



**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ – UNIVÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E SOCIEDADE**

ROBERTA DAIANA BUENO DE SOUZA

**PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DE METODOLOGIAS ATIVAS: sujeitos em
movimento no curso de medicina**

**POUSO ALEGRE – MG
2022**

ROBERTA DAIANA BUENO DE SOUZA

**PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DE METODOLOGIAS ATIVAS: sujeitos em
movimento na Educação Médica**

Texto de Defesa de dissertação
apresentado à Banca
Examinadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação,
Conhecimento e Sociedade da
Universidade do Vale do Sapucaí
como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em
Educação, Conhecimento e
Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Diego
Henrique Pereira.

POUSO ALEGRE – MG

2022

Souza, Roberta Daiana Bueno.

Prática docente a partir de Metodologias ativas: sujeitos em movimento na educação médica. / Roberta Daiana Bueno Souza – Pouso Alegre: Univás, 2022.

141f.:il:graf.

Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade. Universidade do Vale do Sapucaí, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Diego Henrique Pereira.

1. Educação. 2. Ensino médico. 3. Análise de discurso. 4. Metodologias ativas. I. Título.

CDD – 370

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "**PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DE METODOLOGIAS ATIVAS: sujeitos em movimento na Educação Médica**" foi defendida, em 13 de dezembro de 2022, por **ROBERTA DAIANA BUENO DE SOUZA**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98016473, e aprovado pela Banca Examinadora composta por:



Prof. Dr. Diego Henrique Pereira
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientador



Prof. Dr. Gerson Hiroshi Yoshinari Júnior
Faculdade de Medicina de Itajubá - FMIT
Examinador



Prof. Dr. Atilio Catosso Salles
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador

Dedico este trabalho a
você, meu pai, cuja
memória diariamente me
faz lembrar de quem sou
e a quem sirvo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de todas as materialidades que conheço e daquelas que penso conhecer...

A toda equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí, pela seriedade, comprometimento e disponibilidade em compartilhar conhecimentos.

A meu companheiro Petterson e meu filho Bernardo – presentes que a vida me deu e que me motivam diariamente na busca em ser um ser humano melhor.

A toda minha família, em especial minha mãe, minhas irmãs, minhas sobrinhas e sobrinhos pela compreensão, paciência, incentivo e pelo infinito respeito aos meus sonhos.

A Instituição de Ensino Superior na qual leciono, incluindo professores e coordenadores, pela participação e credibilidade em meu trabalho.

Aos meus alunos pelo incentivo e colaboração nessa pesquisa.

Aos colegas de sala de Mestrado e Doutorado que além do incentivo e da partilha de experiências me concederam ótimos momentos durante as aulas.

E, em especial, ao Professor Diego, meu orientador, que foi quem me apresentou à Análise de Discurso, me fez acreditar que seria possível e me guiou por todo percurso até a concretização deste trabalho.

*(...) O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de, vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...
(Fernando Pessoa, 1946)*

RESUMO

SOUZA, R. D. B. **Prática Docente a partir de Metodologias Ativas: sujeitos em movimento na Educação Médica**. 2022. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2022.

Este trabalho tem como objetivo geral compreender discursivamente os efeitos que um novo projeto pedagógico, pautado em metodologias ativas de ensino-aprendizagem, produz nas possíveis significações sobre o professor de Medicina, bem como o funcionamento do imaginário sobre professor em sua prática em sala aula, face as possíveis posições-sujeito. Pelo dispositivo metodológico da Análise de Discurso de viés Pecheutiana, as análises transitam por diferentes campos da Educação, principalmente as que se envolvem com a Educação Médica. Pensando os deslocamentos discursivos acerca dos professores de Medicina ao serem instados em um contexto de mudanças curriculares, nossa pesquisa aponta para gestos de interpretação, cujo imaginário sobre o professor funciona pelo efeito de estabilização, porém, pelo real da linguagem os furos se revelam, mostrando posições-sujeitos outras. O *corpus* desta dissertação é composto por recortes de diferentes autores dizendo sobre a Educação e também recortes colhidos através de uma pesquisa de campo qualitativa - semi-estruturada - que buscou a partir de formulários possíveis significações do professor na perspectiva dos alunos, coordenadores, pais de alunos e dos próprios professores de um curso de graduação em Medicina, cujo currículo é baseado nas metodologias ativas de ensino-aprendizagem. A partir das análises, dispositivos teóricos e analíticos foram mobilizados produzindo gestos de interpretação que remeteram ao imaginário construído sobre o professor de Medicina, retornando sentidos polarizados sobre o professor ao longo da história como sujeito-enunciador que ocupa o lugar de “transmissor de informação”, produzindo um efeito de poder e verdade. Observou-se ainda que essas questões ora são mobilizadas a partir de formações discursivas ligadas a vocação e ora são mobilizadas a partir do discurso da técnica, produzindo movimentos sobre a posição-sujeito professor, sócio historicamente estratificadas. É importante perceber que a posição-sujeito missionário/ vocacionado - destinado a cumprir uma missão por meio de um dom, retoma o discurso altruísta do processo de catequização. Também é produzida a posição-sujeito mecanicista - máquina processadora e fornecedora de conhecimentos - transmissor de informações, que faz reverberar o discurso da produção. Conquanto, em meio às incompletudes, falhas e furos da linguagem é que buscaremos compreender discursivamente a constituição dos sujeitos e dos sentidos em nossa pesquisa.

Palavras-chave: Educação. Ensino Médico. Análise de Discurso. Metodologias Ativas.

ABSTRACT

SOUZA, R. D. B. **Teaching Practice from Active Methodologies in the Medicine Course: subject-positions in motion.** 2022. 141f. Thesis (MS in Education, Knowledge and Society) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2022.

This approach aims to discursively understand the effects that a new pedagogical project, based on active teaching-learning methodologies, produces in the possible meanings about the professor of Medicine, as well as the functioning of the imaginary about the teacher in his practice in the classroom, facing the possible subject positions. Through the methodological device of Pecheutian Discourse Analysis, the analyses go through different fields of Education, especially those involved with Medical Education. Thinking about the discursive displacements about the medical teachers when they are urged in a context of curriculum changes, our research points to gestures of interpretation, whose imaginary about the teacher works by the stabilization effect, however, by the real of language the holes are revealed, showing other subject-positions. The *corpus* of this dissertation is composed of clippings from different authors saying about Education and clippings collected through a qualitative field research – semi-structured- which sought from forms possible meanings of the teacher in the perspective of students, coordinators, students' parentes and the teachers themselves of an undergraduate course in medicine, whose curriculum is based on active teaching-learning methodologies. From the analysis, theoretical and analytical devices were mobilized, producing gestures of interpretation that refer to the imaginary built about the professor of medicine, returning polarized meanings about the professor throughout history as the subject-speaker who occupies the place of “transmitter of information”, producing an effect of power and truth. It was also observed that these issues are sometimes mobilized from discursive formations linked to vocation and sometimes they are mobilized from the discourse of technique, producing movements about teacher subject-position, socio-historically stratified. It is important to notice that the missionary/vocation subject-position destined to fulfill a mission through a gift, resumes the altruistic discourse of the catechization process. The mechanistic subject-position processing machine and knowledge provider – information transmitter, which reverberates the production discourse, is also produced. However, amidst the incompleteness, flaws and holes of the language is that we seek to understand discursively the constitution of the subjects and senses in our research.

Keywords: Medical Education, Discourse Analysis, Education. Active Methodologies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAD – Análise Automática do Discurso
AD – Análise de Discurso
AIE – Aparelhos Ideológicos de Estado
APB – Aprendizagem Baseada em Problemas
APG – Aprendizagem em Pequenos Grupos
ABIn – Aprendizagem Baseada na Investigação
ABProb – Aprendizagem Baseada em Problemas
Abem – Associação Brasileira de Educação Médica
CLG – Curso de Linguística Geral
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD – Educação a Distância
ECTS – Sistema Europeu de Transferências e Acumulação de Créditos
EEES – Espaço Europeu de Ensino Superior
FD – Formações Discursivas
GV/GO – Grupo de Verbalização e Observação
IES – Instituição de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MARC – Método de Aprendizado por Raciocínio Clínico
MAs – Metodologias Ativas
OMS – Organização Mundial de Saúde
Opas – Organização Pan Americana de Saúde
PNE – Plano Nacional de Educação
PBL – Problem Based Learning
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
SD – Sequências Discursivas
SUS – Sistema Único de Saúde
TBL – Team Based Learning
TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| APRESENTAÇÃO | 06 |
| 1 O ENSINO MÉDICO E SEUS FUNCIONAMENTOS | 14 |
| 1.1 Ensino Superior enquanto interveniente social e vice-versa | 14 |
| 1.2 Histórico do Ensino Médico no Brasil face a sua historicidade | 22 |
| 1.3 (Des)aproximações do Ensino Médico no Brasil e no Exterior | 26 |
| 1.4 Ensino Médico significado como “Tradicional” e “Disruptivo” | 32 |
| 2 METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO MÉDICO | 47 |
| 2.1 Metodologias Ativas e suas especificidades | 47 |
| 2.2 Metodologias Ativas como Práxis | 53 |
| 2.3 Desafios da implementação de Metodologias Ativas no Ensino Médico | 61 |
| 2.4 Deslocamentos do “lugar” de Professor nas Metodologias Ativas | 68 |
| 3 O PROFESSOR E SUAS POSIÇÕES DISCURSIVAS | 73 |
| 3.1 Sobre o Sujeito do discurso | 73 |
| 3.2 Compreensões basilares à Análise de Discurso | 76 |
| 3.3 A produção e o funcionamento do discurso | 81 |
| 3.4 A constituição do sujeito pela Ideologia | 86 |
| 3.5 Sujeitos e Sentidos em movimento | 95 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 110 |
| REFERÊNCIAS | 115 |
| APÊNDICE A – Roteiro do questionário semi-estruturado | 125 |
| ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 127 |
| ANEXO B – Termo de Anuência Institucional | 128 |
| ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos | 130 |
| ANEXO D – Termo de Permissão para Publicação | 137 |

APRESENTAÇÃO

As discussões em torno da Educação Médica brasileira e a qualidade de seus resultados há algum tempo vem preocupando representativas instâncias públicas e privadas em nosso país. A formação do profissional médico é considerada um fator para a qualidade em saúde e, desde que se instaurou métodos de ensino pautados no modelo assistencialista de Flexner (FLEXNER, 1991), a Educação Médica atrai críticas e atenção. Desde que foi publicado, no século XIX, o relatório de Flexner condicionou um modelo de saúde assistencialista, voltado ao atendimento hospitalocêntrico. Tal paradigma determinou o desenvolvimento de Escolas Médicas que condicionavam o discente a um olhar exclusivamente anatomoclínico de seus pacientes, uma vez que priorizava um ensino ligado exclusivamente aos hospitais (ROMANO, 2005).

Esse modelo de ensino que, por um lado se fez necessário frente a um momento histórico em que a abertura de cursos de Medicina nos Estados Unidos e em vários outros países, aos quais se incluía o Brasil, se fazia de modo indiscriminado e sem qualquer controle de qualidade (ALMEIDA FILHO, 2010), por outro foi estímulo a uma Medicina fragmentada e produtora de especialistas, deixando a formação generalista à margem e dificultando a resolução dos problemas comuns e de maior demanda dos serviços de saúde. No Brasil, com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), esse modelo profissional se tornou inconsistente, uma vez que não atendia às demandas gerais da população.

Tais observações culminaram com a necessidade de se reformular as bases curriculares dos cursos de graduação em Medicina no Brasil, a partir das quais foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Graduação em Medicina. A partir de então, como parte do conteúdo curricular dos cursos de Medicina, passou-se a exigir a implementação de um projeto pedagógico que fosse centrado no aluno como sujeito da aprendizagem, apoiado no professor, que passa a assumir um lugar de facilitador do processo de aprendizagem (BRASIL, 2001; BRASIL, 2014).

Diante dessa demanda, as concepções de ensino que pareceram mais adequadas e que vêm ganhando cada vez mais destaque entre as práticas pedagógicas utilizadas em diversas áreas da educação, passou a ser as

Metodologias Ativas de Aprendizagem (ou também chamadas de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem).

Embora as evidências apontem para os benefícios do emprego dessas metodologias na formação do profissional médico, pouco se tem dito sobre os efeitos que essas transformações curriculares têm produzido no sujeito-professor, dentro das escolas médicas que já utilizam essas metodologias.

Parece plausível que professores, com formação em licenciatura e tenham percorrido um processo de qualificação pedagógica possam se adequar facilmente a todas essas transformações curriculares, já que receberam formação didática ao longo de seu processo de formação docente. No entanto, de um modo geral, observamos que os professores que atuam nos cursos da área da saúde são profissionais que se formaram como bacharéis em cursos da área de atuação e que possivelmente não possuem formação pedagógica específica para a docência. Sendo assim, indagamos se esses bacharéis que se tornaram professores por circunstâncias da vida, e também por escolhas, como é o caso da grande maioria do corpo docente das escolas médicas, (DIESEL, MARCHESAN, MARTINS, 2016), vêm tendo a mesma facilidade em se colocar nesse novo modelo.

Partindo de nossa filiação teórica que é a Análise de Discurso de corrente francesa - desenvolvida por Michel Pêcheux e desdobrada por Orlandi no Brasil - a partir da qual essa dissertação se edifica, questionamos os processos discursivos sobre a educação, principalmente nos discursos sobre o professor como sujeito-enunciador que ocupa o lugar de “transmissor de informação”, produzindo um efeito de poder e verdade e que passa a um ocupar um lugar de mediador no processo educacional. De acordo com Orlandi (2009), esse professor no modo pelo qual o conhecemos, até então, se constituiu institucionalmente na posição de cientista ou de especialista, apropriando-se da metalinguagem científica e ensinando apenas seus resultados, ou ainda, o professor reproduzia o conhecimento técnico e teórico para que o aluno o reproduzisse tal e qual (FERNANDES, 2019).

No entanto, diante de novas concepções de ensino-aprendizagem, ou ainda, a partir de outras condições de produção, supõem-se que esse sujeito-professor venha a ocupar posições outras que diferem do lugar previamente estabelecido como “detentor do saber”.

Sobre condições de produção – noção amplamente abordada na teoria de Pêcheux e que será explorada ao longo do texto – Orlandi (2005) vai dizer que se trata dos elementos, acontecimentos ou momentos histórico-sociais em que um discurso foi produzido: “as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico” (ORLANDI, 2005, p. 30). Vale dizer, que estamos analisando discursivamente as relações entre os sujeitos participantes de aulas baseadas em metodologias ativas do curso de Medicina, cujas condições de produção apontam para um cenário de ensino-aprendizagem, fazendo retornar o trabalho da memória do dizer.

De modo semelhante, a concepção de sujeito do discurso em Pêcheux, da qual trataremos nessa dissertação, também será aqui considerado a partir de condições históricas, sociais e ideológicas. Sendo assim, esse professor ao qual nos referimos, traz em sua constituição enquanto sujeito, condições históricas de produção e formações discursivas que representam “lugares determinados na estrutura de uma formação social” (PÊCHEUX, 1969), também referidos como lugar social. Dizendo de outro modo, para que se possa interpretar, segundo a teoria de Pêcheux, as implicações que a implementação de um novo projeto pedagógico produz nesse professor, é necessário considerar a existência de diversas “formações imaginárias” na estrutura social, que há muito tempo vem designando “o lugar” do professor, “o lugar” do diretor e o “lugar” do aluno dentro de uma instituição escolar.

A contribuição de Pêcheux está no fato de ver nos protagonistas do discurso não a presença física de “organismos humanos individuais”, mas a representação de “lugares determinados” na estrutura de uma formação social [...]. Assim, no interior de uma instituição escolar há “o lugar” do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades diferenciais. No discurso, as relações entre esses lugares, objetivamente definíveis, acham-se representados por uma série de “formações imaginárias” que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (BRANDÃO, 2004, p. 44).

Sendo assim, a identidade do professor sofre diferentes deslocamentos, partindo de um lugar idealizado de portador do saber, com função de transmissor de conhecimento ou até informações, por meio de práticas pedagógicas pautadas na repetição (CORACINI, 2000), para um lugar de mediador do processo de ensino-aprendizagem (metodologias ativas), que situamos nossa pesquisa. Todavia, ao ser interpelado pela ideologia, o professor ao se submeter

a condições de produção de uma aula pautada em metodologias ativas, no curso de Medicina, posições-sujeito outras são postas em funcionamento. No entanto, o propósito de nosso trabalho será compreender a partir da Análise de Discurso (AD) a produção e o funcionamento desses diferentes sujeitos, que de uma forma ou outra causa incômodos e angústias em professores que se elencam nas estabilizações e cristalizações sociais sobre o lugar do professor em sala de aula.

Reitero que nesse estudo, não trataremos o professor enquanto um ser pragmático, mas como sujeito do discurso - atravessado pela linguagem e pela história, que carrega consigo marcas do social, do ideológico, do histórico e do imaginário. O sujeito que é sujeito à língua e à história para produzir sentidos e se constituir. Falaremos, portanto, do sujeito do discurso que é também um sujeito intercambiável, que é sujeito que diz pelo efeito da “posição” ou “lugar” que ocupa, porém, atravessado constantemente pelo furo, pelo equívoco, pela opacidade da linguagem.

Para Althusser (1974), o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia antes mesmo de seu nascimento. A estrutura familiar, atravessada por tantos funcionamentos, interage com práticas religiosas, políticas e outras; já lhe dão um nome, um lugar, uma identidade e inserem-no num contexto histórico, de modo que o indivíduo nasce *sujeito* a toda essa estrutura pré-construída – trabalho da Ideologia frente ao simbólico – que acarreta a não escolha, é-lhe imposto ser e estar sujeito à, interpelado a assumir um espaço no sistema de produção. O sujeito não tem condições de optar por estar dentro ou fora da Ideologia – é atravessado por ela, assujeitado a uma condição que, por mais que pareça evidente, escapa aos seu controle.

Deste modo, realçamos que é sobre esse sujeito do discurso, que interpelado pela Ideologia, que é constituído e atravessado por diversos fatores externos ao próprio sujeito e que o antecedem – inclusive a linguagem - sujeito que não é autor desse discurso, mas alimenta o equívoco de sê-lo (GADET; HACK, 1997) que nos referimos em nossa dissertação.

A partir dessas questões, a problematização desta pesquisa consistirá, portanto, em responder a seguinte questão: quais efeitos de sentido são produzidos nas possíveis significações do professor nas condições de produção de aulas de Medicina, conduzidas a partir de metodologias ativas de ensino-

aprendizagem, tendo como ponto fundante o funcionamento dos sujeitos? Procuraremos ainda discutir, a partir da teoria pecheutiana, sobre a diferença entre lugar social, lugar discursivo e posição-sujeito, procurando analisar o funcionamento dessas noções nos discursos produzidos por este “novo professor” nas condições de produção dos novos métodos de ensino de aprendizagem citados acima.

Para tanto, nosso trabalho edificou-se por meio de uma pesquisa qualitativa, fundamentada no método analítico da Análise de Discurso de linha Francesa que se caracteriza por ser um método objetivo que analisa a subjetividade, no qual o pesquisador, enquanto analista, constrói um dispositivo de interpretação que coloca o dito em relação ao não dito, que procura “ouvir”, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui os sentidos de suas palavras.

Nesse aspecto, ao analista não interessa os aspectos formais do texto ou regras de linguagem. Ele não vê os textos como documentos que ilustram ideias pré-concebidas, mas como monumentos nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leituras de onde se obtém sua materialidade, que é lingüístico-histórica, constituída pela memória, pela ideologia, pelo inconsciente do qual o esquecimento, a falha e o equívoco são aspectos marcantes em seu funcionamento (ORLANDI, 2005).

Sendo assim, a premissa para a aplicabilidade do método analítico discursivo, se fundamenta inicialmente na coleta do material de linguagem bruto que será de-superficializado e transformado em objeto discursivo, podendo esse material ter diferentes naturezas tais como sons, imagens, letras, textos, etc, a depender do interesse do analista e do *corpus* por ele construído.

Neste cenário, uma vez em posse de sua questão, o analista buscará compreender *como o texto foi dito, em que circunstâncias e por quem foi dito*, de modo que *o que foi dito*, estará em segundo plano, pois a busca do analista está na construção, na estruturação, no modo de circulação e nos diferentes gestos de leitura que constituem os sentidos de um objeto discursivo que é submetido à análise, pois para a análise de discurso, “o que interessa não é a organização lingüística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo”. (ORLANDI, 2005, p. 65).

Sendo assim, o processo analítico se inicia pelo próprio estabelecimento do *corpus* face à natureza do material e a questão pela qual o analista procura responder. Daí se fundamenta a necessidade de uma ampla base teórica intervindo a todo momento e orquestrando a relação do analista com o seu objeto. Deste modo, é importante mencionar que em nossa pesquisa, o discurso envolvendo o “professor de Medicina” é bastante discutido em diferentes campos do conhecimento, tais como Educação Médica, Pedagogia, Filosofia entre outros campos teóricos pelos quais nossa pesquisa visita.

Ademais, com vistas a delinear o percurso metodológico que aqui foi percorrido, assinalo que essa pesquisa parte de um momento inicial marcadamente teórico a partir do qual vai se tecendo a trama de conceitos e sentidos que funcionaram como pano de fundo para as análises que se construíram ao longo do texto.

Saliento ainda que uma vez construído todo um trabalho de teorização sobre discursos e sujeitos, assim como dos contextos sócio-históricos dos cursos de Medicina e também conceitos em metodologias ativas de ensino-aprendizagem, a análise de recortes de discursos de professores, alunos, coordenadores e pais de alunos do 7º período de um curso de Medicina cujo currículo é pautado em metodologias ativas de ensino-aprendizagem, encerraram o *corpus* de nossa pesquisa por meio da aplicação de questionários semi-estruturados realizados por meio de formulário *online*. Tais formulários foram produzidos através da plataforma *Google Forms*, tendo sido anonimamente respondidos pelos participantes após ter sido assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que precedia o questionário.

Feito isso, uma vez em posse das respostas, recortes das mesmas foram realizados, sendo os discursos produzidos analisados de acordo com o método analítico da Análise de Discurso de linha francesa há pouco explicitado.

É importante mencionar que a delimitação da referida amostra se justificou pelo fato de, na ocasião em que a pesquisa foi realizada, ser o 7º período do curso de Medicina da Instituição em questão, a primeira turma a percorrer um currículo totalmente pautado em metodologias ativas de ensino-aprendizagem desde o ingresso da mesma no curso.

Todo esse percurso teórico-prático foi extremamente decisivo neste trabalho, uma vez que me possibilitou deslocar de meu lugar inicial de formação

como Médica Nefrologista e professora de Medicina para inscrever-me como pesquisadora e analista em meio a um novo modo de observar o homem e o mundo, já que para a Análise de Discurso o que importa é “observar o homem falando” (ORLANDI, 2015).

Deste modo, esta dissertação se concretizou em três capítulos, sendo que no primeiro, intitulado “*O Ensino Médico e seu funcionamento*”, traçamos um percurso que remonta as bases históricas de como o ensino superior foi constituído e suas influências na sociedade, passando pela história de como se deu a implementação do ensino médico no Brasil assim como suas diferenças e similaridades a modelos exteriores ao Brasil e por fim, terminamos o capítulo contrapondo características do que chamaremos de ensino médico tradicional e ensino médico disruptivo.

No segundo capítulo, intitulado “*Metodologias Ativas no Ensino Médico*”, o leitor terá a oportunidade de conhecer a aplicabilidade das metodologias ativas de ensino-aprendizagem no ensino médico assim como os desafios para sua implementação. E por fim, procuramos identificar os deslocamentos do lugar do professor de Medicina nessas condições de produção.

Já no capítulo três, “*O Professor e suas posições discursivas*”, traçamos um percurso teórico em que visitamos conceitos fundantes da Análise de Discurso tais como interdiscurso, memória discursiva, ideologia, condições de produção, formações imaginárias, formações discursivas, sujeito do discurso e posição-sujeito, sendo que na última sessão, denominada “*Sujeitos e Sentidos em Movimento*” nos debruçamos sobre a análise dos recortes, momento no qual colocamos em funcionamento os dispositivos teóricos e analíticos propostos nos capítulos iniciais, a fim de produzir gestos de leitura e interpretação sobre os lugares ocupados pelo professor de Medicina e seu papel quando atua num contexto de metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

A partir desses capítulos, procuramos pensar a discursividade da educação em diferentes campos, em especial no campo do ensino médico, considerando as escapas dos sentidos e a não linearidade da linguagem buscando observar os movimentos e os sentidos produzidos pelo professor em meio a novas concepções de ensino.

Deste modo, a fim de organizar didaticamente o processo analítico a que se propôs esta pesquisa e ainda buscando delimitar seu *corpus*, retomo algumas

questões introdutórias que me conduziram a realização deste trabalho e que funcionam como pano de fundo desse estudo, uma vez que, recentemente, ao ocupar a posição-sujeito professor de um curso de Medicina, inquietações me atravessaram ao vivenciar um contexto de mudança curricular no qual o método de ensino tradicional foi substituído pelas metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Nessa nova condição, a que me vi envolvida, caracterizada pelo deslocamento do lugar do professor por mim previamente conhecida que seria aquele que é detentor e transmissor do saber (formação discursiva do “que todo mundo sabe sobre o que vem a ser um bom professor”), para uma posição-sujeito professor tutor, mediador e/ou instrutor, abro aqui questionamentos que me colocam na posição de investigação nesse estudo: quais possíveis posições-sujeito o professor de Medicina passa a ocupar ao atuar em sala de aula pautada em metodologias ativas de ensino-aprendizagem? Qual o papel do professor nessas novas concepções de ensino-aprendizagem?

Percorrendo essa problemática, delineamos nossa pesquisa, não com a ambição de responder a tais questionamentos, mas intencionando compreender os funcionamentos discursivos e os sentidos produzidos em torno deles, não deixando de levar em consideração que os sentidos sempre podem vir a ser outros.

CAPÍTULO 1

O ENSINO MÉDICO E SEU FUNCIONAMENTO

“Quem já andou por aqui, pisa com cuidado nos fios. Sabe que a trama é tecida por mãos cautelosas, afinadas na arte de lidar com desafios. Quem já pisou neste chão sabe dos movimentos que precedem o tecer. Quem já passou, observou que a “mala” e a “rede” não surgem do nada”.
(Heleida Nobrega)

1.1 Ensino Superior enquanto interveniente social, e vice-versa

As delimitações estruturais e o contexto dentro dos quais o ensino superior se desenvolveu, desde a era medieval, sempre foi pautado na busca incessante pelo conhecimento. De acordo com Newman *et al*¹ (1973 *apud* MAGALHÃES, 2006, p. 17), a universidade, tem em si, a função de assumir a forma de aquisição filosófica do conhecimento. Para os autores, o ensino superior e/ou a universidade, deve fornecer uma educação liberal, cujo conhecimento deva ser procurado como um fim em si mesmo. Dentro dessa concepção, a universidade deveria exercer um “alargamento intelectual, uma expansão da mente, com vista à formação do caráter” (NEWMAN, 1973, p. 4).

Sob essa mesma ótica, Strauss (1959) complementa que educação liberal é a educação em cultura ou para a cultura:

O produto acabado da educação liberal é um ser humano de cultura. “Cultura” significa primariamente agricultura: o cultivo do solo e seus produtos, o cuidado do solo, a melhoria da terra de acordo com sua natureza. Derivadamente, “cultura” significa hoje principalmente o cultivo da mente, o cuidado e a melhoria das faculdades natas da mente de acordo com a natureza da mente. Assim como o solo precisa de cultivadores, a mente precisa de professores.

De modo similar, Humboldt (*ibid.*, p.7) defendia a ideia de uma universidade que promovesse ao estudante uma imersão no mundo do

¹ Newman, J. H. The Idea of a University. Oxford: Oxford University Press, 1973.

conhecimento, sendo esse definido pelo autor como um produto de diálogos entre mentes. Dessa forma, o modelo humboldtiano de universidade se expressava numa instituição liberta da religião, da igreja ou da autoridade do Estado e das pressões sociais e econômicas.

Esse modelo de universidade proposto por Humboldt constituiu o que conhecemos por universidade moderna que foi originado na organização da Universidade de Berlim, em 1808, e consagrado em seu famoso texto “Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim” (HUMBOLDT, 1997).

