

**CONCEPÇÕES DE DISCENTES SOBRE SUA FORMAÇÃO EM MEDICINA EM  
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

**CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE SU EDUCACIÓN MÉDICA EN  
UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA**

**STUDENTS' CONCEPTIONS ABOUT THEIR MEDICAL EDUCATION AT A PUBLIC  
UNIVERSITY**

Eveline Tonelotto BARBOSA POTT<sup>1</sup>  
Henrique POTT-JUNIOR<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este estudo tem como objetivo analisar as concepções de estudantes de medicina sobre sua formação universitária. Para tanto, optou-se por um estudo descritivo, do tipo transversal, com abordagem qualitativa, realizado com estudantes que frequentavam o último semestre do 3º ano do curso de graduação em medicina, de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. Para tanto, 10 estudantes foram selecionados aleatoriamente para responderem a um instrumento de complemento de frases, e três deles para participar de uma entrevista semiestruturada. Os sujeitos apontaram diversos aspectos responsáveis por promover transformações em si mesmos durante a vivência universitária. Em suas falas tais aspectos transcendem a questão unicamente técnica, envolvendo também aspectos afetivos e cognitivos que os possibilitaram se apropriar da condição humana e desenvolver o autoconhecimento. Relataram, ainda, que com a metodologia do curso tiveram que aprender a trabalhar em grupo e a exercer a cooperação. Por outro lado, os sujeitos também destacaram as dificuldades nos anos iniciais do curso, além da necessidade que sentem de serem avaliados com maior frequência e objetividade ao longo do curso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação médica. Educação de graduação em medicina. Estudantes de medicina.

**RESUMEN:** Este estudio tuvo como objetivo analizar las concepciones de los estudiantes de medicina sobre su educación universitaria. Por lo tanto, optamos por un estudio descriptivo, transversal con un enfoque cualitativo, realizado con estudiantes de medicina de tercer año de una escuela pública del estado de São Paulo. Con este fin, 10 estudiantes fueron seleccionados para responder a un instrumento de oraciones complementarias, y tres de ellos para participar en una entrevista semiestructurada. Como resultado, los sujetos señalaron varios aspectos responsables de promover transformaciones en sí mismos durante su experiencia. En sus discursos, estos aspectos trascienden el tema puramente técnico, que también involucra aspectos afectivos y cognitivos que les permitieron apropiarse de la

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar), São Carlos – São Paulo – Brasil. Pós-doutoranda do Departamento de Metodologia de Ensino. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8263-6093>. E-mail: [evelinebarbosaa@gmail.com](mailto:evelinebarbosaa@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar), São Carlos – São Paulo – Brasil. Professor adjunto do Departamento de Medicina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3126-2946>. E-mail: [henriquepott@ufscar.br](mailto:henriquepott@ufscar.br)

*condición humana y desarrollar el autoconocimiento. También informaron que con la metodología del curso tenían que aprender a trabajar en grupos y a cooperar. Por otro lado, los temas también destacaron las dificultades en los años iniciales del curso, además de la necesidad de ser evaluados con mayor frecuencia y objetividad a lo largo del curso.*

**PALABRAS CLAVE:** *Educación médica. Educación de pregrado en medicina. Estudiantes de medicina.*

**ABSTRACT:** *This study aimed to analyse the conceptions of medical students about their university education. Therefore, we opted for a descriptive, cross-sectional study with a qualitative approach, conducted with third-year medical students from a public school of the state of São Paulo. To this end, 10 students were randomly selected to respond to an instrument of complement sentences, and three of them to participate in a semi-structured interview. The subjects pointed out several aspects responsible for promoting transformations in themselves during their experience. In their speeches these aspects transcend the purely technical issue, also involving affective and cognitive aspects that enabled them to appropriate the human condition and develop self-knowledge. They also reported that with the methodology course they had to learn to work in groups and to exercise cooperation. On the other hand, the subjects also highlighted the difficulties in the initial years of the course, besides the need to be evaluated more frequently and objectively throughout the course.*

**KEYWORDS:** Medical education. Undergraduate medical education. Medical students.

## Introdução

O ensino superior vem passando por inúmeras transformações e sendo alvo de intensos debates, isto porque cada vez mais tem-se a consciência da importância da formação de um perfil profissional comprometido e capacitado para atender as complexas demandas de nossa sociedade. Especificamente em relação a formação médica, inúmeras são as discussões que visam favorecer e enriquecer os anos da graduação pensando em estratégias didático-pedagógicas para a construção de um perfil profissional capacitado (ARAGÃO; ALMEIDA, 2017; HAMAMOTO FILHO *et al.*, 2013; NOGUEIRA, 2009)

