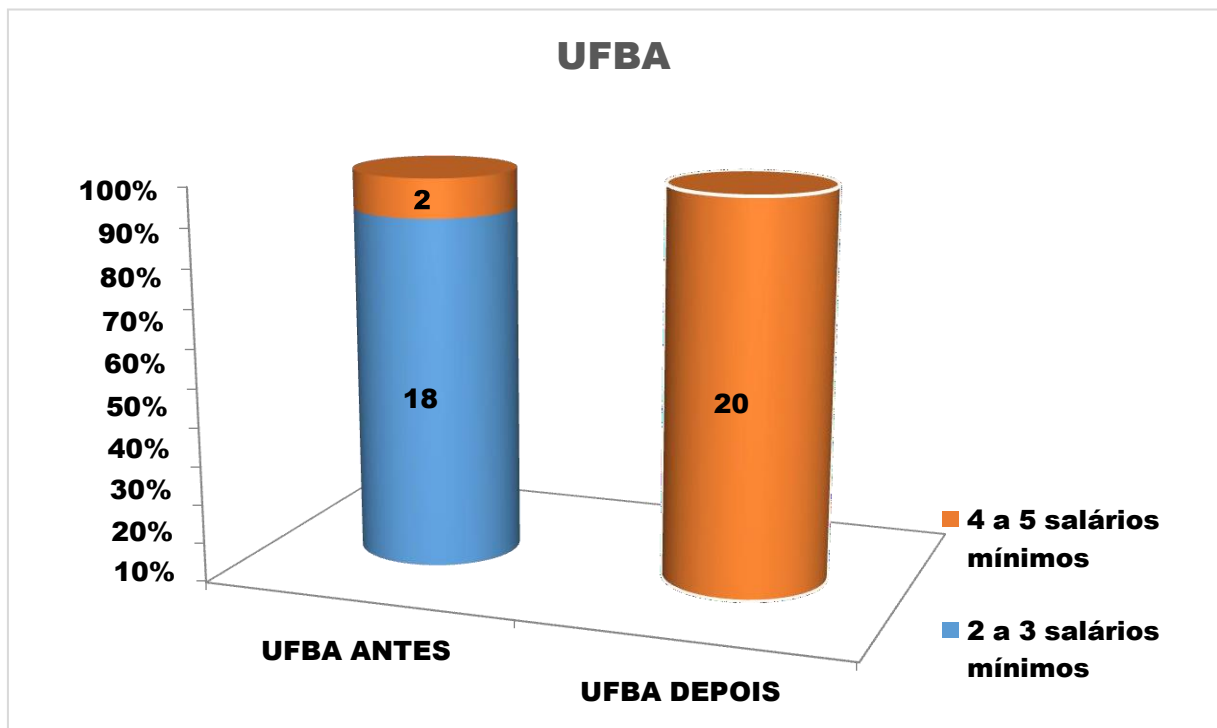
A educação é fator estratégico no processo de crescimento e desenvolvimento econômico de uma região, dessa forma, a educação superior contribui no desenvolvimento econômico regional através de: ampliação da demanda gerada pelos recursos financeiros por meio dos salários dos professores e técnicos, pelos investimentos em obras, despesas de custeio e principalmente gastos dos alunos vindos de outras cidades; necessidade de modificação da infraestrutura local referente à habitação, transporte, lazer e serviços públicos demandados pelos agentes envolvidos com a universidade; contribuição para um aumento da produtividade. Portanto, a elevação do capital humano da população impacta no processo produtivo, e isso pode ser comprovado através da análise das respostas dos ex-

alunos do curso de medicina UNEB e da UFBA.

A primeira pergunta diz respeito ao salário dos entrevistados antes e após a conclusão do curso de medicina, que se utiliza da metodologia ativa. Adotamos o entendimento de Silva (2015); para o autor, o indivíduo tende a ter melhores remunerações, por ter tido uma formação educacional. Percebemos que eles tiveram melhoria na remuneração após concluir a formação acadêmica. E, conseqüentemente, impactaram positivamente no desenvolvimento regional das localidades em que praticam a atividade médica, uma vez que o indicador de renda auxilia a medir o grau de desenvolvimento econômico de uma região.

O gráfico 1 ilustra a faixa de renda, em quantidade aproximada de salários-mínimos, dos entrevistados, antes e após a conclusão do curso de medicina na Universidade Federal da Bahia.

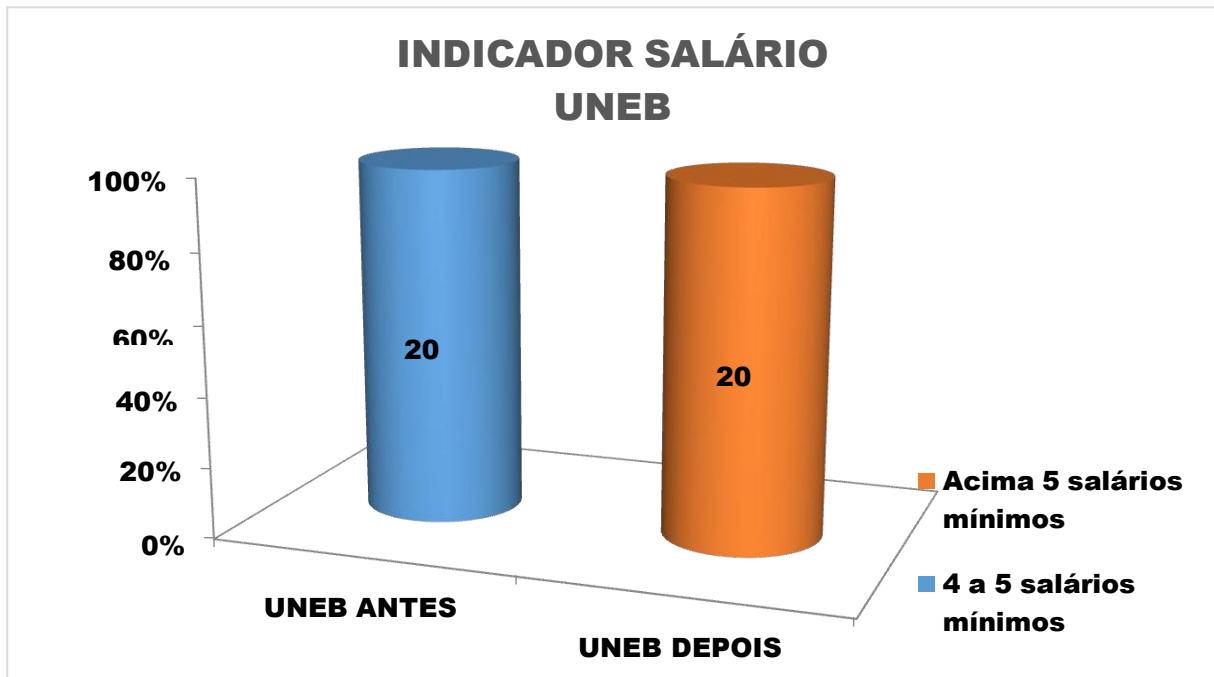
Gráfico 1 - Indicador Salário – Ex-Alunos UFBA



Fonte: Elaborada pelo autor desta dissertação (2021).

O gráfico 2 ilustra a faixa de renda, em quantidade aproximada de salários-mínimos, dos entrevistados antes e após a conclusão do curso de medicina na Universidade do Estado da Bahia.

Gráfico 2 - Indicador Salário – Ex-Alunos UNEB



Fonte: Elaborada pelo autor desta dissertação (2021).

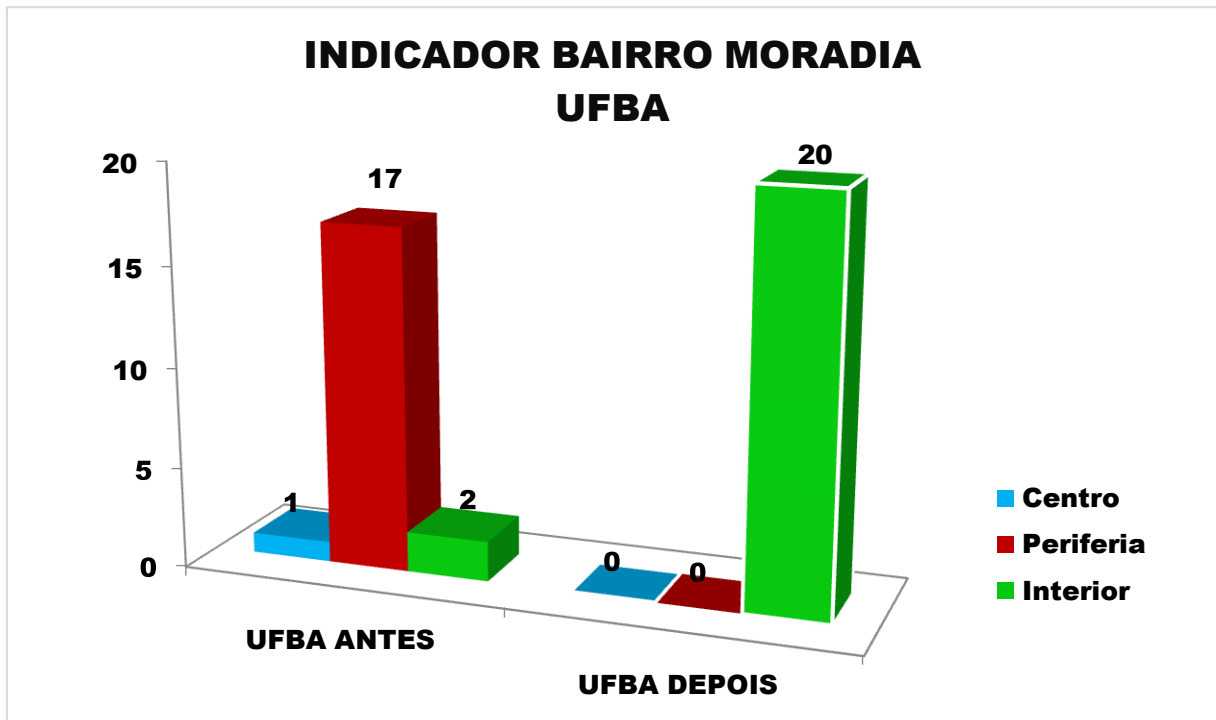
O gráfico 1 e o 2 demonstram que o indivíduo tende a ter melhores remunerações, por ter tido uma formação educacional (SILVA, 2015). Uma vez que a qualificação do profissional potencializa o crescimento econômico, assim como, as chances individuais de acesso a melhores postos de trabalho. Essa qualificação, mediada pela metodologia ativa, permitirá que esse egresso seja capaz de desenvolver melhor seu trabalho, produzir mais lucro.

Os egressos do curso de medicina da UFBA e da UNEB tiveram um aumento de salário após a conclusão da graduação, cuja metodologia empregada foi a ativa. Entretanto, os formados pela UNEB, instituição que já incorpora essa metodologia há mais tempo e com maior aderência, obtiveram maior remuneração. Portanto, contribuíram mais para o desenvolvimento econômico da região em que estão atuando, pois, o desenvolvimento regional, além de ser impulsionado por uma política de Estado, também é fortemente influenciado pela sociedade civil.

A segunda pergunta diz respeito ao bairro de moradia, a qualidade de ambiente considerado não nobre ou nobre. O indivíduo tende a ter uma melhor habitação, por ter recebido uma formação educacional (ABREU, 2002).

O gráfico 3 ilustra a qualidade do ambiente em que moram os entrevistados antes e após a conclusão do curso de medicina na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Gráfico 3 - Indicador Bairro de Moradia - Ex-Alunos UFBA



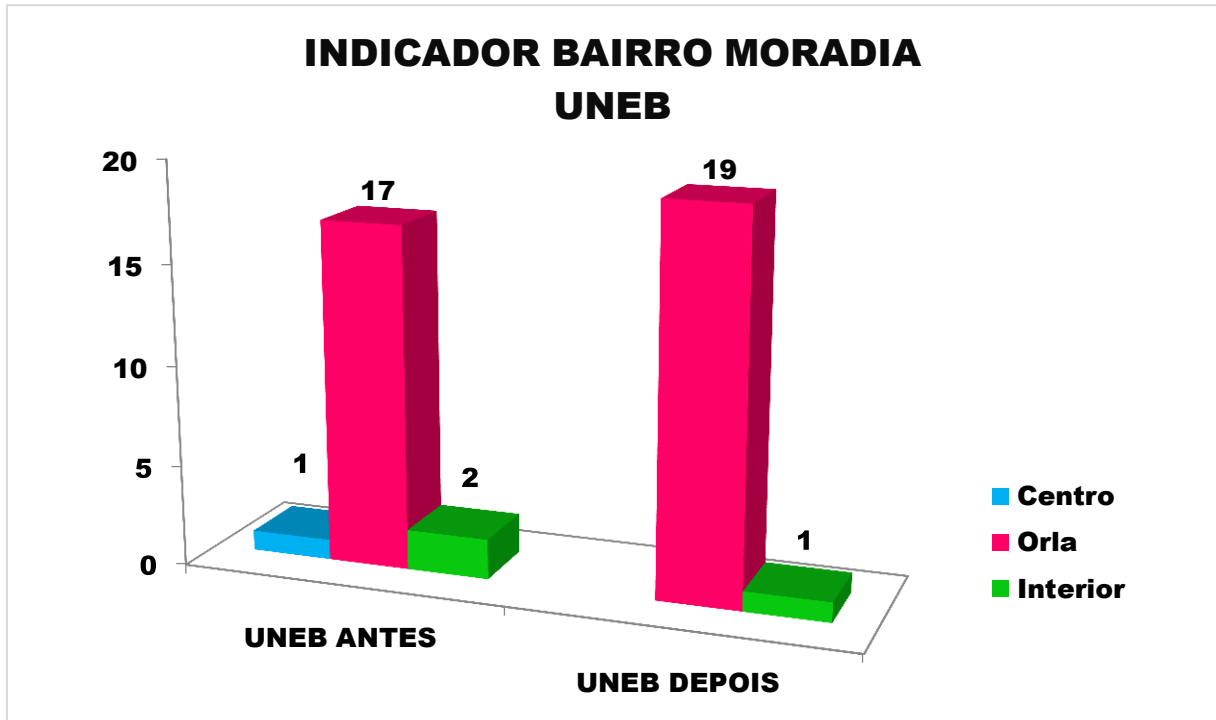
Fonte: Elaborada pelo autor desta dissertação (2021).

O gráfico 3 nos permite identificar que todos os ex-alunos do curso de medicina da UFBA, no universo pesquisado, mudaram-se para o interior do estado do Bahia, demonstrando o deslocamento dos entrevistados para cidades que possibilitaram a prática da atividade médica. Desta forma, percebemos que a formação educacional dos estudantes de medicina dessa instituição também impacta no crescimento econômico de cidades do interior.

Portanto, as universidades públicas impactam na economia não apenas localmente, mas também regionalmente em função de contribuir para a formação e aperfeiçoamento do capital humano que se integra à produção social, que, no caso específico de moradia dos oriundos do curso de medicina da UFBA, após a conclusão do curso, contribuirão para o crescimento econômico de cidades do interior do estado da Bahia.

O gráfico 4 ilustra a qualidade do ambiente em que moram os entrevistados antes e após a conclusão do curso de medicina na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Gráfico 4 - Indicador Bairro de Moradia - Ex-Alunos UNEB



Fonte: Elaborada pelo autor desta dissertação (2021).