Dentro desses conceitos, podemos observar que os discursos desses autores, tanto em von Humboldt como no cardeal Newman, “possuem algo de muito forte em comum: a sua fé moderna no Homem, no Conhecimento (enquanto Ciência, Verdade) e na História” (MAGALHÃES, 2006, p. 17). Para eles, o conhecimento era algo que deveria ser buscado como um fim em si mesmo, e que a universidade deveria ser o local onde esse conhecimento poderia ser desenvolvido, construído e preservado. Tal como afirmara Magalhães (2006), “a universidade é concebida como o estádio mais elevado onde esse objecto único pode alcançar o máximo possível de consciência” (MAGALHÃES, 2006, p. 19).

Por outro lado, o intitulado modelo napoleônico (ou francês) de ensino superior, era voltado aos interesses da burguesia industrial e usava o conhecimento superior a serviço das elites procurando assegurar a unidade política e a estabilidade da nação como unidade histórica e geográfica. Esse modelo era ademais restritivo no que diz respeito à autonomia das instituições acadêmicas, já que o Estado é que exercia o poder regulador sobre atos administrativos e até mesmo sobre os conteúdos dos programas de ensino e dos cursos (MAGALHÃES, 2006).

Em compensação, o modelo humboldtiano assumia que as universidades eram parceiras do Estado, atuando como a maior expressão da cultura da nação e do próprio Estado. Paradoxalmente, apesar desse caráter de parceria do modelo humboldtiano configurar uma autonomia menos restrita que o modelo napoleônico, ambos os modelos deveriam prestar contas às instâncias

superiores conforme afirmaram Neave *et al*² (1994 *apud* MAGALHÃES, 2006, p. 25).

Apesar de diferenças substanciais entre os dois conceitos de autonomia, ambos envolvem uma semelhança fundamental na tarefa que é atribuída ao Estado na sua relação com a universidade. Independentemente do facto de o controle estatal envolver um elemento de parceria ou basear-se totalmente num princípio de subordinação e de prestação administrativa de contas às instâncias superiores, a autonomia académica não era uma mera questão de proteção das liberdades de aprender e de ensinar. Era também uma questão de proteger o sector modernizador da sociedade contra as pressões, pretensões e exigências especiais de interesses instalados e privilégios herdados.

Assim sendo, pode-se afirmar que os sistemas de ensino superior são eventos modernos, já que se constituíram na medida que a produção de recursos humanos (recrutamento de pessoal para o aparelho de Estado) se fez necessária para a construção e consolidação do Estado-nação moderno. Segundo Peter Scott (1997, p. 9), apesar da designação “universidade” ser deveras antiga, as instituições de ensino superior (ou seja, o ensino superior como sistema) são claramente recentes.

Neste quadro, o ensino superior surge como um subsistema tendo como tarefa final a produção, preservação e difusão da alta cultura, ciência e a técnica. Total ou parcialmente controlados pelos poderes políticos, esses estabelecimentos de ensino estiveram quase sempre à serviço do Estado, da concretização de seus projetos ideológicos e de seus modelos de desenvolvimento e, através de financiamentos, os estados instituíram-se como principais provedores das instituições científicas, assim como de sua autonomia. Os estabelecimentos de ensino superior, portanto, dependentes e impregnados de intencionalidades políticas, muitas vezes se constituíram como departamentos estatais (LUCKMANN, 2006).

Tomando o que foi dito, quando nos referimos ao termo *ensino superior* indagações surgem em torno da palavra *superior*. De acordo com as grandes narrativas da modernidade que postulavam a centralidade da verdade e da humanidade como os seus personagens principais, parece implícito ao termo

² NEAVE, G & van VUGHT, F (orgs.). *Governmente and Higher and Higher Education Relationships Across Three Continents: The Winds of Change*, Oxford: Pergamon Press, 1994.

que educação superior constitui o nível mais elevado dos sistemas educativos sendo que a articulação entre conhecimento e instituições transcorreram “de um modo tão integrado que o sujeito moderno pode ficar a salvo de qualquer má consciência ou insegurança política” (MAGALHÃES, 2006, p. 16). No entanto, fazendo referência ao materialismo histórico de Marx³, podemos conceber o ensino superior como parte integrante da estrutura social, funcionando ora como infraestrutura e ora apresentando-se como superestrutura

[...] Marx concebe a estrutura de qualquer sociedade como constituída pelos níveis ou instâncias, articulados por uma determinação específica: a infraestrutura ou base econômica (unidade das forças produtivas e das relações de produção), e a superestrutura, que comporta em si mesma dois níveis ou instâncias: o jurídico-político (o direito e o Estado) e a ideologia (as diferentes ideologias, religiosas, moral, jurídica, política, etc.) (ALTHUSSER, 1980, p. 25).

Em contrapartida, tais instituições de ensino superior, sempre se colocaram como centro da História e da Humanidade acreditando que a posse da verdade (ou do conhecimento) os legitimariam a conquistar o mundo, suas leis e seus processos (MAGALHÃES, 2006). Tais definições criam o que Menezes (2011) chamou de “o mito da supremacia do saber universitário”. Esse autor, ao definir universidade, afirma que ela foi constituída por diversos grupos sociais organizados a partir da ideologia das classes dominantes, em que valores de alguns grupos se sobrepunham aos de outros. Como exemplo, cita a visão eurocêntrica do conhecimento, na qual o Velho Mundo supôs-se superior ao Novo Mundo (ORLANDI, 2008) e durante anos construiu-se uma história de colônias, saques, aculturações e confrontos étnicos.

Reforçando o que foi dito, esses autores também corroboram que a universidade foi construída com bases na ideia substancialista de ciência, verdade, cultura e saber, conceitos sob os quais diversos grupos sociais foram organizados a partir da ideologia das classes dominantes, as quais abordaremos mais adiante.

Quando falamos em ideologia, esse termo, visto através do olhar do senso comum, trata-se de um conjunto de ideias, pensamentos, doutrinas ou visões de

³ ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do estado. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença/ Martins Fontes, 1980.

mundo de um indivíduo ou de um grupo. Todavia, quando os autores trazem a expressão “ideologia das classes dominantes” faz reverberar o conceito marxista de ideologia, cujo significado no mundo capitalista, configura instrumento de dominação que age por meio de convencimento, de forma prescritiva, que aliena a consciência humana.

Nesse sentido, Althusser em “Aparelhos Ideológicos do Estado”, ao desdobrar a teoria marxista, entre outras questões, vem dizer sobre reprodução dos meios de produção e da força de trabalho bem como do papel da ideologia dominante. Sobre meios de produção e forças de trabalho, Marx (1996) afirmou que a estrutura de qualquer sociedade pode ser comparada à estrutura de um edifício no qual a base ou *infraestrutura* seria composta pelas forças produtivas e relações de produção (base econômica), enquanto a *superestrutura* (andares) representaria o Estado. “Como todas as metáforas, esta sugere [...] que os andares superiores não poderiam manter-se (no ar) sozinhos se não assentassem de facto na sua base” (ALTHUSSER, 1970, p. 26). No entanto, para que essa força de trabalho seja assegurada e mais do que isso, qualificada, técnicas e conhecimentos práticos se fazem necessários. Nesse ponto, a Escola e instituições de ensino, tornam-se Aparelhos Ideológicos de Estado que, para além de instruir e ensinar técnicas e conhecimentos, passam também a ensinar as regras dos bons costumes, da moral, da consciência cívica e de respeito as divisões de trabalho de modo que se assegure a ordem estabelecida pela dominação de classe. Nas palavras de Althusser (1970, p. 21):

Enunciando este facto numa linguagem mais científica, diremos que a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, pela palavra, a dominação da classe dominante. Por outras palavras, a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam saberes práticos, mas em moldes que assegure a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da prática desta. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, não falando dos profissionais da ideologia, devem estar de uma maneira ou de outra penetrados desta ideologia, para desempenharem conscienciosamente a sua tarefa – quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas).

Dentro desta ótica, pode-se constatar que para existir a reprodução de forças produtivas, não só a qualificação desta força de trabalho é necessária, mas também a reprodução da sujeição dela à ideologia dominante. Nesse ponto, reconhece-se o funcionamento da ideologia que fundamentará o que Althusser (1970, p. 43) vai chamar de Aparelhos Ideológicos.

Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas [...], tais como:

- O AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas),
- o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares),
- o AIE familiar,
- o AIE jurídico,
- o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos),
- o AIE sindical,
- o AIE da informação (imprensa, rádio-televisão, etc),
- o AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc).

São essas instituições, encobertas pelo aparelho repressivo de Estado (ALTHUSSER, 1970), que apontam para a reprodução das relações de produção, sendo aqui, crucial o funcionamento da ideologia da classe dominante se ocupando como detentora do poder de Estado.

Na Idade Média, a Igreja funcionava fortemente como um AIE, cujo domínio se estendia para além das funções religiosas, abrangendo as funções escolares, política, de informação e cultura, no qual diversas instituições, tais como Igreja, Escola, Política e Estado exerciam o poder de modo simultâneo e entrelaçado.

A complexa relação entre poderes religiosos, políticos e da educação pode ser ilustrada pelo processo de catequização indígena, exercida pela Ordem dos Jesuítas durante o processo de colonização do Brasil pelos portugueses. Naquele contexto, aos Jesuítas foi dada a função de catequizar, e “ao mesmo tempo que esses ensinavam a língua catequizando, catequisavam pelos princípios Católicos a partir da leitura e da escrita. Eis aí funcionando uma relação de poder entre o detentor e o receptor do conhecimento” (PEREIRA, 2019, p. 5).

Já no período capitalista, ao contrário do que se esperava, a Escola enquanto um AIE, produzia sentidos de dominância

[...] há um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola. Desde o pré-primário, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir do Pré-Primário, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais vulnerável, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escolar [...] por volta dos dezesseis anos, uma enorme massa de crianças cai na produção: são operários ou os pequenos camponeses. A outra parte da juventude escolarizável continua: e seja como for faz um traço do caminho para cair sem chegar ao fim e preencher os postos dos quadros médios e pequenos empregados, pequenos e médios funcionários, pequeno-burgueses de toda espécie. Uma última parte consegue aceder aos cumes, quer para cair no semi-desemprego intelectual, quer para fornecer, além dos intelectuais do trabalhador coletivo, os agentes da exploração, (capitalistas, managers), os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (ALTHUSSER, 1970, p. 64).

Esta descrição de Althusser sobre os processos comumente vivenciados pelo jovem na era capitalista desde as fases iniciais do processo educacional até que esteja de fato integrado na sociedade, pode ser comparado ao que Gellert (1993, p. 19) definiu como tendências dominantes dentro das instituições acadêmicas europeias, e que ainda podem ser percebidas como pano de fundo das matrizes de ensino superior atual. Este autor definiu primeiramente como modelo do “conhecimento”, aquele que corresponderia à ideia humboldtiana de universidade, que assumia a criação e a transmissão do conhecimento como sendo a tarefa central da universidade; o segundo modelo, que ele chamou de modelo “profissional”, que corresponderia ao modelo das *grandes écoles*⁴ – que se situam, em termos de prestígio e estatuto, acima das universidades, e enfatizava a aquisição de capacidades profissionais, como estando no cerne da missão das instituições de ensino superior – usualmente ligado ao sistema de ensino superior francês (ou napoleônico) como já descrito anteriormente; e por último, o “modelo da formação”, que era concentrado sobretudo na produção de quadros para o aparelho de Estado, estando também, nesse modelo inserido, a formação do caráter (MAGALHÃES, 2006, p. 19).

⁴ Grande école (literalmente, “grande escola”) é, segundo o ministério de educação nacional da França, um estabelecimento de ensino superior que recruta seus alunos por concurso e assegura a formação de alto nível. A qualidade da formação que essas instituições oferecem, confere a elas e seus alunos grande prestígio. Em seus quadros é preparada a maior parte da elite política e científica francesa, e seus alunos incluem políticos de primeiro escalão e altos executivos de instituições públicas e privadas (Arrêté du 27 août 1992 relatif à la terminologie de l'éducation. Arquivado em 11 de novembro de 2010, no Wayback Machine).

Por tudo isso, compreendemos a afirmação de Magalhães (2006, p. 20), quando se refere as narrativas fundacionais do ensino superior e das suas instituições, de que essas narrativas “são atualizações da metanarrativa da modernidade, pois constroem ideias de universidade dentro das racionalidades de emancipação e de regulação”. Esse autor ainda complementa que

As ideias de universidade a que nos referimos são simultaneamente ideias e ideologia. Enquanto ideias, é possível enfatizar as suas diferenças e aquilo que possuem em comum, assumindo, em sintonia com Ronald Barnerr, que o que é surpreendente é o seu grau de consenso, ou seja, “podemos ver de imediato que há certos temas recorrentes, como conhecimento, verdade, razão, totalidade, diálogo e crítica” (1994: 23). Enquanto ideologia, no sentido de evidências partilhadas, encontramos como diz J. Habermas, “[...] a ideia da unidade da ciência e da compreensão crítica (Aufklärung) [...]” (Habermas, 1993:49). Como parte da modernidade, estas ideias e ideologias são parte também dos défices e excessos históricos desta (MAGALHÃES, 2006, p. 20).

Nesses moldes, talvez nos torne mais plausível compreender a crise de identidade⁵ pelo qual transita o ensino superior na atualidade. De fato, a educação superior atual parece estar a assumir múltiplas definições em simultâneo. Ora vê-se denominada como ensino universitário, ora também é referida como ensino terciário, ensino pós-secundário ou educação politécnica/vocacionalizante (MAGALHÃES, 2006, p. 15). No entanto, de acordo com o que já foi dito por Magalhães (2006): “o ensino superior esteve sempre em crise”. O domínio das universidades por mecanismos de mercado, a mudança de educação pública para privada, o poder do Estado em suas diretrizes assim como a falta de autonomia do corpo docente, tem raízes antigas e bem consolidadas.

É fato que presentemente, o ensino superior confronta-se com dilemas que, porventura, jamais havia se confrontado, tais como o expressivo aumento da procura pelo ensino superior por estudantes mais velhos, assim como o surgimento de tipos institucionais *confusos* resultantes da transformação de cursos politécnicos, além de outros desafios. No entanto, pretendemos com essa

⁵ Existe um consenso geral entre os acadêmicos de todo mundo de que o ensino superior está em estado de crise. As universidades estão enfrentando atualmente, um crescente conjunto de desafios decorrentes de cortes orçamentais, com a conseqüente diminuição da qualidade, redução do corpo docente, militarização da investigação, bem como a reformulação do currículo para se adaptar às necessidades do mercado (GIROUX, H. Ensino superior, para quê? Educar, Curitiba, n. 37, p. 25-38, maio/ago. 2010).

explicação, pensar que no cerne dos sistemas de ensino superior parece haver um funcionamento recorrente, que é regido pela ideologia.

1.2 Histórico do Ensino Médico no Brasil face a sua historicidade

Não se pode compreender as peculiaridades do Ensino Médico e o modo como foi inscrito na história afastando-o do processo de organização do ensino superior como um todo. Parece-nos crucial relatar que a forma de organização dos currículos das universidades europeias se caracterizava como sendo uma rede que se estendia de Coimbra à Cracóvia e permitia que os estudantes se transferissem com relativa facilidade de uma instituição para outra. Além disso, o bacharelado era conhecido como primeiro grau, em que o estudante que o cursava tornava-se bacharel em sete “artes liberais” (BURKE, 2003, p. 76), sendo elas a gramática, lógica, retórica, aritmética, geometria, astronomia e música. Findado o primeiro grau, o aluno poderia então seguir para uma das três faculdades superiores, que seriam a teologia, o direito e a medicina (BURKE, 2003).

Agora, dando sequência ao que foi iniciado na sessão anterior e ainda com a proposta de compreender o processo de constituição do ensino superior e, conseqüentemente, o funcionamento da discursividade acerca do professor a partir de suas significações é que o *corpus* dessa pesquisa se edifica. Nesse momento, se faz necessário para a compreensão sócio-histórica de nosso objeto de estudo, transitar pelos caminhos traçados pelo ensino superior brasileiro e, mais especificamente, sobre os caminhos que as escolas médicas brasileiras percorreram até se inserirem neste contexto.

A primeira *Escola Médica*⁶ no Brasil foi construída em 1808, após a vinda da família real portuguesa, juntamente com cursos de direito, academias

⁶ Chamamos atenção para o uso das terminologias “*Escolas Médicas*” e “*Ensino Médico*” no lugar de *Educação Médica*. Orlandi (2016), em seu texto *Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação*, nos traz o conceito de educação social e explica a distinção entre informação e conhecimento, no qual, nas palavras da autora, “tratando-se da educação social, é preciso dizer que informação e conhecimento não significam a mesma coisa”. No mesmo texto ela ainda afirma que “como a questão da educação é uma questão que acompanha a conjuntura em que se dá, em conjunturas históricas diversas, passamos do slogan <<alfabetização e desenvolvimento>>, <<para educação e mercado>> em que o mercado exige a qualificação do trabalho, a qualificação do trabalhador”. Isso nos leva a refletir sobre a proposta

militares, entre outros. Santos Filho *et al.* (1991 *apud* Machado, 1997, p.75) registrou que o modelo de ensino estabelecido nas primeiras escolas médicas brasileiras foi o da Universidade de Coimbra, no qual

O aspirante à carreira médica deveria saber falar latim, ter conhecimento do grego, de filosofia moral e racional, e manejar as línguas francesa e inglesa, facultativamente. Cursaria, então, as matérias das Faculdades de Filosofia e Matemática, matriculando-se, após exames, no curso de medicina, composto de cinco cadeiras, uma em cada ano: matéria médica e farmácia; anatomia, prática das operações e arte obstétrica; instituições (teoria médica) com a prática da medicina e da cirurgia no quinto e último ano, findo o qual submetia-se a exames (...), recebendo, se aprovado, o grau de 'Bacharel em Medicina e Cirurgia'. Para obter os títulos de 'licenciado' e de 'doutor', cumpria a repetição, por mais um ano, das cadeiras de instituições e aforismos, e defesa de tese, no último caso.

Mais tarde, com a reforma do *Ensino Médico*⁸ americano, em decorrência da publicação do Relatório Flexner⁸, o Brasil foi também impregnado pelas concepções positivistas⁹ deslocando o anterior modelo de referência em educação médica francês para o americano. A proposta de Flexner era a busca da excelência na preparação dos futuros médicos, implantando o binômio ensino-pesquisa, para os quais foram criados os hospitais universitários.

A partir de então, incorporou-se o ensino por disciplinas segundo especialidades (ou seja, cardiologia, pediatria, dermatologia, radiologia, etc), o que posteriormente acabou determinando um crescente 'especialismo' da

pedagógica da medicina, que talvez seja mais voltada para a capacitação e não para a formação (ORLANDI, 2014, p. 148).

⁷ SANTOS FILHO, L. C. *et al.* História geral da medicina brasileira. São Paulo: Hucitec, 1991. 2v.

⁸ Abraham Flexner (1866-1959) – foi um educador norte-americano que, em 1910, através de seu relatório, que ficou conhecido como o Relatório Flexner, é considerado o grande responsável pela mais importante reforma das escolas médicas de todos os tempos nos Estados Unidos da América (EUA), com profundas implicações para a formação médica e a medicina mundial. Tal relatório consolidou um modelo de ensino que priorizava o desenvolvimento das ciências da saúde, com incentivo à pesquisa, ao ensino ligado ao hospital de ensino e o conhecimento e a prática de saúde eram centralizados no profissional médico. Como consequência, esse modelo também conhecido como *modelo biomédico*, suscitou na profissão médica uma posição autoritária, unidisciplinar e mercantilista da medicina, com intenso investimento em aparatos lucrativos como hospitais, exames, remédios e medicina altamente especializada. (MEIRELES; FERNANDES; SILVA, 2019, p. 69).

⁹ Referente ao positivismo – corrente teórica criada pelo filósofo francês Auguste Comte (1798-1857) que defendia que a regra para o progresso social seriam a disciplina e a ordem, o que influenciou a teoria moral utilitarista de John Stuart Mill (família de teorias consequencialistas que afirma que as ações são boas quando tendem a promover a felicidade e más quando tendem a promover o oposto da felicidade). (Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/positivismo.htm>. Acesso em 12/07/22).

Medicina, fato que por um lado encontrou apoio na sociedade moderna e no “complexo médico-industrial” (MACHADO, 1997, p.59), entretanto, acabou por favorecer a especialização precoce do estudante de medicina que passou a ser condicionado por um mercado de trabalho cada vez mais competitivo (MACHADO, 1997).

Esse modelo médico-assistencialista (NOGUEIRA, 2009, p. 264) nos remete ao que Marx (1996) denominou de “modo de produção capitalista”, no qual o econômico tem papel preponderante na estrutura social. A partir daí o trabalhador vende sua força de trabalho para sobreviver financeiramente, enquanto a Medicina torna-se a atividade cujo objetivo é a conservação da força de trabalho. Sendo assim, nesse modo de produção capitalista, o trabalho médico visa, em última análise, devolver o trabalhador à condição de executar o seu trabalho. Nas palavras de Marx, neste modo de produção,

[...] todos os meios para desenvolver a produção redundam em meios para dominar e explorar o produtor, mutilam o trabalhador, reduzindo-o a um fragmento de ser humano, degradam-no à categoria de peça de máquina, destroem o conteúdo de seu trabalho, transformando em tormento; tornam-lhe estranhas as potências intelectuais do processo de trabalho na medida em que a este se incorpora a ciência como força independente, desfiguram as condições em que trabalha, submetem-no constantemente a um despotismo mesquinho e odioso, transformam todas as horas de sua vida em horas de trabalho e lançam sua mulher e seus filhos sob o rolo compressor do capital (MARX, 1999, p. 748-749).

À vista disso, desde o século XIX, a educação médica vem passando por críticas quanto aos métodos de ensino e aos conteúdos pautados nesse modelo assistencialista de Flexner (FLEXNER, 1910). Esse modelo instaurou um método reducionista de educação médica, reconhecido como “paradigma flexneriano”, que influencia fortemente o ensino médico brasileiro até os dias atuais (ROMANO, 2005). Tal modelo incentivou o desenvolvimento de escolas médicas que condicionavam o discente a um olhar exclusivamente anatomoclínico¹⁰ de seus pacientes, uma vez que priorizava o desenvolvimento

¹⁰ O modelo anatomoclínico francês pressupunha um ensino realizado por meio de trabalho e pesquisa no hospital, especializado na observação técnica do corpo humano. Segundo Kemp (2004) esse modelo de educação era facilitado pela estreita relação entre os hospitais e as escolas médicas no qual “os primeiros ofereciam um amplo campo de pesquisa junto aos leitos dos pacientes, além dos anfiteatros anatômicos. As faculdades podiam treinar seus alunos nas diferentes técnicas diagnósticas e terapêuticas e dispor de um variado campo de pesquisa clínica para seus docentes” (KEMP, A, EDLER, F.C. A reforma médica no Brasil e nos Estados Unidos:

das ciências da saúde, com incentivo à pesquisa e ao ensino ligado ao hospital de ensino (MEIRELLES, 2019). A partir de então, a formação em saúde consagrou-se por um método de ensino organizado em disciplinas, centrado no professor e na transmissão de conhecimentos, com atividades práticas em cenário eminentemente hospitalocêntrico, marcado pela unidirecionalidade na relação professor-estudante e pela fragmentação do corpo e da saúde do indivíduo (GOMES, 2011).

Disto resultou uma desvalorização das ações de prevenção e promoção da saúde e a despreocupação com o impacto das ações sobre a saúde da população. Dentro desse modelo flexneriano, o enfoque era dirigido principalmente para a excelência técnica de especialidades clínicas orientadas ao indivíduo, enquanto na formação em saúde pública e práticas voltadas para as necessidades das comunidades eram postas de lado.

Outro aspecto central defendido por Flexner (1910) era que a aprendizagem deveria ocorrer em ambiente intra-hospitalar e as escolas médicas deveriam possuir seu próprio hospital. Nesse contexto, o professor de Medicina deveria ser o médico chefe do hospital; o professor de cirurgia, o cirurgião chefe; o professor de patologia, o patologista do hospital, e assim sucedia-se com as diversas outras especialidades, de modo que, na ausência do hospital universitário, não seria possível que a escola de Medicina organizasse seu corpo docente. Deste modo, ficou estabelecido um modelo formador que fragmentava o conhecimento por meio do estudo do corpo humano segundo órgãos e sistemas, estimulando a especialização profissional e atendendo aos interesses do complexo médico-industrial.

Além disso, faz-se importante ressaltar que, desde então, os professores dos cursos de Medicina, são profissionais que se formaram como bacharéis e que possivelmente demonstram domínio de conteúdo e experiência clínica da área que lecionam, todavia, em sua maioria, não possuem acesso a formação pedagógica específica para a docência, no que diz respeito ao cerne do processo ensino-aprendizagem. Esse fato também pode ser constatado em outras áreas da saúde, conforme já registrado por Ribeiro e Cunha (2010), que ao estudarem docentes do curso de nutrição, confirmaram que eles se reconhecem pela

uma comparação entre duas retóricas. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, vol. 11(3): 569-85, set.-dez. 2004).

profissão de origem, sem, no entanto, valorizar o exercício do magistério, denotando que o poder e prestígio desses profissionais vêm, de fato, de seu campo específico de atuação e não do saber pedagógico da docência.

Tudo isso, reforça problematizações que vem sendo levantadas ao longo dos anos por parte das escolas Médicas e instituições como a Organização Mundial de Saúde (OMS), Associação Brasileira de Educação Médica (Abem) e Organização Pan-Americana de Saúde (Opas), (MEIRELES; FERNANDES; SILVA, 2019), sobre falhas na formação médica, uma vez que não é difícil perceber deficiências tanto no que tange as habilidades práticas como no envolvimento humanístico-comportamental desses profissionais com seus pacientes. Essas questões refletem ainda na formação de profissionais que estão pouco vinculados à realidade dos sistemas de saúde do país (NOGUEIRA, 2009). Frente a essas observações, reformas nas bases curriculares dos cursos de graduação em Medicina no Brasil se fizeram necessárias. Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)¹¹ do Curso de Graduação em Medicina foram instituídas. Esse documento, que estabelece os princípios, os fundamentos e as finalidades da formação em Medicina, em sua reformulação em 2014, incluiu entre outros quesitos, como parte do conteúdo curricular dos cursos de graduação em medicina, a adoção de um projeto pedagógico centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor, que desempenhará o papel de facilitador e mediador do processo de aprendizagem (BRASIL, 2001; BRASIL, 2014).

1.3 (Des)aproximações do Ensino Médico no Brasil e no Exterior

Conforme já mencionado anteriormente, ao se tratar da formação médica no Brasil, não podemos deixar de citar a grande influência que o trabalho de Flexner (1910) exerceu não apenas sobre a formação, mas também, sobre a prática médica ocidental. Nos Estados Unidos, previamente a seu trabalho, o quadro de ensino médico era marcado pela existência de centenas de escolas médicas, que surgiam sem controle, independentes de vínculos com

¹¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>, acesso em 29 de junho de 2022)

universidades, e ofereciam cursos de medicina sem base científica sólida, desprovida de qualquer estrutura necessária para tal ensino.

Com a publicação do “Relatório de Flexner” em 1910 pela *Carnegie Foundation for the Advanced of Teaching*, que inicialmente objetivava maior rigor na avaliação do ensino médico no Canadá e EUA, o ensino e a prática médica de diversos países, e em particular no Brasil, foram fortemente influenciados.

Seguindo esse modelo, de modo geral, os cursos de Medicina ainda são fundados nas ciências biológicas, físicas e químicas, buscando capacitar os alunos nos conhecimentos sobre o corpo sadio e em como manter ou recuperar sua normalidade anatômica e funcional. Nesse caso, as relações do corpo com a sociedade deixam de ser consideradas sendo as questões sociais somente mencionadas como atributo do indivíduo tais como nível de escolaridade, renda, profissão, entre outras, fato que mais tarde também virá requerer mudanças (NOGUEIRA, 2009).

No momento em que vivemos, reformas no ensino médico tornaram-se necessárias. E a despeito de tudo o que foi dito, apesar de toda sua complexidade, começamos a vislumbrar um cenário de favorecimento para a construção de novas realidades dentro do ensino e das práticas médicas.

A educação médica vive um processo de transformação, com reformas curriculares já ocorrendo em diversas escolas médicas brasileiras com multiplicação de práticas e experiências inovadoras, além de aumento da produção acadêmica na área.