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina (2014), espera-se que a formação médica contribua para a construção de um perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo. Acredita-se que o profissional médico deva ser capaz de atuar com base em princípios éticos no atendimento à saúde e doença, em seus diferentes níveis de atenção, promovendo a prevenção, recuperação e reabilitação no processo de saúde, com responsabilidade e compromisso social, tendo em vista a saúde integral do ser humano e o compromisso com a sociedade (BRASIL, 2014)

Em consonância, a educação médica vem ganhando destaque crescente, principalmente a partir da significativa produção de conhecimento e debate acerca dos dilemas, desafios e conquistas alcançadas na formação médica (FEUERWERKER, 2006; SIQUEIRA, 2006). E neste contexto, segundo Barbosa Pott e Pott Junior (2019), dentre os temas mais abordados na área da educação médica destacam-se o uso de tecnologias digitais mobilizando o ensino médico e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem (BARBOSA POTT; POTT JUNIOR, 2019). Esse mesmo estudo aponta ainda para uma tendência de novas estratégias de ensino, partindo de concepções que buscam romper com o ensino tradicional pautado pela proposta conteudista. Contudo, faltam estudos que avaliem os impactos da implementação destas estratégias sobre a perspectiva de docentes e discentes.

Sendo assim, este artigo busca trazer contribuições para a área da educação médica a partir do estudo em discentes, do 3º ano do curso de graduação em Medicina, sobre suas concepções sobre sua formação universitária. Para tanto, é importante compreender a estruturação do curso bem como sua proposta pedagógica, o que será detalhado a seguir.

## **O Projeto Político Pedagógico**

O projeto político pedagógico do curso de medicina em que foi realizado esta pesquisa fundamenta-se em três pilares: currículo orientado por competências, integração teórico-prática e abordagem educacional construtivista. A proposta de um currículo orientado por competências busca superar o pressuposto da formação pautada apenas na aquisição de conteúdos técnico-científicos demandando ação profissional, contemplando um conjunto de competências necessárias para a ação profissional do médico, o qual deverá estar preparado para lidar com as demandas éticas, políticas, técnicas e sociais envolvidas em sua ação profissional (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007).

No âmbito da integração teórico-prática, os serviços de saúde disponíveis do município são concebidos como cenários imprescindíveis para o processo de aprendizagem discente, possibilitando um ensino e aprendizagem mais próximo das demandas da prática profissional. Neste sentido, as diversas modalidades de atenção em saúde compõem um contexto indispensável ao processo de aprendizagem discente, envolvendo atendimento domiciliar, ambulatorial, pré-hospitalar, hospitalar, serviços de urgência-emergência, escolas, creches, instituições para idosos, entre outros. Portanto, a partir de um currículo integrado, a exposição ao contexto da prática profissional acontece desde o início da formação, constituindo-se como fonte para levantamento de demandas, questões e problemas a serem

estudados e aprofundados cientificamente. A partir desta proposta, metodologias ativas de ensino-aprendizagem são utilizadas como recursos didáticos fundamentais, exigindo que o aluno se envolva em seu processo de aprendizagem, por meio da busca constante dos conhecimentos necessários para a resolução de problemas práticos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007).

Não obstante, a formação curricular do curso é fundamentada teoricamente no construtivismo, o qual baseia-se no princípio de que o processo de ensino-aprendizagem é produzido a partir de contextos investigativos e provocadores de questionamentos. Estes contextos práticos são a força motriz para o processo de estudo e aprofundamento teórico dos alunos, exigindo envolvimento, comprometimento e iniciativa perante o processo de formação. Sendo assim, as demandas iniciadoras de aprendizagem são situações-problemas que o aluno encontra em sua prática nos contextos de saúde, tanto simuladas ou reais, exigindo uma articulação de diversas dimensões que constituem a formação acadêmica: ético-social, técnico-política, técnico-científica e afetiva. Por meio desta abordagem educacional busca-se mobilizar todos os aspectos que constituem o sujeito: cognição, psicomotor e afetivo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007)

Outra implicação prática desta abordagem é a relação horizontalizada entre docentes e discentes, por meio da organização de pequenos grupos de alunos e estímulo a uma postura crítica-reflexiva e de corresponsabilização no processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, cabe aos docentes facilitar o processo de ensino-aprendizagem nas unidades educacionais, construir simulações, realizar as avaliações, gerir as unidades educacionais e de núcleos de apoio à educação permanente, além de atuarem como preceptores (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007).