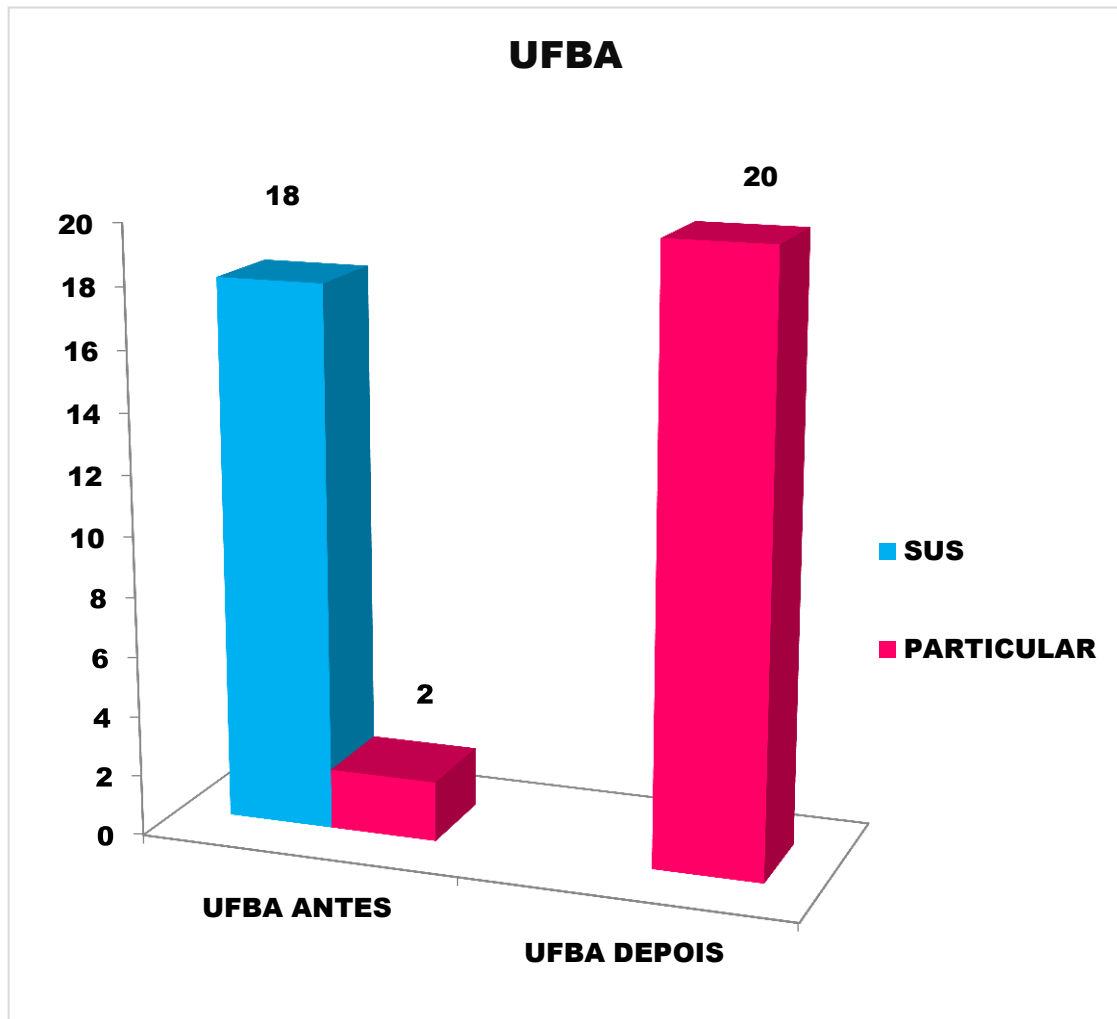
O gráfico 4 nos permite identificar que 17 dos 20 ex-alunos do curso de medicina da UNEB, no universo pesquisado, antes residiam em bairros nobres de Salvador, na Orla, demonstrando são oriundos de famílias com boa condição financeira. E que após a conclusão do curso, 19 residem na Orla.

Através da análise dos gráficos 3 e 4 podemos confirmar que os profissionais formados no curso de graduação de medicina da UNEB obtiveram maior êxito após a conclusão do curso, pois 19 egressos permaneceram na capital e residindo em bairros nobres, localizados na Orla de Salvador e apenas um foi para o interior do estado. O que demonstra que a UNEB realmente usa a metodologia ativa na formação dos discentes de graduação de medicina.

A terceira pergunta diz respeito ao plano de saúde, cuja finalidade é avaliar o acesso a saúde, via meios particulares do indivíduo antes e depois da formação educacional. Para Buffa (1996), o indivíduo tende a ter acesso a um plano de saúde particular, por ter tido uma formação educacional.

O gráfico 5 apresenta a assistência médica dos entrevistados antes e após a conclusão do curso de medicina na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Gráfico 5 - Indicador Plano de Saúde - Ex-Alunos UFBA

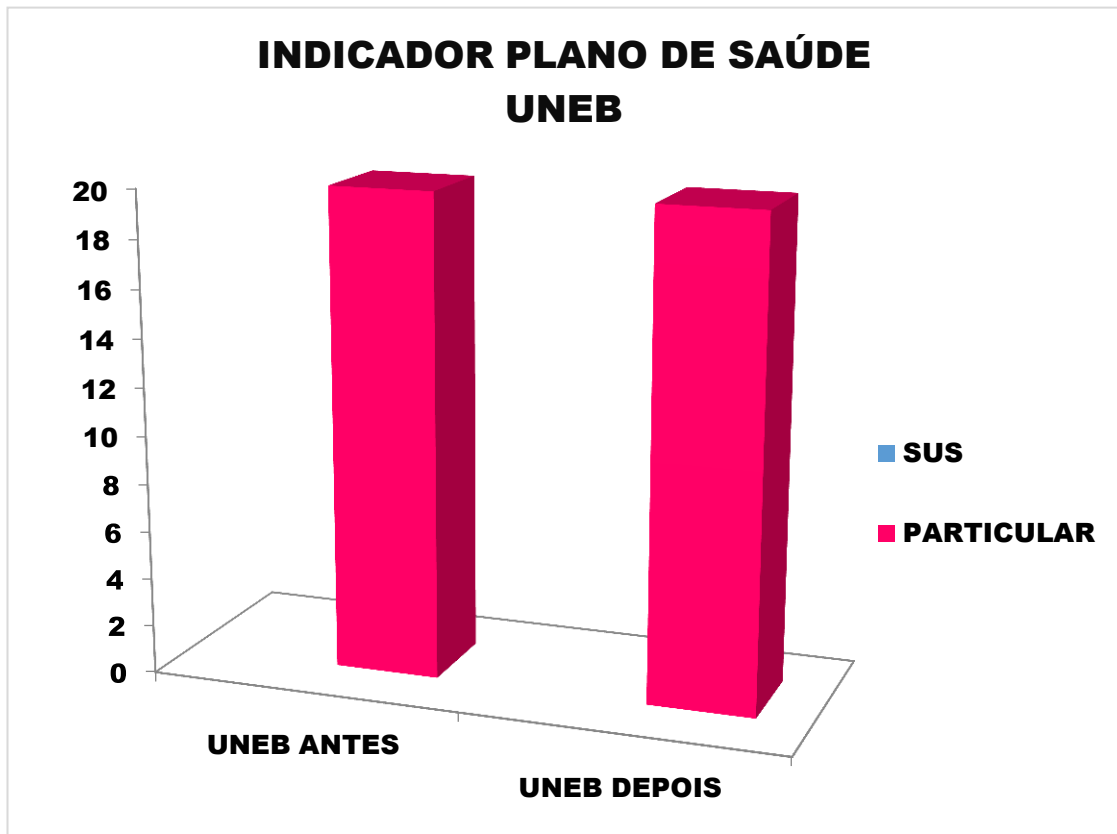


Fonte: Elaborada pelo autor desta dissertação (2021).

O gráfico 5 nos permite identificar que 18 dos 20 ex-alunos do curso de medicina da UFBA, no universo pesquisado, antes eram usuários do Sistema Único de Saúde e apenas dois usavam o plano de saúde particular, efetuando o pagamento dos serviços médicos que precisavam. Entretanto, após a conclusão do curso, para todos os 20, o acesso à saúde se deu via meios particulares. Isso demonstra um aumento do poder aquisitivo dos entrevistados após a formação educacional.

O gráfico 6 ilustra o acesso à saúde dos entrevistados antes e após a conclusão do curso de medicina na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Gráfico 6 - Indicador Plano de Saúde - Ex-Alunos UNEB



Fonte: Elaborada pelo autor desta dissertação (2021).

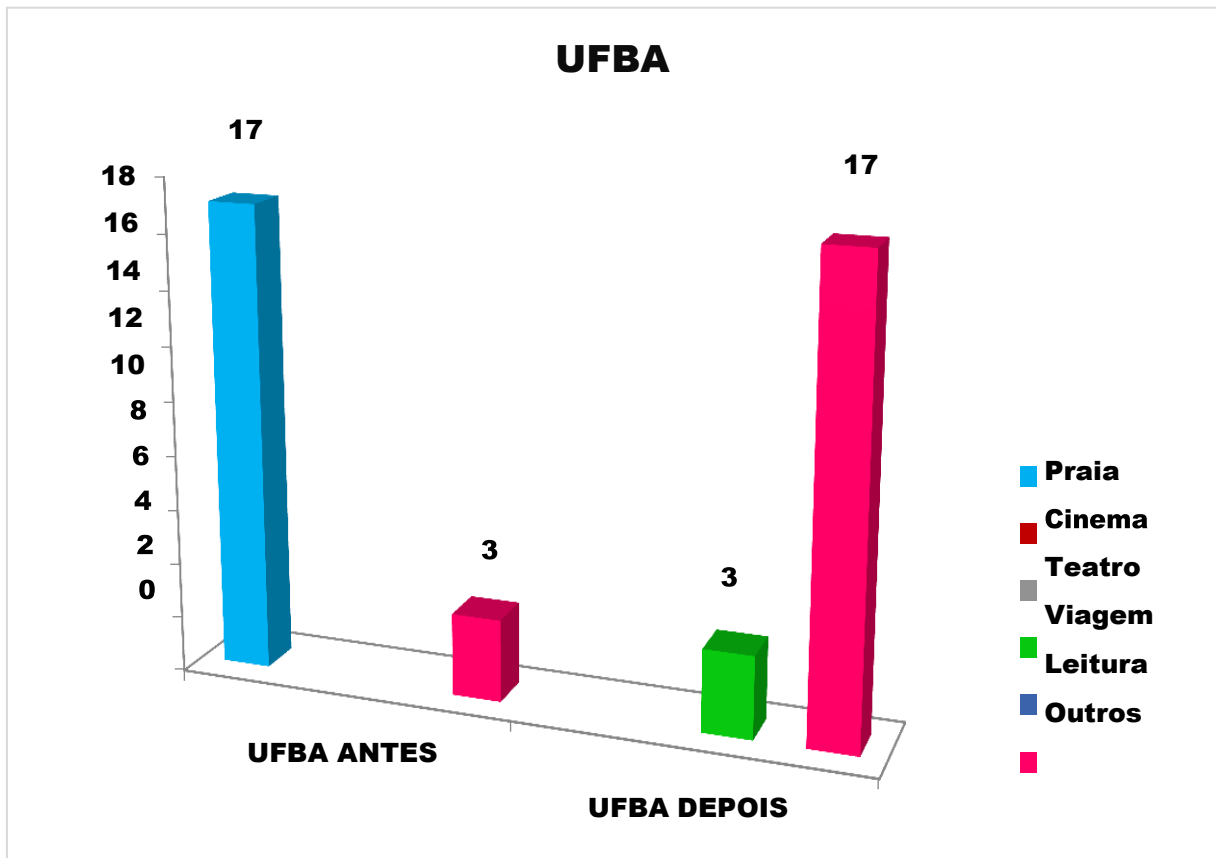
O gráfico 6 nos permite identificar que 20 dos 20 ex-alunos do curso de medicina da UNEB, no universo pesquisado, antes e após a conclusão do curso tinham acesso à saúde via meios particulares.

Através da análise dos gráficos 5 e 6, podemos afirmar que os profissionais formados no curso de graduação de medicina da UNEB e da UFBA tiveram melhoria no padrão de vida, pois tiveram condições financeiras de custear as suas despesas médicas. Nesta variável, não é possível avaliar se metodologia ativa impactou positivamente.

A quarta pergunta diz respeito ao lazer dos entrevistados, cuja finalidade é identificar o tipo de divertimento, anterior e posterior à formação educacional. Segundo Silva (2015), o indivíduo tende a ter acesso a entretenimentos, por ter tido uma formação educacional.

O gráfico 7 apresenta o tipo de divertimento dos entrevistados antes e após a conclusão do curso de medicina na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Gráfico 7 - Indicador Lazer - Ex-Alunos UFBA

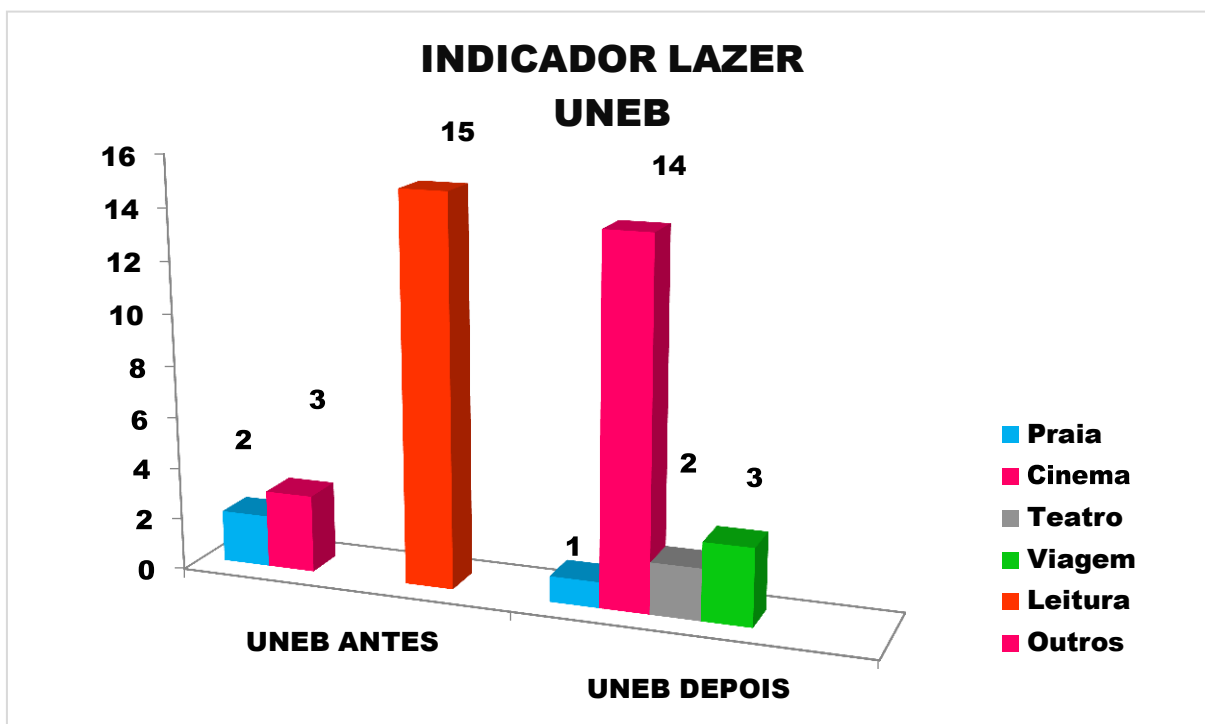


Fonte: Elaborada pelo autor desta dissertação (2021).