No Brasil, podemos constatar a busca por uma educação médica que cultive um egresso médico capaz de lidar com os problemas da sociedade brasileira moderna. Uma das estratégias propostas para a modificação do cenário surgiu em 2001, quando o Ministério da Educação e Cultura, por meio do Conselho Nacional de Saúde / Centro de Ensino Superior, propõe aos cursos de Medicina um currículo baseado em competências e estabelece diretrizes, incluindo seis competências e habilidades gerais e vinte e duas específicas para o egresso (FRANCO, 2014).

Nessas diretrizes, dentre as questões-chave, tem-se o aprendizado por competências, a formação de um egresso com uma compreensão ampliada de saúde e uma visão social pertinente. Entre outros valores, as DCNs buscam um egresso com um perfil atrelado a um cuidado integral do paciente, que considere

o indivíduo na sua integralidade e não de forma fragmentada, além de conhecer o contexto e a realidade em que atua.

Destaca-se como objetivos da formação por competência, uma prática eficaz, capaz não apenas de solucionar problemas, mas também de atuar melhorando os contextos sociais por meio de uma gestão responsável e uso eficiente dos recursos disponíveis.

Não obstante, mesmo que esse cenário se mostre bastante promissor, cabe aqui também sublinhar a presença dos elementos de mercado funcionando concomitantemente, e a necessidade de se ter um profissional que seja capaz de atuar junto dele. Em um mundo globalizado, não se pode desconsiderar a grande influência do mercado de trabalho sobre as universidades e seus métodos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de competências. Deste modo, as mudanças propostas pelas novas diretrizes, buscam uma formação médica eficaz, que se aplique não somente aos estudantes, mas se estenda ao corpo docente, a administração e a sociedade.

Importa dizer que não apenas o ensino médico brasileiro, mas a universidade, de um modo geral, vem passando por profundas mudanças epistemológicas em todo o mundo. Na Europa, por exemplo, a busca por uma economia baseada no conhecimento pela União Europeia (UE), resultou no desenvolvimento do processo de Bolonha¹² - ferramenta chave na construção do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES)¹³, processos que, em última

¹² Processo de Bolonha é o nome dado ao processo iniciado a partir da Declaração de Bolonha – acordo assinado em 1999 por ministros da Educação de diversos países da Europa (tanto da União Europeia como de outros países com Rússia e Turquia), na cidade de Bolonha – Itália. Refere-se a um processo de reforma intergovernamental a nível europeu que se inscreve nos objetivos da Estratégia de Lisboa e que visa concretizar o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Essa declaração deu início a um processo de convergência com objetivo de facilitar o intercâmbio de graduandos entre os países da Europa e adequar o conteúdo do ensino superior às demandas sociais, além de promover uma maior transparência e equidade da aprendizagem por meio dos ECTS (Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos – sistema que compara o volume de aprendizagem com base na carga horária de estágios do estudante). (*European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, The EU in support of the Bologna process, Publications Office, 2018, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/3596>*).

¹³ EEES trata-se de um conjunto de países europeus que se uniram com o intuito de harmonizar os diferentes sistemas de ensino superior nacionais, de forma que se tornassem compatíveis, comparáveis e coerentes entre si. Seus objetivos centram-se em: implantar um sistema que seja facilmente compreensível e comparável entre acadêmicos; adotar um sistema de acumulação e transferência de créditos que favoreçam a mobilidade (créditos ECTS); promover a cooperação europeia em garantir qualidade e desenvolvimento de critérios e metodologias comparáveis; impulsionar a mobilidade dos estudantes, docentes e pessoal de cargos administrativos das universidades e de outras instituições europeias de ensino superior.

análise, surgiram com propostas de melhorar a eficácia da educação superior, facilitar o acesso a ela e abrir o sistema educativo para um mundo mais amplo (TOBÓN, 2008).

Em âmbito mundial, dois movimentos reformadores se destacaram em reação à onda de especializações excessivas. Primeiro, nos anos 60, no Canadá e nos Estados Unidos, surgiu a ação organizada no sentido da formação do médico de família, emergindo em decorrência de uma nova especialidade. O segundo movimento se caracterizou pela reivindicação por justiça social, acentuando o caráter prioritário dos cuidados básicos de saúde como meio de melhorar o atendimento às populações carentes que culminou com a conferência internacional realizada em Alma-Ata¹⁴, em 1978, de que resultou a declaração Saúde para Todos no Ano 2000, assinada pelos representantes de 134 países (LAMPERT, 2002).

A partir desses movimentos, programas e projetos para a construção do novo paradigma emergiram, visando a promoção da saúde e o atendimento das necessidades básicas de nível primário ao invés de sustentar somente uma Medicina voltada para a doença, a tecnologia sofisticada e a disputa por leitos hospitalares. Sendo assim, os órgãos formadores, em especial as escolas médicas, passaram a ser as instituições visadas para a construção desse processo de transformação (LAMPERT, 2002).

Todas as reformas que marcaram o ensino médico não deixam de ser reflexo e consequência de crises econômicas e da forte concorrência comercial que instigaram a necessidade de reformas universitárias em diferentes países. Num ambiente de competitividade, as atenções se voltaram aos recursos humanos disponíveis para atender às necessidades das empresas, o que passou a exigir mais habilidades e competências dos estudantes além de seus conhecimentos teóricos. Dessa forma, fez-se necessária a incorporação de

¹⁴ A Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde, reunida em Alma-Ata aos doze dias do mês de setembro de 1978 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), expressava a necessidade de ação urgente de todos os governos, de todos os que trabalham os campos da saúde e do desenvolvimento e da comunidade mundial para promover a saúde de todos os povos do mundo. A Declaração de Alma Ata – documento síntese desse encontro – afirmava a partir de dez pontos que os cuidados primários de saúde precisavam ser desenvolvidos e aplicados em todo o mundo com urgência, particularmente nos países em desenvolvimento. Naquele momento, passou-se a defender a saúde como “completo bem-estar físico, mental e social, e não simplesmente a ausência de doença ou enfermidade”, conforme declarado pela OMS. (Disponível: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_alma_ata.pdf, acesso em 31 de maio de 2022).

conceitos práticos atrelados ao ensino teórico nos currículos universitários, assim como a implementação de modelos concretos de avaliação.

Assiste-se, portanto, ao surgimento de uma nova universidade, cuja produção do conhecimento passa a se pautar na inserção e no compromisso com a sociedade pós-industrial emergente. Nesse novo modelo, a aquisição de competências e habilidades passam a definir o perfil do profissional egresso.

Para esse novo contexto espera-se, entretanto, uma nova abordagem dos métodos de ensino-aprendizagem, baseados em novos modelos educativos adaptados ao contexto real da vida dos estudantes. Diferente da educação formal do passado que se embasava na memorização, acúmulo e repetição de informações, o enfoque atual se faz num modelo educativo orientado a prática de processos que estimulem a aquisição de habilidades cognitivas tais como interpretação, reconhecimento e capacidade de resolução de problemas (BOELEN, 2004).

No contexto da formação médica, as transformações podem ser notadas desde a década de 50 quando Boelen (2004) descreve três períodos distintos pelos quais a educação médica vem transitando desde então. O primeiro período, Boelen chamou de “planejamento por objetivos”, caracterizado por uma metodologia de gestão que definiu a educação dos anos 50. Já o segundo período, transcorrido na década de 70, foi marcado pela busca de um médico atuante em concordância com a situação sanitária local, motivado a identificar as necessidades qualitativas e quantitativas locais. E por último, o terceiro período, iniciado a partir dos anos 90 com ressonância até os dias de hoje, foi sinalado a pesquisa do impacto que a educação médica exerce sobre a saúde da população.

Atualmente, o ensino médico de maneira global, transita em direção a uma visão centrada em competências, buscando um modelo de aprendizagem no qual o estudante se aproprie de seu próprio processo formativo. Este novo enfoque passou a ser conhecido como “Educação baseada em competências”.

Esse conceito, replicado da Educação Básica, defende que a aprendizagem deve assegurar ao estudante o desenvolvimento de dez competências essenciais, denominadas pela BNCC¹⁵ (Base Nacional Comum

¹⁵ É um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da

Curricular) de “competências gerais da Educação Básica”¹⁶ (BRASIL, 2017). Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL *et al.* 2013 apud BRASIL, 2017, p. 18).

Tobón (2008), caracterizou competência como um processo no qual o indivíduo utiliza ação e criatividade para solucionar problemas e realizar atividades, tanto da vida cotidiana como do trabalho, propondo construir e transformar a realidade por meio da integração do ser, do conhecer e do fazer.

Na Conferência Mundial sobre a Educação Superior transcorrida em 1998, a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – definiu competência como “um conjunto de comportamentos socioafetivos e habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriais e motoras que permitem cumprir adequadamente um desempenho, uma atividade ou uma tarefa” (ARGUDIN, 2013, p. 12).

Ainda nesse enredo, outra importante referência, Perrenoud (1999, p.30), registrou que

Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. [...] A habilidade é uma “inteligência capitalizada”, uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, de deduções, funcionamentos rotinizados que se tornaram esquemas mentais de alto nível ou tramas que ganham tempo, que “inserem” a decisão (PERRENOUD, 1999, P.30).

Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, acesso em 30 de junho de 2022).

¹⁶ As 10 competências gerais da BNCC são: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório Cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura Digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e Autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e Autonomia. (Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em 30 de junho de 2022).

Já Duarte (2020) divide as competências em três grupos que se complementam, sendo eles caracterizados por a) competências básicas: capacidade para expressão oral e escrita, compreensão e tomada de decisões; b) competências pessoais: aquelas características que permitem o indivíduo a alcançar êxitos em certas situações da vida, tais como desejo de superação, capacidade de adaptação a mudanças e visão crítica; e por último, c) competências profissionais: que seriam aquelas capacidades que permitem que o indivíduo se desenvolva produtivamente, de forma laboral. Para o autor, a integração de todas essas competências são fatores críticos para o êxito profissional.

É compreensível, portanto, que independente das peculiaridades com que o ensino médico foi consolidado em cada país, é uníssono a necessidade de se ter uma formação integral, que estimule a construção de um profissional capaz de aliar competência técnica, ética e humanística. Que não encare a Escola Médica como um local de preparo de técnicos-médicos treinados que operam aparelhos capazes de produzir mais renda e veja o paciente como objeto de lucro, mas que compreenda a complexidade do processo saúde-doença como resultado de fatores psicológicos, sociais, históricos e ambientais. Para tanto, reformas no sistema educativo se tornam inevitáveis.

1.4 Ensino Médico significado como “Tradicional” e “Disruptivo”

O processo de mudança da educação traz inúmeros desafios, entre os quais romper com estruturas cristalizadas e modelos de ensino tradicionalmente concebidos, além de formar profissionais de saúde com competências que lhes permitam, entre muitas outras habilidades, incluir relacionamentos interpessoais como dimensão essencial.

No modelo hegemônico atual, a formação tem por base um currículo tradicional, que não estimula adequadamente o desenvolvimento de autonomia, capacidade de análise, julgamento e avaliação, bem como raciocínio crítico, investigativo e criativo (GOMES, REGO, 2021).

Historicamente, a formação dos profissionais de saúde é pautada no uso de metodologias conservadoras (ou tradicionais), sob forte influência do

mecanicismo de inspiração cartesiana-newtoniana¹⁷, com características fragmentadas e reducionistas. Nesse conceito, separou-se o corpo da mente, a razão do sentimento, a ciência da ética e, conseqüentemente, o conhecimento foi fragmentado em campos altamente especializados, em busca da eficiência técnica. Essa compartimentalização do saber manifestou-se no aguçamento das subdivisões da universidade em departamentos e dos cursos em períodos ou séries e em disciplinas. Dessa maneira, o processo ensino-aprendizagem, igualmente influenciado, tem se restringido, em grande parte das vezes, à reprodução de informações, no qual o docente assume um papel de transmissor de conteúdo, ao mesmo tempo em que ao aluno, cabe a retenção e a repetição dos mesmos – em atitude passiva e receptiva (MITRE, 2008).

Nesse modelo de ensino, não podemos deixar de mencionar que também há indícios do processo de colonização, especialmente nos países em desenvolvimento como o Brasil, onde o processo de catequização teve marcada influência. Nesse contexto, para ser considerado um sujeito escolarizado, além do conhecimento conteudístico/teórico, o aluno também deveria se enquadrar num comportamento social aceitável e simétrico, no qual se podia observar fortes traços da imposição, do discurso religioso e da política (PEREIRA, 2019).

O processo de catequização, implementado pela ordem religiosa Companhia de Jesus¹⁸, formada por padres jesuítas, não se restringia apenas a um projeto de catequização, mas estendia-se a um projeto de transformação social destinado a transformar o indígena em “homem civilizado”, segundo os padrões culturais e sociais dos países europeus do século XVI (SHIGUNOV, 2008).

¹⁷ O Paradigma Cartesiano ou Newtoniano, norteou todas as teorias dos fenômenos naturais e observação científica até meados do século XX e caracteriza-se por uma visão mecanicista e materialista do conhecimento e da vida. Para esse modelo o universo poderia ser explicado pelas leis matemáticas e ser entendida pelas suas partes, a matéria não estabelecia relação com a mente. (Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/4871/2780>, acesso em: 08/07/2022)..

¹⁸ A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa em 1540, composta por padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus. Com a descoberta pelos portugueses e espanhóis das terras da América, o projeto jesuítico foi ampliado e levado para as novas terras, a fim de pregar a palavra de Deus entre os índios e, embora fosse um projeto subordinado à corte portuguesa, exerciam determinada autonomia e tiveram papel fundamental no processo de colonização brasileira, assim como se constituiu no alicerce da estrutura educacional da Colônia brasileira (SHIGUNOV NETO, A.; MACIELA, L.S.B, 2008, p. 173).

Orlandi (2008) traz em seu livro *Terra à Vista – Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo a imagem do índio catequizado*, “sujeito que ao ser índio é apagado/silenciado como sujeito brasileiro” (ORLANDI,2008, p.66). A partir do descobrimento do Brasil pelos portugueses, nossa origem passa a ter referência europeia, sendo os índios considerados como selvagens arredios que faziam parte da terra e que, portanto, necessitavam ser catequizados. Dizendo em outras palavras, para que o índio fosse considerado como um sujeito social (tivesse uma identidade), ele deveria ser educado. Esse fato passa a produzir um novo tipo de sujeito, que Orlandi chama de “sujeito de educação”, ou “sujeito escolarizado” que seria aquele que é submetido a um processo de “moldagem” ou tentativa de construção daquele que executa e não questiona.

Em contrapartida, conforme observado por Shigunov Neto (2008), os jesuítas, aos quais foram dadas a função de educadores, passam a ser os detentores do saber, criando uma relação de poder entre detentor e receptor do conhecimento (jesuítas e índios).

Vale lembrar que a preocupação com a transformação do indígena em homem civilizado justifica-se pela necessidade de incorporar o índio ao mundo burguês com suas relações sociais e modos de produção. Havia, portanto, um interesse em introduzir no índio o hábito do trabalho, da produtividade em detrimento do ócio e do improdutivo (SHIGUNOV NETO, 2008). Isso nos remete mais uma vez ao que Althusser chamou de Aparelhos Ideológicos de Estado, no qual podemos perceber a Igreja, assumindo o lugar de Escola, com o objetivo de manter a superestrutura.

Esse modelo educacional jesuítico nos faz retomar os conceitos de condições de produção e forças produtivas, já mencionadas anteriormente, que foram descritas na teoria capitalista de Marx ampliada por Althusser no ponto em que esse enfatiza que

[...] não basta assegurar à força de trabalho as condições materiais da sua reprodução, para que ela seja reproduzida como força de trabalho. Dissemos que a força de trabalho disponível devia ser “competente”, isto é, apta a ser posta a funcionar no sistema complexo do processo de produção. O desenvolvimento das forças produtivas e o tipo de unidade historicamente constitutivo das forças produtivas num momento dado produzem o seguinte resultado: a força de trabalho deve ser (diversamente) qualificada e, portanto, reproduzida como tal (ALTHUSSER, 1980, p. 20).

Naquela ocasião, Althusser já declarava que, diferentemente do que se passava nas formações sociais escravagistas e feudais, a reprodução da qualificação da força de trabalho era garantida através do sistema escolar capitalista, que além de ensinar técnicas e conhecimentos, também se preocupava em implementar as “regras” dos bons costumes tais como regras da moral, da consciência cívica e profissional que era estabelecida pela classe dominante. Sendo assim, o autor avança em sua tese afirmando

[...] que o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o Aparelho Ideológico escolar (ALTHUSSER, 1980, p. 60).

Na mesma visão, Behrens (2000) também chamou esse modelo de paradigma tecnicista, uma vez que tem como premissa a valorização do conhecimento técnico, sem questionamentos, como sendo um manual de regras a serem seguidas. Refletindo os resquícios das condições de produção e funcionamento da Revolução Industrial, esse paradigma nos leva a entender que a escola funcionava como uma indústria, um local de modelagem e treinamento de pessoas que objetiva desenvolver a performance do estudante em um sistema fechado, intolerante a erros que visava a boa execução das tarefas num menor tempo possível.

Nesse modelo educacional podemos ainda visualizar as marcas do regime militar no qual se pode considerar a Escola, ao funcionar como um AIE, como tendo sido um dos principais motores do projeto desenvolvimentista do regime. Naquela ocasião, para garantir a produção industrial, a *infraestrutura* e o consumo, a reprodução de mão de obra qualificada era necessária. Para isso, o Estado passou a incentivar a criação de instituições particulares, facilitando desse modo o acesso às escolas assim como o aumento das horas de trabalho dos professores.

Concomitantemente, uma reforma curricular também foi instituída, no qual aulas de Filosofia foram substituídas por Educação Moral e Cívica, entre outras mudanças. Tudo isso, visando produzir uma formatação ideológica nas crianças, adolescentes e adultos daquele período. Dizendo em outras palavras, conforme já discutido na sessão 1.1 deste texto, fica evidente que para garantir a

reprodução de forças produtivas além de qualificar essa força de trabalho algo fundamental era garantir também a sujeição dela à ideologia dominante. Desse modo, encoberta pelo aparelho repressivo de Estado, a Escola garantia a manutenção do poder à classe dominante (PEREIRA, 2019).

Ao compararmos esses conceitos às práticas pedagógicas tradicionais, é fácil perceber associações e influências que esses funcionamentos ou modos de ensinar ainda exercem sobre o processo educativo contemporâneo, visto que desde o início da colonização o ensino era compreendido como um processo de transmissão passiva de conteúdo. Nesse *modelo jesuítico* de ensino, os alunos são incumbidos a realizar a memorização do conteúdo e a aula é o espaço em que o professor (o protagonista) fala, diz e explica o conteúdo (SHIGUNOV NETO, 2008).

De acordo com Behrens (2000), nesse modelo tradicional, a escola é tida como a única fonte para obtenção do conhecimento, negando a importância de outros ambientes, tais como o meio social e familiar, como fontes de acesso ao conhecimento. O ambiente escolar, nesse paradigma, preconiza a disciplina e a rigidez, não havendo espaço para indagação. Há uma grande valorização da passividade e obediência como norma de conduta e o professor, através de sua autoridade, mantém-se distante dos alunos transmitindo objetivamente todo o conteúdo por meio de exposição sequencial. Deste modo, cabe ao aluno acolher as informações e memorizá-las fielmente para que as reproduza em uma prova que quantificará o volume de conteúdo exposto e decorado.

Na educação médica tradicional, de forma semelhante, acompanhamos a reprodução desse mesmo modelo de ensino. Tradicionalmente, a graduação em Medicina tem duração de seis anos que são divididos em três ciclos: básico, clínico e internato, sendo que no ciclo básico o estudante cursa disciplinas teóricas elementares como fisiologia, anatomia, histologia e farmacologia. Na fase clínica, o aluno amplia seu arcabouço de conhecimentos teóricos com algumas disciplinas práticas, tais como semiologia, pediatria, ginecologia, clínica médica e outras especialidades. E por último, no ciclo denominado de internato, o acadêmico passa a se ver integralmente inserido no ambiente de prática, predominantemente hospitalar (MEIRELLES, 2018).

Conforme já mencionado anteriormente, esse modelo hospitalocêntrico, fundamentado no relatório de Flexner, também tem por base um currículo

tradicional, tendo sido estruturado de forma fragmentada, hipervalorizando os aspectos biológicos/fisiopatológicos e desconsiderando os demais determinantes do processo saúde-doença, como determinantes sociais e emocionais. Além disso, esse tipo de formação não estimula adequadamente o desenvolvimento da autonomia, capacidade de análise, julgamento e avaliação, bem como o raciocínio crítico, investigativo e criativo.

É evidente que o modelo flexneriano adotado por grande parte das escolas médicas em todo mundo, foi ao encontro das necessidades de resolver problemas que circundavam a formação médica da época, todavia, o enaltecimento da técnica, sustentado por uma visão mecanicista do ensino, impõe a dissolução de valores inerentes à natureza humana tais como a solidariedade, a caridade e a empatia, produzindo profissionais médicos que priorizam o diagnóstico e o combate à *doença* e se distanciam do *doente*. Nesse contexto, o paciente perde sua identidade enquanto sujeito e passa a ser visto como uma doença – não é raro expressões como “a pneumonia do leito 208” ou “aquele infarto do leito da emergência” sendo proferidas naturalmente num ambiente hospitalar.

Sendo assim, o desafio no ensino médico encontra-se em formar profissionais que compreendam que mesmo que uma doença tenha um mecanismo fisiopatológico comum entre os que a desenvolvem, não se pode dizer o mesmo sobre os *sujeitos* que a desenvolvem, uma vez que em educação e saúde, não tratamos do indivíduo, mas lidamos com o sujeito que é plural e não uno, que é constituído pelo que o antecede e atravessado por diversos fatores externos ao próprio sujeito. Estamos nos referindo a sujeitos outros, em outros contextos.

Reforçando essa afirmação, Ribeiro et al (2008, p. 91) registraram:

Acontece que nem todas as pessoas adoecem da mesma forma ou se enquadram numa doença bem definida, e isso provocou questionamentos ao método clínico desde o início do século passado. Peabody¹⁹, em 1927, já havia escrito que “*o tratamento de uma doença pode ser totalmente impessoal, o cuidado do paciente precisa ser totalmente pessoal*” e que o médico que se propõe a cuidar do paciente e negligencia sua vida emocional é “tão pouco científico quanto o investigador que negligencia o controle das condições que podem afetar seu experimento”.

¹⁹ Peabody FW. The care of the patient. JAMA 1927; 88 (2):877-882.

Portanto, diante da necessidade de uma Medicina mais abrangente que não se restringe à doença, mas que busca entender as necessidades, desejos e inclui o paciente no próprio cuidado, emerge um novo método clínico denominado “Medicina centrada no paciente²⁰” ou “Medicina centrada na pessoa”. Nesse método o paciente torna-se um participante ativo nas decisões de cuidados que envolvem a sua saúde, fazendo com que o cuidado seja personalizado, de acordo com as vontades individuais de cada paciente, fazendo jus ao princípio da integralidade do Sistema Único de Saúde (SUS) conforme nos lembram Souza *et al.* (2012, p. 1): “a integralidade enquanto princípio do Sistema Único de Saúde busca garantir ao indivíduo uma assistência à saúde que transcenda a prática curativa, contemplando o indivíduo em todos os níveis de atenção e considerando o sujeito inserido em um contexto social, familiar e cultural”.

Nessa perspectiva, cujo saberes do paciente são considerados em paralelo ao conhecimento científico, importa ainda ao médico e ao sistema de saúde como um todo, conhecer os espaços e as condições de vida no qual o paciente encontra-se envolvido, ou seja, as realidades do indivíduo. Tal conceito, também chamado de territorialidades por Souza *et al.* (2022), auxilia na identificação dos problemas, necessidades, fragilidades, mas também fortalezas dos lugares de suas populações permitindo que uma assistência real seja ofertada e planejada de maneira efetiva, além de desestimular as práticas curativistas, com foco na doença e não no indivíduo que porta a doença.

Por esse motivo, é fundamental que os serviços de saúde não operem somente na medicalização (abordagem médica) ou na transmissão de conhecimentos, mas que trabalhem sob a lógica da construção compartilhada de conhecimentos e da qualidade de vida de todos que ele abrange, tendo em vista as dinâmicas territoriais. Nesse sentido, os atos educativos e de cuidado, implicados com o território e com a vida das pessoas, necessitam estar comprometidos com a transformação, com a superação das injustiças, com a superação das iniquidades em saúde e da desigualdade social (SOUZA *et al.* 2022, p. 6).

²⁰ Em 1995, Stewart e colaboradores propõem a medicina centrada no paciente como transformação do método clínico. Segundo os autores, esse novo método tem seus princípios na antiga escola de Medicina grega de Cos, que considerava as particularidades de cada paciente na abordagem de sua enfermidade, ao contrário da escola de Cnidians, cuja preocupação era classificar as doenças de acordo com sua taxonomia e independentemente do doente. Desde então, a dicotomia entre tratar o doente ou a doença vem acompanhando a Medicina ao longo dos séculos, às vezes com preponderância de uma abordagem ou de outra (Stewart M, Brown JB, Donner A, Mcwhinney IR, Oates J, Weston WW, Jordan J J. *The impact of patient-centered care on outcomes. J Fam Pract* 2000; 49(9): 796-804).

Diante disso, passa-se a reconhecer um despreparo entre profissionais médicos em lidar com tais aspectos que ainda incluem outras condições próprias da cultura e estado emocional dos pacientes, tais como medos e ansiedades, e que tem sido atribuído a uma formação médica que valoriza predominantemente os aspectos biológicos do ser humano (*modelo biomédico-tecnicista*) (CAPRARA, 2004). Portanto, torna-se evidente que às Escolas Médicas faltam a inclusão de disciplinas de caráter humanístico que valorizem aspectos éticos e humanos além de ensinarem habilidades técnicas e científicas.

Em outras palavras, podemos dizer que o desafio do ensino médico está em atrelar a técnica à criticidade, o saber fazer à capacidade de solucionar e individualizar os problemas, de modo a reorientar os objetivos do paradigma tecnicista para que transcenda a visão de que ações se concretizam apenas em execução para uma visão com ações planejadas, conscientes e reflexivas (BEHRENS, 2000).

À essa prática que exige uma reflexão crítica, Paulo Freire chamou de *prática educativo-crítica ou progressista* e afirmou como sendo esse um dos conteúdos indispensáveis à formação docente. Para o autor, uma boa prática formadora ocorre quando o aluno também se assume como sujeito da produção do saber e se convence de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.13).

Nesse ponto conseguimos correlacionar o que Stewart *et al* chamaram de “a melhor Medicina” ao que Freire (1996) propõe como a “melhor prática formadora”, no qual assumimos como sendo a melhor Medicina aquela cujo paciente é participante ativo e co-responsável por seu tratamento (Medicina centrada no médico *versus* Medicina centrada no paciente) e a melhor prática formadora é a que coloca o aluno como autor de seu aprendizado (aprendizagem centrada no professor *versus* aprendizagem centrada no aluno).

Desta maneira, podemos notar uma correspondência nos papéis ocupados pelo professor no ensino tradicional ao papel do médico no modelo biomédico-mecanicista do mesmo modo que há correlação entre as posições ocupadas pelo aluno e o paciente nos respectivos modelos. No modelo

tradicional de ensino, temos o professor ocupando a posição de detentor do saber e o aluno como receptor passivo das informações. Paralelamente, observamos o médico ocupando a mesma posição de detentor do saber no modelo biomédico e de modo similar permanece o paciente na posição de receptor passivo das informações e dos tratamentos autoritariamente determinados.

Essa reflexão nos faz reverberar o modo como, ainda hoje, significamos o *professor médico* nas escolas de Medicina, no qual esse, ao ocupar a posição de professor, retoma a memória do sujeito que detém o saber e mantém o funcionamento do sujeito insubmisso e autoritário, responsável pela transmissão do conhecimento.

Tudo isso nos faz pensar que se os melhores resultados e respostas terapêuticas são aqueles oriundos de uma medicina que é centrada no paciente (ou na pessoa) e não no médico ou na doença (RIBEIRO *et al* 2008), talvez a proposta de um ensino centrado no aluno também seja um caminho a se considerar para um melhor aprendizado, conforme já propôs Freire (1996, p.13):

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o “formador” é o sujeito em relação a quem me considero o “objeto”, que ele é o sujeito que “me forma” e eu, o “objeto” por “ele formado”, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem “fornar” é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Sendo assim, propostas de inovações no processo educativo vêm sendo levantadas. Um conceito muito usado no mundo da inovação tecnológica é a “disrupção” que é um termo, à princípio, empregado para descrever um processo no qual pequenas empresas, com poucos recursos, são capazes de desafiar grandes empresas já consagradas (CHRISTEN; RAYNOR; McDONALD; 2015).