Neste momento, vale ressaltar que nesta proposta pedagógica o processo de avaliação de discentes configura-se como formativo e somativo. Na avaliação somativa, busca-se avaliar o aluno com base nas competências e objetivos gerais, sendo identificados os alunos que podem progredir para o próximo ciclo; aqueles que não tiverem conceito satisfatório terão que ter mais tempo e apoio com relação ao respectivo ciclo. As avaliações formativas são realizadas verbalmente durante e ao final de todas as atividades, no mínimo com frequência semestral. Complementarmente, as avaliações de processo e de progresso são sintetizadas em um portfólio que acompanha a trajetória de cada estudante (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007).

Portanto, a partir desta proposta diferenciada de currículo para a formação médica, torna-se necessário que o aluno apresente curiosidade científica e interesse permanente pela aprendizagem, caracterizando-se por um constante movimento crítico e reflexivo com relação às pressuposições teórico e práticas. É exigido também iniciativa criadora e responsabilidade, bem como interesse na exploração das dimensões subjetivas e sociais envolvidas no processo saúde-doença.

## **Metodologia**

Esta pesquisa constitui-se em um estudo descritivo, do tipo transversal, com abordagem qualitativa, realizado com estudantes que frequentavam o último semestre do 3º ano do curso de graduação em medicina, de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo. Para tanto, 10 estudantes foram selecionados aleatoriamente a partir de um total de 40 estudantes pertencentes a esta turma.

Como técnica para a coleta de dados utilizou-se um instrumento de complemento de frases e a realização de entrevistas individuais semiestruturadas. Segundo González Rey (2011), a proposta do complemento de frases é um importante instrumento para pesquisas que buscam acessar os sentidos ou concepções configuradas acerca de um determinado fenômeno, uma vez que apresenta a possibilidade do sujeito se expressar livremente (GONZALEZ REY; MITJANS MARTINEZ, 2011). Para tanto, foram formuladas sete situações relacionadas à experiência universitária (Quadro 1).

Após esta etapa, três estudantes foram convidados a participar das entrevistas, realizadas individualmente a partir de perguntas que visavam aprofundar as informações acessadas no complemento de frases. As entrevistas foram realizadas em local privado, gravadas e, posteriormente, transcritas para então serem analisadas.

Após sua transcrição, as entrevistas foram analisadas utilizando a análise de conteúdo, descrita anteriormente por Bardin (BARDIN, 2011). Para isso, prosseguiu-se à leitura e releitura de todos os transcritos, seguido do mapeamento das falas significativas e subsequente elaboração de indicadores. Após esta etapa, os dados foram transformados de forma a enquadrá-los em unidades, as quais permitiram a descrição exata das características do conteúdo. Posteriormente, as unidades foram agrupadas em categorias semânticas, para então serem analisadas.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (CAAE: 18399119.0.0000.5504) e todos os participantes assinaram a um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## Resultados e discussão

Este artigo teve como objetivo acessar, em discentes do 3º ano do curso de graduação em medicina, concepções sobre a formação universitária. Para tanto, as informações acessadas foram organizadas em categorias de análise intituladas: i) expectativas da entrada na universidade; ii) as vivências promotoras de transformação; e iii) os dilemas enfrentados no curso.

### Expectativas da entrada na universidade

A entrada no ensino superior é acompanhada de inúmeras expectativas, anseios, desejos e investimentos de diferentes naturezas. Tais expectativas não remetem somente à figura do estudante, mas também de toda sua família e do contexto social no qual está inserido (DIAS *et al.*, 2018). No que se refere à escolha pelo curso de medicina, muitas dificuldades e anseios são somados como, por exemplo, o alto custo da formação nas universidades privadas ou a alta concorrência nas universidades públicas.

Esta categoria foi marcada por ideias e concepções de que com a inserção no ensino superior muitos dos dilemas e dificuldades vividos na educação básica e durante os anos de curso preparatório seriam sanados, conforme demonstra-se a fala a seguir:

*Quando entrei, pensei que seria a resolução de todos os meus problemas e o que eu mais queria (S1).*

Ainda acreditavam que com a entrada no ensino superior poderiam se dedicar a outros aspectos de sua vida que não eram possíveis durante os anos preparatórios para a entrada no ensino superior, conforme observa-se na fala a seguir:

*Tinha a expectativa de aprender medicina, praticar esportes (futebol, futsal), fazer amigos e aproveitar meu tempo livre (S3).*