O gráfico 7 mostra o divertimento escolhido pelos entrevistados da UFBA, no qual, antes da conclusão da formação educacional, 17 deles elegiam a praia como o lazer favorito, ou seja 85% do universo pesquisado; enquanto 15% se divertiam de outra forma. Portanto, eles se divertiam com menor recurso financeiro, pois a praia é gratuita. Após a conclusão da formação educacional na área médica, 17 deles optaram por outras formas de divertimento, o que de certa forma indica que a condição econômica permitiu escolher outras fontes de divertimento.

O gráfico 8 apresenta o tipo de divertimento dos entrevistados antes e após a conclusão do curso de medicina na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Gráfico 8 - Indicador Lazer - Ex-Alunos UNEB



Fonte: Elaborada pelo autor desta dissertação (2021).

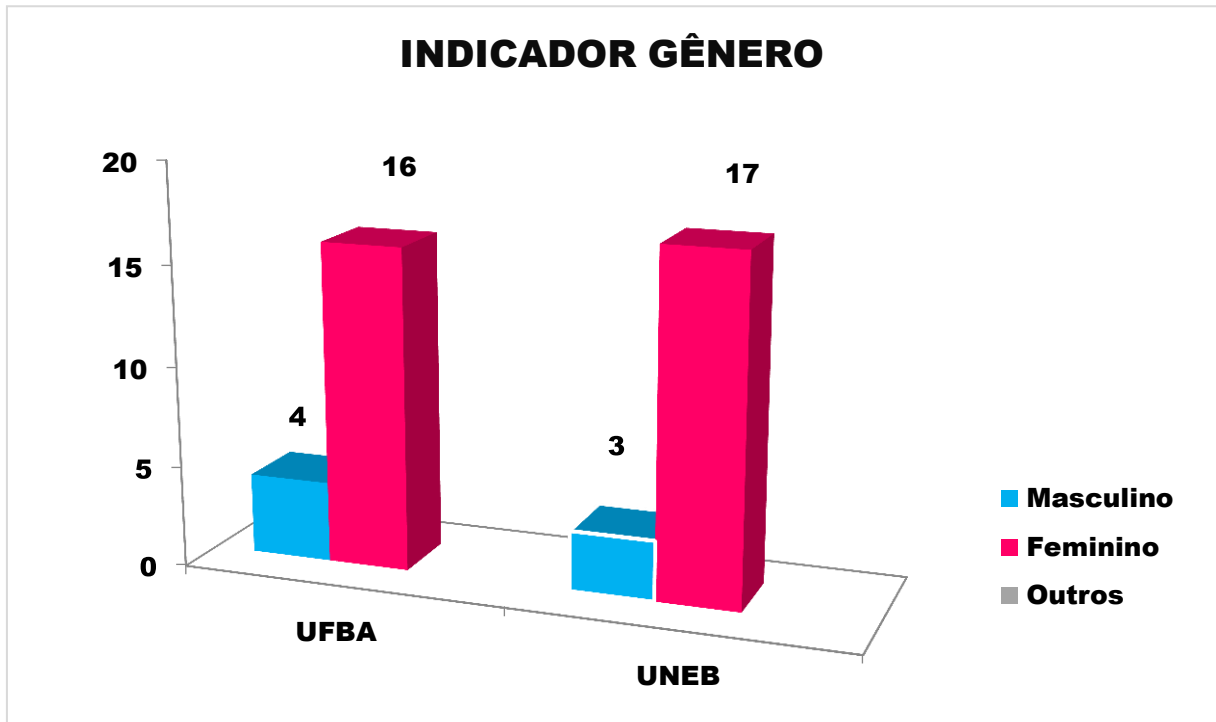
O gráfico 8 ilustra a opção de lazer dos entrevistados da UNEB: antes da conclusão da formação, 15 preferiam a leitura, dois escolhiam a praia e três o cinema. Portanto, opções de lazer que envolvem um menor custo. Entretanto, após a conclusão do curso, 17 migraram para o cinema como divertimento; dois optaram pelo teatro, três preferem viajar e dois a praia. Mais uma vez, isso demonstra que, de certa forma, a condição econômica permitiu escolher outras fontes de divertimento.

Analisando os gráficos 7 e 8, podemos afirmar que os profissionais formados no curso de graduação de medicina da UNEB obtiveram uma melhoria significativa na sua vida financeira, maior êxito após a conclusão do curso, pois antes da formação acadêmica com o em- prego da metodologia ativa, 15 tinham como divertimento a leitura e, após o término da graduação, sete migraram para o cinema como divertimento; dois optaram pelo teatro, três preferem viajar e dois a praia. Além disso, os egressos do curso de medicina da UNEB apresentaram um resultado melhor do que os formados pelo mesmo curso na UFBA.

A quinta pergunta se refere ao gênero dos entrevistados, cuja finalidade é verificar a acessibilidade ao mercado de trabalho, anterior e posterior à formação educacional, na quantidade de contratação por ser médico ou médica. Para Amarante (1998), não somente o estudante do sexo masculino, mas também o do sexo feminino terá acesso ao mercado de trabalho, por terem tido uma formação educacional.

O gráfico 9 ilustra o gênero dos entrevistados do curso de medicina da Universidade Federal da Bahia e na Universidade do Estado da Bahia (UNEBA).

Gráfico 9 - Indicador Gênero - Ex-Alunos UFBA e UNEB



Fonte: Elaborada pelo autor desta dissertação (2021).

O gráfico 9 mostra o gênero dos entrevistados, dentro do universo pesquisado: 80% na UFBA são mulheres, 17; enquanto na UNEB o percentual é de 85%.

Esse dado indica a acessibilidade ao mercado de trabalho, posterior à formação educacional, que tanto médicos, quanto médicas, conseguiram se inserir no mercado profissional após a conclusão do curso de medicina em ambas as instituições pesquisadas. Entretanto, a UNEB apresentou um resultado quanto ao indicador gênero melhor do que o da UFBA.

Além disso, esse dado evidencia que a formação profissional tem representado um importante instrumento de equalização da participação das mulheres no mercado de trabalho, reduzindo a grande desigualdade de gênero existente na sociedade.

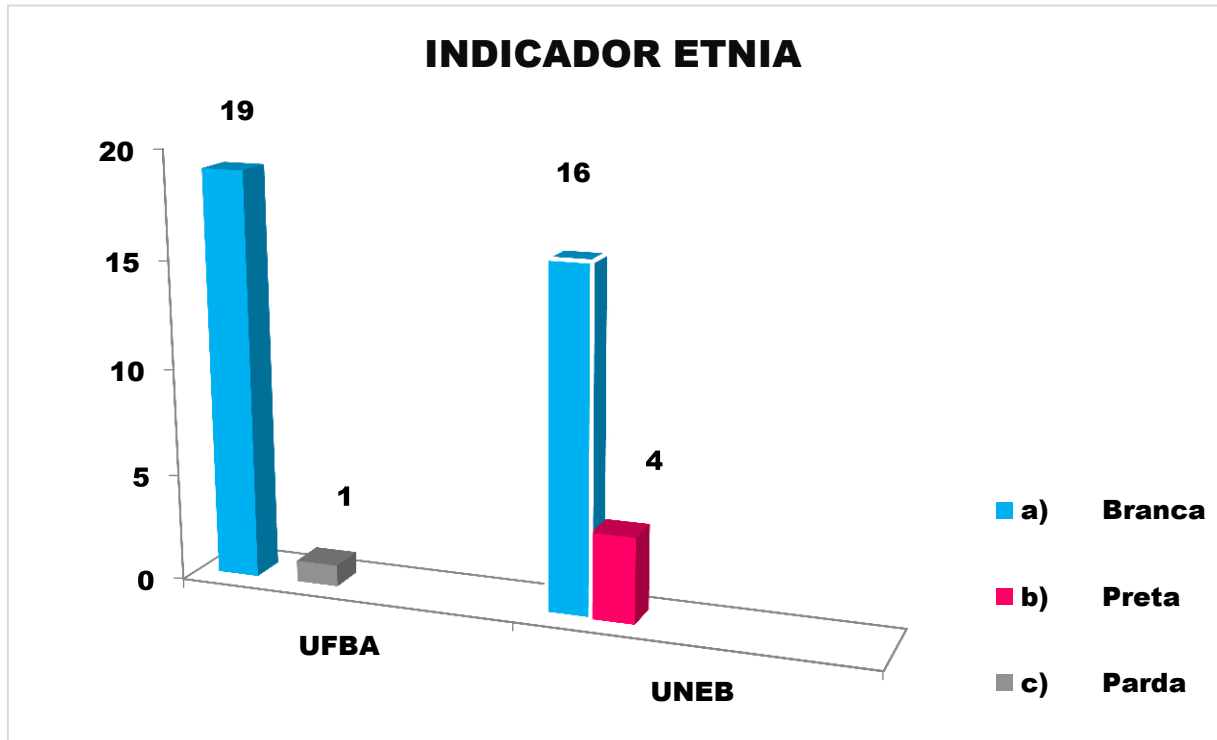
Portanto, a metodologia ativa pode ser uma ferramenta para auxiliar a inserir cada vez mais mulheres qualificadas no mercado de trabalho e impulsionar o desenvolvimento regional.

A sexta pergunta se refere à autopercepção de etnia dos entrevistados, cuja finalidade é avaliar o acesso ao mercado de trabalho, posterior à sua formação educacional, na quantidade

de contratação por se perceber pardo, afroscendente ou branco.

O gráfico 10 apresenta a autopercepção de etnia dos entrevistados do curso de medicina da Universidade Federal da Bahia e na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Gráfico 10 - Indicador Etnia - Ex-Alunos UFBA e UNEB



Fonte: Elaborada pelo autor desta dissertação (2021).

O gráfico 10 indica a autopercepção de etnia dos entrevistados, dentro do universo pesquisado: 90% na UFBA se percebem como brancos, ou seja 19; 10% se declaram pardos, correspondente a um entrevistado. Enquanto, na UNEB, o percentual de indivíduos que se percebem como brancos é de 80%, isso é, 16 dos entrevistados; enquanto 20% se percebem com afroscendência.

Através do indicador etnia, verificamos que a maioria dos que tiveram acesso ao curso de medicina da UFBA e da UNEB se percebem como pertencentes à etnia branca, o que demonstra que o que se percebem como afroscendentes e pardos são subrepresentados no curso.

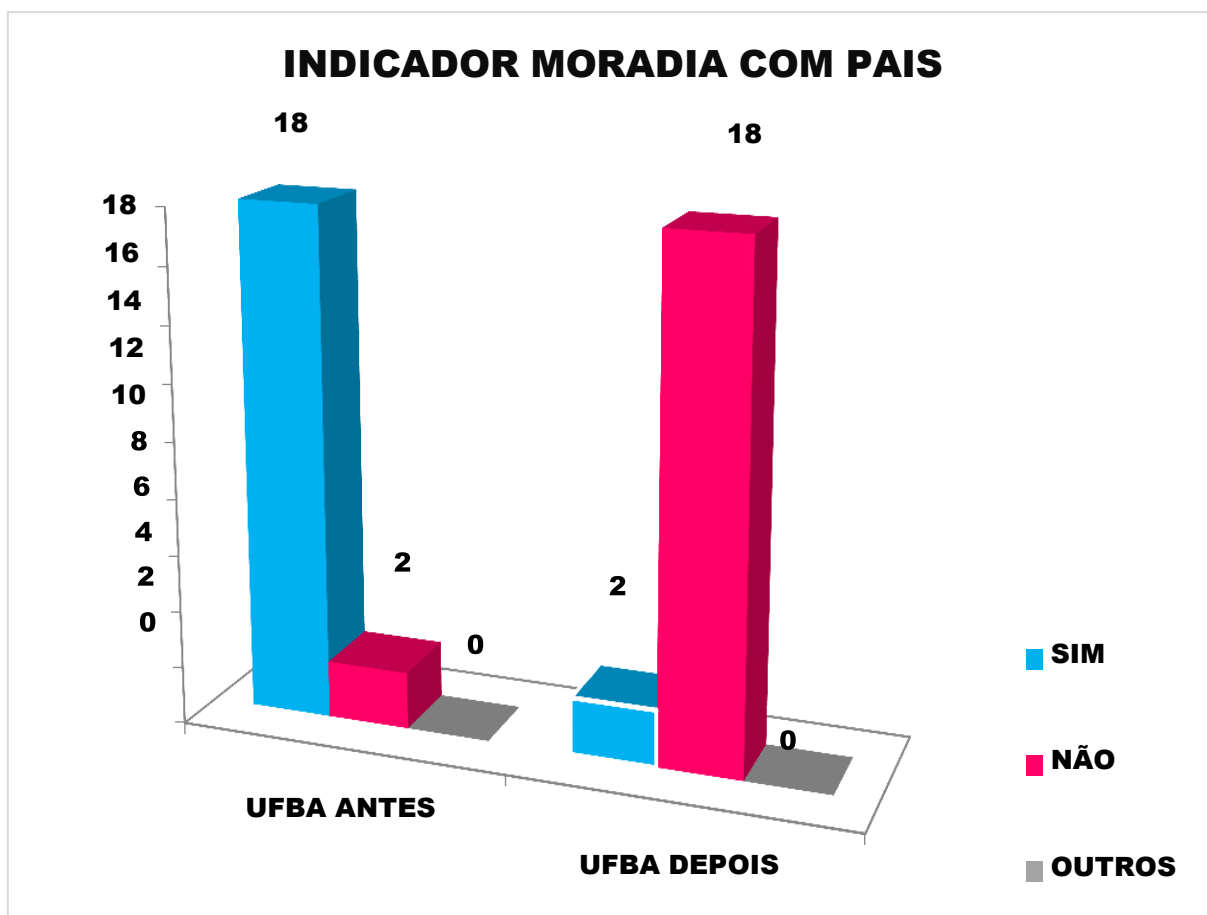
A metodologia ativa também pode ser empregada como uma forma de inclusão, possibilitando que os afroscendentes, formados nesta metodologia, se apresentem de forma cada vez mais capacitada na sociedade.

A sétima pergunta é referente ao indicador moradia com os pais, cujo objetivo é avaliar a habitação do entrevistado antes e depois da formação, comparando a residência antes

e depois da formação educacional. O indivíduo tende a ter uma habitação mais digna e/ou própria, por ter tido uma formação educacional (GORZ, 2007).

O gráfico 11 mostra se os entrevistados oriundos do curso de medicina na Universidade Federal da Bahia moram ou não com os pais.