Como veremos a seguir, quando se fala em disrupção, não necessariamente se propõe à criação de algo novo. Ao contrário disso, a tecnologia disruptiva propõe simplificar e tornar mais funcional algo que já existe e já faz parte da vida das pessoas. E, de modo semelhante, a educação disruptiva apresenta soluções simples e eficientes para a melhoria do aprendizado. Na educação, essa proposta visa ampliar o acesso à educação e atender aos alunos em suas diversidades.

No setor empresarial, de onde esse conceito se originou, a tecnologia disruptiva emergiu a partir da constatação de que grandes empresas geralmente focam sua produção num segmento de clientes mais rentáveis, de modo a ignorar as necessidades de um outro seguimento de clientes. Em consequência disso, pequenos empreendedores passaram a buscar esses seguimentos de clientes negligenciados, oferecendo produtos e serviços que atendam às necessidades desse público à um preço mais acessível. Nessa condição, como as empresas titulares, visando alta rentabilidade e buscando atender segmentos de mercado mais exigentes, tendem a não responder vigorosamente. Com efeito, os novos empreendedores entram no mercado e passam a fornecer serviços que também atendam aos seguimentos mais exigentes de consumidores, com a vantagem de preservar as características do empreendimento inicial. Sendo assim, passa a ocorrer uma progressiva procura desses serviços por clientes de todos os setores e classes econômicas (CHRISTEN; RAYNOR; McDONALD; 2015).

Nesse cenário, diz-se ter ocorrido disrupção quando esses clientes *tradicionais* passam a adotar, em massa, as ofertas do novo empreendimento. Dizendo em outras palavras, a chamada “teoria da disrupção” descreve um processo pelo qual uma empresa, com menos recursos, é capaz de desafiar com êxito negócios bem estabelecidos por meio de inovações que acabam por mudar radicalmente a maneira como uma indústria funciona. Desta feita, ferramentas mais simples e sustentáveis vão conquistando espaço e, gradativamente, deixando para trás os modos convencionais daquela atividade. O *modelo disruptivo* é, portanto, aquele que pretende romper com o modelo estabelecido para melhorar o existente (CHRISTEN; RAYNOR; McDONALD; 2015), mas também “é o processo pelo qual os produtos tornam-se mais baratos e

acessíveis aos clientes com menos recursos financeiros e habilidades” (CHRISTEN, 2013, p.10).

Trazendo esse conceito para o campo da educação, também podemos observar esse *modelo disruptivo* acontecendo há algum tempo, sendo aqui denominado de Educação Disruptiva. E, de modo semelhante ao que acontece no mundo dos negócios, o modelo disruptivo não cria algo novo, mas procura simplificar aquilo que já faz parte da vida das pessoas para torná-la mais funcional e acessível. Essa proposta dentro da educação amplia as possibilidades de acesso do aluno ao ensino superior e propõe atendê-los em sua diversidade e singularidade.

Nesse novo modelo, ganha força a proposta de um método de ensino que seja centrado no aluno ao invés do professor. Que ao método de “ensino bancário”²¹ e conteudista (modo como Freire, 1996 descreveu o método de ensino tradicional), predomine um modelo inovador que preze pelo desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes.

Para tanto, surge a educação disruptiva que é aquela que pretende romper com o estabelecido buscando uma nova abordagem de aprendizagem que se adapte a um novo modelo de sociedade que atualmente é marcada pela constante e acelerada evolução tecnológica e pela inovação. Segundo Christensen (2013, p. 6):

A inovação não é uma caixa preta. Uma série de padrões notavelmente consistentes oferece um caminho para que as pessoas olhem para o futuro e prevejam para onde as diferentes inovações nos levarão. Os padrões das inovações disruptiva e sustentada têm ajudado a prever os efeitos da inovação em indústrias que vão da automobilística à energia e cuidados com a saúde. Os mesmos padrões estão agora desenvolvendo na Educação Básica à medida que o ensino online começa a transformar o sistema educacional.

No entanto, julgamos importante considerar que, ao mesmo tempo em que a tecnologia e inovação se dispõem a amparar o desenvolvimento dos novos

²¹ Para Freire, o termo “bancário” significa que o professor vê o aluno como um banco, no qual deposita o conhecimento. Na prática, quer dizer que o aluno é como um cofre vazio em que o professor acrescenta fórmulas, letras e conhecimento científico até “enriquecer” o aluno. Logo após a escola, os alunos “enriquecidos” serão replicadores daquele conhecimento adquirido. Esse conceito foi o modo como Freire sintetizou o modelo de ensino tradicional que conhecemos no Brasil (FREIRE, 1996 p. 15).

métodos de ensino-aprendizagem e atender às perspectivas dos chamados “nativos digitais”²² outras mobilizações são produzidas e vemos nascer um novo mercado econômico uma vez que, ao adquirir *produtos de educação*, os estudantes passam a ocupar a posição de clientes e consumidores. E um mercado cada vez mais amplo e competitivo emerge para atender essa nova gama de consumidores.

Sendo assim, para Christensen, o termo “disruptivo” não foi escolhido porque representa uma melhoria implacável nos desfechos e caminhos percorridos pelas tecnologias existentes. Contrariamente, esse tipo de inovação vem emergindo de um “plano de competição” (CHRISTENSEN, 2013, p. 10) absolutamente novo que propõe substituir um produto original caro por outro que é mais simples, todavia, acessível a uma nova população de clientes que tenha recursos e habilidades necessárias para adquirí-lo.

No âmbito mercadológico, as inovações disruptivas vêm transformando o funcionamento de grandes indústrias e multinacionais já que muitas dessas lojas de departamentos vêm sendo substituídas por varejistas online. “Na educação superior, o rápido crescimento do ensino online está superando o crescimento das universidades e faculdades” (CHRISTENSEN, 2013, p. 12).

Nesse ponto do trabalho, julgamos importante que o leitor perceba o efeito ideológico da inovação, que ao propor uma educação simples, de fácil acesso e disponível a todos, oculta um processo de mercantilização e comércio que vem ocorrendo no setor da educação, já que, a partir dessa visão, a educação passa a ser um produto (assim como o próprio professor) que é oferecido ao maior número de clientes (alunos).

Há dois tipos básicos de inovação que foram denominadas por Christen (2013) de inovação sustentada e disruptiva, conceitos que seguem diferentes trajetórias e levam a diferentes resultados,

²² O conceito de nativos digitais foi cunhado pelo educador e pesquisador Marc Prensky (2001) para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores – a Web.

Inovações sustentadas ajudam organizações líderes ou inovadoras a criarem melhores produtos ou serviços que frequentemente podem ser vendidos com maiores lucros a seus melhores clientes. Elas servem aos consumidores existentes de acordo com a definição original de desempenho – ou seja, *de acordo com o modo como o mercado historicamente definiu o que é bom*. Um engano comum a respeito da teoria da inovação disruptiva é o de que as inovações disruptivas são boas, enquanto as inovações sustentadas são ruins. Isto é falso. As inovações sustentadas são vitais para um setor saudável e robusto, na medida em que as organizações se esforçam para fazer melhores produtos e oferecer melhores serviços para seus clientes (CHRISTEN, 2013, p.1).

Por sua vez, ainda de acordo com o mesmo autor, as inovações disruptivas não objetivam oferecer produtos melhores para clientes em mercados já estabelecidos, mas as inovações disruptivas “oferecem uma nova definição do que é bom” (CHRISTEN, 2013, p. 2). Os novos produtos, ao assumirem a forma de produtos mais simples, convenientes e mais baratos, passam a atrair novos clientes, num primeiro momento, menos exigentes. Entretanto, à medida que se aperfeiçoam, esses novos produtos passam também a atender as necessidades de clientes mais exigentes e acabam por transformar um setor econômico.

Nesse ponto, nos cabe fazer menção, mais uma vez, ao que Althusser chamou de “Reprodução dos Meios de Produção e Reprodução da Força de Trabalho” (ALTHUSSER, 1980, p. 13), em que afirma:

Qualquer economista, que neste ponto não se distingue de qualquer capitalista, sabe que, ano após ano, é preciso prever o que deve ser substituído, o que se gasta ou se usa na produção: matéria-prima, instalações fixas (edifícios), instrumentos de produção (máquinas), etc. Dizemos: qualquer economista = a qualquer capitalista, pois que ambos exprimem o ponto de vista da empresa, contentando-se com comentar simplesmente os termos da prática financeira da empresa.

Isso indica que as inovações, sejam elas sustentadas ou disruptivas, surgem e se adaptam às exigências do mercado vigente. E, independente da área em questão, seja ela no campo empresarial, seja ela no campo da educação, há algo que é essencial e básico para a sustentação de todas elas que é a “reprodução da força de trabalho” (ALTHUSSER, 1980, p. 19). Sob esse conceito, Althusser (1980, p.19) certifica que

[...] não basta assegurar à força de trabalho as condições materiais da sua reprodução, para que ela seja reproduzida como força de trabalho. Dissemos que a força de trabalho disponível devia ser <<competente>>, isto é, apta a ser posta a funcionar no sistema complexo do processo de produção. O desenvolvimento das forças produtivas e o tipo de unidade historicamente constitutivo das forças produtivas num momento dado produzem o seguinte resultado: a força de trabalho deve ser (diversamente) qualificada e, portanto, reproduzida como tal. Diversamente: segundo as exigências da divisão social-técnica do trabalho, nos seus diferentes <<postos>> e <<empregos>>.

Na mesma obra, Althusser (1980) ainda afirma que essa reprodução da força de trabalho qualificada é assegurada não “em cima das coisas (aprendizagem na própria produção)”, mas cada vez mais fora da produção, por meio do sistema escolar capitalista e outras instituições, sendo na unanimidade das vezes buscadas e custeadas pelo próprio trabalhador.

Além disso, ao mesmo tempo em que a Escola é utilizada para ensinar as técnicas e capacitar o trabalhador, ela também aponta para regras morais, dos bons costumes e condiciona o comportamento que o sujeito deve observar segundo o lugar que está destinado a ocupar.

[...] diremos que a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, <<pela palavra>>, a dominação da classe dominante. [...] A reprodução da força de trabalho tem pois como condição *sine qua non*, não só a reprodução da <<qualificação>> desta força de trabalho, mas também a reprodução da sua sujeição à ideologia dominante ou da <<prática>> desta ideologia, com tal precisão que não basta dizer: <<não só mas também>>, *pois conclui-se que é nas formas e sob as formas da sujeição ideológica que é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho*. Aqui reconhece-se a presença eficaz de uma nova realidade: a ideologia. (ALTHUSSER, 1980, p. 22).

Nessa perspectiva, ao retomarmos o que foi assinalado por Christen (2013), quando define inovações disruptivas quando ele afirma que essas “não procuram trazer produtos melhores para clientes existentes em mercados estabelecidos. Em vez disso, *elas oferecem uma nova definição do que é bom* (grifo nosso)” (CHRISTEN, 2013, p. 2), percebe-se o funcionamento da

ideologia, que na conjuntura contemporânea tem sido assegurada pela tecnologia.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO MÉDICO

*“Escolhi chamar de modernidade
líquida a crescente convicção de que
a mudança é a única coisa
permanente e a incerteza, a única
certeza”*

(Zygmunt Bauman)

2.1 Metodologias Ativas e suas especificidades

Cultura digital, sociedade da informação, inclusão tecnológica são alguns dos termos comumente utilizados, desde a segunda década do século XXI, para caracterizar a era atual, marcada por intensa expansão do uso social das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Este termo, Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC – é o mais utilizado por pesquisadores, tais como Baranauskas & Valente (2013) para se referir aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos, incluindo-se computador, internet, tablet, smartphones e qualquer outro dispositivo que permita a navegação na internet.

As mudanças sociais geradas pelos diferentes dispositivos móveis conectados à internet sem fio, provocam a dissolução de fronteiras entre espaço virtual e espaço físico, criando diferentes modos de expressar pensamentos, sentimentos, crenças e desejos através de uma diversidade de tecnologias e linguagens midiáticas (BACICH; MORAN, 2018).

Esse período marcado pela velocidade e intensa fluidez nas mudanças, Bauman (2000) denominou de “modernidade líquida”. Para esse autor, a partir desse momento, a velocidade e o acesso a meios cada vez mais rápidos de mobilidade passaram a ocupar a posição de principal ferramenta de poder e de dominação. Com efeito, as relações econômicas foram sobrepostas às relações sociais e humanas e, no lugar da lógica da moral, passou-se a prevalecer a lógica do consumo e as pessoas passaram a ser avaliadas não pelo que são, mas pelo que compram.

Sendo assim, há de supor que mudanças radicais também foram impostas às formas tradicionais de ensinar e aprender, convocando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que viessem atender a nova demanda no campo educacional.

E é a partir dessa perspectiva que se situa o método ativo de aprendizagem – tido aqui como sinônimo de metodologias ativas – que é um processo que busca estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomadas de decisão. Nesse método o aluno é colocado no centro do processo de aprendizagem, atuando como construtor de seu próprio conhecimento. Isso permite que o aprendiz tenha um maior controle e participação efetiva na sala de aula, já que exige que o mesmo desenvolva ações e construções mentais diversas (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Cumprido destacar que a ideia central daquilo que posteriormente veio a se chamar metodologias ativas de ensino-aprendizagem não é recente. Sabe-se que Johann Heinrich Pestalozzi, em 1746, influenciado pela corrente filosófica de Kant e Rousseau, já havia proposto uma nova forma de ensinar que se propunha a estimular o desenvolvimento mental do estudante (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Em 1916, o grande pensador da educação John Dewey, na construção metodológica da Escola Nova, junto aos pensadores William James e Édouard Claparède, também já defendiam a ideia de que a aprendizagem ocorre pela ação, devendo-se colocar o estudante no centro dos processos de ensino-aprendizagem. Essa *Pedagogia Nova*, introduzida por Dewey, pode ser referida como tendo sido precursora das metodologias ativas tais como conhecemos nos dias de hoje. Para Dewey, a aprendizagem se dá por meio da experiência e da reflexão sobre a experiência que impulsiona o indivíduo a estabelecer relações, tomar consciência, construir conhecimento e reconstruir a experiência (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

No Brasil, é difícil traçar o momento exato em que as metodologias ativas foram implementadas. Entretanto, sabe-se que as ideias propostas por Dewey para a criação de uma *Escola Nova* foram difundidas em nosso país a partir do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959).

Nesse documento, redigido por Fernando de Azevedo²³, 26 educadores brasileiros propuseram a reconstrução educacional no Brasil, sugerindo diretrizes para uma política de educação (AZEVEDO, 2010). A partir de então, gerou-se no país um movimento de reconstrução educacional que buscava a valorização e o respeito à individualidade do aluno além de proporcionar experiências que impulsionassem a espontaneidade e criatividade dos estudantes.

Em tempo posterior, não podemos deixar de mencionar Paulo Freire (1996) como um dos educadores que mais defendeu a base de ensino *ativa*. Fundamentado pela ideia de que o processo de ensino-aprendizagem deveria partir de uma realidade conhecida pelo aluno (ou seja, pela experiência), Freire criou um método de alfabetização que deveria ser ativo, instigador e que estimulava a criatividade assim como a crítica. (FREIRE, 1996).

Falando mais especificamente dos cursos de ensino superior da área da saúde e pontualmente dos cursos de Medicina, no Brasil, os métodos ativos de ensino-aprendizagem surgiram como uma panaceia da formação do estudante em busca do perfil das Diretrizes Curriculares Nacionais. Em meio a um contexto de reformulação do modelo de Educação Médica no país, que por muitos anos vinha sendo conduzido pelo modelo assistencialista e hospitalocêntrico de Flexner (como já relatado anteriormente neste texto), a proposta de um novo método de ensino que preconizasse a interdisciplinaridade e a formação de um profissional crítico, reflexivo e apto a lidar com as necessidades reais da população se fez especialmente promissor em nosso país (MEIRELES; FERNANDES; SILVA, 2019).

Dentro do cenário das metodologias ativas, diversas são as estratégias de ensino que podem ser utilizadas em sala de aula visando, sobretudo, estimular o raciocínio crítico e reflexivo do aluno e prepará-lo para atuar em qualquer contexto em que esteja inserido, seja no meio pessoal, acadêmico ou profissional.

²³ Fernando de Azevedo foi um educador, sociólogo, ensaísta, crítico, jornalista e administrador que ocupou cargos de grande relevância, como o de diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal e da Instrução Pública de São Paulo, e esteve diretamente envolvido em ações determinantes para a educação nacional, tendo sido o autor da reforma educacional do Distrito Federal de 1928 e participou da elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e do manifesto Mais uma vez convocados: manifesto ao povo e ao governo (1959).

Anastasiou e Alves et al²⁴ (2007 *apud* SANTOS 2019, p.11) descreveram algumas estratégias que podem ser utilizadas pelos professores nos diversos níveis de ensino, almejando superar a pedagogia tradicional pelos métodos ativos de ensino-aprendizagem, sendo elas: Aula Expositiva Dialogada, Estudo de Texto, Portifólio, Tempestade Cerebral, Mapa Conceitual, Estudo Dirigido, Lista de Discussão por Meios Informatizados, Phillips 66, Grupo de Verbalização e de Observação (GV/GO), Dramatização, Seminário, Júri Simulado, Simpósio, Paineis, Fórum, Oficina (Laboratório ou Workshop), e Ensino com Pesquisa.

No ensino superior, as estratégias de metodologias ativas mais utilizadas atualmente são Aprendizagem Baseada em Problemas, Ensino híbrido, Sala de aula invertida, Aprendizado entre pares, Gamificação, Rotação por estações de aprendizagem, Cultura Maker, Estudos do meio, Storytelling, Design thinking, Estudo de casos e Aprendizagem baseada em projetos. Todas essas técnicas são aplicáveis tanto em classes presenciais quanto em disciplinas de Educação a Distância (EaD) (SARAIVA, 2022).

Se considerarmos que essas diversas técnicas e estratégias de ensino inovadoras vieram propor uma forma de aprendizado que exija uma postura ativa do estudante perante o seu aprendizado, podemos pensar que, em contrapartida, haja também um método passivo de aprendizagem que foi denominado por Freire (1996) de educação bancária, conforme visto no capítulo anterior. Para Freire, o ensino tradicional pode ser definido por esse tipo de educação, no qual o professor vê o aluno como sendo um banco onde deposita o conhecimento, diferente do método ativo que vê o aluno como criador e autor de seu aprendizado (FREIRE, 1996).

No campo de formação em saúde, as estratégias de ensino norteadas pelo método ativo mais utilizadas são a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Metodologia da Problematização que, embora sejam embasadas em propostas distintas, ambas trabalham intencionalmente com problemas, visando facilitar os processos de ensinar e aprender.

Berbel (1998), procurando individualizar essas duas propostas, afirmou que

²⁴ Anastasiou, L. G. C; ALVES, L. P. Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Ed. Joinville, SC, 2007.

Na Metodologia da Problematização, os problemas são identificados pelos alunos, pela observação da realidade, na qual as questões de estudo estão acontecendo. Observada de diferentes ângulos, a realidade manifesta-se para alunos e professores com suas características e contradições, nos fatos concretos e daí são extraídos os problemas. A realidade é problematizada pelos alunos. Não há restrições quanto aos aspectos incluídos na formulação dos problemas, já que são extraídos da realidade social, dinâmica e complexa (BERBEL, 1998, p. 149).

Por outro lado, na Aprendizagem Baseada em Problemas,

Os problemas são cuidadosamente elaborados por uma Comissão especialmente designada para esse fim. Deve haver tantos problemas quantos sejam os temas essenciais que os alunos devem estudar para cumprir o Currículo, sem os quais não poderão ser considerados aptos para exercer a profissão. [...] existe uma sequência de problemas a serem estudados. Ao término de um, inicia-se o estudo do outro. O conhecimento adquirido em cada tema é avaliado ao final de cada módulo, com base os objetivos e nos conhecimentos científicos. (BERBEL, 1998, p.149).

Somando-se a essas caracterizações, a mesma autora ainda observou a existência de mais uma diferença entre as duas proposições quando se refere ao uso de seus resultados. Ela afirmou que na ABP, ao passo que os novos conhecimentos são usados para aquisição de habilidades, exercício e construção, na Problematização, os resultados deverão voltar-se para a compreensão crítica da realidade estudada, tendo em vista a sua transformação.

No Brasil, inspiradas em exemplos de experiências de mais de 30 anos realizadas no Canadá (em MacMaster) e na Holanda (em Maastricht), assim como por recomendações das Sociedades das Escolas Médicas para países da África, Ásia e América Latina, várias escolas de Medicina vêm buscando adotar o método de ensino ABP em seus currículos.

A partir dessa perspectiva, é possível dizer que o processo de ensino médico no Brasil encontra-se no caminho da inovação, sendo que tal processo vem contribuindo para uma “ruptura com o paradigma dominante, fazendo avançar em diferentes âmbitos, formas alternativas de trabalhos que quebrem a estrutura tradicional” do ensino médico (SANTOS, 2019, p. 6).

Todavia, apesar de apontarem inúmeros benefícios e serem como grandes tendências para a educação, muitos ainda são os desafios para a aplicação das metodologias ativas no ensino superior.

No que tange especificamente o ensino médico, podemos destacar como um dos desafios na implementação desse método de trabalho, a resistência do corpo docente pois uma parcela significativa dos professores de Medicina é formada por médicos, que além da formação se dar por meio do bacharelado, grande parte da atuação acontece na clínica, o que nos incita a colocar a seguinte questão: médico-professor, ou professor-médico?

A partir de nosso referencial teórico, o que poderia, à princípio, parecer apenas um jogo de palavras, para a Análise de Discurso, ao pensar no professor-médico, formações imaginárias são postas em funcionamento acerca dos sentidos estabilizados de professor, ou seja, aquele com formação em licenciatura e que tenha percorrido um processo de formação pedagógica, sendo a posição de professor mais latente do que a posição-sujeito médico. Se pensarmos no médico-professor, efeitos relacionados a clínica tomam maior proporção nesse jogo de significação; logo, pontuaríamos que, possíveis dificuldades na implementação de um novo método de ensino pudesse se fazer em torno de uma real necessidade do médico-professor aprender e se adaptar a um método diferente do tradicional, já que demandaria a aquisição de novas habilidades especialmente no que se refere ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TIDC) – funcionamento reverberando pela memória discursiva sobre a Pedagogia.

Ainda sobre o médico-professor, os mecanismos de antecipação apontam para o imaginário daquele que ocupa o lugar de detentor do saber técnico, e que é tido como autoridade máxima frente a seu paciente. Este, na unanimidade das vezes, é bacharel em Medicina que, por circunstâncias da vida tornou-se professor, tendo dificilmente recebido alguma formação pedagógica (DIESEL, MARCHESAN, MARTINS, 2016). Sendo assim, poderíamos pensar, que na posição-sujeito médico-professor, ao se defrontar com um método de ensino que além de demandar a aquisição de novas habilidades pedagógicas, também exige uma postura didática menos expositiva do professor, gerando resistências e até mesmo desligamentos.

Desta feita, podemos pensar que a introdução de novos métodos de ensino-aprendizagem tais como as metodologias ativas no contexto do ensino médico possa ser algo que imprima grandes transformações no corpo docente de um curso de graduação em Medicina.

2.2 Metodologias Ativas como *Práxis*

Um dos problemas enfrentados na formação médica é a dissociação entre teoria e prática, entre o que se estuda e como se trabalha, pois, conforme já afirmado por MARX *et al*²⁵ (2011 *apud* SILVA 2017, p. 69) “Toda práxis é ação, mas nem toda ação é práxis. A ação consiste numa série de movimentos advindos de um ser atuante específico que possa transformar a materialidade ao seu redor e a sua própria”.

O conceito marxiano de Práxis se refere a uma “ação transformadora” que é própria do homem e que é precedida de consciência. Sobre esse conceito, em sua obra *O Capital*, Marx nos diz:

Pressupomos o trabalho humano numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. MARX *et al*²⁶ (2013 *apud* SILVA 2017, p. 70).

Com base nisso, se apoia o conceito de práxis pedagógica que pode ser entendida como um processo de transformação profissional através da correlação entre teoria, prática e reflexão (processo conhecido como reflexão-ação-reflexão²⁷) para que esse se torne um sujeito reflexivo, capaz de integrar teoria e prática em um processo permanente de aperfeiçoamento, capacitando o professor a atuar em sala de aula por meio de sua própria experiência.

²⁵ MARX, Karl; ENGELS, Friederich. Manifesto do Partido Comunista. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

²⁶ MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo. SP: Boitempo, 2013.

²⁷ No progressivo desenvolvimento da cultura reflexiva, ainda em processo, um dos autores que teve maior peso na difusão do conceito de reflexão foi Donald Schon (1992), que encontrou na Teoria da Indagação de Jonh Dewey (1859-1952), os fundamentos para a construção de sua teoria de prática reflexiva, para a formação de um profissional reflexivo, em três ideias centrais: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação (*Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-6.pdf>*. Acesso em 15 jul. 2022).

Nessa perspectiva, Paulo Freire (2008) vai dizer que o ato pedagógico é compreendido como práxis, em que teoria e prática se unem numa ação ativa e libertadora, transformando a docência numa prática social concreta:

[...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe a mim *escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar *com* ele (FREIRE, 1996, p. 75).

Nesse contexto, observamos que as práticas de ensino baseadas num modelo passivo de aprendizagem dos alunos, no qual o docente é o protagonista e transmite informações por meio de aulas expositivas, caracterizando o método de ensino tradicional, apesar de sua inegável contribuição para a educação, parece não contemplar esse conceito da práxis pedagógica uma vez que não atende as exigências e necessidades do aluno contemporâneo que, de acordo com muitos autores, tem um perfil criativo, dinâmico e inquieto, que está sempre buscando fazer algo impactante e alinhado ao seu propósito de vida.

Todavia, nossos gestos de leitura também nos levam a problematizar se as reais questões da aprendizagem se situam, de fato, na fragilidade das práticas pedagógicas em contemplar as exigências do aluno contemporâneo ou a dificuldade estaria na debilidade desses métodos de ensino-aprendizagem em superar a indiferença do aluno contemporâneo diante do conhecimento?

Autores como Lisowski (2007) acreditam que a grande problemática vivenciada nas escolas atualmente é a indiferença de muitos alunos frente ao ensino e a aprendizagem. Essa autora afirma que queixas sobre alunos com falta de vontade, sem responsabilidades ou comprometimento com as atividades escolares, desanimados física e mentalmente, desinteressados, apáticos ou agitados e que não se envolvem com o estudo são proclamadas diariamente por professores e até pelos próprios colegas de turma. Tais descrições se contrapõem ao que se espera do aluno contemporâneo, cuja pressuposição de estar imerso numa era digital nos faz vislumbrar (antecipar) um sujeito de caráter criativo, dinâmico e proativo.

Aqui, aproveitamos para pontuar algo que faz parte da reflexão da Análise de Discurso, que é a distinção entre real e imaginário. À nível das

representações, ao vislumbramos o aluno contemporâneo como sendo um sujeito dinâmico e que está sempre buscando fazer algo impactante, podemos dizer que esse é um efeito discursivo regido pelo *imaginário* do que se espera de como seja esse aluno. Entretanto, o que percebemos em termos de *real* do discurso - ou também chamado de real da linguagem – (ORLANDI, 2005, p. 73), o que se vê é um aluno disperso, sem compromisso, que chega a dormir em sala de aula, características que denunciam o caráter desse sujeito que é regido pela incompletude, pela contradição e pelo equívoco.

Desse modo, podemos pensar que as metodologias ativas de ensino-aprendizagem vêm emergindo como uma das concepções pedagógicas que procuram valorizar o aluno e o instigá-lo a buscar uma ação reflexiva e libertadora, de modo a amenizar a indiferença do aluno frente à aprendizagem. Estimulado a ser colocado no lugar de principal responsável por seu processo de aprendizado, nesse método, o aluno é estimulado a absorver os conteúdos de maneira autônoma e participativa.