A partir de suas experiências durante os anos preparatórios para a entrada no ensino superior, a maioria dos sujeitos relatou que acreditavam que teriam um ensino tradicional,

muito similar com o que tiveram durante a educação básica e nos cursos preparatórios. Vejamos algumas falas a respeito deste aspecto:

*Tinha expectativa de ser avaliado por muitas provas no semestre, do volume de estudos nunca ter fim. Achava que os professores sempre estariam em níveis inalcançáveis de conhecimento (S5).*

*Minha expectativa era de adentrar em um ambiente que proporcionasse diálogo entre várias áreas do conhecimento. Eu acreditava que a vida universitária seria mais difícil e densa do que realmente foi (S6).*

*Que deveria me dedicar bem mais do que no colégio e no cursinho (S7).*

Com base nas falas apresentadas, nota-se que as expectativas em relação ao ensino superior voltam-se ao modelo tradicional, pautado na constante realização de avaliações, com o professor sendo a única figura detentora do saber acadêmico. Esta expectativa dos alunos é fruto de toda uma trajetória na educação básica e cursos preparatórios voltados a um modelo tradicional. Segundo Libâneo (1994), o ensino tradicional (ou a pedagogia tradicional) refere-se às concepções pedagógicas fundamentadas a partir da ideia de que o ensino ocorre pela ação de um agente externo (no caso o professor) sobre a formação do aluno, envolvendo a transmissão do saber constituído historicamente (LIBÂNEO, 1994).

Com a entrada no ensino superior, os alunos relataram a necessidade de se apropriar de uma nova proposta de ensino e aprendizagem, exigindo deles o envolvimento com o próprio processo de formação. Outro aspecto apresentado por S5, suas expectativas estavam relacionadas à figura do professor como “distante” do aluno e único detentor do saber, coadunando também a um modelo tradicional. Assim, por meio da proposta pedagógica desta universidade, os alunos conseguem perceber que o ensino tradicional não é a única forma de promover a aprendizagem e que existem outras formas do professor se posicionar no processo de construção do saber.

A partir das falas dos alunos participantes da pesquisa, é possível notar um certo questionamento e reflexão acerca dos modelos de ensino que vivenciaram até a entrada no ensino superior. Até este momento da análise, constata-se o confronto com um novo modelo de ensino, o que permitiu aos sujeitos deste estudo ampliar as formas de compreensão acerca do desenvolvimento humano e seu processo de formação. A transformação desses alunos não ocorreu somente com a aquisição de novos conhecimentos e saberes, mas também por meio da estratégia de ensino e aprendizagem.

Com isto, os alunos relataram inúmeros crescimentos, propiciados universidade, e que a metodologia apresentada se constituiu como um importante elemento, aspecto este que será aprofundado na categoria a seguir.



## As vivências promotoras de transformação

A entrada no ensino superior é um marco importante na vida das pessoas que possuem esta oportunidade, uma vez que se defrontam com uma série de conhecimentos, concepções e afetos que impulsionam e promovem o desenvolvimento humano (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015). Com relação aos relatos dos sujeitos da pesquisa, eles apontaram diversos aspectos que promoveram seu processo de mudança durante os anos na universidade, transcendendo a questão unicamente técnica, voltada para a apropriação do conhecimento técnico-científico, envolvendo também aspectos afetivos e cognitivos que os possibilitaram a apropriação da condição humana e desenvolver o autoconhecimento. Dentre os principais aspectos positivos que o curso lhes proporcionou, a metodologia foi citada pelos alunos como principal fator promotor de mudanças e transformações ao longo destes três anos de formação, conforme observa-se nas falas a seguir:

*O que mais gosto é a metodologia (S6).*

*Sou muito apaixonada pelo método (S7).*

*Eu acho que é o melhor jeito de você fixar as coisas. Eu não gosto de coisa decorada e repetitiva. Eu não consigo decorar coisas, então a metodologia desse jeito não te obriga a saber coisas, mas a construir um caminho até aquela coisa. Eu acho que é o melhor método de estudo. Eu gosto dessa aprendizagem ativa (S6).*

*Aqui você tem o professor sentado com você no mesmo nível e vocês debatem. A gente tem que se preparar para vir para a aula, e o preparo é um ótimo jeito de estudar. Eu terminei o ensino médio, fiz cursinho e iniciei engenharia. Eu sempre achei que queria engenharia porque sempre fui muito próximo das matemáticas, mas é muito chato. Na universidade que iniciei engenharia, o ambiente era muito mais tenso do que aqui. Tinha a visão do professor como “Deus”. Aqui, temos uma aproximação muito grande com o professor. Na engenharia, o professor “vomitava” o conteúdo lá na frente e você não ousava questionar, pelo menos nos primeiros semestres era assim. Era um ambiente que não me sentia bem (S5).*