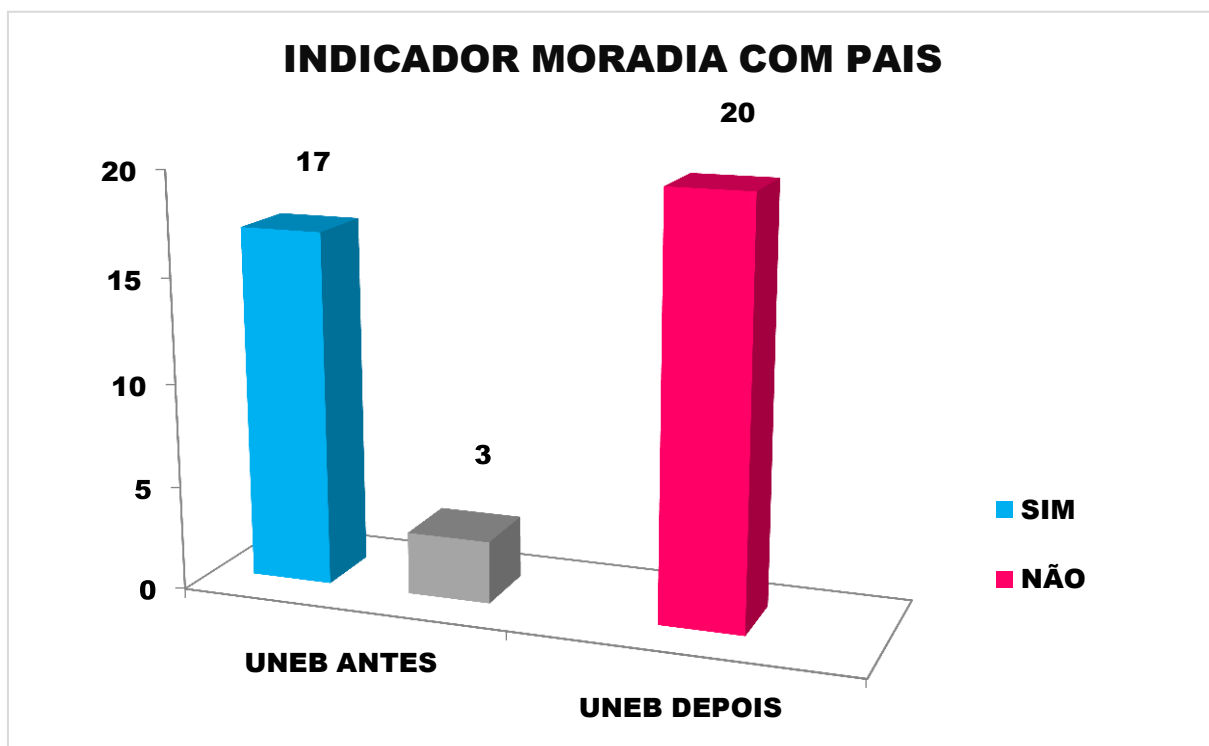
Gráfico 11 - Indicador Moradia com os Pais - Ex-Alunos UFBA



Fonte: Elaborada pelo autor desta dissertação (2021).

O gráfico 11 esclarece que 90% dos entrevistados, egressos do curso de medicina da UFBA, moravam com os pais antes da conclusão da formação educacional. Entretanto, após a conclusão da graduação em medicina, 80% deixaram de residir com os pais. Demonstrando que, de certa forma, a condição econômica permitiu essa alteração.

Gráfico 12 - Indicador Moradia com os Pais - Ex-Alunos UNEB



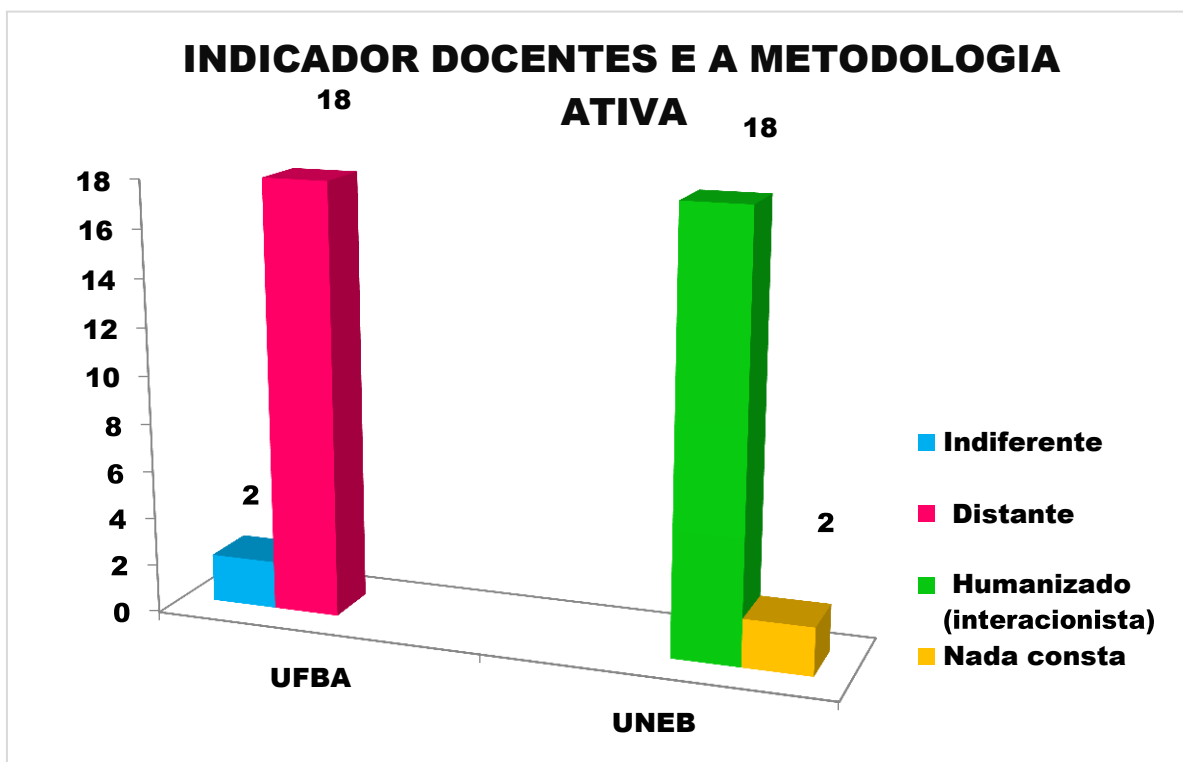
Fonte: Elaborada pelo autor desta dissertação (2021).

O gráfico 12 mostra que 85% dos entrevistados, egressos do curso de medicina da UNEB, moravam com os pais antes da conclusão da formação educacional. Entretanto, após a conclusão da graduação em medicina, 100% passaram a residir sozinhos, reforçando que a formação educacional contribuiu para a melhora da condição econômica.

Os egressos do curso de medicina da UNEB conseguiram uma maior liberdade econômico-financeira, uma vez que todos os 20 tiveram condições de se sustentarem sozinhos e sem o suporte da moradia dos pais. Isto demonstra que o curso de medicina da UNEB, onde o uso da metodologia ativa já está implementado, quando comparado ao da UFBA, que está na fase de implementação, conforme Formigli et al. (2010), pode implicar num melhor desempenho do egresso no mercado de trabalho.

A oitava pergunta é referente à opinião dos entrevistados em relação aos docentes e à metodologia ativa, cuja finalidade é avaliar a criticidade do indivíduo antes e depois da formação e comparar o senso crítico do indivíduo antes e depois da formação educacional em oposição aqueles que não receberam uma formação educacional.

Gráfico 13 - Indicador Docentes e a Metodologia Ativa



Fonte: Elaborada pelo autor desta dissertação (2021).

O gráfico 13 indica a forma como os docentes conduziam as aulas, a opinião de 90% dos entrevistados, que cursaram a UFBA, é que os professores eram distantes e 10% eram indiferentes. Entretanto, 90% dos entrevistados, que estudaram na UNEB, consideram os professores humanizados, interacionistas, comprovando o uso da metodologia ativa.

Portanto, embora o projeto pedagógico da UFBA defina o emprego da metodologia ativa, os resultados obtidos demonstram que a adoção de metodologias ativas por parte dos docentes está diretamente relacionada ao tempo de docência desses professores e à formação desses docentes voltadas para o emprego das categorias da metodologia ativa. Este gráfico demonstra que os professores da UNEB passaram por uma formação voltada para o emprego da metodologia ativa e, portanto, conseguem colocar em prática, nas salas de aula, as categorias da metodologia ativa e permitem aos discentes um melhor resultado. A qualificação pedagógica revela a importância de o professor realizar cursos voltados para as práticas pedagógicas, assim sendo, as instituições de ensino superior de graduação em medicina que querem, efetivamente, empregar a metodologia ativa como forma de contribuir para o desenvolvimento regional, precisam investir, primeiramente, na formação do professor.

6 CONCLUSÃO

Após a análise dos resultados obtidos com a aplicação do questionário aos egressos do curso de graduação em medicina da UNEB e da UFBA, são apresentadas, neste último capítulo, as considerações relativas ao problema de pesquisa e as conclusões extraídas dos objetivos propostos. Posteriormente, serão apresentadas as limitações do estudo e sugestões para o desenvolvimento de pesquisas futuras.

Esta pesquisa buscou compreender como a aplicação das metodologias ativas na formação de capital humano em medicina impactou o desenvolvimento de Salvador. Para isso, buscou-se instituições de ensino superior que já estão com estratégias implantadas, ou em sua fase inicial de aplicação para alcançar os objetivos propostos.

Nessa perspectiva, a problemática desta dissertação propôs o seguinte questionamento: de que forma a aplicação das metodologias ativas na formação de capital humano em medicina impacta o desenvolvimento humano local?

Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa procurou compreender como a aplicação das metodologias ativas na formação de capital humano em medicina impactou o desenvolvimento de Salvador.

Para alcançar tal objetivo, foi realizado um estudo de casos múltiplos, baseado em Stake (1995) e Yin (2015), selecionando o Curso de Medicina da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a fim de fazer um paralelo de dois ambientes acadêmicos, no qual uma das instituições usa a metodologia ativa e outra não.

Visando auxiliar na elucidação da questão central, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: fazer uma breve historicização da educação no Brasil e na Bahia; analisar o modelo tradicional de ensino; compreender o construtivismo e a metodologia ativa; descrever a; descrever os estudos sobre o impacto da educação no desenvolvimento; indicar a importância como a implementação da nova metodologia promoveu uma inserção diferenciada dos estudantes de medicina, da UNEB e da UFBA, no mercado de trabalho. Nosso estudo buscou demonstrar como ao longo dos séculos no Brasil a educação sempre foi um “artigo de luxo” destinado a poucos. Vimos ainda que em seu nascedouro, no período colonial e parte do Brasil Império, ele, o ensino, esteve sob o domínio e primazia da Igreja Católica. Esta manteve não só a exclusividade de ensinar, como também centrou o ensino na voz autorizada e autoritária do professor. Traços dessa tradição ecoam ainda em nossos tempos.

Em nosso retrospecto, sobre a educação no país, notamos que no Brasil República a

educação foi durante muito tempo um privilégio de poucos. Somente no fim do século XX que ela se democratizou. No entanto, essa democratização levou à baixa qualidade que perdura até hoje. Os filhos dos mais abastados economicamente foram para às escolas privadas, que mantêm, em sua maioria, a qualidade. A exceção ainda são as Universidades públicas, centros de excelência em sua maioria. Não obstante, a tradição do ensino, centrada na figura do professor, não se desfez de todo. Essa figura poderosa, metodologias já vetustas, além da falta de atualização curricular e apropriações de novas metodologias de ensino estão, muitas vezes, distantes das universidades e do ensino básico.

No tocante ao aspecto regional, mirando a educação baiana, também detectamos neste estudo, que fizemos parte da regra e não da exceção. Em outros termos, a Bahia não inovou no processo de ensino/aprendizagem, excluiu as classes trabalhadoras do acesso à educação e manteve distante das salas de aula o questionamento e a reflexão crítica, principalmente durante o regime militar que vigorou durante décadas. Houve sim, espasmos de ruptura desta tradição que amordaçava professores e alunos. Bom exemplo foi o período de governo de Isaías Alves, no qual o ensino superior público teve uma melhoria significativa.

Mas, de modo geral, tanto em âmbito nacional quanto regional, vimos que a tradição se manteve. Isto é, os professores, seja no ensino básico, seja no superior em sua maioria, apenas reportam e resumizam os objetos de aprendizado e não instigavam os estudantes as reflexões críticas e a emancipação de buscar alternativas metodológicas para ampliar seu processo formativo. As novas tecnologias de comunicação e informação também têm sido uma ferramenta pouco utilizada pelos docentes como uma aliada que pode proporcionar a ampliação do conhecimento, descentralização do saber e democratização do acesso à informação, além de uma aprendizagem significativa e que pode contribuir na formação de sujeitos mais críticos, estudantes mais independentes e criativos. Assim, o sujeito aprendiz ainda é passivo no processo educativo, o que acaba impactando na sua formação profissional, humanista e até na inserção no mercado de trabalho.

Ao longo de nossas reflexões, estudos e escrita desta dissertação, verificamos, a partir da tabulação de nossas entrevistas com os ex-alunos do curso de medicina da Universidade Federal da Bahia e da Universidade do Estado da Bahia, que, comprovadamente, em menor ou maior escala, empregam a metodologia ativa, que sua aplicação na formação de capital humano em medicina impactou o desenvolvimento de Salvador. Isto pode ser evidenciado em graus distintos, na comparação entre os indicadores das instituições para a ampliação de renda, localização e propriedade e moradia, amplitude do plano de saúde e acesso a opções de lazer, favorável aos estudantes expostos à metodologia ativa. Questões de gênero e

autopercepção étnica foram consideradas, mas precisam ser consideradas de forma mais aprofundada para compreender os impactos da metodologia para estes indicadores.

Ademais, nossa pesquisa demonstrou que ela, a metodologia ativa, começou em 2010 e está associada com análise, criação, avaliação, motivação e perseverança. O estudante lê os textos do componente curricular, envia as fragilidades dos textos e as dúvidas persistentes para o professor e elabora um texto reflexivo/crítico do que foi lido. Em sala, o professor apresenta a crítica de todos e incentiva a produção de um novo texto, novo artigo, resenha etc. Há, portanto, uma mudança da tradição para a educação “moderna”, na qual se incentiva um processo de produção contínua do aluno. É necessário formar um aluno autônomo para a aquisição do conhecimento de fato e de verdade.

Outro aspecto que destacamos ao longo de nossa pesquisa, e é preciso reiterar aqui, é a imperiosa necessidade de formar estudantes construtores de conhecimento apoiados na era digital. Ou seja, na chamada *mass* mídia, a apropriação, democratização e uso das TICs, dentro e fora da sala de aula, deve ser uma constante. Daí que discutimos também a necessidade de proporcionar ao estudante não apenas acesso ao computador e a internet, mas também promover o “letramento multimidiático”. Por conseguinte, o currículo deve incorporar tudo isso, pois ele é ainda fechado e controlado pela tradição escolar/universitária. Essa inovação no currículo poderá permitir uma maior e mais fácil inserção dos estudantes no mercado de trabalho, quase todo automatizado.

Essas constatações, que estamos a discorrer e sugerindo alternativas metodológicas/ inovações nos currículos, se devem pelo que foi observado na coleta de dados e nos estudos dos teóricos que sustentam esse texto. Vimos que, em alguma medida, o ensino ainda se mantém centrado na tradicional figura do professor, através do estudo empírico; que, nas respostas dos sujeitos investigados nesta pesquisa, há menção de que as aulas seguem o ensino tradicional, com aulas expositivas, mediante uso de *slides*, *data show*, internet; e a centralidade do discurso permanece na voz do professor, que praticamente faz um monólogo, por isso, apontarem para aulas monótonas.