Sobre este tema, Bacich; Moran (2017, p. 23) acrescentam:

As pesquisas atuais nas áreas da educação, psicologia e neurociência comprovam que o processo de ensino aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada um aprende o que é mais relevante e que faz sentido para ele, o que gera conexões cognitivas e emocionais. Metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo. [...] os estudantes do século XXI, inseridos em uma sociedade do conhecimento, demandam um olhar do educador focado na compreensão dos processos de aprendizagem e na promoção desses processos por meio de uma nova concepção de como eles ocorrem, independentemente de quem é o sujeito e das suas condições circundantes. No mundo atual, marcado pela aceleração e pela transitoriedade das informações, o centro das atenções passa a ser o sujeito que aprende, a despeito da diversidade e da multiplicidade dos elementos envolvidos nesse processo.

Sob essa nova visão, torna-se claro a necessidade de práticas educativas que considerem a importância de uma formação integral dos sujeitos, que estimulem o despertar de uma visão reflexiva e transformadora nos educandos em detrimento do modelo de educação fragmentada e acrítica. Deste modo, podemos vislumbrar na educação o que Marx (2013) chamou de “ação

transformadora”, já que pode funcionar como importante ferramenta para a formação de sujeitos capazes de tomar decisões e intervir na sociedade.

Embora as metodologias ativas de ensino-aprendizagem anunciem grande capacidade disruptiva entre a pedagogia tradicional e as tendências inovadoras, que comportam uma visão holística e não especializada do conhecimento, ainda não se pode afirmar certezas de que essas tendências pedagógicas possam de fato contribuir para a concretização de uma aprendizagem significativa, o que constitui uma das principais buscas da educação que tem o trabalho (saber-fazer) como princípio educativo (SILVA, 2017). Isso porque, conforme já discutido anteriormente, na educação não se trata do indivíduo, mas do sujeito, que é afetado por uma exterioridade e não é senhor de seus atos.

Nesse cenário, espera-se que o discente se desloque do lugar de agente passivo nos espaços de ensino e assumam-se como um sujeito ativo, crítico e criativo, com aptidão para solucionar os problemas que surgirão nas diversas práticas sociais, incluindo o mundo do trabalho. Essas ações, pela perspectiva discursiva, estariam à nível das representações, *do imaginário*, todavia, na ordem do real, reconhecemos que algo sempre escapa à univocidade, à regra, à sistematização e pode dar lugar a falha e ao equívoco, e portanto, produzir sentidos outros.

No contexto do Ensino Médico, como já foi dito anteriormente, essa realidade não se difere. Desde que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) foram implementadas em 2001 pelo Ministério da Educação e Cultura, coube às universidades e faculdades adequarem seus currículos a essas diretrizes. Para isso, a utilização das metodologias ativas de ensino-aprendizagem vem, cada vez mais, ganhando destaque entre as práticas pedagógicas utilizadas nas escolas médicas em detrimento do método de ensino tradicional (NOGUEIRA, 2009) mesmo porque essas práticas foram incorporadas à estrutura curricular dos Cursos de Graduação em Medicina, proposta pelas DCNs, conforme se pode conferir a seguir:

O Curso de Graduação em Medicina deverá utilizar metodologias ativas e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso [...]. Deverá utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e na integração entre os conteúdos, assegurando a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2014, p. 13).

Frente a essa perspectiva, diversos debates e pesquisas envolvendo o uso das Metodologias Ativas (MAs) na formação médica tem sido desenvolvidas, sendo que um número considerável delas, tais como Araújo e Sastre (2009), Decker e Bouhuijs (2009); Vila e Vila (2007); Carabetta Júnior (2016); Farias (2015), Mitre et al. (2008), Nunes e Nunes (2005), Nogueira (2009), Penaforte (2001) e Silvia et al. (2015) apontam para a utilização das MAs como prática pedagógica ideal para a formação de um profissional integral, tecnicamente competente e com aptidão para lidar com os problemas de saúde da sociedade, tal como requerido pelas DCNs de medicina (FRANÇA JR, 2019).

É válido salientar que todo esse processo de reformulação curricular dos cursos de Medicina se justifica não apenas como resposta às mudanças do mundo atual cujas características dos processos de trabalho são cada vez mais dinâmicas e fluidas, mas também vem em resposta à deficiente qualidade no atendimento à população, decorrente de uma formação profissional que é desvinculada da prática em serviço. Esse tipo de formação não atende às demandas da população atendida pelo Sistema Único de Saúde (SUS) que requer a formação de médicos generalistas que sejam efetivos na abordagem ao paciente da atenção básica e da urgência, assim como também necessitam ser resolutivos na promoção e redução dos riscos em saúde. Dizendo com as palavras de Meireles (2019, p. 69), a reforma curricular “prevê a formação de um profissional com habilidades gerais, crítico, reflexivo e ético, pronto para atuar em todos os níveis de atenção em saúde e que seja capaz de praticar ações de promoção, prevenção e reabilitação em saúde, respeitando sempre o direito do paciente à cidadania e à dignidade”.

Mas, para além dessas questões, é importante considerar que, frente a um processo de mercantilização do ensino que se encontra em curso no Brasil há algumas décadas (GROSSI *et al*, 2014), assiste-se a um aumento progressivo e desenfreado do número de universidades particulares distribuídas pelo país. Nessa perspectiva, podemos ainda pensar que a adoção de metodologias ativas

como parte do projeto pedagógico dos cursos da Instituição de Ensino Superior (IES) exerce um efeito de produto que passa a ser oferecido pela instituição, como uma espécie de chamariz para atrair maior número de clientes, fazendo com que a IES ganhe competitividade de mercado. Essa maneira de conceber o ensino como mercadoria vem trazendo prejuízos ao processo de formação dos sujeitos e de produção de conhecimento, uma vez que esse (o conhecimento) passa a assumir uma perspectiva de lucro (GROSSI *et al*, 2014).

Por outro lado, no que se refere a formação médica, Nogueira (2009) sugere questões que demandam atenção e deveriam ser priorizadas tais como a inserção do aluno na realidade social e sanitária da população para que acompanhe o processo saúde-doença em suas variadas formas de manifestação; a diversificação dos cenários de aprendizagem, tais como comunidades, unidades básicas de saúde, família, etc de modo a descentralizar o hospital como único espaço de aprendizagem; valorização das dimensões psicossociais e antropológicas do adoecer, considerando não somente a explicação biológica da doença mas também os significados e vivências que o processo de adoecer significa para cada indivíduo; em suma, propõe um ensino centrado no princípio da integralidade das ações em saúde, com uma perspectiva de formação inserida na transdisciplinaridade²⁸ e na intersetorialidade²⁹.

Assim sendo, as metodologias ativas, por meio de seus diversos instrumentos tais como aprendizagens por experimentação, por *design* e a aprendizagem *maker* (BACICH, MORAN 2017) também no ensino médico, vêm se comprometendo à tarefa de preencher as lacunas do ensino e se propondo a fortalecer a autonomia do estudante, além de fomentar a indissociabilidade teoria-prática. Todavia, conforme já dissemos há pouco, “é só por ilusão que se pensa dar a palavra final” (ORLANDI, 1996, p. 12), e não há garantias de que

²⁸ Indica uma integração das disciplinas de um campo particular do conhecimento que tem como objetivo, através da articulação entre as inúmeras faces de compreensão do mundo, alcançar a unificação do saber. Assim, unem-se várias disciplinas para que se torne possível um exercício mais amplo da cognição humana (ALMEIDA FILHO, 2000 p. 17).

²⁹ Conceito que apresenta a possibilidade de uma nova forma de abordagem das necessidades da população, pautada na complementaridade de setores, na perspectiva da superação da fragmentação. Nesta lógica, as necessidades da população são vislumbradas e atendidas em sua totalidade, ou seja, em suas diversas dimensões (SCHUTZ, 2009, p. 20).

essas concepções produzirão os resultados almejados, uma vez que dependem de sujeitos que comportam toda uma historicidade.

Ainda de acordo com Bacich, Moran (2017), um dos caminhos mais interessantes de aprendizagem ativa é por meio da aprendizagem baseada na investigação (ABIn). Segundo os autores, nessa modalidade, os estudantes desenvolvem a habilidade de levantar questões e problemas, sob orientação do professor, e buscam as interpretações e possíveis soluções. No processo, o estudante é encorajado a pesquisar, avaliar situações e pontos de vistas divergentes, fazer escolhas e assumir riscos.

Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, sejam intelectuais, emocionais, pessoais ou comunicacionais. Nas etapas de formação, os alunos precisam do acompanhamento de profissionais experientes para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontar novas possibilidades (BACICH, MORAN 2017, p. 59).

Nas escolas de Medicina, a primeira técnica para aprendizagem ativa utilizada foi a aprendizagem baseada em problemas (PBL, do inglês *problem-based learning*, ou ABProb, como é conhecida atualmente no Brasil). Teve seu início na McMaster University, no Canadá, e na Maastricht University, na Holanda, no ano de 1960 (BACICH, MORAN 2017). Tem como inspiração os princípios do método científico, busca um ensino integrado e integrador dos conteúdos das diferentes áreas envolvidas e visa estimular o aluno a aprender a aprender e o preparar para resolver problemas relativos à sua futura profissão.

Vignochi (2009, p. 60) registrou que:

A aprendizagem baseada em problemas, de forma mais ampla, propõe uma matriz não disciplinar ou transdisciplinar, organizada por temas, competências e problemas diferentes, em níveis de complexidade crescentes, que os alunos deverão compreender e equacionar com atividades individuais e em grupo. Cada um dos temas de estudo é transformado em um problema a ser discutido em um grupo tutorial que funciona como apoio para os estudos.

Essa técnica pode ser utilizada em sala de aula e visa estimular o raciocínio crítico e reflexivo do aluno além de prepará-lo para atuar no contexto em que esteja inserido, seja no meio pessoal, acadêmico ou profissional.

Na Harvard Medical School, a técnica (PBL) é dividida em fases, a saber a seguir, conforme descreveu Wetzel (1994, p. 42):

- **Fase I:** Identificação do(s) problemas(s) – formulação de hipóteses – solicitação de dados adicionais – identificação de temas de aprendizagem – elaboração do cronograma de aprendizagem – estudo independente.
- **Fase II:** Retorno ao problema – crítica e aplicação das novas informações – solicitação de dados adicionais – redefinição do problema – reformulação de hipóteses – identificação de novos temas de aprendizagem – anotações das fontes.
- **Fase III:** Retorno ao processo – síntese da aprendizagem – avaliação.

No campo de formação em saúde, além dessas, diversas outras estratégias de ensino vêm sendo divulgadas na literatura com o objetivo de estimular não só a criatividade discente, mas para instigar o docente e sua capacidade renovadora de colocar em prática e contextualizar conceitos que outrora eram distantes.

Sendo assim, entendemos que, na Educação Médica, a práxis pedagógica se concretiza quando, no processo ensino-aprendizagem, ocorre a construção do conceito do cuidar, que requer não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também a capacidade de reconhecer e atingir as reais necessidades de saúde do sujeito, de sua família e de sua comunidade. Para Franco *et al* (2014, p. 227), “o cuidar deve ser incentivado em todos os momentos durante a graduação médica, e, para que o cuidado em saúde seja efetivado, são necessários cenários adequados de atuação”.

Durante a formação em Medicina, há que se ter cuidado com o excesso de teorização em detrimento da ação e do cuidado, pois ao nos determos excessivamente no ato de tratar/curar, corre-se o risco de minimizar a importância do cuidar podendo-se recair numa Medicina que é centrada na doença e não na pessoa. É nesse sentido que a proposta de novas concepções de ensino-aprendizagem se faz promissora no meio médico, uma vez que prevê a formação de um profissional integral, que seja responsável, comprometido e acessível ao paciente, que leve em conta não apenas a doença, mas todo o contexto sócio-emocional-cultural no qual o sujeito se encontra inserido (FRANCO *et al* 2014), em outras palavras, um profissional que considere o *sujeito*.

2.3 Desafios da implementação de Metodologias Ativas no Ensino Médico

A atuação docente na área médica há muito se restringe à reprodução de modelos considerados válidos, apreendidos anteriormente, e à experiência prática cotidiana inerente a sua especialidade, colocando em latência a questão que permite pensar se os professores na Educação Médica possuem maiores habilidades técnicas do que habilidades pedagógicas, ou o contrário. O reflexo dessa forma de atuação, portanto, reflete a formação não profissional³⁰, que é largamente aceita pelos docentes médicos, já que supõe algo que é adquirido de forma natural, que se transforma num conceito espontâneo, sem exigências intelectuais e que por isso, escapa às críticas. Segundo Grioli (1990 p. 33)

O professor, via de regra, vai intuitiva e empiricamente construindo a sua própria didática calcada nos modelos que conheceu como aluno e no bom senso que o ajuda a 'filtrar' os procedimentos que 'funcionam'. Desse processo resulta, com o passar do tempo, um jeito de organizar e conduzir o ensino que, geralmente, não chega a ser tomado como reflexão nem pelo professor individualmente e, menos ainda, pelo conjunto de professores que lecionam um dado curso.

Talvez possamos indagar se os professores de medicina, de um modo geral, possam considerar a docência como uma atividade secundária à profissão médica, sendo a carreira docente, possivelmente, não considerada como profissão por muitos deles. Ao que tudo indica, ele não se sente motivado para envolver-se com projetos pedagógicos que visem à melhoria do processo ensino-aprendizagem e pode, até mesmo, apresentar resistência, pois acredita que “desvios” de suas atividades profissionais para aumentar suas atividades de ensino possam representar prejuízo para a sua carreira. Sendo assim o critério de contratação dos docentes nos cursos médicos passa a se pautar no bom desempenho desse profissional em sua área específica de atuação (COSTA,

³⁰ Existem duas concepções de formação docente universitária: a não profissional e a profissional. A primeira considera que ensinar se aprende ensinado, numa visão simplista que reduz a formação docente à mera reprodução de modelos existentes anteriormente. A segunda defende que ensino efetivo é tarefa complexa e grande desafio social, com altas exigências intelectuais e que ensinar consiste em uma série de habilidades básicas que podem ser adquiridas, melhoradas e ampliadas por meio de processo consistente de formação (COSTA, NMSC. *Formação pedagógica de professores de medicina. Rev. Latino-Am. Enfermagem jan-fev 2010; 18(1):[07 telas]*).

2010), ficando implícito que a competência técnico-profissional e/ou acadêmica assegura a competência didática.

Diante disso, é possível pensar que, na escola médica, de um modo geral, as ações ligadas à dimensão pedagógica da função docente não vinha sendo objeto de maiores preocupações, já que se partia do princípio de que o professor que teve uma sólida formação na especialidade em que deve atuar como docente, encontra aí “naturalmente” os meios para ensiná-la (BATISTA; SILVA, 1998, p. 34).

Constata-se, inclusive, uma tendência para encarar com ceticismo ou descaso os aspectos pedagógicos da docência de nível superior. Espera-se do professor de Medicina que seja, antes de tudo e sobretudo, um profundo conhecedor do assunto que deve ensinar, como se apenas esse aspecto assegurasse sua competência didática.

Com efeito, questionamos se o professor de Medicina se sente motivado para envolver-se com projetos pedagógicos que visem à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que grande parte de seu próprio processo de formação foi fundamentado no que chamamos de currículo oculto³¹. Esses docentes, muitas vezes desconhecem a estrutura curricular formal do curso e a relação das disciplinas entre si. Genericamente, as ações de ensino tendem a permanecer em segundo plano, não sendo pensadas pelos professores, uma vez que a formação técnica, mais do que a pedagógica, é a que contempla as habilidades desse professor.

Em concordância com Hossne (1994, p.34),

O professor, durante o percurso como estudante, concordou e discordou, elogiou ou criticou, se entusiasmou ou execrou atitudes de seus professores de então. Ao se tornar professor, nem sempre põe em prática as correções de rumo que desejava que seus professores tivessem feito e também nem sempre consegue adotar e seguir os rumos que considerava, então, os melhores. Não raras vezes, o professor adota com mais vigor as atitudes que lhe pareciam (e talvez no fundo lhe pareçam) negativas.

³¹ O currículo oculto resulta das relações interpessoais que se desenvolvem na esfera acadêmica, com destaque para aquelas que emergem de situações cotidianas e não se encontram estabelecidas no conjunto de saberes contemplados no currículo formal. É no currículo oculto que se situa o vasto conjunto de experiências de formação educacionais e profissionais de forma não intencional, relacionadas principalmente ao desenvolvimento de valores e atitudes, podendo ser considerado como o “pano de fundo” do processo de aprendizagem (SANTOS V. H et al. *Currículo oculto, educação médica e profissionalismo: uma revisão integrativa*. *Interface* (Botucatu). 2020; 24: e190572 <https://doi.org/10.1590/Interface.190575>

Brito e Siqueira *et al*³² (1993 *apud* BATISTA; SILVA 1998, p. 33), afirmaram que o despreparo didático-pedagógico do professor de Medicina, que acaba por conceber uma didática autônoma, se faz muitas vezes, meramente instrumental e técnica, baseada em preceitos universais que se aplicariam aos diferentes ‘conteúdos’ e ‘finalidades’ de áreas específicas. Diferentemente do que seria uma prática docente estruturada no conhecimento científico, em que o docente elabora rotinas, experimenta hipóteses de trabalho, utiliza técnicas e instrumentos conhecidos, mas também recria estratégias.

Esse processo tende a, por inércia, estimular a manutenção do modelo hegemônico de assistencialismo³³, condicionando ao aluno de Medicina a manter e reproduzir a concepção biologicista³⁴ de abordagem do processo saúde/doença.

Sobre formação médica, Figueiredo (1996, p.35), registrou:

[...] entende-se formar como “proporcionar uma forma, mas não modelar uma forma. Ao formar, estamos oferecendo um continente e uma matriz a partir dos quais algo possa vir-a-ser”, e treinar como “trazer para si, puxar. Quem puxa coloca-se à frente, atraindo o treinando, mas mantendo-se sempre a uma certa distância. Deixa sempre a desejar porque já reconhece no treinando a existência de recursos próprios a serem mobilizados no treinamento. No exercício deste desejo e na mobilização e aperfeiçoamento destes recursos, o treinamento transcorre”.

Sobre o mesmo tema, Guimarães e Rego (2011) ressaltam ainda que a qualidade do atendimento médico à população, nesse mundo atual dinâmico e marcado por processos de trabalho cada vez mais fluidos, tem sido diretamente afetada por uma formação médica que é desvinculada da prática em serviço. Isso tem levado gestores de centros de saúde a se depararem, frequentemente, com profissionais que desconhecem ou desvalorizam tanto a relação médico-paciente quanto o vínculo e cuidado com a instituição que necessita de sua

³² BRITTO, D. T. S; SIQUEIRA, V. H.F. Resgatando a Saúde como Eixo de formação de Profissional de Saúde: Uma Proposta para a Formação Didático-Pedagógica dos Docentes. 1993. (mimeografado).

³³ Esse modelo privilegia as demandas espontâneas da população e é constituído unicamente pelo atendimento médico. Tem como características principais: individualismo, saúde/doença como mercadoria, a história da prática médica, medicalização dos problemas, privilégio da medicina curativa, estímulo ao consumismo médico.

³⁴ Nessa concepção, a doença é tida como sendo causada por um desencadeador biológico (unicausal) produzindo ações direcionadas para a recuperação e reabilitação da saúde. Diferente do que seria um modelo multicausal cuja ações produzidas são direcionadas a proteção da saúde e prevenção de doenças.

prática. Esse comportamento nos faz pensar que tais profissionais encararam “a Escola Médica como um local de preparo de técnicos-médicos treinados para operarem aparelhos capazes de produzirem mais renda considerando os pacientes como objetos de lucro” (GUIMARÃES, REGO, 2011, p.558). Nesse sentido que uma reorientação da formação se faz imperativa, de modo a formar profissionais cuja competência técnica esteja atrelada a competência ética.

Nessa direção, observamos que a educação médica aparece mais como uma questão de capacitação e de treinamento do que de formação, sugerindo haver uma preocupação em atender os projetos governamentais e políticas públicas do país, mais do que da formação do sujeito social. Sobre isso Orlandi (2014, p. 62) vai dizer:

[...] não se coloca a questão da educação como uma questão de estrutura, que teria, não que ser reformada, mas transformada, rompida. Aparece, assim, como uma capacitação, de treinamento e não de formação. Vincula-se ao programa de desenvolvimento do país e não da formação do sujeito social de maneira mais ampla. Para nós, a formação é que pode resultar na educação social em seu sentido mais forte e definidor de uma estrutura política flexível, de uma formação social suscetível ao dinamismo e à mudança.

Além do mais, é preciso ressaltar que mesmo que sejamos atualmente considerados como uma sociedade da informação, em se tratando de educação social, informação não quer dizer conhecimento. Para o conhecimento não é a quantidade, mas “importa muito como o conhecimento está significando nas relações que estabelecemos com a sociedade” (ORLANDI, 2016 p. 70).

Sendo assim, a mesma autora complementa,

Quanto a este aspecto, que é a valorização da quantidade, quando pensamos a escola e a educação, temos a observar que um discurso pedagógico construído no excesso de informação não substitui a importância de um conhecimento bem formado, pois este excesso apresenta-se, na maior parte das vezes, como um a-mais que sutura a relação linguagem/pensamento/mundo, não deixando espaço para descoberta, para a dúvida, para a interrogação e para a invenção. Esteriliza o discurso pedagógico. Isto porque, desse modo, os processos de constituição e formulação dos sentidos são imobilizados, estacionando os sujeitos na variedade (série) e repetição, que só produz o mesmo, sob suas várias formas, versões, que retornam ao mesmo espaço do dizível, estabilizado e não dinâmico e inventivo (ORLANDI, 2016 p. 71).

E, direcionando o exposto ao contexto médico, constatamos que apesar da Medicina ter experimentado avanços extraordinários na área tecnológica e medicamentosa, não se pode dizer o mesmo sobre a prática clínica, que é marcada por inúmeras falhas e deslizes, sobretudo no que concerne ao médico lidar com fenômenos subjetivos no indivíduo que demanda por cuidados. Como já mencionado em outros momentos, isso certamente ainda é reflexo do modelo flexneriano que fragmentou o conhecimento médico e preocupou-se em atender aos interesses do complexo médico-industrial (NOGUEIRA, 2009).

Sobre isso, Orlandi (2016, p. 69) pontua ainda que “é fato que, na sociedade atual, alia-se a noção de cidadão ao consumidor, e o conhecimento a emprego (mercado de trabalho)”, no entanto, no que concerne à formação médica, o objetivo maior deveria ser o atendimento das reais necessidades de saúde da população (NOGUEIRA, 2009).

Diante disso, torna-se perceptível a necessidade de uma ressignificação da formação médica. Entretanto, esse movimento requer mudanças que transitem desde a reforma curricular até o que conhecemos como *estilo de pensamento médico*³⁵, que é caracterizado por uma abordagem centrada na doença e exclui as dimensões subjetivas do adoecer humano.

Sobre isso, Foucault *et al*³⁶ (1980 *apud* CAMARGO, 1990 p. 13) vai dizer que

Existe algo que poderíamos chamar de mito constitutivo da Medicina moderna, que vê a si própria como uma longa e triunfante batalha da Razão contra o Mal, representado pela Doença, pela Morte e também pela Ignorância. Dentro deste mito, Saber e Prática Médica formam um todo indissolúvel e harmônico, que tem como contrapartida a busca, individual ou coletiva, de uma ajuda especializada no combate a este Mal. Indissolúvel e harmônico porque interdependente; mais que isso, a busca cria a Prática, e esta o Saber. O último fundamenta a Prática, que por seu turno atende às razões da busca. Fecha-se assim o ciclo.

Nesse sentido, Oliveira (1992, p. 918) conclui em seu estudo que

³⁵ Embora o médico não seja, senso estrito, um cientista nem sua atividade profissional usual esteja voltada para a produção do conhecimento, a forma como o saber médico é produzido e transmitido são permeados por um estilo de pensamento específico que emerge do conjunto de entrevistas amplamente intuitivas, pragmáticas e direcionadas à doença, sendo o paciente um mero canal de acesso a doença. De acordo com Clavreul (1983, p.121) “[...] o saber médico é um saber sobre a doença, não sobre o homem, o qual só interessa ao médico enquanto terreno onde a doença evolui”.

³⁶ FOCAULT, M. O Nascimento da Clínica. Forense – Universitária, Rio de Janeiro, 1980.

[...] o currículo tradicional, tão resistente às mudanças, pode em parte estar condicionado por uma proposta implícita de encobrimento da morte, tanto por sua banalização, através de sua exibição permanente e exaustiva, como por sua desapareição através de um discurso estático e impessoal sobre a doença. Tal conclusão problematiza a natureza desse contato com a morte, ao reforçar a tese de que o estudo da Anatomia viabiliza muito mais um contato direto com o corpo humano, através do cadáver, do que com a experiência existencial da morte, ao contrário do que pensa o senso comum.

Talvez a maior facilidade em lidar com a morte por meio de “um corpo que não parece uma pessoa” (Oliveira, 2014 p. 917) – expressão referida quando um estudante de Medicina é interrogado sobre o impacto exercido pela disciplina Anatomia, através do contado com o cadáver – possa explicar o destaque dessa disciplina em relação as outras durante a graduação.

Em conseguinte, o estudante logo no início do curso, aprende uma prática médica que parte do conhecimento da doença, a partir do estudo do cadáver, para posteriormente compreender o conceito de saúde. Dizendo em outras palavras, pode-se dizer que, no método tradicional, o estudante aprende *a olhar o corpo humano especificamente e a não olhar o sujeito e sua história pessoal* (NOGUEIRA, 2014).

Não é de se surpreender que, deste modo, haja distanciamento e desinteresse em se buscar soluções para o sofrimento humano já que ao estudante de Medicina a experiência da prática cotidiana de atenção pessoal aos doentes só é oferecida nas séries mais avançados do curso.

Tudo isso vem ainda reforçar a dificuldade em compreender teoria e prática clínica de um modo único.

Nota-se, portanto, a preponderância da tradicional ideia de que o processo de aprendizagem deve girar em torno dos aspectos exclusivamente teóricos do conhecimento. Isso mostra que, durante o processo de formação Médica, a educação transmite não somente o saber, mas também uma ideologia que previamente já foi determinada por um modo de produção estabelecida.

Aqui, mais uma vez, reconhecemos o funcionamento da *ideologia* pensada por Althusser (1980, p. 22) em que “a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam saberes práticos, mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da prática desta”. Sendo assim, se admitimos que a

ideologia médica tradicional seja produzida a partir do paradigma assistencialista (já abordado em outra ocasião), atravessado pelos interesses do complexo médico-industrial, torna-se evidente que desafios se impõem na implementação de um novo método de ensino na formação médica já que há uma disputa viva de projetos, lógicas e imaginários que influenciam o processo de mudança da educação médica (NOGUEIRA, 2014).

Além de inúmeras dificuldades institucionais existentes na implementação de um novo modelo de ensino, introduzir um currículo médico baseado em metodologias ativas de ensino aprendizagem implica também na necessidade de aceitação e participação da sociedade, já que tais transformações não poderão ocorrer independentemente da conjuntura social, além de precisar de tempo para que essas inovações sejam internalizadas pelos estudantes assim como pelos professores de Medicina.

Em entrevista à alunos de medicina sobre as fortalezas e fragilidades dos métodos ativos de aprendizagem, Marin (2010, p. 11) obtiveram resultados que

Apontaram para o fato de que as MAs estimulam o estudo constante, a independência e a responsabilidade, possibilitam a integração das dimensões biopsicossociais, preparam para o trabalho em equipe e aproximam os alunos dos usuários da equipe. No entanto, esses autores afirmam que os sentidos extraídos das falas dos estudantes indicam que nem todos estão preparados para isso; algumas vezes, sentem-se perdidos em busca de conhecimentos, além de apresentarem dificuldades quanto a sua inserção na equipe de saúde.

Resultados da pesquisa de Ageli e Loureiro (2001, p. 12) indicam que

O êxito da implantação dessa metodologia pode depender, em parte, dos recursos pessoais de adaptação dos estudantes (características de personalidade como independência, determinação, senso de responsabilidade, desinibição, capacidade de comunicação e de organização).

Em outro trabalho, Andrade (2011, p. 12) embora tenha notado predomínio de atitudes positivas dos discentes de um curso de Medicina que tem o currículo fundamentado na ABP em relação a aquisição e evolução de atitudes humanísticas, o autor ressalta “a necessidade de uma formação continuada do docente como condição para um bom desempenho discente e para o êxito na implementação de um currículo fundamentado nas MAs”.