Com base nas falas apresentadas, a metodologia do curso foi citada pelos alunos como aspecto fundamental em sua formação, associada ao crescimento pessoal e profissional que tiveram desde a entrada no ensino superior. Em especial na fala do sujeito S5, nota-se o contraponto entre a sua primeira formação (em engenharia) e a formação em medicina, chamando a atenção principalmente para o posicionamento do professor. Outro aspecto acessado nas falas dos sujeitos, é a humanização que o curso favorece, conforme observa-se a seguir:



*Aprendi a valorizar mais minhas vivências, minha individualidade e como poderia ajudar do meu jeito. Muito da minha adaptação se concentrou na forma de estudo. Aqui, o curso valoriza muito a individualidade, então tive que descobrir o que era importante para o meu desenvolvimento. O que mais gosto na universidade é do quanto eu evoluo nos meus parâmetros de autoconhecimento e na valorização da minha própria consciência. Tive que aprender muito sobre mim para conseguir existir nesse curso (S5).*

*Ano passado eu me cobrava demais e não estava dando conta do curso, muito menos de me cobrar. Então isso foi importante para eu aprender como e até que ponto posso me cobrar (...) agora já sei limitar (...) isso vem muito do cursinho, porque era um direito que a gente não se dava. Não tinha essa opção de tirar um dia de folga. Um dia de folga era um absurdo (S6).*

*A gente vem de uma “pegada” de competição no cursinho. Eu tinha uma imagem que na faculdade a competição seria muito pior, só que por conta de todo mundo estar na mesma a gente acaba se ajudando. Então é um ponto bem positivo (S1).*

Nas falas dos alunos, nota-se que eles apresentam uma cobrança individual bastante intensa com relação ao estudo, motivo este associado ao esforço que foi necessário para a entrada no ensino superior em uma universidade pública, com isso o sentimento de competição e compulsão pelo estudo parece uma demanda social que é imposta pelos sistemas de ensino pelos quais passaram até a entrada na universidade. Os alunos apropriados dessas características, relatam a dificuldade ou a contradição que viveram nos primeiros anos do ensino superior, com uma metodologia que não alimenta a competição, mas sim a cooperação entre os alunos e professores para que o processo de ensino e aprendizagem possa acontecer. Sendo assim, a cooperação é um elemento importante que aparece nas falas dos alunos e que ressalta a importância deste tipo de metodologia para a formação superior, uma vez que esta é uma competência importante para as ações e práticas multiprofissionais que caracterizam o fazer profissional na atual conjuntura (BRASIL, 2014).

Outro aspecto que se destacou nas falas foi que o tipo de metodologia aplicada no ensino favorece o processo de autoconhecimento dos estudantes, uma vez que precisam “aprender como aprendem”, conhecendo suas limitações, alcances e potencialidades para conseguir conduzir e realizar o curso. Porém, tal aspecto de busca pelo conhecimento e adaptação com relação às novas demandas impostas pelo curso e também pela metodologia não é tarefa fácil, pois provoca uma série de sentimentos que podem ser fonte de angústia, medo e dificuldades frente ao processo de formação. Neste sentido, muitos dilemas e dificuldades foram apontados pelos alunos em seu processo de formação, aspectos estes que serão aprofundados na análise da categoria a seguir.

## Os dilemas e dificuldades enfrentados no curso

A formação acadêmica é constituída por diferentes vivências e afetos, os quais, por vezes, constituem-se de modos contraditórios e polarizados no que se refere à experiência universitária. Com relação a metodologia do curso, se por um lado os alunos relataram aspectos positivos em relação aos desafios impostos neste tipo de forma de compreender o processo de ensino e aprendizagem, por outro relataram sentimentos de angústia e de muita dificuldade com o processo de adaptação. Vejamos alguns relatos:

*A gente chega e não tem um professor que fala o que você vai estudar sobre um determinado tema. Como grupo, entramos em um acordo de que assunto vamos discutir, aí cada pessoa vai para sua casa, abre livros, e ali temos que se encontrar. Então a gente tem que desenvolver nossa forma de pensar em relação ao conteúdo. Precisamos aprender a aprender (S5).*

*Inicialmente bem conturbado, mas agora está mais fácil (S1).*

*Em relação ao curso, penso que faltam momentos para preparar o estudante para as dificuldades da prática (S9).*