A pesquisa também colaborou para que se pudesse verificar a importância da metodologia ativa ou sala de aula invertida na educação atual, para formar alunos críticos e não apenas alunos depositários de informações.

Diante destes resultados, nosso estudo aponta algumas medidas que podem e devem ser adotadas na melhoria e qualidade do ensino: aplicação de políticas públicas no ensino com a implantação da metodologia ativa nas universidades públicas; adequação dos componentes curriculares às novas tendências do mercado de trabalho; maior inserção dos estudantes nas

TICs; formação cidadã para conviver harmoniosamente em um mundo; e maior autonomia na formação discente, a fim de que possam se inserir no mercado de trabalho. Contudo, é fundamental que surjam mais pesquisas investigativas sobre este tema, para que não apenas os indicadores educacionais sejam beneficiados, mas também os indicadores, sociais, humanos, e principalmente os econômicos, que poderiam começar a proporcionar uma sociedade menos desigual.

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. **Educação, sociedade e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ALMEIDA, L. de A.; GOMES, R. C. Processo das políticas públicas: revisão de literatura, reflexões teóricas e apontamentos para futuras pesquisas. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, 2018.
- ALONSO, K. M. Cultura digital e formação: entre um devir e realidades pungentes. *In*: CERNY, R. Z. et al. (org.). **Formação de educadores na cultura digital: a construção coletiva de uma proposta**. 1. ed. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.
- ALVES, C. O educador e sua relação com o passado. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 205-217, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0102-46982012000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 12 jan. 2019.
- AMARANTE, M. F. S. **Ideologia neoliberal no discurso da avaliação: a excelência e o avesso da excelência**. 1998. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, Campinas, 1998.
- AMORIM, M. O.; SOUSA, M. T. C. O protagonismo judicial e as políticas públicas. **Direito, Estado e Sociedade**, v. 1, n. 46, p.268-290, maio 2015.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.
- APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T.(org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BACICH, L.; MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BANKS, J. A. **Cultural diversity and education: foundations, curriculum, and teaching**. Boston: Ally and Bacon, 2006.
- BATISTA, J. O.; ARGOLO, R. F. de; LORDELO, J. A. de C. **Determinantes do desempenho acadêmico dos estudantes de graduação em psicologia da UFBA**. . Salvador: OBEDUC, UFBA, 2016.
- BECKER, F. O que é Construtivismo? **Revista de Educação**, Brasília, DF, v. 21, n.83, p. 7-15, abr./jun. 2009.

BEMBEM, A. H. C. ; SANTOS, P.L.V. A. da C. Inteligência coletiva: um olhar sobre a produção de Pierre Lévy. **Perspectivas em Ciência da Informação**. Escola de Ciência da Informação da UFMG, v. 18, n. 4, p. 139-151, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109758>. Acesso em: 18 jan. 2019.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo:Cortez, 2001.

BID - BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **A política das políticas públicas**: progresso social e econômico na América Latina. Relatório 2006 do BID e do David Rockefeller Center for Latin American Studies, Harvard University. Rio de Janeiro: Elsevier; Washington,DC: BID, 2007.

BLOCH, E. **O princípio esperança**. Tradução de Nélio Schneider. Rio de Janeiro:UERJ, Contraponto, 2005. v. 1.

BOAVENTURA, E. M. Educação aberta e qualidade do relacionamento professor-aluno. *In*: SOUZA, A. F. B. de. et al. (org.). **Algumas reflexões sobre educação**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1992.

BOAVENTURA, E. M. Origem e formação do sistema estadual de educação na Bahia - 1968-1991. Revista da Faeba: **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, p. 155-173, 2005.

BOISIER, S. **Política económica, organización social y desarrollo regional**. Cuaderno 29. Santiago de Chile, ILPES, 2000.

BOIKO, V. A. T.; ZAMBERLAN, M. A. T. A perspectiva sócio-construtivista na psicologia na educação: o brincar na pré-escola. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 51-58, jan./jun., 2001.

BOLL, C. I.; MELO, R. C. L. Cultura Digital e Recursos Educacionais Abertos (REA): mídias móveis e desafios contemporâneos. *In*: VICENTE, D.E.V.G; EIDELWEIN, M.P. (org.). **Educação com Tecnologias**. Porto Alegre: Cidadela, 2015.

BONILLA, M. H.; PRETTO, N. (org.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2018.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 545-562, dec. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?>

script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 jan. 2020.

BUCKINGHAM, D. **Media education: literacy, learning and contemporary culture** Cambridge: Polity, 2003.

BUFFA, E. Educação e cidadania burguesas. *In*: BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSSELA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 13. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

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

CAPRA, F. **Conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável.** 4. ed. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo, SP: Editora Pensamento-Cultrix Ltda, 2005.

CARVALHO, M. de L.de; BARBOSA, T. R. da C. G.; SOARES, J. B. Implementação de política pública: uma abordagem teórica e crítica. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA DEL SUR: BALANCE Y PROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO DE LOS BICENTENARIOS DE AMÉRICA DEL SUR, 2010., Mar del Plata. **Anais eletrônicos [...]**, 8 a 10 de dezembro de 2010. p. 01-13. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97020>. Acesso em: 21 jan. 2019.

CARVALHO, S. R. Educação escolar na contemporaneidade: o construtivismo e a concepção liberal de desenvolvimento da “natureza humana”. **Revista Espaço Acadêmico**, n.135, ano XII, p.39-47, ago. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/15091/9571>. Acesso em: 24 jan. 2020.

CARVALHO, V. S. **Educação ambiental e desenvolvimento comunitário.** Rio de Janeiro: Wak Ed, 2006.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTELLS, M. **Comunicación y poder.** Madrid: Alianza Editorial, 2009.

CAVALCANTI, P. A. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas: uma contribuição para a área educacional.** 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, SP, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252127>. Acesso em: 24 fev. 2020.

CERNY, R. Z. **Gestão pedagógica na educação a distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CERNY, R. Z.; BURIGO, C. C.D.; TOSSATI, N. M. O currículo na cultura digital: impressões de autores de materiais didáticos para formação de professores. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 59/1, p. 341-353, 2016.

CHAKUR, C. R. de S. L. **A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e**

equivocos de professores, autores e críticos. São Paulo: Editora UNESP, 2015. 171 p. ISBN 978-85-6833-448-5. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/hf4w9>. Acesso em: 17 abr. 2020.

CHAKUR, C. R. de S. L. A influência da psicologia na educação e a recepção do construtivismo no Brasil. *In: Adesconstrução do Construtivismo na educação: crenças e equivocos de professores, autores e críticos*. São Paulo: Editora UNESP, 2014, p. 27-30. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/hf4w9/pdf/chakur-9788568334485-03.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1982. Coleção Primeiros Passos.

COLMAN, H. (ed.). **Dreams and realities: developing countries and the english language**. London: The British Council, 2011.

COMPANHIA DE JESUS. Ratio Studiorum. *In: FRANCA, L. O método pedagógico dos jesuítas*. São Paulo: Agir, 1952.

CRUZ, R. de C. A. Políticas públicas de turismo no Brasil: território usado, território negligenciado. **Geosul**, Florianópolis, v. 20, n. 40, p. 27-43, jul./dez. 2005.

SESU, M. C. Políticas públicas e ações afirmativas. Florianópolis: [s.n.], 2010.

CUSTÓDIO, J. F. et al. Práticas didáticas construtivistas: critérios de análise e caracterização. **Tecné, Episteme y Didaxis (TED)**, v. 33, p. 11-35, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n33/n33a01.pdf>. Acesso: 13 dez. 2018.

DANTAS, I. de S.; NASCIMENTO NETO, J. O. do. Direito regulatório e formulação de políticas públicas educacionais: uma relação marcada pelo poder econômico? **Anais do EVINCI – UniBrasil**, Curitiba, v.3, n.2, p. 107-121, out. 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/anaisvinci/article/view/3108/299>. Acesso: 03 nov. 2018.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade: a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

DIÓGENES, E. M. N. Coesão social em Robert Castel: implicações no enfrentamento da questão social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v.18, n.2, p.11-25, jul.-dez./2012. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rtd/article/view/755/649>. Acesso em: 06 fev. 2019.

DOWBOR, L. Educação e Desenvolvimento Local. **Revista de Administração Municipal – IBAM**, ano 52, n. 261, jan./fev./mar. 2007. Disponível em: http://lam.ibam.org.br/predownload.asp?area=4&arq=04_educac261.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

ENGLISH, F. W.; STEFFY, B. E. **Deep curriculum alignment: creating a level playing field for all children on high-stakes tests of educational accountability**. Lanham, Maryland: Scarecrow, 2001.

FADUL, É. M. C. **Políticas Sociais: instrumentos de justiça social**. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2002.

FAIRCLOUGH, N. **Analyzing Discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FERREIRA, M. G. **O golpe de Estado de 1964 na Bahia**. Palestra, 2004. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/licitacao/observa_bahia_02.pdf. Acesso em: 26 nov. 2018.

FERREIRA, R. **Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária Catarinense**: trançado de avanços e desafios. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7821/2/ROBINALVA%20FERREIRA.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.

FONSECA, D. J. **Políticas Públicas e ações Afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FORMIGLI, V. L. et al. **Projeto do Curso de Graduação-FMB/UFBA**. **Gazeta Médica da Bahia**, v.80, n.1, jan.-abr. p.3-47. Disponível em: <http://www.gmbahia.ufba.br/index.php/gmbahia/article/viewFile/1081/1038>. Acesso em: 14 out. 2020.

FOSNOT, C. T. Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem. *In*: _____.(org.). **Construtivismo**: teoria, perspectivas e prática pedagógica. São Paulo: Artes Médicas, 1998. p. 25-50.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Renato Machado. 26. ed. São Paulo: Graal, 2013.

FRANÇA, R. L. Trabalho e educação profissional no Brasil: Formação humana ou para o mercado? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos [...]** Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 31/07 a 03/08/2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.14.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

FREITAS, G. L. **O estado da arte das discussões sobre currículo na pós-moderna Sociedade da Informação**: estudo de caso e análise de conteúdo da produção científica dos pesquisadores em educação no período de 2001 a 2011. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, Funchal, 2015. Disponível em: <https://portal.febab.org.br/anais/article/view/1946>. Acesso em: 12 fev. 2019.

FRISCHEISEN, L. C. F. **Políticas públicas**: a responsabilidade do administrador e o Ministério Público. São Paulo: Max limonad, 2018.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2000.

GORZ, A. **Metamorfozes do trabalho**: crítica da razão econômica. São Paulo: Annablume, 2007.

GRANDO, J.; MACEDO, M. de. **Adaptação**: o contraste entre o ensinotradicional e a interferência da era digital no processo de ensino. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Jaison-Grando.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

GUSMÃO, J. B. de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: aval. pol. públ. educ**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2020.

HAASE, V. G.; JULIO-COSTA, A.; SILVA, J. B. L. Por que o construtivismo não funciona? Evolução, processamento de informação e aprendizagem escolar. **Psicol. pesq.**, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, p. 62-71, jun. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v9n1/v9n1a08.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

HALL, S. **Representation**: cultural representation and cultural signifying practices. London: Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ECONOMIA – IBRE. [Portal]. Disponível em: <https://portalibre.fgv.br/> Acesso em: 21 fev. 2020.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Los Angeles: University of Southern California, 2009. Disponível em: Disponível em: <https://goo.gl/NebCq9>. Acesso em: 21 mar. 2019.

KRÜGER, L. M. **Método tradicional e método construtivista de ensino no processo de aprendizagem**: uma investigação com os acadêmicos da disciplina Contabilidade III do curso de ciências contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107294>. Acesso em: 10 dez. 2018.

LEÃO, D. M. M. **Paradigmas contemporâneos de educação**: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, p.187-206, n° 107. Ceará, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia tradicional**: notas introdutórias. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino- aprendizagem. **Interface**, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000200421&lng=en&nrm=iso. Acesso em: Acesso em: 10 jan. 2019.

LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Técnicas de ensino**: por que não? Campinas: Papyrus, 2000.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. Revisão Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANTEGA, G. **A economia política brasileira**. São Paulo: Vozes, 1987.

MARQUES, S.; OLIVEIRA, T. Educação, ensino e docência: reflexões e perspectivas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 189-211, dez.2016. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7346>. Acesso em: 01 fev. 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

MASETTO, M. **Professor universitário**: um profissional da educação na atividade docente. Campinas: Papirus, 2003.

MCDONOUGH, J. et al. **Research methods for English Language Teachers**. London: Arnold, 1997.

MEDEIROS, M. O. **Políticas Sociais**: instrumentos de justiça social. Salvador: FLEM, 2002.

MELLO, A. G. M. Isaías Alves de Almeida e a Educação na Bahia. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.14, n.24, jul./dez., 2005.

MILWAUKEE, A. M. **Current on thought on curriculum**. New York: ASCDyearbook, 1985.

MISHAN, E. J. **Los costes dei desarrollo económico**. Barcelona: Oikos-Tau Ediciones, 1971.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, C. E. Educação profissional, uma prioridade: os desafios provocados pelas crises são o cenário ideal para o surgimento das verdadeiras inovações. **Folha de São Paulo**, p. 1, 1998.

MORRIS, P. **The Hong Kong school curriculum**. Hong Kong: University Press, 1994.

MOURÃO, H. **A pedagogia tradicional de ontem e hoje**. 2008. Disponível em: <http://meuartigo.brasile scola.com/educacao/a-pedagogia-tradicional-ontemhoje.htm>. Acesso em: 09 jan. 2019.

NEVES, F. E. **Letramento linguístico acadêmico de estudantes universitárias/os**: gerenciamento metalinguístico na leitura e na escrita. 2015. Tese (Doutorado) – Programa de

Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/posverna/doutorado/NevesFE.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

NUNES, D. de M. Capacitação: suporte para o turismo. *In*: CORIOLANO, L. N.M. T. (org.). **Turismo com ética**. Fortaleza: UECE, 1998. v.1.

OLIVEIRA, M.; OLIVEIRA, E. A. de A. Q.; MORAES, M. B. de. A Relação Entre Educação e Desenvolvimento. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E DESENVOLVIMENTO; 7. 2016. Taubaté. **Anais...** Taubaté: UNITAU - Universidade de Taubaté, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316605914_A_RELACAO_ENTRE_EDUCACAO_E_DESENVOLVIMENTO. Acesso em: 14 mar. 2019.

OLIVEIRA, J. A. P. de. Desafios do planejamento em políticas públicas: diferentes visões e práticas. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 273-287, abr.2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122006000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 mar. 2019.

PAIVA, A. R. Análise e avaliação de políticas sociais: algumas perspectivas do debate atual. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 01, n.36, 2016.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. São Paulo: Summus, 2015.

PIMENTA, S. G. **Docência no Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROCHA, C. H. **Linguística aplicada**: múltiplos olhares: reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. Campinas. São Paulo: Pontes Editores, 2007.

RODRIGUES, L. P.; MOURA, L. S.; TESTA, E. O tradicional e o moderno quanto à didática do ensino superior. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v.4, n. 3, pub. 5, jul. 2011. Disponível em: <https://assets.itpac.br/arquivos/Revista/43/5.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: ParábolaEditorial, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola: 2013.