Sendo assim, é notória a importância da efetivação de uma reforma na formação médica que depende, dentre muitas condições, à princípio de três pilares básicos que incluem: a Escola Médica (representada pela IES), disposta a sair de seus muros para interagir com os serviços e a comunidade, participando do processo de desenvolvimento da saúde na região; da participação e aceitação discente como sendo protagonista de seu aprendizado, valorizando o estudo autônomo e a capacidade independente de aprender; e, por último, a participação docente que deve estar concordante com seu papel de orientador da formação médica e disposto a participar de capacitação e formação didático-pedagógica assim como de atualização técnico-científica (LAMPERT, 2002). Alguns autores assumem a capacitação docente como um componente essencial nos processos de mudanças curriculares e de sua consolidação.

Portanto, a implementação das novas diretrizes curriculares e, conseqüentemente, do método de ensino baseado em metodologias ativas de ensino-aprendizagem não é um processo estático, mesmo que respaldado pela legislação, mas, ao contrário, é um processo dinâmico e acidentado, interceptado por avanços e retrocessos, que precisa ser cotidianamente construído nos diversos cenários de prática profissional para o enfrentamento dos problemas que se apresentam na realidade.

2.4 Deslocamentos do “lugar” de Professor nas Metodologias Ativas

Demo (2012) chamou de “instrucionismo” ou pedagogia da reprodução como sendo um dos piores males do sistema de ensino atual que é fundamentado pela reprodução, transmissão e repasse de conhecimentos previamente concebidos.

No ensino tradicional, a sala de aula serve para o professor transmitir informação ao aluno e ali, os alunos escutam a aula, tomam nota e fazem prova. Em última análise, pode-se inferir que a aula tradicional representa a necessidade pelo controle da classe, movida pelo argumento da autoridade. “Embora seja visão completamente avessa ao mundo científico, prepondera em docentes sem autoria, porque vivem fora deste mundo” (DEMO, 2013, p. 531).

Entretanto, as demandas da sociedade do conhecimento, com a difusão de novas tecnologias digitais disruptivas, já mencionadas no capítulo anterior, requerem novas formas de aprendizagem que sejam contextualizadas, baseadas na experiência, orientadas para a utilização das tecnologias da informação e da comunicação para o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais aplicadas à resolução de problemas do mundo real (FREIRE SÁ, 2020).

Demo (2011f *apud* DEMO, 2012, p. 8) acredita que “para mudar qualquer coisa relevante em educação, é imprescindível mudar o professor”.

Não considero que o professor resolve tudo, porque toda proposta monótona não corresponde à complexidade da realidade, mas ele é peça-chave. O foco obsessivo no professor teria como resultado “culpá-lo”, o que não cabe, porque ele é tão vítima desse sistema de ensino quanto seu estudante. A ideia é, então, “cuidar do professor”, literalmente, contanto que ele possa cuidar do estudante, pois “ser professor é cuidar que o aluno aprenda” (DEMO, 2012, p.8).

Para tanto, faz-se necessário que o professor abandone seu papel de *transmissor de informações* e ocupe um lugar de *mediador do conhecimento*. Que deixe o lugar de *detentor do saber* e assuma a posição de *mediador e facilitador* do processo de aprendizagem.

E dentre os possíveis caminhos para se chegar a essa proposta, destacamos as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional, que buscam um ensino construtivista em vez de instrucionista, no qual o aluno assume uma postura ativa e participativa na construção do conhecimento e é o principal autor de seu aprendizado. Essa abordagem pedagógica coloca o foco do processo ensino-aprendizagem no aprendiz, contrastando-se com a abordagem tradicional centrada no professor, que é quem transmite a informação aos alunos.

Nesse método, a sala de aula deixa de ser o lugar onde o professor (outrora protagonista) transmitia a informação e torna-se o lugar de uma aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. Assim, o professor, em vez de fazer apresentações sobre o conteúdo da disciplina, se dispõe a trabalhar as dificuldades encontradas pelos alunos durante seu processo de aprendizagem.

De acordo com Demo (2018), essa nova forma de ensino tem como consequência “os professores não poderem mais professorar verdades definitivas, em especial não poderem mais oferecer-se como argumentos de autoridade de cunho indiscutível” (Demo, 2018, p. 180).

Dessa maneira, pode-se dizer que o campo educacional vivencia uma mudança de paradigma, no qual há a passagem de uma educação meramente transmissora, centrada no professor e na transmissão de conhecimentos, para um tipo de metodologia ativa, de inspiração sócio-interacionista, centrada no aluno, em que este se torna responsável pelo próprio aprendizado.

Sendo assim, para que atue nesse novo cenário, exige-se do professor que abandone seu lugar *tradicional* de fonte única de informações e conhecimentos e passe a ocupar um papel de orientador, supervisor, facilitador e mentor do processo de aprendizagem dos alunos.

Em relação a essa nova posição do professor frente aos novos métodos de ensino, Freire Sá (2020, p. 134) assinala:

Em relação ao papel desempenhado pelo professor durante a formação do jovem adulto universitário, este assume diversos papéis ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Desempenha o papel de facilitador da aprendizagem, não transmitindo informações e conhecimentos, mas criando condições para que o aluno adquira estas informações e crie conhecimentos. Também assume papel de orientador e mentor de desenvolvimento cognitivo, quando incentiva e motiva os alunos a alcançarem os resultados. A partir desse ponto de vista, o professor é agente de mudança, pois possibilita o desenvolvimento de seus alunos em busca de suas potencialidades, além de proporcionar a criação de novos conhecimentos em um ambiente de interação e de compartilhamento de experiências. Estes diferentes papéis permitem a aprendizagem ativa do jovem adulto e o desenvolvimento da aprendizagem individual, em pares e em grupos.

Kolb e Kolb (2017), falam sobre as possíveis posições que o professor pode assumir em aula a depender dos diferentes contextos. Para os autores, o professor pode exercer um papel de facilitador quando auxilia os alunos a aprender, resgatando conhecimentos e experiências prévias sobre o assunto estudado; como mentor, motivando os alunos a aprenderem novos conteúdos, propondo atividades que estimulem a reflexão, análise e o desenvolvimento de pensamento crítico e questionador; pode ser tido como especialista quando domina um campo de conhecimento específico e apresenta teorias, conceitos,

modelos e compartilha suas experiências. Assume, ainda, o papel de avaliador ao monitorar o desenvolvimento técnico e socioemocional dos alunos e fornece *feedbacks* para a melhoria contínua da aprendizagem. E pode ser visto, ainda, como *coach* quando incentiva o aluno a aplicar os novos conhecimentos em situações reais sendo estímulo para que alcancem seus objetivos pessoais e profissionais.

De um modo interessante, Fernández (2001), ao abordar a relação e interação que ocorre em aula entre professor e aluno, utiliza os termos “aprendente e ensinante”, pois julga que apenas quem se posiciona como ensinante pode aprender, do mesmo modo que só quem se posiciona como aprendente pode ensinar. Para essa autora “para aprender, o indivíduo precisa das duas posições, em alguns momentos é aprendente e em outros é ensinante” (FERNANDEZ, 2001 p. 136).

Partilhando da mesma opinião, Moran (2012, p. 99) afirma que

Essa troca não modifica apenas as palavras, mas também a atitude diante deste aluno e da complexidade da aprendizagem, pois quando o ensinante se coloca no papel de aprendente, o ensinante tem mais facilidade de entender as necessidades, expectativas, linguagem e estilos de aprendizagem dos aprendentes, possibilitando a aproximação entre ambos. Esta aproximação faz com que os ensinantes também aprendam com os aprendentes.

Desta forma, percebemos que as trocas de posições entre o professor e aluno são dinâmicas e só se realizam em um espaço que permita essa aproximação e interação. Trazendo mais uma vez as palavras de Freire Sá (2020, p.136)

Nessa nova perspectiva de ensino aprendizagem, o professor abandona o distanciamento público em relação aos alunos, que lhe garantia uma perspectiva de autoridade, e assume a distância íntima, para facilitar o compartilhamento de conhecimentos. Assim, o professor consegue transitar entre os diferentes papéis para impulsionar o aluno a uma aprendizagem efetiva.

Do exposto, entendemos que nenhum sistema pode se dizer acabado e que, mesmo que pareça enraizado em estruturas fixas, por vezes demandam transformações. Mesmo que não dito, a posição socialmente ocupada pelo professor sempre mobilizou sentidos de força e poder em nosso imaginário. Todavia, os processos de mudança que atualmente permeiam o sistema

educacional vêm romper com estruturas e modelos tradicionais há muito tempo estabelecidos, comprovando que as fronteiras da construção do saber são fluidas e inacabadas. Assim como também são fluidas as posições vivenciadas pelo professor.

A respeito disso, e amparada pelos pressupostos da Análise de Discurso, Orlandi (2005) vai dizer que

Pela natureza incompleta do sujeito, dos sentidos, da linguagem (do simbólico), ainda que todo sentido se filie a uma rede de constituição, ele pode ser um deslocamento nessa rede. Entretanto, há também injunções à estabilização, bloqueando o movimento significante. Nesse caso, o sentido não flui e o sujeito não se desloca. Ao invés de se fazer um lugar para fazer sentido, ele é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete.

Daí termos a distinção de três formas de repetição:

- a. a repetição empírica (mnemônica) que é a do efeito papagaio, só repete;
- b. a repetição formal (técnica) que é um outro modo de dizer o mesmo;
- c. a repetição histórica, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido (ORLANDI, 2005, p.54).

Sendo assim, ao tentar compreender a posição ocupada pelo professor no método de ensino tradicional e, dessa forma, fazer recorrer os sentidos ligados ao discurso desta *posição*, como por exemplo *lugar de detentor do saber*, dizemos que há um deslocamento da posição-sujeito professor quando é inserido em condições de produção outras tais como as metodologias ativas de aprendizagem. Nesse caso, o lugar ocupado pelo sujeito professor, deslocando-se para *mediador* atravessa e irrompe o imaginário há muito tempo estabelecido e consagrado como sendo o lugar do professor.

CAPÍTULO 3

O PROFESSOR E SUAS POSIÇÕES DISCURSIVAS

*“As palavras me antecedem e ultrapassam,
elas me tentam e me modificam, e se não tomo
cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas
sem eu as ter dito (...).
Meu enleio vem de que um tapete é feito de
tantos fios que não posso me resignar a seguir
um fio só; meu enredamento vem de que uma
história é feita de muitas histórias.
E nem todas posso contar”.*
(Clarice Lispector)

3.1 Sobre o sujeito do discurso

Para Orlandi (2005, p. 20), “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós”, pois para a Análise de Discurso “o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam” (ORLANDI, 2005, p.20). Isso nos leva à compreensão sobre o lugar de significação elencado ao professor, como sendo uma autoridade inquestionável, ou até mesmo intocável – funcionamento condicionado pela ideologia.

Tão logo, percebemos que o processo de significação construído acerca do lugar discursivo do professor, e digo lugar discursivo pensando a posição sujeito professor com estratificações ligadas ao detentor do saber, funcionamento dado pelo mecanismo de antecipação, produzido por formações imaginárias, que retoma o professor constituído desde a Idade Média, período no qual a maioria dos professores das universidades era constituída por membros do clero e muitas vezes membros de ordens religiosas. Esses eram descritos como filósofos, teólogos escolásticos, mestres ou “homens de letras” (BURKE, 2003).

Naquele tempo, momento em que a Europa se destacou pelo surgimento de várias universidades-modelos tais como a Universidade de Bolonha e Paris e

mais tarde Oxford, Salamanca, Nápole, Praga, entre outras, os professores universitários já começavam a formar um grupo distinto que incorporava a autoridade intelectual (BURKE, 2003), produzindo efeitos de soberania.

Mais tarde, com a publicação de livros como “O homem de letras”, do jesuíta italiano Daniel Bartoli³⁷, sugere-se que a identidade do grupo “dos letrados” se tornava cada vez mais expressiva. E recebendo o título de “homem de saber”, os professores muitas vezes eram considerados como uma ordem ou classe social diferenciada, o que já demonstrava o elevado status social ocupado por eles (BERKE, 2003).

Na ocasião, era indiscutível que o papel primordial das universidades deveria se concentrar na transmissão do conhecimento e não em sua descoberta, do mesmo modo que a principal tarefa do professor era expor/repetir as opiniões e interpretações dos grandes pensadores e autoridades como Aristóteles, Hipócrates, Tomás de Aquino e outros invés de produzi-las (BERKE, 2003).

A História é retomada nos discursos atuais sobre o professor, reverberando sentidos estabilizados, cuja formação discursiva toca a soberania do saber. Funcionamento da memória discursiva, exterioridade que une o antes e depois por meio de deslocamentos e deslizamentos. É o “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2005, p. 31).

A partir de então, vemos ainda se delinear o que Orlandi (2005) chamou de relação de forças, descrita a seguir:

³⁷ Jesuíta italiano, escritor e historiógrafo, que abraçou a vocação para a Companhia de Jesus com apenas 15 anos de idade. Seu notável sucesso na estreia literária coincidiu com o triunfo do Alto Barroco em Roma que serviu de testemunho ao papel formativo dos jesuítas italianos como empresários culturais meditando entre o sagrado e os elementos profanos da época. Sua obra “*O Homem de letras*” (1645) tornou-se uma referência cultural para as aspirações de uma nova geração de intelectuais humanistas. Representa a mudança da historiografia humanista latina para a ilustre tradição da prosa jesuíta que estabeleceu em italiano quando empreendeu a história oficial do primeiro século da Companhia de Jesus (1540). RENALDO, J. J. Daniello *Bartoli: A letterato of the Seicento (Naples, 1979) p. 41*

Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno. O padre fala de um lugar em que suas palavras têm uma autoridade determinada junto aos fiéis etc. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação”. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno (ORLANDI, 2005, p. 40).

Desta feita, assistimos, ao longo da história, diariamente o professor “vestir a carapuça do profeta, entrar em sala de aula e declamar um discurso copiado para os alunos copiarem, sob a batuta do argumento de autoridade” (DEMO, 2013, p.2074).

Em sua obra “*Outro professor*”, Demo (2013) acrescenta:

Escola não é lugar de estudo. É de aula. O aluno pode completar o 9º ano sem ter, jamais, lido um livro inteiro. No entanto, a falta de leitura não é tanto problema discente, é docente: professor não costuma ler. Não entende que ler é parte crucial da aprendizagem, no sentido mais concreto de que garante leque sempre renovado de referências a serem inter-relacionadas e reconstruídas, a par do contato com cabeças inteligentes e alternativas (DEMO, 2013, p. 2081).

Na mesma obra, o autor complementa,

Enquanto outras culturas apreciam estudar, porque têm noção viva da importância da produção de conhecimento inovador, nossa cultura espera dar-se bem na vida sem estudar. Estudar, no entanto, é algo intrínseco a aprender. Quando se reduz estudar a memorizar para a prova, não se tem noção minimamente satisfatória do que é estudar. Estudar implica “contralar”, pesquisar, elaborar, perguntar, duvidar, rumo à forja de autoria. Não é reproduzir conteúdo. Não temos a cultura do estudo. Temos da aula (DEMO, 2013, p. 2102).

Nesses moldes, nos deparamos com um perfil de professor que ao lecionar, de maneira inconsciente, retoma a posição daquele que tem a função de reproduzir informação, muitas vezes até ultrapassada, “que vive de reproduzir conteúdo e sem chance de estudar, pesquisar, elaborar. [...] não produzem conhecimento próprio, não são autores, nem revelam qualquer grau de autonomia acadêmica” (DEMO, 2013, p. 537).

Dessa forma, podemos dizer que o imaginário sobre o professor pode ser pensado por meio da autoridade e poder, “pela supremacia do sujeito letrado

cujo saber técnico parece sobrepor o sujeito reflexivo e criativo” (PEREIRA, 2019, p.28). Que mantém uma visão estabilizada do conhecimento “como se fosse estoque de conteúdos a serem transmitidos por aula” (DEMO, 2013, p. 737).

O imaginário construído sobre o professor e sobre a escola ao longo dos anos produziram diferentes discursos em torno do sistema educativo. Enquanto alguns o tomam como um sistema falido ineficaz, outros ainda alimentam expectativas de seu retorno ao lugar de influência na sociedade. Em todo caso, algo que é perceptível é que no sistema educativo ainda há a questão do *status*, do poder e da relação de forças tal como já fora descrito por Althusser.

E, nesse momento de nossa pesquisa, para que melhor possamos compreender e produzir gestos de interpretação sobre os sentidos estabilizados sobre o professor de medicina nas discursividades de alunos, coordenadores, pais de alunos e dos próprios professores, na sessão que se segue, percorreremos por alguns conceitos fundantes da Análise de Discurso de viés pecheutiano, que serão essenciais para o entendimento das análises que foram realizadas à seguir.

3.2 Compreensões basilares à Análise de Discurso

Por muito tempo, a Linguística foi considerada a ciência-piloto das Ciências Humanas, sendo a língua seu objeto de estudo. Seus aficionados defendiam que essa ciência comportava todas as ferramentas necessárias para análise da língua, de forma objetiva e sistemática. À luz do pensamento positivista, que defendia a ideia de que o conhecimento científico era a única forma de conhecimento verdadeiro e que uma teoria somente poderia ser afirmada como verdadeira se fosse comprovada por métodos científicos válidos, o estudo da língua, para ser considerado uma ciência autônoma, era preciso buscar homogeneidade, unidade, regularidade e objetividade (FERNANDES, VINHAS, 2019).

Nesse paradigma denominado estruturalismo linguístico, que marcou a década de 60 na França, a língua como objeto científico deveria ser padronizada e submetida ao rigor do método e ditames da ciência. Nesse contexto, o sujeito

era deliberadamente excluído, uma vez que era visto como elemento suscetível de interferir com a análise do objeto científico. Todavia, em meados de 1968, cresciam manifestações que contestavam essa estrutura excludente da língua, que não levava em conta a fala, o sujeito e o contexto que faziam a tal estrutura produzir sentido (FERREIRA, 2003).

A partir da publicação e divulgação do Curso de Linguística Geral (CLG), de 1916, instituiu-se a linguística como “ciência piloto”, produzindo o que Haroche, Henry e Pêcheux (1971, p.25) chamam de “mito de uma ciência universal”. E, a partir desse “mito”, estudiosos da língua passaram a buscar novos métodos de estudos linguísticos que desfizessem a fronteira entre interior e exterior, revelando a indissociabilidade entre discurso e exterioridade. Entre os pesquisadores inquietos com a rigidez das teorias linguísticas, estava o filósofo francês Michel Pêcheux, que defendia que a língua não poderia ser separada da história e da ideologia que determinam a constituição das subjetividades e dos sentidos (FERNANDES, VINHAS, 2019).

Dessa forma, contrapondo-se a concepção de linguagem como sendo um mero instrumento de comunicação e de língua enquanto um sistema de signos, surge um novo campo do saber: a Análise de Discurso (AD), que busca desautomatizar a relação com a linguagem e trazer o sujeito, assim como sua historicidade (até então deixados à margem), para integrar o cenário linguístico (GADET, PÊCHEUX, 2010).

A Análise de Discurso Francesa, como ficou conhecida, tem como marco inaugural o ano de 1969 quando seu precursor, Michel Pêcheux, publica a obra *Por uma Análise Automática do Discurso* (AAD), que vai em busca desse sujeito, até então descartado pelas correntes em voga na época, e o encontra em meio as teorias psicanalíticas (sujeito do inconsciente) assim como entre os conceitos de ideologia de Althusser. Além do mais, com essa nova teoria, o autor procura deslocar o que se entende como *texto para* o entendimento do *discurso*, sendo esse um processo determinado pelo efeito de um conjunto de *condições de produção* de uma língua dada.

É nesse cenário, construído às margens das chamadas Ciências Humanas, entre as quais se destacam a Linguística, a Psicanálise e o Materialismo Histórico (marxismo) que se consolida essa “disciplina de entremeio” (ORLANDI, 1996), cujo objeto de estudo é o discurso e que, mesmo

tendo a Linguística como ponto de partida, se distingue dela e das demais ciências que utilizam a língua como instrumento para a explicação de textos.

E, nessa relação e também no questionamento de conceitos vindos da Linguística, da Psicanálise e do Materialismo Histórico que Pêcheux começa a pensar a materialidade discursiva, produzindo assim um modo outro de compreensão de conceitos e noções postos por esse tripé. Segundo o autor, a materialidade da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua (PÊCHEUX, 1975). Tem-se aí um movimento do simbólico que nunca se fecha e tem na língua e na história sua materialidade específica. E essa perspectiva materialista, que é proveniente da teoria marxista, envolve as condições materiais do sujeito, as condições históricas e as condições sociais, somando-se essas condições ao simbólico, sendo que a interpretação desse simbólico está relacionada diretamente com as condições históricas sociais e ideológicas do sujeito que interpreta, mobilizados pelas relações de poder.

Embora tenha-se demarcado, desde o início, uma linha divisória entre Linguística e Análise de Discurso, importa dizer que há pontos de contato e compatibilidades entre essas teorias. O sistema discursivo apresenta traços do estruturalismo tais como organização, arranjo, solidariedade e regularidade. A noção de valor saussuriano³⁸ continua indispensável e fundamental para a compreensão do funcionamento do discurso, entretanto, o que situa a Análise de Discurso em um outro patamar nas pesquisas linguísticas é essa característica de incompletude, de não fechamento.

A incompletude caracteriza e distingue todo o dispositivo teórico do discurso e abre espaço para a entrada em cena da noção da falta, que é o motor do sujeito e é lugar do impossível da língua, lugar onde as palavras 'faltam' e, ao faltarem, abrem brecha para produzir equívocos. O fato linguístico do equívoco não é algo casual, fortuito, acidental, mas é constitutivo da língua, é inerente ao sistema. Isto significa que a língua é um sistema passível de falhas e por essas falhas, por essas brechas, os sentidos se permitem deslizar, ficar à deriva (FERREIRA, 2003, p. 43).

³⁸ Ferdinand de Saussure foi um linguista e filósofo suíço que contribuiu com o desenvolvimento da linguística enquanto ciência autônoma. A teoria do valor é um dos conceitos cardeais do pensamento de Saussure e postula que os signos linguísticos estão numa relação diferencial e negativa entre si dentro do sistema da língua, pois um signo só adquire valor na medida em que não é um outro signo qualquer: um signo é aquilo que os outros signos não são.

A busca de Pêcheux sempre foi a de tentar explicar como as pessoas falam diferentemente (isto é, produzem diferentes sentidos) embora falem a mesma língua. A partir dessa questão, o foco da AD são os processos históricos de produção de sentidos que inclui objetos teóricos da Linguística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise, conforme já mencionamos. A AD portanto, desloca a língua, a história e o sujeito de seus campos originais para ressignificar em outro campo, produzindo uma reconfiguração de suas fronteiras de saberes. E esse deslocamento faz surgir um novo método de análise, que foi formulada por Michel Pêcheux e posteriormente reformulada por Eni Orlandi e outros analistas de discurso contemporâneos (FERNANDES, VINHAS, 2019).

Ao longo de sua trajetória intelectual, Michel Pêcheux constantemente fazia referência ao pensamento lacaniano. Para ele, o real do sujeito seria o inconsciente e que não é possível falar do discurso sem levar em conta que “há um real da língua, um real da história e um real do inconsciente”³⁹. Deste modo, o sujeito da análise de discurso não é só o sujeito do inconsciente, mas também, o sujeito da ideologia que é determinado por uma *interioridade* (que seria o inconsciente), e uma exterioridade – constituída pela ideologia.

Diferente da análise de conteúdo, que procura compreender o texto de maneira seriada, tentando até mesmo encontrar sentidos estagnados por detrás das palavras, buscando responder à questão: o que esse texto quer dizer? Na Análise de Discurso, a questão que se coloca é: *como o texto significa?* A questão a ser respondida no contexto da AD não é “o quê” mas “como” – interesse se debruçando no funcionamento. A teoria de Pêcheux, não trabalha o texto como uma soma de frases, mas sim enquanto um movimento discursivo, onde práticas simbólicas são postas em funcionamento.

Pela AD, a concepção de língua se desloca, passa a ser pensada como um sistema aberto considerando que a língua possui uma exterioridade, ou seja, não é fechada nela mesma, mas faz sentido enquanto se coloca no mundo. Na Análise de Discurso, busca-se compreender a língua fazendo sentido – promovendo a mediação entre homem e realidade natural e social, como diz Orlandi (2005), estuda-se “o homem falando” – e essa mediação é o que constitui o objeto de análise dessa disciplina que é o discurso.

³⁹ Pêcheux, *Matérialités discursives*, pg. 11: “Il y a un réel de la langue. Il y a un réel de l’histoire. Il y a un réel de l’inconscient”.

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2015a, p. 15).

Para a autora, “o discurso é efeito de sentidos entre locutores”, em que constantemente a posição-sujeito é redefinida, dentro das práticas sociais. Nesse conceito, a linguagem é a condição que possibilita o discurso, todavia, não trata-se apenas de transmissão de informação, conforme definida pela teoria da comunicação de Jakobson (1896-1982)⁴⁰. Essa teoria separava a linguagem em elementos (emissor, receptor, código, referente e mensagem) e funções predeterminadas no qual o emissor transmite uma mensagem ao receptor, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a (ORLANDI, 2005). Na perspectiva discursiva entendemos que “a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica, etc. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação” (ORLANDI, 2005, p. 21). Para o funcionamento da linguagem, há um complexo processo de constituição de sujeitos e de sentidos, sendo seus efeitos múltiplos e variados. Na perspectiva discursiva, a linguagem só é linguagem porque faz sentido e só faz sentido porque está inscrita na história.

A Análise de Discurso, portanto, configurou um caráter revolucionário ao papel da linguagem, bem distante da visão formal atribuída pelo estruturalismo. A linguagem na ótica discursiva ganha função constitutiva do sujeito e dos sentidos.

Para Pêcheux (1975, p.160),

As palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem.

⁴⁰ JAKOBSON, Roman. “Linguistics and Poetics”, em T. SEBEEK, ed., *Style in Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1960.

Na teoria do discurso, trabalha-se com o sujeito dividido, incompleto e se abandona a categoria do sujeito empírico, estável e centrado e constrói-se uma categoria teórica para dar conta de um lugar a ser preenchido por diferentes posições-sujeito em determinadas condições circunscritas pelas formações discursivas. Neste novo modo de ver o sujeito entende-se que esse, assim como é afetado pela formação discursiva onde se inscreve, também a afeta e determina em seu dizer (FERREIRA, 2003).

Uma analogia que comumente se usa para falar de discurso é a metáfora da rede⁴¹ - uma rede de fios, de nós e de furos, como a de pesca. Nessa metáfora, “os fios que se encontram e se sustentam nos nós são tão relevantes para o processo de fazer sentido, como os furos, por onde a falta, a falha se deixa escoar” (FERREIRA, 2003, p. 44). Os furos é que permitem e abrem espaço para novos e outros sentidos se formarem. Podemos dizer então, que um discurso seria como uma rede e representaria o todo; todavia, esse todo comporta em si “o não-todo, o não-representável. Temos aí a noção de real da língua, como o lugar do impossível que se faz possível pela língua. O não-sistematizado, o não simbolizado, o impossível da língua, aquilo que falta e que resiste a ser representado.” (FERREIRA, 2003, p.44).

3.3 A produção e o funcionamento do Discurso

Orlandi afirma que “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras”. Sendo assim, não se pode afirmar que haja um discurso ou um dizer que seja inédito, que nunca foi dito em outro lugar ou ainda que haja discursos *únicos*, pois “não há discurso que não se relacione com outros” (ORLANDI, 2005, p.39). Isso denota que a memória também faz parte da produção do discurso e quando essa é pensada sob o viés discursivo, também é chamada de interdiscurso:

⁴¹ BEAUCLAIR, J. (A)cerca do aprender e do ensinar: fios, teias e redes como metáforas em subjetividade, aprendizagem e Psicopedagogia. Rev. Psicopedagogia 2007; 24(75): 260-71. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/335/-a-cerca-do-aprender-e-do-ensinar--fios--teias-e-redes-como-metaforas-em-subjetividade--aprendizagem-e-psicopedagogia>.

Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pre-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2005, p. 31).