*Eu tenho contato com os métodos tradicionais, e vejo amigos estudando algumas coisas que eu nunca vi. Começo a estudar, a “bitolar”, gera uma forte autocobrança, parece que a gente não está evoluindo. Mas isso faz parte da metodologia, tem um fundamento teórico para isso. O que a gente começou a ter esse ano foi um direcionamento. Porque aqui você é jogado e tem que aprender a estudar, você que determina o que é preciso estudar. Então sinto falta de ter alguém guiando, não precisa ter alguém para pegar no colo e levar, basta me ajudar fazendo um “cerquinho” direcionando. (S1)*

Com base nas falas apresentadas, nota-se a dificuldade enfrentada pelos alunos no que se refere ao processo de estudo, relatando não possuir aulas expositivas e direcionadoras, revelando a necessidade de aprender a estudar por conta própria. A maioria dos alunos relatou os anos iniciais do curso com angústia, uma vez que por não existir um direcionamento do que e como estudar, acabam por se cobrar demais para conseguir compreender os aspectos observados na prática. Isto porque, o currículo insere os alunos em contextos práticos desde os primeiros anos, deparando-se com inúmeras situações problemas, fictícias ou reais, as quais são disparadoras das atividades de estudo. Outro elemento citado como fonte de angústia, é a inserção prática desde muito cedo no curso, muitas vezes os próprios alunos não se sentem preparados para lidar com as demandas apresentadas. Com relação a este aspecto, vejamos a seguir um trecho da fala do S5:

*Meu primeiro ano foi conturbado porque eu tive alguns problemas em relação ao curso e precisei trancar. Eu tranquei o primeiro ano, porque na prática eu acompanhava um idoso e ele morreu, e eu fiquei muito mal. (...) O primeiro ano é muito difícil. Temos bastante prática e eu não estava*

*preparado mentalmente. No primeiro ano já vamos no postinho (...) temos estações de simulação com atores, o professor dá um guia e você vai lá colher as informações. E eu não estava preparado para isso. (...) Achei que iria sentar e assistir a aula mais tradicional possível. Estava bem despreparado (...) aí eu tranquei o curso, fiz terapia, e quando melhorei eu voltei. Não foi fácil, porque nosso curso exige muito. Saímos do ciclo básico para a clínica, atender mesmo. Esse ato de sair do protegido e entrar no mundo real é muito difícil. Então eu tive esses problemas por conta disso, todo dia que sabia que iria atender era um desespero para mim, ansiedade no primeiro semestre era muito alta. Eu tive um amadurecimento esse ano, duvidava de mim, achava que o que eu sabia não era suficiente para eu estar aqui. Aí você vai conversando, ouvindo as pessoas, recebendo feedback do paciente, do professor e você vê que a gente tem muito mais conhecimento do que pensa (S5).*

Com base na fala apresentada, nota-se o quanto a inserção prática é conflituosa para o aluno, exigindo que ele lide com suas dificuldades e medos ressaltados no contexto prático e que, muitas vezes, o aluno recém-egresso não está preparado. Sendo assim, nota-se que os desafios envolvidos no processo de formação não se vinculam a apropriação dos conteúdos unicamente, mas em lidar com o paciente, compreender as demandas apresentadas, as dificuldades e vulnerabilidades nas situações de adoecimento, entre muitos aspectos que a formação pautada na constante interação com a prática profissional proporciona. Ainda, outro aspecto do curso é que a avaliação dos alunos também ocorre pelos *feedbacks* recebidos dos pacientes, sendo uma fonte importante para a formação do discente. No estudo de Hamamoto Filho *et al.* (2012) destacou-se a importância do *feedback* dos usuários de saúde como subsídio importante para o processo de avaliação dos alunos de medicina, podendo se configurar como uma relevante estratégia a ser utilizada pelos cursos de formação (HAMAMOTO FILHO *et al.*, 2012).

Com relação ao processo de avaliação dos alunos, eles expressaram que as poucas avaliações não lhes permitem visualizar os resultados com relação ao desempenho individual a curto prazo. Vejamos algumas falas a respeito dessa questão:

*A gente não tem muitas provas. Nossa avaliação é sempre a devolutiva do professor e o portfólio. Na outra universidade onde iniciei engenharia tinha prova a cada 2 semanas. A cabeça era um terror envolvido com as provas. Aqui não existe esse modo de pensar, não temos avaliação. Aí minha cabeça teve que se acostumar. A gente é avaliado por métodos subjetivos, e que as vezes nem sabemos no que os professores estão se baseando para nos avaliar. (...) Alguns professores não falam o que eles esperam no portfólio. Isso dificulta nosso entendimento do que precisa melhorar. (...) Se você recebe uma nota de que “precisa melhorar”, fica vago, eu gostaria de saber onde. Então, eu acho que sinto falta de mais avaliações. Porque a prova de residência é uma prova formal, aí eu acho que a gente está em desvantagem.*