ROLIM, C. F. C.; SERRA, M. A. Instituições de ensino superior e desenvolvimento regional: o caso da região Norte do Paraná. **Revista de Economia**, Curitiba, PR, v. 35, n. 3, p. 87-102, 2009.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

- SANGENIS, L. F. C. Franciscanos na Educação brasileira. *In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil, vol. I – séculos XVI-XVIII.*** Petrópolis: Vozes, 2004. p. 93-107.
- SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. Educação e Colonização: as idéias pedagógicas no Brasil. *In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. I – Séculos XVI-XVIII.*** Petrópolis: Vozes, 2004. p.121-130.
- SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2000.
- SCHMITZ, E. X. da S. **Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar Metodologias ativas e engajar alunos no processo de Ensino-aprendizagem.** 2016. Dissertação. (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, RS, Santa Maria, 2016.
- SCHULTZ, T. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa.** Tradutor: Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SEN, A. K. **A ideia de justiça.** Tradução de Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SERRÃO, J. V. **História de Portugal: o despotismo iluminado (1750-1807).** Lisboa: Editorial Verbo, 1982. v. 6.
- SILVA, C. J. dos S. **Inglês e turismo: fragilidades no ensino da língua inglesa em Salvador.** 2015. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional e Urbano) - UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities – LIU, Salvador, 2015.
- SILVA, M. J. da. **Abordagens tradicional e ativa: uma análise da prática a partir da vivência no estágio supervisionado em docência.** Paraná: PUCPR, 2016.
- SILVA, R. F. de A. M. **Investimentos públicos diretos em Educação Superior na Bahia: um estudo de caso sobre o Sistema Estadual de Educação Superior da Bahia.** 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. (UNEB). Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação (GESTEC), Salvador, 2013. Disponível em: <http://www.uneb.br/gestec/files/2013/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o-de-Marta-Rosa-Farias-de-Almeida.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2018.
- SONNEVILLE, J. J. Maria Luiza Marcílio: história da escola em São Paulo e no Brasil - um clássico na literatura sobre educação. **Revista da FAEEBA: Educação AEEBA e**

Contemporaneidade, Salvador, v. 14, n. 24, p. 103-112, jun./dez. 2005.

STAKE, R. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

STEIN, E. et al. **A política das políticas públicas: progresso econômico e social na América Latina**. Relatório 2006. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2007.

SOUSA, F. E. de; FREIESLEBEN, M. A educação como fator de desenvolvimento regional. **Rev. FAE**, Curitiba, v. 21, n. 2, p. 163-178, 2018.

SOUZA, A. da S. O processo de aquisição de um segundo idioma em crianças e adultos. **Estação Científica**, Juiz de Fora, n. 14, 2015.

SOUZA, J. G. de. **Camaçari. As duas faces da moeda: crescimento econômico x desenvolvimento social**. 2006. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Urbano)–Universidade Salvador - UNIFACS, Salvador, BA, 2006.

SOUZA, J. G. de. **Desenvolvimento: como compreender e mensurar**. Curitiba: Appris, 2018.

TEIXEIRA, A. C.; MARCON, K. **Inclusão digital: experiências, desafios e perspectivas**. Passo Fundo: UPF, 2009.

TITONE, R. **Metodologia didáctica**. Madri: Rialo, 1966.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto pedagógico do curso de medicina**. 2014. Disponível em: <https://portal.uneb.br/salvador/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/PROJETO-PEDAG%3%93GICO-32.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Matriz curricular do curso de medicina**. Disponível em: <http://www.fameb.ufba.br/graduacao/matriz-curricular>. Acesso em: 18 out. 2020.

VERHINE, R. E. A gestão do financiamento da educação básica: um estudo longitudinal comparativo no contexto do Estado da Bahia. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 19, n. 75, p. 98-112, jul. 2002.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VINHA, T. F. **Tecnologia, trabalho e educação: perspectivas, estratégias, trajetórias dos jovens no mercado de trabalho informacional**. 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2007.

VIVERET, P. **Reconsiderar a riqueza**. Tradução de Vera Ribeiro. Brasília: Editora da UnB, 2006.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALZA, M. A.; CERDEIRIÑA, M. A. **Planificación de la docencia en la universidad:** elaboración de las guías docentes de las materias. Madrid: Narcea, 2010.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ENTREVISTADOS

1 Qual o seu salário

	UFBA ANTES	UFBA DEPOIS
a) Salário mínimo		
b) Dois a três salários mínimos	18 PESSOAS	
c) Quatro a cinco salários mínimos	2 PESSOAS	20 MÉDICOS
d) Acima de cinco salários mínimos		

	UNEB ANTES	UNEB DEPOIS
a) Salário mínimo		
b) Dois a três salários mínimos		
c) Quatro a cinco salários mínimos	20	
d) Acima de cinco salários mínimos		20

2 Qual o bairro em que reside

	UFBA ANTES	UFBA DEPOIS
a) Centro	1 PESSOA	
b) Periferia	17 PESSOAS	
c) Orla		
d) Interior	2 PESSOAS	20 MÉDICOS
e) Outros		

	UNEB ANTES	UNEB DEPOIS
a) Centro	1	
b) Periferia		
c) Orla	17	19
d) Interior	2	1
e) Outros		

3 Tem plano de saúde

	UFBA ANTES	UFBA DEPOIS
a) SUS	18	
b) Particular	2	20
c) Outros		

	UNEB ANTES	UNEB DEPOIS
a) SUS		
b) Particular	20	20
c) Outros		

4 Qual o seu lazer

	UFBA ANTES	UFBA DEPOIS
a) Praia	17	
b) Cinema		
c) Teatro		
d) Viagem		3
e) Leitura		
f) Outros	3	17

	UNEB ANTES	UNEB DEPOIS
a) Praia	2	1
b) Cinema	3	14
c) Teatro		2
d) Viagem		3
e) Leitura	15	
f) Outros		

5 Qual o seu sexo

	UFBA	UNEB
a) Masculino	4	3
b) Feminino	16	17
c) Outros		

6 Qual a sua etnia

	UFBA	UNEB
a) Branca	19	16
b) Preta		4
c) Parda	1	
d) Indígena		
e) Mulata		
f) Mameluco		
g) Cafuzo		

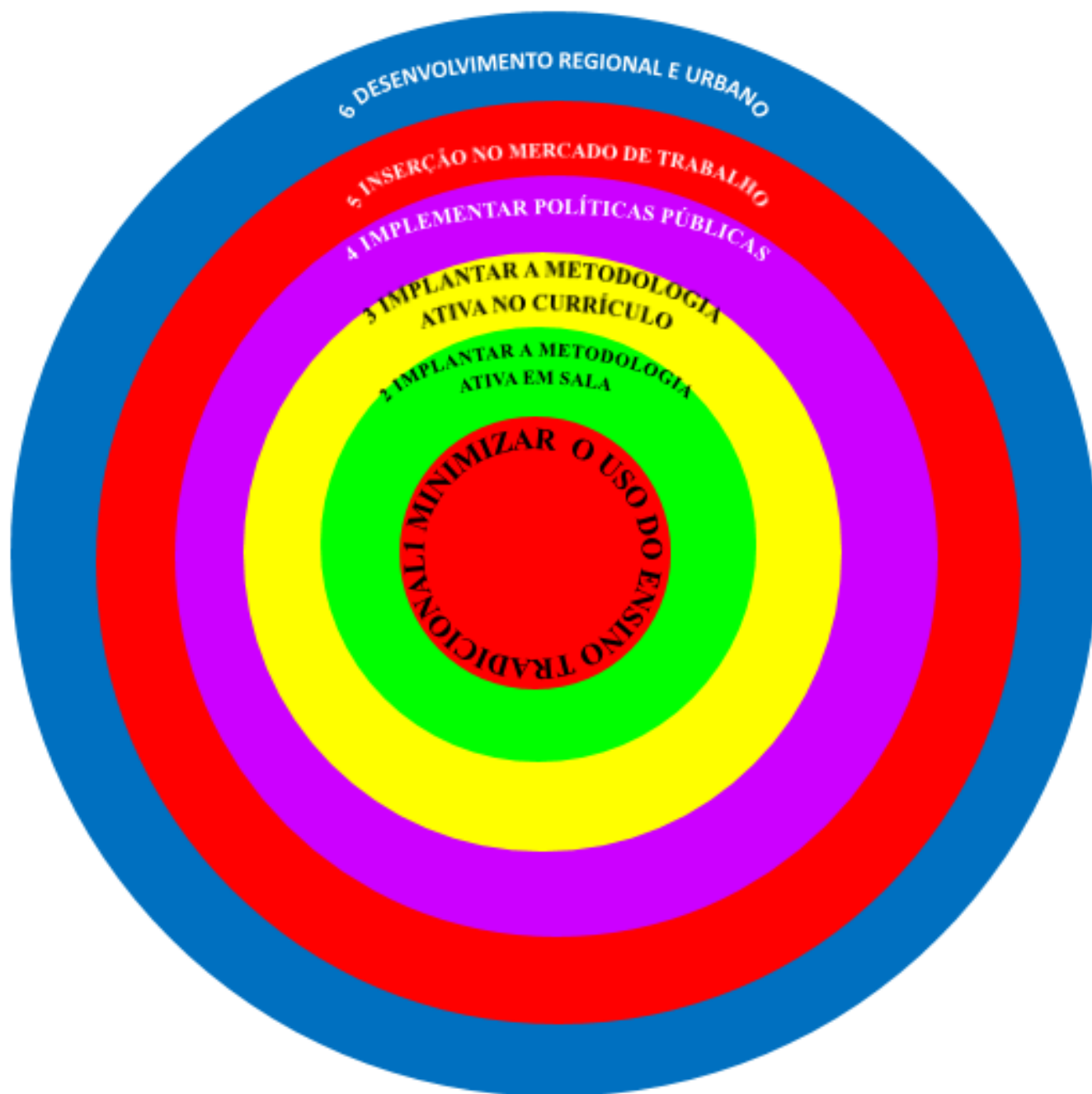
7 Mora com os pais

	UFBA ANTES	UFBA DEPOIS
a) Sim	18	2
b) Não	2	18
c) Outros		

	UNEB ANTES	UNEB DEPOIS
a) Sim	17	
b) Não		20
c) Outros	3	

8 Qual a sua opinião em relação aos docentes em sala de aula

	UFBA	UNEB
a) Indiferente	2	
b) Distante	18	
c) Humanizado (interacionista)		18
d) Nada consta		2

APÊNDICE B - DIAGRAMA QUE SINTETIZA TODA A DISSERTAÇÃO

Fonte: Elaborada pelo autor desta dissertação (2020).

ANEXO A - RESOLUÇÃO CONSU/UNEB 846/2011 – CRIA E AUTORIZA O CURSO DE MEDICINA NA UNEB



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
CONSELHO UNIVERSITÁRIO (CONSU)**

RESOLUÇÃO N.º 846/2011
Publicada no D.O.E. de 16-08-2011, p. 18

Cria e autoriza a oferta dos Cursos de Graduação que indica e dá outras providências.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO (CONSU) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no exercício de suas competências e de acordo com o que consta do Processo n.º 0603090068281, em sessão desta data,

RESOLVE:

Art. 1º. Criar e autorizar a oferta dos Cursos de Graduação, a partir do semestre letivo 2012.1, no âmbito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), conforme quadro a seguir:

Curso/Natureza	Deptº/Campus	Modalidade	Vagas	Turno
Medicina/Bacharelado	Departamento de Ciências da Vida/Campus I – Salvador	Oferta Regular	30/30	Diurno
Ciências Sociais/ Bacharelado e Licenciatura	Departamento de Educação/Campus I – Salvador	Oferta Regular	50	Matutino
Engenharia de Pesca/ Bacharelado	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias/Campus XXIV – Xique-xique	Oferta Regular	50	Vespertino
Direito/Bacharelado	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias/Campus XX – Brumado	Fora de Sede	50	Vespertino

Art. 2º. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões, 15 de agosto de 2011.

Lourivaldo Valentim da Silva
Presidente do CONSU

Fonte: Uneb – Disponível em:
<https://portal.uneb.br/brumado/wp-content/uploads/sites/38/2017/05/Resolu%C3%A7%C3%A3o-de-Autoriza%C3%A7%C3%A3o-do-Curso.pdf>

ANEXO B - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR CONTIDA NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE MEDICINA DA UNEB

9. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

O curso de Medicina desenvolve-se em regime semestral, conduzido em 6 (seis) anos. O currículo é estruturado em eixos, os quais são divididos por sua dimensão de conteúdos; sendo que os dois primeiros são inter-relacionados nos períodos iniciais e contemplam a transversalidade do currículo. Eixo I, de Conhecimentos Fundamentais para a Prática Médica, o qual compõe-se de dois sub-eixos: IA: Conhecimentos Fundamentais do processo Saúde-Doença e IB: Conhecimentos específicos: Prevenção de agravos - diagnóstico e tratamento; além do segundo Eixo II, de Treinamento em Serviço, sob a forma de Internato.

O Sub-eixo IA inclui os componentes curriculares das Ciências Biológicas Básicas, requisitos para os componentes profissionais específicos do sub-eixo IB e do Eixo II, além de abranger componentes relacionados a Ciências Humanas, os quais são igualmente fundamentais à boa prática médica. O sub-eixo IB reúne componentes específicos do curso de Medicina, inclusive aqueles que consideram aspectos das Ciências Humanas, mas direcionados para a prática médica. O Eixo II envolve os quatro últimos períodos semestrais; ou seja: o internato que, por sua singularidade, integra um eixo único, com suas especificidades determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e com os aspectos inerentes aos campos de prática onde serão realizados os rodízios por área.

Os eixos da matriz curricular deste Curso foram organizados de forma a permitir aos graduandos uma investigação inicial do perfil saúde-doença da comunidade, a identificação dos problemas relacionados às doenças mais prevalentes, o desenvolvimento de ações que viabilizem a prevenção, promoção, proteção e reabilitação nos diferentes níveis da atenção à saúde dentro do SUS e a avaliação científica da efetividade da sua intervenção. Tais atividades visam desenvolver atitudes e habilidades de comunicação, liderança, administração e gerenciamento de equipes multiprofissionais, capacitando o médico a tomar decisões e atuar nos diferentes âmbitos do SUS, tendo como prioridade o bem estar dos cidadãos.

O desenho curricular do Curso de Graduação em Medicina adota um modelo de currículo baseado em competências, que prioriza a utilização de metodologias ativas (centradas no discente). Contudo, ainda está em elaboração o programa de qualificação docente para possibilitar que as técnicas de ensino e aprendizagem mais modernas sejam dominadas pela totalidade dos docentes do Curso e do Departamento. Alguns componentes curriculares possuem sessões tutoriais (Mecanismos de Agressão e Defesa; Clínica Médica) estruturadas, além de sessões teóricas e prática ambulatorial (Clínica Médica). Vários componentes utilizam técnicas ativas, ainda incipientes.

Atividades desenvolvidas na comunidade, nas Unidades Básicas de Saúde, junto as equipes dos PSF e em diferentes espaços da rede SUS (ambulatórios gerais e de especialidades, enfermarias, pronto atendimento de urgências e emergências, maternidades e hospitais, em seus diferentes setores) integram o universo de atuação do Curso.

Entre as disciplinas do eixo inicial do Curso, destaca-se o Programa de Integração Academia, Serviço de Saúde e Comunidade – PIASC. Trata-se de um programa acadêmico articulador dos diversos componentes de Saúde Coletiva e é composto por 5 componentes curriculares para o curso de Medicina, sendo que os três primeiros são interprofissionais - conjuntamente com os demais cursos do DCV. O PIASC IV e o PIASC MED são exclusivos do curso de Medicina.