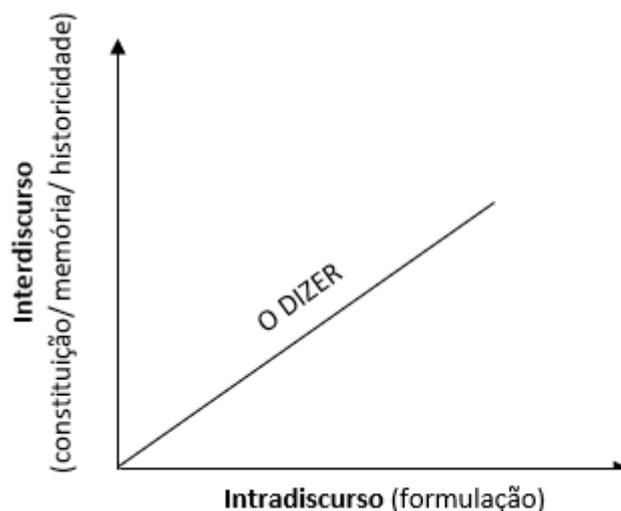
O interdiscurso, portanto, seria todos aqueles dizeres que já foram ditos por alguém, em algum lugar, em algum momento e que já foram esquecidos, mas mesmo assim determinam o que dizemos. É preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras. “O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (ORLANDI, 2005, p. 34). Por isso, Orlandi ainda afirma que, do ponto de vista discursivo, é inútil a pergunta: O que você quis dizer com isso? Uma vez que o que o sujeito sabe do que diz não é suficiente para compreendermos quais efeitos e sentidos estão presentes em seu dizer.

A partir disso, pode-se ainda deduzir que se há uma relação entre o “já-dito” com aquilo que se está dizendo, existe, portanto, o que chamaremos de relação entre o interdiscurso e o intradiscurso. A Análise de Discurso também chama o interdiscurso de memória discursiva que seria a apropriação do já-dito para a construção do seu dizer. Sendo assim, todo discurso é construído a partir da memória (interdiscurso) e sua atualização (intradiscurso).

Na imagem 1 a seguir, representamos um gráfico adaptado de (COURTINE *et al*⁴² 1984 *apud* ORLANDI, 2005, p. 34) onde o autor representa graficamente esses dois conceitos sendo que no eixo vertical estaria representado o que estamos chamando de interdiscurso (contendo todos os dizeres já ditos, e esquecidos) e no eixo horizontal estaria o intradiscurso – representando aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, nas condições dadas, ou seja, o eixo da formulação.

⁴² COURTINE, J. J. “Definition d’Orientations Théoriques et Méthodologiques em Analyse de Discours”, in *Philosophiques*, vol.IX, n.2, Paris.

Imagem 1: Representação gráfica entre a relação interdiscurso e intradiscurso



Fonte: Adaptado pela autora, de Coutine (1984).

Sendo assim, o dizer encontra-se na confluência entre a *formulação* (o que estamos dizendo naquele momento) e a *constituição* (a historicidade, a memória, o saber discursivo que foi sendo produzido ao longo da história), e portanto, a constituição determina a formulação, uma vez que só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (ORLANDI, 2005, p. 33).

Pêcheux via a memória como algo interno ao sujeito onde se inscrevia elementos externos tais como acontecimentos históricos. A memória da qual ele se referia em sua teoria não era no sentido psicologista da memória individual - lembrança -, mas ele tratava dos sentidos entrecruzados da memória mítica, social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador (PÊCHEUX, 2015, p.44). Deste modo, a memória discursiva configura-se como um espaço de múltiplas possibilidades, que apesar de aspirar uma função estabilizadora do discurso promove uma estabilização frágil, que permite a inscrição de repetições de pré-construídos, que pode ser quebrada a cada novo acontecimento discursivo, mas que por isso, permite também a reconstrução, deslocamento e reinvenção de diferentes formas. É importante dizer, que pela memória discursiva, os sentidos são sempre retomados, mas não repetidos, pois há diferentes funcionamentos na produção do discurso no que diz respeito a sua atualização, propiciando-nos dizer o mesmo, mas diferente.

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÉCHEUX, 2015, p. 46).

No mesmo sentido, Orlandi (1994) ainda afirma que as condições de produção apontam para uma contextualização de discursos em um espaço, onde os discursos são produzidos, e, em determinado tempo, quando eles são produzidos. E acrescenta que “faz ainda parte das condições de produção a memória discursiva” (ORLANDI, 2010, p. 15). Portanto, dizemos que a AD trabalha com o imaginário, buscando identificar a forma como o imaginário é retratado naquele discurso.

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido com aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do preconstruído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2005, p. 31).

Sob essa perspectiva, entendemos que já não se pode afirmar que o sujeito é a fonte do dizer. Não podemos atribuir ao sujeito a produção de suas falas, já que “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras” (ORLANDI, 2005, p. 32).

Assim, pode-se afirmar que nenhum discurso é neutro e nele também o sujeito se apropria de outros discursos sem se dar conta disso. Portanto, a construção do discurso, passa necessariamente pelo esquecimento ou ilusões do sujeito discursivo, que, de acordo com Pêcheux (1997 [1975]), deve ser distinguido em duas formas: o esquecimento número dois, que é da ordem da enunciação, no qual partindo de processos parafrásticos⁴³ produz a ilusão de

⁴³ Sobre esse conceito, Orlandi vai dizer que quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Daí consideramos que todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos

controle sobre o seu dizer e sobre a interpretação do seu interlocutor, não entendendo que o sentido pode sempre desviar de suas intenções; e o esquecimento número 1, que é o esquecimento ideológico, quando o sujeito é afetado inconscientemente pela ideologia, acreditando ser a origem do que está dizendo, quando, na verdade, apenas retoma outros discursos. Aqui, o sujeito “esquece” que não é dono de si e do seu dizer, ele é interpelado pela ideologia por meio do discurso em linguagem, e que, sendo assim determinado, é afetado pelo esquecimento número dois.

O esquecimento número dois, que é da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo do nosso dizer, formam famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro [...]. Este “esquecimento” produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras [...]. Outro esquecimento é o esquecimento número um, também chamado esquecimento ideológico: ele é a instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos, quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes (ORLANDI, 2015a, p. 32).

Orlandi ainda sustenta que “o fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a *ideologia*” (ORLANDI, 2005, p. 31, *grifo nosso*). Deste modo, evidencia-se que não há discurso sem interpretação, muito menos interpretação sem ideologia, uma vez que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Sendo assim, o analista de discursos se ampara em um dispositivo analítico para analisar os processos discursivos e ideológicos.

espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que tempos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco. Essas duas forças trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente (ORLANDI, 2015, p. 34)

3.4 A constituição do sujeito pela Ideologia

Nas fases iniciais de sua formulação teórica, Pêcheux compreendia o conceito de discurso de modo evidente, como um dado concreto, e a ideologia nele materializada como “sistema de marcas” ou “fundamentalmente como sistema de sinalização, de operações” (PÊCHEUX, HEBERT, 1995 [1967], p.78). Entretanto, em 1976, o autor GUESPIN *et al*⁴⁴ (1976 *apud* FERNANDES, VINHAS, 2019, p. 137), criticou a homogeneidade desse método ressaltando que uma teoria com propósito de analisar o discurso não poderia seguir modelos e tipologias, visto que “as tipificações seriam armadilhas que levam a simplificações precipitadas”. O autor sugeriu ainda que o discurso deveria ser analisado pela enunciação do texto e não pelo texto ele mesmo.

A partir de então, o discurso começa a ser visto como um enunciado relacionado às suas condições de produção (enunciativas e históricas), já que, conforme afirmado pelo próprio Guespin *ibidem* “o nível do discurso é aquele onde a linguística e a sociedade se articulam”. Reconhecendo essa articulação, os analistas passam a entender o discurso como “um processo social cuja especificidade reside no tipo de materialidade de sua base, a saber, a materialidade linguística” (PÊCHEUX, FUCHS, 1997 [1975], p. 179). Deste modo, irrompe o interesse pela análise linguística com o enfoque nas relações sintáticas e sua relação com as condições de produção e junto dela, efetiva-se ainda a perspectiva materialista na constituição da proposta teórico-metodológica da AD.

Pêcheux estabelece, portanto, essa noção de condições de produção ao considerá-la fundamental no método de análise, não a presença física de “organismos humanos individuais”, mas a representação de “lugares determinados na estrutura de uma formação social”. Assim, o caráter social da linguagem é também a manifestação da ideologia que, no discurso, está condicionado às condições de produção – o locutor fala de um lugar social, numa conjuntura sócio-histórica, que estabelece o que pode e deve ser dito, e, assim, constitui-se sujeito no discurso (PÊCHEUX, FUCHS, 1997 [1975], p. 166-167).

⁴⁴ GUESPIN, L. Introduction: types de discours ou fonctionnements discursifs? *Langages*, Paris, 10e année, n. 41, p. 3-12, 1976.

O discurso é, portanto, prática social, não individual, e somente pode ser analisado em seu contexto histórico-social, isto é, a partir de suas condições de produção, enquanto o texto é o objeto empírico de análise, é a materialidade que tem o analista para encontrar, na sua superfície, as marcas, que servirão de pistas na sua investigação.

Faz-se importante pontuar que o termo “ideologia” no qual estamos nos referindo aqui, desloca o significado da palavra original⁴⁵ que se refere a um conjunto de ideias, pensamentos ou visões de mundo de um indivíduo ou grupo de indivíduos para uma concepção marxista que a identifica como sendo “a separação que se faz entre a produção das ideias e as condições sociais e históricas em que são produzidas” (MARX e ENGELS *et al*⁴⁶ 1965, *apud* BRANDÃO, 2004, p. 19).

Uma vez que a linguagem passa a ser estudada não somente como formação linguística, que exige do falante uma competência linguística, mas também como formação ideológica, que exige do falante uma competência sócio-ideológica, discurso e ideologia são conceitos que passam a ser articulados. De acordo com Brandão (2004), o discurso é uma das instâncias em que a materialidade da ideologia se concretiza, isto é, um dos aspectos materiais da existência material das ideologias.

Embasados na releitura que Althusser faz da obra de Marx, Pêcheux e Fuchs (1997 [1975], p. 180-181) trazem a ideologia como sendo o mecanismo responsável por produzir a dissimulação de formações ideológicas na produção imaginária, ou ainda, de escamotear a realidade, produzindo assim assujeitamentos, que mais tarde será tido como processo de constituição do sujeito na linguagem. Sobre isso, Eni Orlandi acrescenta,

⁴⁵ O termo “ideologia”, criado pelo filósofo Destutt de Tracy em 1810 na obra *Elements de idéologie*, nasceu como sinônimo da atividade científica que procurava analisar a faculdade de pensar, tratando as idéias “como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente”. Entendida como “ciência positiva do espírito”, ela se opunha à metafísica, à teologia e à psicologia pela exatidão e rigor científicos que se propunham como método (CHAUI, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 23).

⁴⁶ MARX, K. e ENGELS, R. A ideologia alemã. Trad. W. Dutra e F. Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar, 1965

Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz M. Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido (ORLANDI, 2005, p. 17).

Assim, compreendemos que todo discurso é resultado do funcionamento ideológico, entendido como espaço de representação de valores, de onde o sujeito diz. Pêcheux (2008, p. 82) vai dizer que o discurso pode ainda ser definido como “uma forma de materialização ideológica, onde o sujeito é um depósito de ideologia, sem vontade própria, e a língua é um processo que perpassa as diversas esferas da sociedade”.

Na visão pecheutiana, tomamos como ponto de partida para a elaboração teórica, a crítica ao sistema capitalista. Sob essa visão, a ideologia é um instrumento de dominação de classe já que por meio dela a classe dominante dissemina suas ideias fazendo com que suas ideias passem a ser as ideias de todos.

Para isso eliminam-se as contradições entre força de produção, relações sociais e consciência, resultantes da divisão social do trabalho material e intelectual. Necessária à dominação de classe, a ideologia é ilusão, isto é, abstração e inversão da realidade (MARX e ENGELS *et al*⁴⁷ 1965 *apud* BRANDÃO, 2004, p. 21).

Desta forma, dizemos que a ideologia aqui trabalhada, que toma como base o materialismo histórico, é a responsável pela reprodução das bases econômicas, ou seja, “reprodução das relações de produção” (ALTHUSSER, 1985, p. 67) a partir do momento em que interpela o indivíduo em sujeito (assujeitamento), tornando-o sujeito desta ou daquela classe social, concebida como classe antagônica de produção. Ao ser interpelado pela ideologia, o sujeito pensa que é livre em ocupar aquele determinado lugar e não se dá conta de que ele pertence a uma determinada classe social e encontra-se inserido nas diversas instituições que forma os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), conforme foi discutido no capítulo 1.

⁴⁷ MARX, K. e ENGELS, R. A ideologia alemã. Trad. W. Dutra e F. Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar, 1965

Por meio desses aparelhos ideológicos, os interesses da classe dominante sobre a classe dominada são garantidos uma vez que, dentro deles, existem posições (lugares) específicas para os sujeitos, cujos interesses são diferenciados, consolidando-se o que Marx chamou de lutas de classes. Isso ocorre porque as formações ideológicas de uma classe e de outra são distintas dentro da sociedade.

Quando se fala da função de classe de uma ideologia, é preciso, portanto, compreender que a ideologia dominante é efetivamente a ideologia da classe dominante, e que ela lhe serve não só para dominar a classe explorada, mas também para se constituir ela mesma como classe dominante, fazendo-a aceitar como real e justificada sua relação vivida com o mundo (ALTHUSSER, 2015, p. 195).

Sendo assim, percebemos que na perspectiva discursiva, o uso da palavra não pode ser tido como um gesto ingênuo, mas representa relações de poder. Do mesmo modo, também não se pode ter a AD como um simples campo de estudo, mas sugere-se que ela também se constitui como um instrumento legítimo de lutas políticas.

As formações ideológicas, portanto, são materializadas na/pela linguagem, porque esta é ação/prática transformadora da sociedade. Por conseguinte, não existe ação e prática sem ideologia, porque a ideologia faz morada na linguagem. Daí poder se afirmar que em uma formação ideológica existem várias formações discursivas, visto que o discurso não existe sem ideologia. Para a AD, esses são indissociáveis.

Orlandi (2005) ainda vai dizer que as condições de produção funcionam de acordo com certos fatores, tais como as relações de sentidos que indica que não há discurso que não se relacione com outros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo, no qual um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Sendo assim, dizemos que não existe começo absoluto nem ponto final para o discurso.

Ainda sobre a constituição do sujeito na AD é fundamental compreendermos que é imaginária uma suposta clareza de sentidos, onde um diz e dá sentido ao enunciado e a outra escuta e, da mesma maneira, dá sentido ao que foi ouvido. Podemos chamar este funcionamento de efeito comunicacional, ou seja, mesmo conhecendo a opacidade da linguagem, agimos

na ilusão da comunicação, em que um locutor diz e o outro compreende na íntegra seu dizer.

Mesmo concebendo o discurso como um processo contínuo, para a AD todo sujeito tem a capacidade de se antecipar ao que o interlocutor “ouvirá” de suas palavras. Ele antecipa a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras irão produzir e, diante disso, o sujeito dirá de um modo ou de outro a partir do efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Esse mecanismo de antecipação influencia a forma com que o sujeito produzirá seu dizer imaginando seus efeitos sobre o interlocutor (ORLANDI, 2005).

Para a AD, esse mecanismo de funcionamento repousa no que Pêcheux (1997, p. 82) chamou de *formações imaginárias*: “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formulações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do outro”. Esse conceito, participará do modo como Pêcheux entende o sujeito como sendo um “[...] lugar determinado na estrutura social”, isto é, encontra-se nos recursos discursivos como “[...] uma série de formações imaginárias” e, que nos permite dizer que na AD, não há um conceito de sujeito individual, tomado em sua condição singular de falante da língua. Diante disso o autor irá ainda afirmar que discurso é o efeito de sentidos entre locutores e, portanto, não há intuito apenas de transmissão de informações, mas nesse processo de interlocução, existem sujeitos se constituindo. São sujeitos e são sentidos afetados pela história no funcionamento da língua.

Para exemplificar, Orlandi (2005) assinala,

Pensando as relações de forças, a de sentidos e a antecipação, sob o modo do funcionamento das formações imaginárias, podemos ter muitas e diferentes possibilidades regidas pela maneira como a formação social está na história. Em nossa formação social, se pensamos por exemplo a Universidade, podemos explorar algumas dessas possibilidades: a imagem que o professor tem do que seja um aluno universitário, a imagem que um aluno tem do que seja um professor universitário, a imagem que se tem de um pesquisador, a imagem que o aluno (o professor, o funcionário) tem de um Reitor [...]. Mas, pelo mecanismo da antecipação, também temos, por exemplo: a imagem que o dirigente sindical tem da imagem que os funcionários têm daquilo que ele vai dizer. E isto faz com que ele ajuste seu dizer a seus objetivos políticos, trabalhando esse jogo de imagens (ORLANDI, 2005, p. 41-42).

Sendo assim, não são os sujeitos biológicos nem os lugares pelos quais eles estão inscritos na sociedade que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. Essas projeções fazem com que o sujeito possa passar de uma situação empírica (ex: operário), para uma posição discursiva (ex: patrão), ou seja, numa análise de discurso, podemos encontrar o operário “falando do lugar do patrão” (ORLANDI, 2005, p. 41). E é deste modo, que numa análise, evidenciamos o sujeito sair de seu lugar empírico e ocupar diferentes posições no discurso – e é aqui se faz a distinção entre lugar e posição. Penso neste trabalho, que a posição empírica possa valer do que temos chamado de “lugar de fala”, ou seja, imaginariamente o lugar polarizado pelo qual o dizer de determinado indivíduo deve partir, mecanismo de antecipação em funcionamento. Todavia, diferencio o “lugar de fala” da “posição-sujeito”, pelo alvoroço do discurso, que se dá pelo furo, pela falha.

Outro conceito fundante que deve ser pensado ao lado das teorias de Pêcheux sobre o funcionamento do sujeito do discurso é a noção de formações discursivas (FD). Esse conceito diz de um conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas regras de formação e que determina o que pode ser dito, a partir de um lugar historicamente determinado.

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc) (PÊCHEUX [1975]1988, p. 160).

Em outras palavras, a formação discursiva pode ser entendida como um conjunto de enunciados marcados por regularidades e, por formações ideológicas que não são nem individuais, nem universais, mas dizem respeito às posições de classe em conflito umas com as outras (BRANDÃO, 1991).

Entende-se que o sujeito pode ser submetido a várias posições diferentes à depender da FD que seu discurso se insere, no entanto, esse sujeito ao ser inscrito em uma formação discursiva, não percebe o efeito da ilusão que o constitui e que constitui suas palavras, acreditando ter escolhido livremente a formulação, e, embora pense que seja livre em ocupar aquele determinado lugar,

ele não o é, pois pertence a uma classe social e está inserido nas diversas instituições que formam os Aparelhos Ideológicos de Estado.

Por aí podemos perceber que as palavras não possuem um sentido nelas mesmas, mas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. De acordo com Orlandi (2005, p.43), “elas tiram seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem”. No discurso, as formações ideológicas são representadas pelas formações discursivas, sendo assim, dizemos que os sentidos são sempre determinados ideologicamente.

Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. O estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca (ORLANDI, 2005, p. 43).

Assim, pela concepção de Pêcheux (1997), pode-se entender que todo discurso é resultado da Ideologia, entendida como espaço de representação de valores, de onde o sujeito diz, sendo que o sujeito que propaga o discurso não é seu criador, mas apenas um receptáculo ideológico que abarca as mais diversas formações discursivas existentes na sociedade e emprega a língua como veículo que transporta essa ideologia.

Para os linguistas, o sujeito era a origem de seu dizer, considerado pleno e sem memória, não sendo levado em conta sua existência histórica. Por outro lado, na teoria discursiva, o sujeito é pensado como *posição* – “não é uma forma de subjetividade, mas um ‘lugar’ que ocupa para ser sujeito do que diz: é a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz” (M. FOUCALT, 1969 *apud* ORLANDI, 2005, p. 49). Assim, o sujeito não é uma unidade, e sim uma posição no discurso.

Deste modo, entendemos que o sujeito enunciador é aquele que ao enunciar assume – não propositalmente, pois há um funcionamento inconsciente - uma “posição-sujeito”, posição esta que se define necessariamente na ordem do enunciável, na ordem do que constitui o sujeito falante em sujeito do seu discurso (COURTINE, 1999). Segundo Pêcheux:

os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) por formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes. Especificamos também que “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina”. [...] essa interpelação supõe necessariamente um desdobramento, constitutivo de sujeito do discurso, de forma que um dos termos representa o “locutor”, ou aquele a que se habituou chamar de “sujeito da enunciação”, na medida que lhe é “atribuído o encargo pelos conteúdos colocados” – portanto, o sujeito que “toma posição”, com total conhecimento de causa, total responsabilidade, total liberdade, etc. – e o outro termo representa “o chamado sujeito universal, sujeito da ciência ou do que se pretende como tal”. Ressaltemos que esse desdobramento corresponde, a rigor, à relação, igualmente explicitada mais acima, entre pré-construído (o “sempre-já” aí da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a formada universalidade – o “mundo das coisas”) e articulação ou efeito-transverso (que, como dissemos, constitui o sujeito em sua relação com o sentido, isto é, representa no interdiscurso aquilo que determina a dominação da forma-sujeito) (PÊCHEUX, 1997, p. 214).

Assim, o *sujeito do discurso* ao mesmo tempo em que é autônomo – construindo suas práticas discursivas – é ideologicamente marcado e subordinado, uma vez que é coagido a dizer aquilo que o lugar ou a posição ocupada, na formação social, lhe obriga. Em outras palavras, o indivíduo transforma-se em sujeito ao ser interpelado pela ideologia e por isso, sua prática discursiva é marcada por formações discursivas que remetem às mesmas formações ideológicas da posição ou classe social que esse sujeito ocupa, isto é, o seu lugar de fala.

Baseado nisso, entendemos que o sujeito do/no discurso não é dono do seu próprio dizer ou autor desse ou daquele sentido, mas sim é fruto da ideologia que o interpelou. Ao ser interpelado em sujeito, esse ocupa um lugar, assume uma posição da qual diz somente aquilo que está autorizado a dizer.

Sobre isso Orlandi (2005, p.48) vai dizer que

Não é vigente, na Análise de Discurso, a noção psicológica de sujeito empiricamente coincidente consigo mesmo. Atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito a língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos.

Partindo disso, Orlandi ainda afirma que os sujeitos são intercambiáveis. Para ilustrar, trazemos o exemplo do sujeito mãe - quando uma mulher fala da posição de “mãe”, o que ela diz deriva seus sentidos em relação às formações discursivas em que ela inscreve suas palavras. Então, quando diz “isso são horas?” ao abrir a porta para um filho altas horas da madrugada ela está na posição-mãe, falando como as mães falam. Nesse exemplo, poderíamos até afirmar que não é a mãe falando, mas sua posição. “Ela aí está sendo dita. E isso a significa. Isso lhe dá identidade. Identidade relativa a outras: por exemplo na posição de professora, de atriz, etc” (ORLANDI, 2005, p. 49).

Dessa maneira, compreendemos que o sujeito não é fruto de escolhas pessoais e, ao mesmo tempo, não é resultado da formação do caráter ou da moral. Ele é um *sempre-já sujeito*, mas não é um sujeito natural, pois depende o assujeitamento a que é submetido através da ideologia: “se é sujeito pelo assujeitamento à língua, na história” (ORLANDI, 2002, p.66), todavia, o sujeito não se dá conta que é interpelado, o que nos leva a evidência de Pêcheux (1995[1975], p.153) de que “a evidência de que vocês e eu somos sujeitos – e que isto não constitui um problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar”.

Logo, dizemos que na Análise de Discurso nos deparamos com um sujeito que se encontra situado em parte, na psicanálise - o sujeito do inconsciente, apresentando-se como descentrado, distante do sujeito consciente que se pensa livre e dono de si e, em parte, com o sujeito do materialismo histórico (marxista-althusseriano), que é o sujeito assujeitado, materialmente constituído pela linguagem e devidamente interpelado pela ideologia. O sujeito do discurso, portanto, coloca-se entre o sujeito da ideologia e o sujeito da psicanálise, sendo que ambos são revestidos materialmente pela linguagem.

Como se vê, o sujeito da Análise de Discurso se dá enquanto uma categoria teórica muito singular, uma vez que não é apenas ideológico marxista-althusseriano, nem apenas o sujeito do inconsciente freudo-lacaniano, e tampouco pode-se afirmar que seja a mera soma dessas partes. O que faz a diferença na forma como concebemos esse sujeito na AD é o papel de intervenção da linguagem (FERREIRA, 2003, p. 40).

3.5 Sujeitos e Sentidos em movimento

Esse trabalho, portanto, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, básica, exploratória, de levantamento que problematiza esses sujeitos-professores de Medicina, buscando compreender discursivamente os deslocamentos e posições-sujeito que são produzidos a partir de condições de produção de sala de aula pautada em novos métodos de ensino-aprendizagem

Para tal compreensão, lançamos mão do método da Análise de Discurso de linha Francesa, a partir do qual foram analisados recortes de relatos, coletados por meio de questionários semi-estruturados (apêndice A), que foram realizados de modo *online* através da plataforma *Google Forms* (apêndice B) de professores, alunos, coordenadores e pais de alunos do 7º período de um curso de graduação em Medicina de uma Instituição de Ensino Superior (IES) de uma cidade do Sul de Minas Gerais, que utiliza as metodologias ativas de ensino-aprendizagem como base de seu projeto pedagógico (PPC). Vale dizer, que nessa IES as principais técnicas ativas utilizadas são fundamentadas no método PBL, que, em sala podem ser encontradas sob variadas técnicas e recursos, tais como: Aprendizagem em Pequenos Grupos (APG), Método de Aprendizado por Raciocínio Clínico (MARC), Palestras, Práticas integradas (Laboratório Morfofuncional), Plataforma Educacional – Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs), Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL), Problematização, Simulação em Laboratório de Habilidades, entre outros. Essas técnicas estão distribuídas durante os seis anos do curso, sendo a estrutura curricular dividida em dois eixos, denominados de “Eixos Estruturantes” (do 1º ao 8º período) e “Internato” (do 9º aos 12º períodos).

O PPC (Projeto Pedagógico de Curso) de Medicina dessa instituição, foi dessa maneira reestruturado, a partir do ano de 2019, visando atender aos requisitos das Diretrizes Curriculares Nacionais.

De acordo com Althusser (1978, p. 67) “todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*”. A ‘forma-sujeito’, portanto, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo - agente das práticas sociais, pois as relações sociais de produção e de reprodução compreendem como parte *integrante* ‘relações sociais [jurídico]

ideológicas, as quais, para funcionar, impõe a todo indivíduo-agente a forma de *sujeito*.

Em nossas análises, os recortes foram nomeados de Sequências Discursivas (SD) e os Sujeitos Enunciadores foram identificados como Enunciador 1 (Alunos de Medicina⁴⁸), Enunciador 2 (Professores de Medicina), Enunciador 3 (Pais de alunos de Medicina) e Enunciador 4 (Coordenadores do Curso de Medicina).

Considerando que o trabalho do analista de discurso seja compreender como um objeto simbólico produz sentido e amparar os processos de significação que se fazem presentes nas discursividades, ao analisar as Sequências Discursivas (SD) apresentadas à seguir, que integram o *corpus*, tomamos como ponto de partida gestos de leitura e interpretação buscando explicar “por que foi dito isso, e não outra coisa”, e “o que tornou possível dizer isso”.

Esse lugar o qual nos ocupamos para falar “com outras palavras”, é o lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade (SOUZA, 2004, p. 14).

Desse modo veremos que, embora tenham ocorrido mudanças expressivas no funcionamento escolar e no papel docente a partir da implementação das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, as discursividades produzidas ao ser colocadas questões como “o que é ser professor” ou ainda “qual o papel do professor na condução de aulas com metodologias ativas”, produzem discursividades que denunciam o funcionamento de um imaginário que foi construído sobre o que se imagina sobre o professor ao longo da história, conforme podemos observar nas sequências discursivas abaixo:

⁴⁸ É necessário pontuar que no momento em que nossa pesquisa foi realizada, esses alunos cursavam o 7º período do curso (fase compreendida como Eixo Estruturante) e, foram eleitos por se tratar de alunos que vivenciaram um currículo pautado em metodologias ativas de ensino-aprendizagem, de forma integral, desde o ingresso no curso no ano de 2019.

