



XX Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU 2021

*Universidade frente aos desafios da Pandemia:
Cenários Prospectivos para a Gestão Universitária*

Evento virtual
24 e 25 de novembro de 2021
ISBN: 978-85-68618-08-0



IMPACTO DA APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE CAPITAL HUMANO EM SAÚDE PARA DESENVOLVIMENTO HUMANO LOCAL

IVANILDO DA SILVA BARBOSA

UNIFACS - Universidade Salvador

ibarbosa@neoenergia.com

MANOEL JOAQUIM FERNANDES DE BARROS

UNIFACS - Universidade Salvador

manoeljfb@gmail.com

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 norteada 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.

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 (SILVA, 2016), 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 humano (SEN, 2011) das regiões.

A implantação da metodologia ativa, que é uma modalidade do construtivismo, visa a 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, televisão, sites de informação etc.), comparam com a realidade vivida por eles e produzem textos sobre o assunto (LIBÂNEO, 1990). 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 no 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 (FONSECA, 2009). 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.

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 deste artigo é compreender como a aplicação das metodologias ativas na formação de capital humano em medicina impactou o desenvolvimento de Salvador. Para isso, analisaremos o modelo tradicional de ensino, o construtivismo e a metodologia ativa.

2. METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO

2.1. MÉTODO TRADICIONAL DE ENSINO

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.

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 domínio 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 (MASETTO, 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.

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.

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 predefinido 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.

Vale aqui trazer as contribuições de Freire (1978) sobre a 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, que não é possível na educação bancária, uma vez que 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.

Questionamentos que ecoam nas palavras de Sílvia (2015 apud 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 (1990) 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 e Mizukami se declaram adeptos das abordagens cognitivista de Piaget e sociocultural de Paulo Freire, e são ferrenhos críticos da predominância absoluta do ensino tradicional.

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. 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.

De acordo com Chakur (2015) 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. Portanto, um estudante ativo, analítico, reflexivo, teórico; quando adquirir 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.

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 (2016), 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 (2016), 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-12 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 (BID, 2007). No Brasil, algumas escolas e universidades já aplicam essa nova abordagem metodológica.

Schmitz (2016) 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 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.

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 (2017). 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 dinâmica 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.

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 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 (2009), 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.

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. METODOLOGIA

A pesquisa que deu origem a este artigo 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, 2014) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2020), 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.

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 *locus* 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.

Concluída a fase de exploração, iniciamos a fase de coleta de dados, através da elaboração de questionário, que foi 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).

4. RESULTADOS

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 (BOISSIER, 1982). 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 da 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.

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).

Através das respostas dos ex-alunos do curso de medicina da UFBA, no universo pesquisado, identificamos que se mudaram 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 impactou 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.

Identificamos 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 serem oriundos de famílias com boa condição financeira. E que após a conclusão do curso, 19 residem na Orla.

Portanto, com relação ao indicador moradia, podemos atestar 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 impacta sua realidade usando 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.

Verificamos 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.

Constatamos 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.

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.

Quando ao divertimento escolhido pelos entrevistados da UFBA, 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.

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.

Portanto, 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 emprego 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.

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, afroascendente ou branco.

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 afroascendência.

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 afroascendentes e pardos são subrepresentados no curso.

A metodologia ativa também pode ser empregada como uma forma de inclusão, possibilitando que os afrodescendentes, formados nesta metodologia, se apresentem de forma cada vez mais capacitada na sociedade (FONSECA, 2009).

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).

Contatamos 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.

Dos egressos do curso de medicina da UNEB, 85% dos entrevistados 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.

Para 90% dos entrevistados, que cursaram a UFBA, os docentes 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 demonstraram 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. 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.

5. CONCLUSÃO

Este artigo 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, propusemos o seguinte questionamento: de que forma a aplicação das metodologias ativas na formação de capital humano em medicina impacta o desenvolvimento humano local?

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 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, 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 sumarizam 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, 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 avaliadas 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 é a imperiosa necessidade de formar estudantes construtores de conhecimento apoiados na era digital. Ou seja, na chamada *mass media*, 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/innovções 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.

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 (ALMEIDA, 2018). 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, Lia de Azevedo; GOMES, Ricardo Corrêa. 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.

ALVES, Cláudia. 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=sciart-text&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. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP, 1998.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013

BACICH, Lilian; MORAN, José M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

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.

BOISIER, S. **Política económica, organización social y desarrollo regional**. Cuaderno 29. Santiago de Chile, ILPES, 1982.

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

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **A desconstrução do construtivismo na educação**: crenças e equívocos de professores, autores e críticos [online]. 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. 2019.

DOWBOR, Ladislau. 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. 2018.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas Públicas e ações Afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FORMIGLI, Vera Lúcia, et al. Projeto do Curso de Graduação-FMB/UFBA. **Gazeta Médica da Bahia**, v.80, n.1, p.3-47, jan.-abr. 2010. Disponível em: <http://www.gmbahia.ufba.br/index.php/gmbahia/article/viewFile/1081/1038>. Acesso em: 14 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5º Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

GORZ, André. **Metamorfoses do trabalho**: crítica da razão econômica. São Paulo: Annablume, 2007.

KRASHEN, Stephen. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Los Angeles: University of Southern California, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia tradicional**: notas introdutórias. São Paulo.1990.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Stela; OLIVEIRA, Thiago. 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. 2019.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

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

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

NEVES, Fabiana Esteves. **Letramento linguístico acadêmico de estudantes universitários/os**: gerenciamento metalinguístico na leitura e na escrita. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/posverna/doutorado/NevesFE.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; Anastasiou, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROLIM, Cassio F. C.; SERRA, Mauricio 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.

SANTOS. Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

SCHMITZ, Elieser Xisto da Silva. **Sala de aula invertida**: uma abordagem para combinar Metodologias ativas e engajar alunos no processo de Ensino-aprendizagem. Dissertação. Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2016.

SCHULTZ, T. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradutor: Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEN, Amartya Kumar. **A ideia de justiça**. Tradução de Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVA, Cássio Jânio dos Santos. **Inglês e turismo**: Fragilidades no ensino da língua inglesa em Salvador. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano (PPDRU) da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities - LIU. Salvador. 2015.

SILVA, Mirian Jesus da. **Abordagens tradicional e ativa**: Uma análise da prática a partir da vivência no estágio supervisionado em docência. Paraná. 2016.

STAKE, Robert. **The Art of Case Study Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

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: 22out. 2020.

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.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.