Dessa forma, os componentes do Programa de Integração Academia, Serviço e Comunidade (PIASC) são balizadores do sub-eixo IA, que insere, de modo interprofissional, os estudantes do DCV na comunidade, respaldando a compreensão do SUS, a partir das necessidades de saúde constatadas, discutidas e que os estimulam a propor estratégias de ação. Esses componentes curriculares oportunizam aos estudantes o contato com a realidade de saúde da comunidade e com a estrutura do Distrito Sanitário, de forma a que possam identificar *in loco* as necessidades e os problemas de saúde e doença, as ações e serviços de Atenção Básica à Saúde, que são desenvolvidas no âmbito do SUS e em espaços diversos (escolas, associações de bairro, etc). Assim, podem aprofundar e integrar os conhecimentos sobre organização

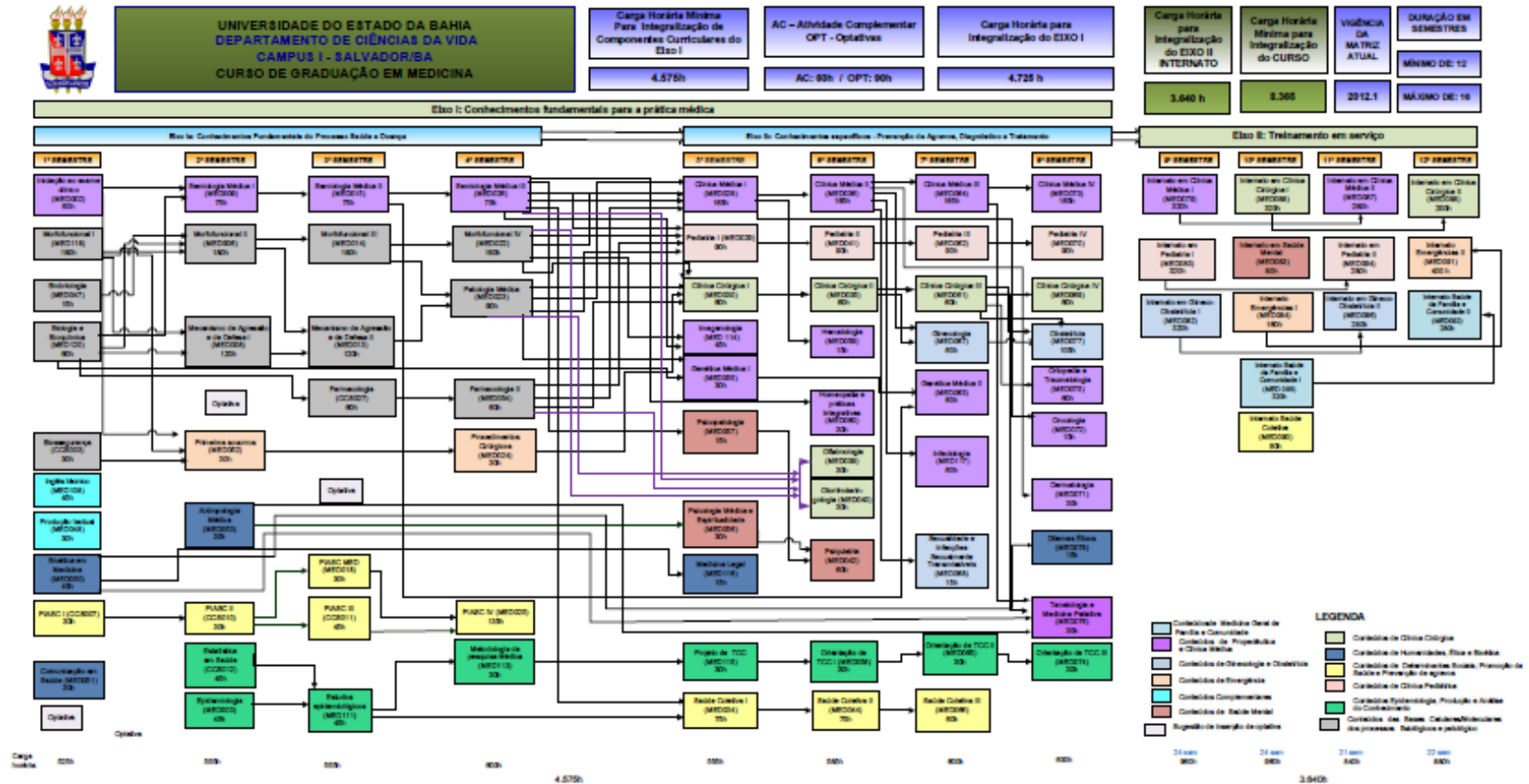
e legislação específica, além de desenvolver competências para realizar o diagnóstico da situação de saúde a nível local. Consecutivamente, são planejadas e realizadas atividades junto à comunidade, com ênfase em ações e práticas de promoção à saúde, prevenção de agravos e organização de serviço de saúde local.

Quanto ao desenvolvimento do PIASC, as sessões são realizadas com a participação dos/as graduandos/as nas atividades efetivas nas Unidades Básicas de Saúde da Família onde os estudantes dos diversos cursos terão contato com uma determinada situação de saúde-doença e após diagnóstico situacional será proposto, com a orientação do professor responsável as possíveis alternativas de intervenções. São utilizados instrumentos como: Mapa, Território de abrangência, Pré - projeto de intervenção, Relatório de controle social, dentre outros. O curso de Medicina estende o PIASC para mais dois componentes curriculares, onde ocorre o planejamento e a execução de estratégias específicas para comunidades-focos.

O internato segue as determinações das DCNM de junho de 2014, contemplando as grandes áreas da medicina: Clínica Médica, Clínica Cirúrgica, Ginecologia/Obstetrícia, Pediatria, Saúde Coletiva/PSF, Saúde Mental e Emergências. Todo o internato é cumprido em Unidades do SUS.

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de medicina da Uneb –
Disponível em: <https://portal.uneb.br/salvador/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-32.pdf>

ANEXO C - FLUXOGRAMA DO CURSO DE MEDICINA DA UNEB



Fonte: Uneb – Disponível em:

<https://portal.uneb.br/salvador/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/FLUXOGRAMA-DE-MEDICINA.pdf>

ANEXO D - FLUXOGRAMA DO CURSO DE MEDICINA DA UFBA



UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FMB - FACULDADE DE MEDICINA DA BAHIA
MATRIZ CURRICULAR



UFBA FMB	CURSO MEDICINA	INTEGRAÇÃO CURRICULAR				TOTAL	DURAÇÃO EM ANOS	DURAÇÃO		<input type="checkbox"/> Semestre <input type="checkbox"/> CH Semestral	
		OB	OP	AC	Minimo 6			Médio 7	Máximo 9		
		CARGA HORÁRIA				8719	136	102	8957		
1	2	3	4	5	6	7	8	9 e 10	11 e 12		
595h	527h	748h	612h	566h	510h	629h	612h	2000h	1920h		
BIO 158 85h	ICS 003 85h	ICS 059 85h	ICS 016 85h	ICS A90 68h	ISC B87 85h	MED B43 204h	MED B34 51h	INTERNATO I	INTERNATO II		
ICS 038 85h	ICS A83 102h	ICS A86 136h	ICS 039 85h	MED 103 90h	MED B29 204h	MED B44 102h	MED B53 68h	MED 229 400h	MED 243 480h		
ICS 058 85h	ICS A84 85h	ICS A87 102h	ICS A89 68h	MED 237 85h	MED B30 51h	MED B45 51h	MED B54 102h	MED 230 400h	MED 244 480h		
ICS 062 170h	ICS A85 102h	ICS A88 85h	MED B20 204h	MED B25 204h	MED B31 34h	MED B46 51h	MED B55 204h	MED 231 400h	MED 245 480h		
MED B10 102h	MED B13 85h	MED B16 204h	MED B21 85h	MED B26 51h	MED B35 51h	MED B47 51h	MED B56 68h	MED 232 400h	MED 246 480h		
		MED B19 68h	MED B22 34h	MED B27 34h	MED B36 51h	MED B48 34h	MED B57 51h	MED 242 400h			
						MED B49 34h	MED B58 17h				
						MED B52 51h					
MED B11 34h	MED B14 34h	MED B17 34h	MED B23 17h	MED B28 17h	MED B37 17h	MED B50 17h	MED B59 17h	EIXO ÉTICO-HUMANÍSTICO			
MED B12 34h	MED B15 34h	MED B18 34h	MED B24 34h	MED B32 17h	MED B33 17h	MED B51 34h	MED B60 34h	EIXO DE FORMAÇÃO EM PESQUISA			
OPTATIVAS: 136h											
ATIVIDADES COMPLEMENTARES: 102h											

Fonte: UFBA

**ANEXO E - PROJETO DE TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR PARA O CURSO
DA FAMEB**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE MEDICINA DA BAHIA
(FAMEB)
197 anos



**PROJETO DE TRANSFORMAÇÃO
CURRICULAR PARA O CURSO DE
GRADUAÇÃO DA FAMEB
(PROPOSTA PRELIMINAR)**

21 Fevereiro 2005
1ª versão (revista)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Medicina da Bahia – FAMEB
197 anos

Diretor: Professor José Tavares Neto

Vice-Diretores: Professores Orlando Sales e Modesto Jacobino

Coordenador do Colegiado do Curso de Graduação em Medicina: Professor Aristides
 Cheto de Queiroz

GRUPO DE TRABALHO

Presidente: Professor Modesto Antônio Oliveira Jacobino
 Secretária-executiva: Enfa. Sônia Maria Martins Felzemburg

Membros do Corpo Discente:

1. Ângela Gomes Vasconcellos
2. André Luiz Pitanga Bastos de Souza
3. Bruno Mendonça Protásio da Silva
4. Jan Menezes Lopes
5. Julio Leonardo Barbosa Pereira
6. Mateus Freire de Lima e Souza
7. Murilo Pereira Flores
8. Rafaela Oliveira Malta

Membros do Corpo Docente: Professores

1. Antônio Carlos Vieira Lopes
2. Cristiana Maria C. Nascimento Carvalho
3. Gilberto Cafeteiro Bonfim (Instituto de Biologia)
4. Helenemarie Schaer Barbosa
5. Jamary Oliveira (Instituto de Ciências da Saúde)
6. Marco Antônio Vasconcelos Rêgo
7. Paulo André Jesuino dos Santos
8. Tânia Morais Regis

Colaboração e Assessoria: Professores

1. André Luiz Peixinho
2. Lorene Louise Silva Pinto
3. Mônica Angelin Gomes de Lima
4. Sumaia Boaventura André
5. Vera Lucia Almeida Formigli

Arte Final: Arquiteta Márcia Magalhães Guimarães

PROCESSOS DE DISCUSSÃO E DELIBERAÇÃO

No dia 18 de fevereiro de 2005, quando a Faculdade de Medicina da Bahia completou 197 anos, este Projeto Preliminar foi recebido por nós, além das providências listadas no Item 9 do presente projeto, desejamos que até setembro de 2005 o Projeto Definitivo possa ser remetido à Câmara de Ensino de Graduação da UFBA. Para isso, contamos com a colaboração de todos.

Nesse sentido, foram acordadas as seguintes providências adicionais:

- ✓ além da divulgação descrita no Item 9, supracitado, este documento ficará disponível na "home page" da FAMEB (www.medicina.ufba.br) e cópias impressas serão distribuídas aos membros da comunidade da FAMEB e da UFBA, inclusive às Chefas dos Departamentos das unidades de Ensino envolvidas;
- ✓ espera-se que os Departamentos, a Comissão do Internato da FAMEB e o Diretório Acadêmico de Medicina (DAMED), encaminhem suas colaborações, até o dia 22 de maio de 2005, para a Sra. Relatora - Profa. LORENE LOUISE SILVA PINTO, do Departamento de Medicina Preventiva da FAMEB;
- ✓ Individualmente ou em grupos, os docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos, também poderão encaminhar sugestões, adendos, correções e/ou críticas até o dia 22 de maio de 2005, preferencialmente por via eletrônica, para a Profa. Lorene L. Silva Pinto (lorene@ufba.br);
- ✓ roga-se aos Colaboradores que na mensagem eletrônica, a ser encaminhada à Profa. Lorene L. Silva Pinto, especifique como assunto "Projeto de Transformação Curricular da FAMEB" e associe a(s) sugestão(ões), adendo(s), correção(ões) e/ou crítica(s) ao capítulo e/ou parágrafo deste documento. Dessa forma, ficará mais

iv

facilitado o trabalho da Relatora e à sua contribuição terá melhor análise;

- ✓ o Relatório Geral, a ser encaminhado ao Colegiado de Graduação do Curso de Medicina, será entregue pela Relatora até o dia 31 de maio de 2005. A partir dessa data, o Colegiado irá estabelecer outro cronograma de discussão final do Projeto, para poder analisar, deliberar e aprovar até 31 de agosto de 2005 a proposta final, a ser encaminhada à Câmara de Ensino de Graduação da UFBA.

Cidade do Salvador (Bahia), aos vinte e um dias de fevereiro de 2005, nos 197^o anos da fundação da Faculdade de Medicina da Bahia.

JOSÉ TAVARES-NETO
Diretor da FAMEB

ARISTIDES CHETO DE QUEIROZ
Coordenador do Colegiado

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	06
2. HISTÓRIA RECENTE DAS MUDANÇAS CURRICULARES NA FAMEB	07
3. FORMAÇÃO MÉDICA, PERFIL EPIDEMIOLÓGICO E ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE SAÚDE	10
4. ASPECTOS DIAGNÓSTICOS DO CURSO DA FAMEB	13
5. DEFINIÇÃO DO PERFIL DO MÉDICO A SER FORMADO PELA FAMEB ...	19
6. DIRETRIZES PEDAGÓGICAS	21
7. PROPOSTA DE DESENHO CURRICULAR	23
8. INTERNATO	42
9. ESTRATÉGIAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA	46
10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48

1. APRESENTAÇÃO

Os Currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que operam no sistema educacional em dado momento, e estão relacionados à questão do poder, transmitem visões específicas sobre a sociedade e o profissional que se quer formar.

No caso da formação médica, a contradição central nos últimos anos situa-se na exigência social de transformação proveniente da constatação de que o perfil do médico formado não atende às necessidades de atenção à saúde da população brasileira, e na ação das forças conservadoras que se opõem às mudanças no processo de formação do médico. São fundamentais mudanças que têm como produto final: médicos com formação geral; capazes de prestar atenção integral e humanizada aos indivíduos; que trabalhem em equipe; que saibam tomar suas decisões considerando não somente a situação clínica individual, mas o contexto social em que vivem os pacientes, os recursos disponíveis e as medidas mais eficazes.

Considerando a importância da estrutura curricular como eixo norteador do processo educacional, a Faculdade de Medicina da Bahia – FAMEB, decidiu conceber um projeto de transformação curricular, após constatação de que o modelo vigente não gradua um profissional adequado às exigências demandadas pela sociedade.

Em 20 de maio de 2004, foi criado através de Portaria FAMEB nº 023/2004, da Diretoria e Coordenação do Colegiado do Curso de Graduação em Medicina, um Grupo de Trabalho para elaborar proposta de transformação curricular, composto inicialmente por 9 docentes e 2 discentes, e ampliado posteriormente, com a incorporação do Grupo de Trabalho criado pelos estudantes com objetivos similares, durante a greve estudantil na UFBA.