*Nunca que eu gostaria de fazer aquelas provas conteudistas, mas eu gostaria de provas que demonstrassem a evolução do estudante (S5). Não sei se uma prova. Mas alguma forma de mostrar que estou aprendendo o conteúdo, estou no caminho certo, além do subjetivo. Não precisaria ser uma avaliação exatamente com nota, mas uma prova para testar os conhecimentos. Alguma alternativa. No curso fazemos uma prova dissertativa no final do semestre e você não sabe como evoluiu ao longo do semestre. Fazemos uma vez por ano um teste de progresso com questões tipo ENEM, são 120 questões. Mas não vale nota, é para o aluno saber o quanto evoluiu ao longo do ano. Mas ao longo do semestre não sabemos como evoluímos (S6).*

Nas falas dos alunos, é possível notar certo questionamento em relação ao processo de avaliação que sofrem ao longo do curso, avaliações que muitas vezes não correspondem às suas expectativas e formação. Os alunos relataram a necessidade de serem avaliados com maior frequência de modo que lhes permita perceber seu processo de desenvolvimento acadêmico.

Na formação de um currículo, ao propor mudanças na forma de compreender e realizar o processo de formação, também é necessário que o processo de avaliação acompanhe os fundamentos da prática pedagógica. Portanto, se o modo de compreender a educação médica evoluiu, rompendo com o ensino pautado em princípios considerados tradicionais, é imprescindível que o processo de avaliação discente também sofra mudanças. Neste sentido, segundo Marinho-Araujo e Rabelo (2015) a avaliação possui compromisso e função que estão além dos resultados da educação e da classificação meritocrática de discentes, cursos ou instituições, envolvendo um processo caracterizado por uma intencionalidade educativa, pedagógica e psicológica (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015). Assim, com base nas concepções dos alunos acerca do processo avaliativo que sofrem, é importante encontrar estratégias e ferramentas para que eles se sintam avaliados permanentemente e possam acessar os resultados de seu crescimento profissional.

Segundo as concepções dos alunos, muitos aspectos de sua formação são positivos e propícios ao processo de desenvolvimento profissional e pessoal, mas também concorrem dilemas e aspectos que precisam ser repensados e discutidos, colocando como desafio a necessidade da permanente discussão da formação discente.

## **Considerações finais**

O presente artigo buscou investigar as concepções de alunos de um curso de medicina acerca de sua formação universitária, a partir de um currículo que busca quebrar os

paradigmas mais tradicionais de formação e aposta em uma aprendizagem ativa, reflexiva e contextualizada. Sendo assim, a relevância deste estudo é analisar os sujeitos que estão recebendo a formação médica a fim de ampliar e problematizar as inúmeras questões envolvidas nesse processo.

Com base na análise apresentada, constatou-se que os sujeitos participantes do estudo passaram por inúmeras e diferentes estratégias de ensino, seja durante os anos da educação básica ou nos cursos preparatórios para a entrada no ensino superior. Eles relataram que em todas as experiências de ensino foram expostos a um processo considerado mais tradicional, pautado na proposta conteudista e no professor como agente central de transmissão do conhecimento. A entrada no ensino superior foi marcada não somente pelas transformações que este espaço por si só proporciona (como por exemplo, mudança de cidade, estado, morar sozinho ou com colegas etc.), mas também pelos desafios que o método adotado pelo curso proporciona. A maioria dos alunos apontou expectativas com a entrada no ensino superior voltadas para o ensino médico tradicional, pautado em aulas expositivas, com constante realização de avaliações e com o professor sendo única figura de transmissão do conhecimento técnico-científico. Tais expectativas foram quebradas assim que entraram no curso, uma vez que não foram expostos ao que imaginavam e que tiveram em suas trajetórias escolares.

Ainda, diversos aspectos foram relatados como promotores de transformações durante os anos na universidade, os quais transcendem a questão unicamente técnica voltada para a apropriação do conhecimento técnico-científico, envolvendo também aspectos afetivos e cognitivos que os possibilitaram desenvolver o autoconhecimento. Durante os três anos cursando o ensino superior, tiveram que aprendem a estudar, a encontrar os aspectos mais relevantes sobre determinado problema prático, lidar com os desafios da prática profissional e a conhecer suas limitações e autocobrança. Relataram ainda que, com a metodologia do curso, tiveram que aprender a trabalhar em grupo, a exercer a cooperação ao invés da competição.