O Grupo de Trabalho teve o objetivo de elaborar uma proposta de currículo com base nas atuais diretrizes curriculares nacionais para o curso médico. O produto final deverá ser levado à comunidade e às várias instâncias da FAMEB e da UFBA para apreciação, discussão e sugestões, esperando-se, desse modo, produzir um processo coletivo de transformação curricular, onde a participação de todos possa construir viabilidade para as mudanças necessárias.

2. HISTÓRICO RECENTE DAS MUDANÇAS CURRICULARES NA FAMEB

Às vésperas de completar seu bicentenário, a Faculdade de Medicina da Bahia tem como encargo histórico o conceito de ser uma das mais tradicionais do País, título que lhe confere solidez e em contrapartida oferece certos entraves a mudanças, pois estas implicam em modificar posturas vivenciadas por anos. Muitas tentativas de reforma curricular encontraram obstáculos que impediram sua aprovação ou concretização.

No final da década de 80, foram elaborados documentos que forneciam as concepções filosóficas de um novo currículo. Os documentos foram divulgados em setores estratégicos como o Colegiado, a Congregação e o Diretório Acadêmico, para que os pressupostos da nova estrutura curricular fossem discutidos e defendidos pelos membros destas instâncias acadêmicas. Em seguida, esta proposta de "Currículo por Competências" foi aprovada e progressivamente implementada a partir de 1991, ano-chave no desenvolvimento da educação médica brasileira, quando foi instaurada a Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico (CINAEM)¹.

Esta nova concepção curricular para a FAMEB foi feita dentro de uma ótica objetiva e realista, tendo como meta transpor dificuldades de aceitação, postura que limitou uma transformação substancial. Esta mudança ainda que tímida, obteve alguns avanços na forma de planejar e organizar os programas de algumas disciplinas. Paradoxalmente, mesmo os Departamentos que obtiveram algum avanço com as mudanças adotadas, não promoveram discussões sobre os pressupostos metodológicos e filosóficos que embasaram a proposta de currículo por competência, além de sua defesa só ter ficado a cargo de alguns docentes e discentes, tendo pouca sustentabilidade. Fator

¹ A Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico (CINAEM) era constituída por onze entidades da sociedade civil, a saber: Associação Brasileira de Educação Médica, Associação Nacional dos Médicos Residentes, Associação Médica Brasileira, Academia Nacional de Medicina, ANDES - Sindicato Nacional, Conselho Federal de Medicina, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Conselhos Regionais de Medicina dos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo, Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina e Federação Nacional dos Médicos. O objetivo principal era de avaliar os componentes da qualidade para a transformação da realidade revelada do ensino médico no Brasil.

O projeto teve três fases: a primeira fase, através de resposta a um questionário auto-aplicado, 76 escolas médicas do Brasil revelaram seu desempenho frente a um "padrão desejado". A segunda fase, com a participação de 48 escolas médicas, a partir das revelações da primeira fase, através de oficinas de trabalho com representantes do corpo discente e docente das escolas, foram discutidas e debatidas a possibilidade de construção coletiva de novos métodos, técnicas e instrumentos para a avaliação da educação médica. Na terceira fase o objetivo era a efetiva "construção" das transformações necessárias à boa qualidade do ensino médico. (CINAEM, 2000).

agravante foi o esvaziamento das funções do Colegiado do Curso de Medicina, com predominância de procedimentos burocráticos.

No período de 1993 a 1996, a gerência da Unidade Médico-Odontológica de Santa Cruz da Secretaria de Saúde de Salvador, por uma docente do Departamento de Medicina Preventiva, possibilitou a participação de algumas disciplinas do curso médico, com o objetivo de desenvolver projetos assistenciais de saúde, vislumbrando a criação de um Distrito Docente-Assistencial.

Em 1995, com investimentos do Projeto UNI², a experiência desta unidade foi incorporada a algumas outras, pertencentes ao Distrito Sanitário Docente-Assistencial Barra-Rio Vermelho. Com a conjuntura favorável, abriram-se discussões a respeito da necessidade de reformulações curriculares, utilizando-se parte do financiamento em capacitação docente através de cursos, como o de Metodologia do Ensino Superior para a área de Saúde, a qual incluía temas mais abrangentes que a operacionalização de metodologias pedagógicas ativas de aprendizado.

Em 1997, a CINAEM concluiu a sua segunda fase, com uma participação restrita de docentes e discentes da FAMEB nessa e nas duas etapas subsequentes. Em contrapartida, este espaço foi de suma importância para a capacitação de alguns docentes e discentes nas metodologias adotadas e para a compreensão política dos processos e fatores intervenientes no ensino médico. Apesar da Faculdade de Medicina da Bahia (FAMEB) da UFBA estar oficialmente agregada ao projeto, a conjuntura interna não propiciou a ampliação de adesões de forma a participar mais efetivamente dos trabalhos demandados pela Comissão.

Nos anos de 1998/1999, uma contribuição importante foi à elaboração do documento aprovado pelo Colegiado como parte de um processo de validação para o curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior na Área de Saúde, o qual

² O Projeto UNI-Bahia (ou UNI-Distrito Sanitário Barra / Rio Vermelho), fez parte do Programa UNI – Uma Nova Iniciativa na Educação dos Profissionais de Saúde: União com a Comunidade – da Fundação Kellogg, desde junho de 1994. Era constituído pela Universidade Federal da Bahia, pelas Secretarias Municipal e Estadual de Saúde e pelas organizações comunitárias da área do referido Distrito Sanitário, com o objetivo de atuar como parceiros para produzir mudanças no processo de formação de profissionais, na participação social e na organização e funcionamento do sistema de saúde do Distrito. Teve seu financiamento encerrado em junho de 2001. Na segunda metade da década de 90, o Projeto UNI se integrou à Rede IDA, havendo um processo de reconstrução da identidade da rede, redefinindo e atualizando a temática central em torno da qual se articulavam os projetos, pessoas e instituições. Nos últimos anos, a Rede UNIDA vem desenvolvendo a experiência de constituir-se num ator social que interfere ativamente no cenário nacional de saúde e educação, procurando contribuir para a construção de um contexto mais favorável às mudanças pretendidas. (www.redeunida.org.br).

incluiu um quadro comparativo entre a atual situação de aprendizado e o contexto ideal, salientando-se a discrepância entre ambos.

No ano de 2000, durante o período da paralisação nacional das instituições universitárias públicas, foi realizada a I Oficina Integrada para Reconstrução do Ensino Médico, com 111 participantes (75 estudantes, 35 professores e 1 servidor técnico administrativo), que delineou o perfil do médico adequado à realidade brasileira e estabeleceu as diretrizes curriculares e pedagógicas da formação médica, fornecendo bases para a estruturação de um projeto com o envolvimento dos diversos setores sociais necessários ao processo de transformação curricular (FAMED/UFBA, 2000). Em uma Assembleia Geral da Comunidade da FAMEB, foi criada a Comissão de Reconstrução Curricular, com composição paritária discente e docente, e conduzida pelo Coordenador do Colegiado de Curso, com o objetivo de colocar em prática os encaminhamentos e princípios estabelecidos no decorrer da Oficina, reunindo-se regularmente até o final do mesmo ano. Com a eleição do então Coordenador do Colegiado para a direção do HUPES, houve a interrupção dos trabalhos da Comissão por ele presidida, tendo o Diretor de então da FAMEB se comprometido com a continuidade do processo de Reconstrução Curricular.

Em 2001, foram homologadas pelo Ministério da Educação as "Diretrizes Curriculares para o ensino de graduação em Medicina", que definiu os princípios, fundamentos, condições e procedimentos para a formação de médicos, estabelecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001). As Diretrizes devem ser aplicadas em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Medicina das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

Estas Diretrizes influenciaram como um catalisador no âmbito da FAMEB, gerando frutos consistentes *a posteriori*. Em 2002, a Instituição apresentou Projeto para Mudança Curricular ao Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares para as Escolas Médicas (PROMED), o qual, entretanto, não foi selecionado pelos órgãos financiadores - Ministérios da Educação e da Saúde.

Dando sinais de exaustão, o chamado paradigma flexneriano abre espaço para reflexões sobre um modelo de formação médica que preencha falhas e equilibre as oscilações entre tecnologia e humanismo, orientado para o atendimento de necessidades sociais, sem deixar de alcançar o desenvolvimento técnico-científico.

O modelo tradicional de organização do cuidado à saúde, centrado na doença e no atendimento hospitalar, apesar dos esforços, contradiz os princípios constitucionais estabelecidos para o Sistema Único de Saúde (SUS), que busca a consecução da universalidade do acesso, a equidade e a integralidade das ações.

Por sua vez, o mercado de trabalho, o modelo assistencial em construção e sua demanda, cada vez mais necessitam de profissionais generalistas para suprir as exigências da atenção básica e atuar diante de um novo conceito de modelo de saúde pública, e que tenha a prevenção como fator primordial.

Alcançar os objetivos estabelecidos nas "Diretrizes Curriculares para o ensino de graduação em Medicina" constitui-se num grande desafio para um enorme progresso, visto que se estabelece a necessidade de uma postura ética, visão humanística, senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania; orientação para a proteção, promoção da saúde e prevenção de doenças; capacidade de compreensão, integração e aplicação dos conhecimentos básicos na prática profissional; orientação para atuar em nível primário e secundário da atenção e resolver com qualidade os problemas prevalentes de saúde; capacidade para o primeiro atendimento das urgências e emergências; capacidade para comunicar-se e lidar com os múltiplos aspectos da relação médico-paciente; capacidade de aprendizagem contínua durante toda a vida profissional e de auditoria do próprio desempenho; capacidade de atuação e eventual liderança na equipe de saúde.

3. A FORMAÇÃO MÉDICA, O PERFIL EPIDEMIOLÓGICO E A ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE SAÚDE

O exercício pleno do direito à saúde pelos cidadãos brasileiros depende, dentre outras coisas, de transformações nas condições de vida e de mudanças no modelo de atenção à saúde, onde os princípios da saúde como direito social sejam efetivamente assumidos, além da formação de profissionais que, como sujeitos sociais, tenham compromisso com a construção deste direito.

A formação tradicional em saúde, baseada na organização disciplinar e nas especialidades, tem conduzido ao estudo fragmentado dos problemas de saúde das pessoas e das sociedades, levando à formação de especialistas que não conseguem mais

lidar com as totalidades ou com realidades complexas. Formam-se profissionais que dominam diversos tipos de tecnologias, porém cada vez mais incapazes de lidar com a subjetividade e a diversidade moral, social e cultural das pessoas. Também têm sido incapazes de lidar com questões complexas como a dificuldade de adesão ao tratamento, a autonomia no cuidado, a educação em saúde, o sofrimento e a dor, o enfrentamento das perdas e da morte, o direito das pessoas à saúde e à informação ou a necessidade de ampliar a autonomia das pessoas.

Ainda nos modelos tradicionais, o papel do professor é o de estabelecer tudo que o aluno deve aprender, transmitir as informações consideradas relevantes (não necessariamente a partir de critérios baseados na realidade de saúde e dos serviços de saúde) e avaliar a capacidade dos estudantes de reter e reproduzir as informações apresentadas. A teoria é abordada antes da prática no intuito de preparar os estudantes para a aplicação dos conteúdos nos campos de estágio e, futuramente, na sua vida profissional. Essa abordagem pedagógica vem sofrendo fortes críticas pela excessiva valorização e baixa eficácia dos conteúdos, distantes da realidade e das necessidades de aprendizagem que levam ao desperdício de tempo, de esforço e à necessidade de requalificação (Brasil, 2003).

Nos últimos anos, as várias formas de inserção dos estudantes de medicina nos serviços de saúde, sejam eles públicos ou privados, e a aproximação dos mesmos com o perfil epidemiológico da população, são realizadas sem ter como referência um projeto de curso que faça sentido como construção do aprendizado. Conseguir campos de prática nos serviços públicos de saúde passou a ser uma alternativa para as carências dos hospitais e ambulatórios universitários, assim como nos serviços privados, por comodidade para os docentes que neles atuam. A insuficiente articulação entre as definições políticas dos Ministérios da Saúde e da Educação também contribui para um distanciamento entre formação e necessidades. Os esforços de integração do ensino com a rede de serviços sempre tiveram baixa sustentabilidade, pois essa depende da atitude ou adesão idealista de docentes e estudantes e, mesmo institucionalizadas, são sempre vulneráveis às conjunturas locais (Brasil, 2002).

Considerar os principais elementos, tanto na organização dos serviços de saúde quanto em relação ao perfil epidemiológico, é extremamente relevante para formar o trabalhador médico para as necessidades de saúde, qualquer que seja o local a ser ocupado por ele no sistema de saúde. Com relação ao primeiro, há de se resgatar o processo e os vários movimentos políticos, econômicos e sociais para construção de

uma reforma sanitária, ainda visivelmente limitada à construção inacabada de um sistema público de saúde (SUS). As características mais recentes do sistema público de saúde, com a ampliação da atenção básica, organização de uma rede de cuidados progressivos à saúde, participação dos usuários nas instâncias colegiadas do SUS, mesmo de formas diversas nos vários municípios do País e do Estado da Bahia, em particular, têm evidenciado o despreparo do médico em lidar com esta realidade, quaisquer que sejam as questões ou influências ideológicas, éticas, técnicas, políticas, entre outras que determinem o seu exercício.

Quanto ao segundo elemento, as várias mudanças no padrão de morbimortalidade, os diferentes riscos para adoecer e morrer pelos vários agravos presentes atualmente ou em potencial na nossa sociedade, não devem ser objeto apenas para se aprender como diagnosticá-los ou prescrever esquemas terapêuticos. O poder técnico dos médicos, vinculado ao saber que orienta a sua prática, deve ser construído de forma a inserir o profissional, como sujeito social, na perspectiva de formatar um modelo de atenção voltado para a qualidade de vida das pessoas, onde o diagnosticar e o tratar passam a ser revestidos de outros sentidos (Paim, 1998).

As várias experiências dos projetos da Rede UNIDA, de construção de modelos inovadores de ensino-aprendizagem, e a utilização de metodologias ativas na formação dos profissionais de saúde em particular, nos mostram que o propósito das transformações curriculares não deve se restringir à aplicação de novas metodologias. "O trabalho vivo em saúde se materializa através do processo de produção de relações entre cuidadores e o usuário que com suas necessidades particulares de saúde, dá aos profissionais a oportunidade de tomar públicas suas distintas intencionalidades no cuidado à saúde e os torna responsáveis pelos resultados da ação cuidadora" (Feuerwerker et al., 2000). Um elemento considerado importante para pensar o processo de formação de profissionais de saúde é a incorporação efetiva pelas escolas dos conhecimentos disponíveis para a educação de adultos, onde a pedagogia interativa é sua essência. Isto significa que as atividades práticas e reais cumprem um papel disparador do processo de busca e construção do conhecimento (Feuerwerker et al., 2000).

Considerando que a dimensão dos desafios colocados não deve inibir o caminhar dos processos iniciados em várias escolas médicas do País, cria-se a expectativa de perseguirmos, na FAMEB, a construção de um curso que seja explícito quanto aos elementos aqui abordados. Iniciar processos que produzam fatos sociais importantes e