Frente aos inúmeros benefícios que os sujeitos apontaram em relação à formação universitária e à metodologia do curso, muitos dilemas e dificuldades também estiveram presentes durante o processo de formação. A maioria dos alunos relatou angústia nos anos iniciais do curso, a partir da concepção de que não existe um direcionamento do que e como estudar, acabando por se cobrarem demais para conseguir compreender os aspectos observados na prática. Com relação ao processo de avaliação, expressaram a concepção de que as poucas avaliações ao longo da formação não lhes permitem visualizar os resultados do

desempenho individual a curto prazo e, portanto, acreditam na necessidade de serem avaliados com maior frequência para que possam perceber seu processo de desenvolvimento acadêmico.

Com isso, segundo as concepções acessadas pelos alunos acerca da formação universitária, muitos aspectos são positivos e propícios ao processo de desenvolvimento, associando estes aspectos ao currículo e à metodologia adotada pelo curso, mas também há dilemas e aspectos que precisam ser melhor discutidos e planejados.

No que se refere às limitações deste estudo destaca-se o recorte realizado em acessar uma pequena amostra dos alunos em formação no curso. Reconhecemos que o estudo poderia envolver um número maior de participantes e ter contemplado outros anos de formação. Porém, nosso objetivo neste estudo foi apresentar um recorte acerca das concepções dos discentes durante a formação médica, o que nos coloca como desafio futuro contemplar um número amostral maior e informações.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, J. C. S.; ALMEIDA, L. D. S. Raciocínio Clínico e Pensamento Crítico: Desenvolvimento na educação médica. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 12, p. 19, 17 dez. 2017. Disponível em: <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.12.2259>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BARBOSA POTT, E. T.; POTT JUNIOR, H. Mapeando os estudos sobre educação médica no Brasil: tendências e perspectivas. **Revista Sustinere**, v. 7, n. 1, p. 132–152, 25 jul. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/38418>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo - Ed. Revista e Ampliada**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de educação. Resolução CNE/CES nº 3, de 20/06/2014. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. **Diário Oficial da União**, 2014.

DIAS, D.; SOARES, D.; MARINHO-ARAÚJO, C.; ALMEIDA, L. S. O que se “ensina” no Ensino Superior: avaliando conhecimentos, competências, valores e atitudes. **Revista Meta: Avaliação**, v. 10, n. 29, p. 318, 15 ago. 2018. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1592>. Acesso em: 10 dez. 2019.

FEUERWERKER, L. O movimento mundial de educação médica: as conferências de Edinburgh. **Cad ABEM**, v. 2, n. 2, p. 30–38, 2006.



GONZALEZ REY, F. L.; MITJANS MARTINEZ, A. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2011.

HAMAMOTO FILHO, P. T.; OLIVEIRA, C. C.; SILVA, L. A.; CARVALHO, L. R., PERAÇOLI, L. C.; BORGES, V. T. Feedback de usuários como subsídio para avaliação do estudante de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 36, n. 3, p. 381–386, set. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022012000500013&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022012000500013&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 10 dez. 2019.

HAMAMOTO FILHO, P. T.; SANTOS FILHO, C. A.; ABBADE, J. F.; PERAÇOLI, L. C. Produção científica sobre educação médica no Brasil: estudo a partir das publicações da Revista Brasileira de Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 37, n. 4, p. 477–482, dez. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022013000400002&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022013000400002&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 10 dez. 2019.

LIBÂNEO, J. **Os métodos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação (Campinas)**, v. 20, n. 2, p. 443–466, 2015.

NOGUEIRA, M. I. As mudanças na educação médica brasileira em perspectiva: reflexões sobre a emergência de um novo estilo de pensamento. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, n. 2, p. 262–270, jun. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022009000200014&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022009000200014&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 10 dez. 2019.

SIQUEIRA, B. CINAEM - um pouco de sua história. **Cad ABEM**, v. 2, n. 2, p. 54–56, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Centro de ciências biológicas e da saúde. Coordenação da graduação em medicina. **Caderno do Curso de Medicina**. São Carlos, 2007.

### Como referenciar este artigo

BARBOSA POTT, E. T.; POTT-JUNIOR, H. Concepções de discentes sobre sua formação em medicina em uma universidade pública. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v. 17, n. 00, e021008, 2021. e-ISSN 2526-3471. DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v17i00.14680>

**Submetido em:** 26/03/2021

**Revisões requeridas em:** 20/04/2021

**Aprovado em:** 25/05/2021

**Publicado em:** 28/06/2021