SD1: *Levar conhecimento de forma mais didática possível sem impor nada, deixa o aprendizado mais gostoso e interessante (E2, 2022, n.p. Grifo nosso).*

SD2: *Um guia para adquirir conhecimento (E2, 2022, n.p. Grifo nosso).*

SD3: *professor para mim é como um canal de conhecimento. É a pessoa que consegue transmitir o que ela sabe de mais de uma maneira, considerando que cada um aprende de uma forma, as vezes com analogias ou de modos diferentes em que o assunto é abordado (E3, 2022, n.p. Grifo nosso).*

SD4: *Professor é aquele que ensina e, dessa forma, passa o conhecimento adiante (E1, 2022, n.p. Grifo nosso).*

SD5: *É uma pessoa que passa os conteúdos, suas experiências, seus conhecimentos com didática e prazer por estar ensinado (E1, 2022, n.p. Grifo nosso).*

Nesses recortes, podemos observar algumas regularidades (ou recorrências) nos sentidos que remetem a técnica mecanicista, ou seja, que atualiza a memória em que o professor é detentor do saber e responsável por transmitir todo conhecimento, funcionando como “um canal de conhecimento” (SD3), aquele que “passa o conhecimento adiante” (SD4), que “passa os conteúdos” (SD5). Dizeres que contradizem a proposta de uma metodologia de ensino ativa que visa combater a obsessão por transmissão de conteúdos e defende que o conhecimento deva ser construído e não prontamente transferido, uma vez que isso nada tem a ver com autoria, mas sim com *(re)produção*, com repetição.

Isso se aproxima do que Courtine (2006) caracterizou como discurso (político) de cunho doutrinal:

Com seus efeitos de autoridade, a submissão daqueles que vêm enunciá-lo na voz sem nome de um mestre, neutro, universal, anônimo; o *apagamento de si* que está aí implicado, essa modalidade particular da divisão subjetiva na qual o que funda o discurso que o sujeito falante sustenta é, ao mesmo tempo, aquilo que o desapossa; a hierarquização e a monopolização da fala legítima para uma casta de clérigos; um mundo de transmissão que se baseia sobre a repetição da letra, que privilegia a memorização pela recitação, que restringe o afastamento possível apenas ao comentário [...] (COUTIRNE, 2006, p. 92-93).

Podemos ainda ver esses conceitos, derivados da formação discursiva da técnica, do mecanicismo, formulados em outros recortes:

SD6: Transmissão de conhecimento e realização pessoal (E2, 2022, n.p. Grifo nosso).

SD7: É ser um profissional que esteja disposto a passar todo seu conhecimento e ter a capacidade de aprender também (E3, 2022, n.p. Grifo nosso).

SD8: É o profissional tecnicamente preparado para ensinar o conteúdo a que se propõe e vocacionado para ensinar, primordialmente amante do tema que ensina (E3, 2022, n.p. Grifo nosso).

Nessa última SD, é possível perceber ainda a retomada de sentidos voltados a vocação, possibilitando-nos perceber um outro sítio discursivo, que mobiliza relações com o altruísmo, inclusive: “vocacionado para ensinar” (SD8, E3), ou seja, o “bom professor” ou ainda “o professor de verdade” é aquele que exerce dom, cumpre uma missão.

No primeiro capítulo fizemos algumas considerações sobre o papel da Escola em relação ao poder do Estado, em que retomamos os conceitos de Aparelhos Ideológicos de Estado de Althusser. Jaeger (2016, p. 157) também discute sobre o tema e afirma que

A Escola sempre desempenhou seu papel no interior do processo de produção e reprodução dos meios de produção. A Escola já funcionou no interior do Aparelho Ideológico Religioso (politeísta ou cristão) e, como tal, incorporou as esferas do dom, da vocação, do sacerdócio, do sacrifício e da abnegação (inclusive salarial) ao seu conjunto de saberes. A missão divina de ensinar e o revestimento da prática com o manto do sacerdócio passaram a construir o imaginário sobre o professor, sobretudo a partir do estabelecimento das sociedades feudais.

Nas SD que se seguem, podemos perceber tais formações imaginárias, discursivas e ideológicas se atualizando nas discursividades sobre o que é professor:

SD9: É abdicar de interesses próprios, de remuneração melhor, para contribuir na formação de outras pessoas (E2, 2022, n.p. Grifo nosso).

SD10: Ser professor é ter o dom de repassar aquilo que sabe (E3, 2022, n.p. Grifo nosso).

SD11: É dar o meu melhor para ensinar da melhor maneira e inspirar meus alunos a estudarem (E2, 2022, n.p. Grifo nosso).

SD12: Ser humano com conhecimentos e experiências que compartilham de temas, assuntos específicos da área atuante, que se dedica ao máximo para levar o conhecimento para seus alunos, que faz toda a diferença no dia a dia dos estudantes. É responsável,

dedicado, amoroso, que se reinventa a todo momento (E2, 2022, n.p. Grifo nosso).

SD13: A profissão do professor é extremamente importante, mas, infelizmente, não valorizada. São pessoas que nos dão as ferramentas necessárias pra seguirmos nosso caminho. Ensinam o que eles sabem sem querer nada em troca e acaba sendo uma via de mão dupla. Querem que aprendamos com seus erros e acertos para sermos bons profissionais. Não serão todos os professores assim, porém os que são, vão ser aqueles que fazem a diferença e são grandes mestres (E1, 2022, n.p. Grifo nosso).

Muito embora esses enunciadores não façam uso do termo “bom professor”, o mesmo funciona nos processos de significação, uma vez que para ser um “bom professor” há que se “abdicar de interesses próprios” (SD9, E2), “dar o meu melhor” (SD11, E2), “que se dedica ao máximo” (SD12, E2) e ainda “ter dom” (SD10, E3), sugerindo que ser professor é vocação, sacerdócio ou até mesmo algo inato ao indivíduo, funcionando tal qual foi dito por Jaeger (2016), como predestinação, determinando o futuro do indivíduo que nasceu com esse dom. Tais dizeres, à princípio inofensivos e desprovidos de malícia, uma vez que aproximam as projeções sobre o professor daquelas da *mãe* dedicada e afetuosa que sabe o valor que tem e não mede esforços para cumprir sua missão, ou ainda de *Cristo Redentor*, que deu a vida para nos salvar, nos remete novamente as formações discursivas da vocação e reforçam a exclusão do salário desse terreno discursivo. Sendo assim, indagamos se a profissão de professor seria de fato profissão ou uma missão divina?

No mesmo recorte (SD13, E1), podemos ainda encontrar discursividades sobre o docente que também se elencam a formação discursiva da vocação e que corriqueiramente se materializa em campanhas de valorização do professor ao enunciar que “A profissão do professor é extremamente importante, mas, infelizmente, não valorizada”. Essa projeção do professor desvalorizado deriva do papel que a Escola sempre desempenhou no interior do processo de produção e reprodução dos meios de produção. Uma vez que a Escola já tenha funcionado no interior do Aparelho Ideológico Religioso, a ideia da vocação, do sacerdócio e da abnegação (inclusive salarial) passaram a integrar o imaginário sobre o professor como sendo um missionário.

Dessa forma, observamos que as imagens que associam a prática docente a dom e vocação não surgiram no interior desses enunciados, mas

foram discursiva e ideologicamente constituídas no interior do interdiscurso, que conforme foi discutido neste capítulo, aqueles dizeres que já foram ditos por alguém, em algum lugar, em algum momento e que já foram esquecidos, mas mesmo assim determinam em nosso dizer. E, essa mobilização de sentidos, ainda se alinha a formações ideológicas que garantem o funcionamento do Aparelho Ideológico Escolar no contexto de manutenção do modo de acumulação capitalista.

Por outro lado, na sequência discursiva,

SD14: A metodologia ativa, de certa forma, tem o papel de humanização do professor. Antes o professor era inquestionável, dono da razão. Neste método atual, ele se torna vulnerável a perguntas que possivelmente não vai saber responder, exigindo dele, um estudo constante dos temas selecionados. Somente assim, ele será capaz de guiar os alunos mais curiosos a chegarem em uma conclusão adequada para o problema (E1, 2022, n.p. Grifo nosso).

Há um deslizamento importante a ser considerado, o movimento do efeito de sentido “missionário” para aquele que é intocável, chegando a ser até “divino/onisciente”. Afinal, se há um processo de humanização do professor, imagine-se que anteriormente o professor seja significado de uma outra forma, isento à errância.

*“papel de humanização do professor”
“professor inquestionável”
“dono da razão”*

No entanto, ele também é “vulnerável”, “não vai saber responder”, “exigindo dele um estudo constante”, denotando seu caráter *humano*, de alguém que também não sabe, e que é suscetível a erros e também necessita aprender. O que contradiz o caráter de um saber inato e constitutivo uma vez que “somente assim ele será capaz” de exercer sua função de transmissor de conhecimentos.

Notamos que em meio a essa contradição, no qual ao mesmo tempo que traz uma imagem do professor como o sujeito de poder, também o coloca em uma posição de fragilidade e vulnerabilidade. Isso produz efeitos, sobre as

significações e os sentidos que foram instituídos sócio historicamente sobre o professor, memória esta que permanece no campo do interdiscurso.

Nessas contradições é que se produz a beleza da linguagem - furos constitutivos – que nos ajudam a perceber e compreender o real; deslocando o que pelo senso comum todos sabem sobre o que é ser um “bom professor”, ou melhor, que é aquele que não trabalha por dinheiro, mas aquele que veio para cumprir uma missão por meio do altruísmo.

Traço aqui, um ponto de convergência entre o ser professor e o ser médico, cujas formações discursivas se entrelaçam, produzindo formações imaginárias de que o sujeito que exerce tanto a medicina, quanto o professorado, fazem isso por dom – vocacionado que cumpre a missão. Todavia, vale a pena questionar se o “bom médico” comunga discursivamente com os sentidos do “bom professor”, ou seja, daquele que também não mede esforços para cumprir sua missão.

Além disso, podemos ainda encontrar intersecções entre o sujeito médico e o sujeito professor em discursividades que denotam efeitos de sentido de responsabilização/imputação, em que compreendemos a responsabilização do aprendiz ao professor, do mesmo modo que se responsabiliza o médico pela cura da doença, conforme veremos nos recortes que se seguem:

SD15: *Ser professor é assumir a responsabilidade de guiar os alunos para que possam chegar até o conhecimento. Além disso, é ser capaz de compartilhar informações didáticas no intuito de estimular os alunos a buscarem mais sobre diversos assuntos (E1, 2022, n.p. Grifo nosso).*

SD16: *Professor é aquele que transmite seus conhecimentos e aprendizados e auxilia na formação pessoal, social e profissional de um indivíduo (E1, 2022, n.p. Grifo nosso).*

SD17: *Dentro da sala de aula espera-se que um professor esteja atento às dificuldades apresentadas pelo aluno e encontre formas de sanar elas pelas diferentes metodologias, buscando assim despertar o interesse do aluno (E1, 2022, n.p. Grifo nosso).*

SD18: *Mediador do conhecimento. O papel do professor é fazer com que o aluno entenda um conteúdo de forma mais simples e objetiva (E4, 2022, n.p. Grifo nosso).*

E nesse discurso de responsabilização, mais do que “assumir a responsabilidade” (SD15, E1), “transmitir seus conhecimentos” (SD16, E1), auxiliar na “formação pessoal, social e profissional” (SD16, E1), ao professor

competete ainda “fazer com que o aluno entenda o conteúdo de forma simples e objetiva” (SD17, E1), e “encontre formas de sanar” (SD17, E1) as dificuldades apresentadas pelo aluno. Deste modo, pode-se dizer que, somada a essa missão/responsabilidade de “transmitir tudo que sabe”, o professor ainda deve simplificar o conteúdo, processá-lo (assemelhando-se a uma máquina), de forma que o conhecimento seja entregue ao aluno pronto para ser assimilado (ou consumido?).

Podemos visualizar as mesmas regularidades nas SD abaixo:

SD19: *Para mim o grande professor é aquele que transforma um conhecimento complexo em algo simples para que o aluno possa apreender (E4, 2022, n.p. Grifo nosso).*

SD20: *O professor deve ser um facilitador. Alguém que torne mais fácil a consolidação do conhecimento que é adquirido pelo aluno por alguma outra forma (leitura, vídeos, áudios, experiência prática, etc) (E2, 2022, n.p. Grifo nosso).*

SD2: *Organizar, manter a disciplina e tentar disseminar conhecimento da forma mais possível de ser assimilada (E3, 2022, n.p. Grifo nosso).*

SD22: *Estar sempre presente para orientar e sanar todas as dúvidas dos alunos (E3, 2022, n.p. Grifo nosso).*

SD23: *Disseminar conhecimento da forma mais compreensível possível (E1, 2022, n.p. Grifo nosso).*

SD24: *O papel do professor é guiar e auxiliar o aluno a sintetizar e simplificar a matéria, além de transmitir seus conhecimentos sobre o assunto (E1, 2022, n.p. Grifo nosso).*

Aqui, aproveitamos para retomar o conceito de disrupção discutido no capítulo 1, em que falamos que disrupção não necessariamente significa a criação de algo novo, mas a proposta das tecnologias disruptivas é simplificar um produto que já existe de modo a torná-lo mais simples, barato e acessível a clientes com menos recursos financeiros e habilidades (CRISTEN, 2013). Com base nisso, trazemos questionamentos no que tange o papel do professor no contexto das metodologias ativas se seria o de *simplificador de conhecimento*, de modo que esse se torne mais fácil de ser “consumido”? De modo similar, podemos indagar se será que o melhor médico seria aquele que simplifica o tratamento e garante resultados imediatos? Será que o melhor tratamento é o mais simples? Ou ainda, será que o egresso de Medicina não vai lidar com

doenças e situações *complexas*? E vamos mais adiante, será que um estudante de Medicina que se habitua ao que é simples estará apto a lidar com as complexidades do ser humano ou ainda, com a complexidade das questões e problemas de saúde de uma população? E concluímos essa fala fazendo dois últimos questionamentos: será que da construção do conhecimento não faz parte o desvendar daquilo que é complexo? Sendo assim, será que o bom professor é o que simplifica?

Antes de dar sequência a nossas análises, é fulcral ressaltar, tal como foi registrado por Jaeger (2016, p.135), que “tudo o aqui dito sobre a constituição do *corpus* e seus recortes, bem como o lugar do analista e seus gestos de leitura conspiram para o assumir da não neutralidade, da não indiferença sobre o objeto e o processo discursivo”, uma vez que, na análise de discurso, a forma do dispositivo analítico é definida pelas questões que são colocadas pelo analista, pela natureza do material analisado e a finalidade da análise (ORLANDI, 2005).

Dito isso, nas próximas sequências discursivas lançaremos gestos de interpretação buscando compreender o imaginário construído sobre o professor no que diz respeito a seu papel na Educação. Será que o lugar do professor se encerra na transmissão de informações ou conhecimentos? Será que educar se traduz em ensinar? E deslizamos ainda para a formulação: capacitação é o mesmo que formação?

Conforme foi discutido no capítulo 2, atualmente vivemos em um mundo da quantidade, no qual o valor do ser humano se mede por suas posses e sua produção e o conhecimento passa a ser compreendido como acesso a trabalho e ao mercado. Sobre isso, Orlandi (2016) afirma que ao se pensar a escola e a educação nas condições de produção da quantidade e do excesso vê-se que o discurso pedagógico que é aí construído não substitui a importância de um conhecimento bem formado uma vez que esse excesso não deixa espaço para a descoberta, para a dúvida, para a interrogação e para a invenção, esterilizando o discurso pedagógico. Por outro lado, no Brasil, o que se prega até mesmo por autoridades governamentais é que ser um país rico significa ter cidadãos educados e capacitados para o trabalho, além de circularem como consumidores de um mercado de trabalho qualificado.

Ao analisar os recortes a seguir, veremos essas discursividades se atualizarem nos discursos dos interlocutores, denotando os efeitos e sentidos dos Aparelhos Ideológicos de Estado de Althusser (2007):

SD25: Hoje o mercado de trabalho exige competências que vão além do conhecimento teórico, e para que o aluno desenvolva essas é necessário algo a mais que a metodologia tradicional não é totalmente capaz de promover por si só, sendo fundamental a metodologia ativa (E4, 2022, n.p. Grifo nosso).

Essa (SD25, E4) marca a função da escola como sendo a de capacitação, da técnica, uma vez que o interlocutor se preocupa com reprodução de uma força de trabalho competente que atenda ao mercado de trabalho. Deste modo, identificamos o funcionamento do papel reprodutor dos quadros de manutenção do modo capitalista de produção que é materializado no discurso pedagógico da capacitação e da informação.

Ao entrevistar uma aluna do segundo período em seu trabalho, Nogueira (2014) registrou a crença difundida entre os estudantes quanto a dualidade entre formação e capacitação. Ao ser entrevistada sobre “sensibilidade humana”, a aluna afirmou que essa é uma virtude inata, que não poderia ser ensinada e que é intrínseca ao indivíduo e, no que compete à faculdade, essa teria a função de fornecer conteúdos teóricos e meios para que possa colocar a teoria em prática.

Se à escola cabe o papel de fornecer informações viabilizando a reprodução e repetição das mesmas – função que também é realizada pela máquina – a quem caberia a construção do saber, o estímulo a autoria, a formação do sujeito social que se vê integrado à sociedade e é cômico de seu papel dentro dela? É por isso que entendemos que a questão fundamental da Educação é: seu propósito é formar ou capacitar?

No próximo recorte,

SD26: *Acredito que estamos evoluindo, no Brasil, ano após ano nessa temática com estudos, pesquisas e na prática docente a fim de formar profissionais mais competentes e diferenciados (E4, 2022, n.p. Grifo nosso).*

“estamos evoluindo”

“profissionais mais competentes e diferenciados”

Nesse recorte notamos que a posição-sujeito técnico é produzida a partir de condições de produção políticas e sociais que circularam em slogans publicitários do governo Dilma e falavam em “Pátria Educadora” (FERREIRA, ORLANDI, 2014), sugerindo que país rico (ou evoluído) é país educado/capacitado. Aqui ainda destacamos o efeito da mídia como prática discursiva continuamente presente na atualidade que também incita ao alcance do conhecimento como se fosse um bem de consumo.

Nos recortes que se seguem, podemos perceber a recorrência das questões de obtenção de conhecimento/conteúdos/informações, todas mobilizadas pelo discurso da técnica:

SD27: *Escolheria a metodologias ativas, pois acredito que este método o aluno vai atrás das informações (conhecimento) (E3, 2022, n.p. Grifo nosso).*

SD28: *Vantagens: fixação do conteúdo mais fácil, estuda antes da aula, não precisa depender do professor para aprender o conteúdo, apenas para guiar. Desvantagens: precisa de mais tempo, professor precisa estar adaptado ao método (E1, 2022, n.p. Grifo nosso).*

SD29: *Me sinto alegre em ver o progresso e dedicação dos alunos para a busca de conhecimento (E2, 2022, n.p. Grifo nosso).*

SD30: *É evidente a superioridade de professores e alunos formados em metodologias ativas quando comparados aos formados em métodos tradicionais. A metodologia ativa tem trazido profissionais e alunos com mais perguntas e entendimento sobre a necessidade de aprendizado, o que gera uma busca constante de informações e conhecimentos mais amplos e inesgotáveis em áreas de atuação (E4, 2022, n.p. Grifo nosso).*

SD31: *O relato é muito favorável em relação às metodologias ativas, principalmente no que diz respeito a assimilação do conteúdo. Apesar de exigir maior disponibilidade de tempo de estudo extraclasse, o resultado traz muita realização (E1, 2022, n.p. Grifo nosso).*

Nos próximos recortes compreenderemos efeitos de sentido acerca do funcionamento da escola (e conseqüentemente do professor), daquela que fornece conteúdos (e conhecimentos) para aquela que capacita (e para isso, requer estar capacitada):

SD32: *Percebo melhor aproveitamento dos temas e maior capacitação, tendo em vista a necessidade de leitura e aprendizado do tema em momento anterior a aula dada (E3, 2022, n.p. Grifo nosso).*

SD33: *Ser o condutor da aprendizagem de forma que o aluno consiga desenvolver suas habilidades natas e inatas (E3, 2022, n.p. Grifo nosso).*

SD34: *O professor precisa interagir mais com o aluno fazendo com que este consiga desenvolver mais habilidades além da escuta passiva (E3, 2022, n.p. Grifo nosso).*

SD35: *Eu entendo que o professor tem que estar hábil para lidar com os dois tipos (E3, 2022, n.p. Grifo nosso).*

SD36: *A vantagem é o aluno ter autonomia e ser ensinado a pesquisar e estudar. A desvantagem é que falta uma capacitação melhor dos professores, sinto que eles ficam um pouco perdidos e com medo de darem a resposta, não nos direcionam muito (ficamos meio perdidos) (E3, 2022, n.p. Grifo nosso).*

Nessas sequências discursivas é possível perceber o funcionamento dos efeitos sobre a significação do professor e da escola, na determinação da reprodução das forças produtivas, bem como das relações de produção existentes. Aqui vemos o que foi dito por Althusser (2007, p. 55) em Ideologias e Aparelhos Ideológicos do Estado, conforme já citado em capítulos anteriores:

Não basta assegurar à força de trabalho as condições materiais de sua produção para que se reproduza como força de trabalho. A força de trabalho deve ser “competente”, apta a ser utilizada no sistema complexo do processo de produção. [...] Ao contrário do que ocorria nas formações sociais escravistas e servis, esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende a dar-se não mais no local de trabalho (a aprendizagem na própria produção) porém, cada vez mais, fora da produção, através do sistema escolar capitalista e de outras instâncias e instituições.

É neste ponto que a Escola e o Professor exercem seu protagonismo no modo capitalista de funcionamento social e econômico, funcionando como Aparelho Ideológico de Estado dominante que ocupa o lugar que outrora foi

ocupado pela Igreja. Neste caso, continuamos a ter a questão da capacitação ou qualificação pela Escola.

Em nossas análises, esses efeitos de sentido mobilizados, nos leva a dizer que a “informação e conhecimento não significam a mesma coisa” (ORLANDI, 2016 p.70), uma vez que à informação importa a quantidade, enquanto ao conhecimento importa como o conhecimento está significado nas relações que estabelecemos com a sociedade e não, a quantidade.

Por tudo isso que foi dito, pensamos que o problema com a Educação não esteja no método de ensino escolhido, mas no propósito para o qual se vai e se quer educar. Educamos buscando a formação de sujeitos sociais que buscarão empregar seus conhecimentos em prol da sociedade (do todo) ou estamos capacitando os alunos para continuarem alimentando a engrenagem da oferta-procura-consumo e inscrevendo o sujeito na posição-sujeito que se ilude em satisfazer suas próprias vontades e desejos? E, no que se refere à educação médica, principal terreno pelo qual transita nosso trabalho, também indagamos se estamos *formando* ou *capacitando* médicos? As escolas de Medicina preparam médicos que tratam da doença ou do sujeito que está doente? E ponderamos que apesar de milenar, talvez fosse desejável que as formações imaginárias sobre o que todo mundo sabe sobre o que é ser médico, continuasse a se atualizar no discurso do médico contemporâneo a partir do que foi ensinado pelo “pai da medicina”, cujo juramento continua atual:

Eu juro, por Apolo médico, por Esculápio, Hígia e Panacea, e tomo por testemunhas todos os deuses e todas as deusas, cumprir, segundo meu poder e minha razão, a promessa que se segue: [...] aplicarei os regimes para o bem do doente segundo o meu poder e entendimento, nunca para causar danos ou mal a alguém. A ninguém darei por prazer, nem remédio mortal nem um conselho que induza a perda. Do mesmo modo não darei a nenhuma mulher uma substância abortiva. Conservarei imaculada minha vida e minha arte. Não praticarei a talha, mesmo sobre um calculoso confirmado; deixarei essa operação aos práticos que disso cuidam. Em toda casa, aí entrarei para o bem dos doentes, mantendo-me longe de todo o dano voluntário e de toda a sedução, sobretudo dos prazeres do amor, com as mulheres ou com os homens livres ou escravizados. Àquilo que no exercício ou fora do exercício da profissão e no convívio da sociedade, eu tiver visto ou ouvido, que não seja preciso divulgar, eu conservarei inteiramente secreto. Se eu cumprir este juramento com fidelidade, que me seja dado gozar felizmente da vida e da minha profissão, honrado para sempre entre os homens; se eu dele me afastar ou infringir, o contrário aconteça” (HIPÓCRATES, séc V a.c).

E dito isso, finalizamos nossas análises, trazendo recortes que produziram discursos associados a formação, que denotam que ao professor e à escola cabem o papel formativo e constitutivo do sujeito-social, que é munido por valores e virtudes.

SD37(E3): *Ensinar, conduzir, direcionar pra vida a fim de formar cidadãos do bem (E3, 2022, n.p. Grifo nosso).*

SD38(E3): *Metodologias ativas, pois percebo como ela desenvolveu a sociabilidade, a amizade, respeito e se sente mais segura e respeitada (E3, 2022, n.p. Grifo nosso).*

SD39(E1): *Ser facilitador e guia do processo de aprendizagem, bem como exemplo de profissional, de modo a estimular o crescimento individual e a lapidação do caráter dos alunos e despertar seus potenciais (E1, 2022, n.p. Grifo nosso).*

SD40(E1): *Ser professor é ser elemento fundamental na construção de um ser humano, o ato de lecionar é ir além de repassar conhecimentos do âmbito científico, é participar ativamente na construção de valores (E1, 2022, n.p. Grifo nosso).*

SD41(E1): *Ensinar não só a matéria na teoria e na prática, com também nos ensinar sobre empatia, cuidado, carinho com os nossos pacientes. É aquele que nos ensina sobre os caminhos da nossa futura profissão, nos mostrando que ser médicos é muito mais que curar as doenças de nossos pacientes (E1, 2022, n.p. Grifo nosso).*

SD42(E4): *Ser professor é ser exemplo, encanto, parceria, dedicação. Por lidar com seres humanos, executa um trabalho que não é apenas técnico, mas carece de extrema sensibilidade e habilidades comportamentais. Ao ser professora (apesar de ser gestora atualmente, considero que sigo como professora também) busco o melhor de mim para oferecer aos meus alunos. Gosto muito da expressão “processo de ensino-aprendizagem”, por compreender que ser professor não é ensinar, mas partilhar de uma experiência onde todos aprendem e todos ensinam. Ser professor é caminhar junto (E4, 2022, n.p. Grifo nosso).*

Todas essas discursividades que aqui foram discutidas nos possibilitam percorrer por entre os sentidos materializados e cristalizados sobre a Escola e sobre o professor que se restituem e se atualizam em formações imaginárias do professor como missionário e vocacionado assim como responsável pela transmissão de conhecimentos (discurso da repetição). Ademais, esses gestos de interpretação também nos direcionam para o papel de capacitação que é imputada ao professor, no qual a esse também cabe a função de qualificação do

trabalhador. A capacitação é a palavra presente constantemente na mídia, na fala de empresários, governantes e... na escola, tal como os discursos nos mostram. Entretanto, de nosso ponto de vista, é por meio da *formação* e não da *capacitação*, que o conhecimento poderá se converter em ação; que se produzirá indivíduos capazes de discernir e reconhecer o potencial efeito de sua ação interventiva na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como temos discutido neste trabalho, a Educação não foge ao processo de afetamentos ideológicos, por conseguinte produz diferentes efeitos de sentido ligados à diferentes formações imaginárias e discursivas, uma delas é o amálgama que busca unir de maneira sinonímica a Educação e o Ensino, criando um efeito de evidência de que são a mesma coisa. De acordo com Pereira (2019), quando se fala em educação, significantes funcionam no efeito de paridade entre escolarização e conhecimento. Especialmente em nosso país, a educação funciona como elemento “discriminador e discriminatório” (ORLANDI, 2016, p. 69), definindo quem é cidadão e quem não é, os que podem ou não podem ter empregos, os que circulam nesses ou naqueles espaços sociais, enfim, ela promove divisão social, econômica e política exercendo um papel de mediador do Estado na articulação simbólico-política da sociedade na história (ORLANDI, 2016).

Retomando conceitos que foram explicitados no interior do primeiro capítulo, é possível perceber que o funcionamento escolar e o papel docente mudaram (e continuam mudando) ao longo da história e dos contextos políticos, sociais, econômicos e ideológicos. No entanto, na perspectiva discursiva, o dinamismo do ritmo dessas mudanças, incluindo ainda os avanços tecnológicos, não conseguem apagar o funcionamento de formações discursivas e imaginárias que foram atribuídas aos lugares da Escola e dos docentes ao longo da história, nos remetendo mais uma vez ao Aparelho Ideológico Escolar.

As significações da Escola e das funções docentes quando tratadas no âmbito da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar - que contribui para a formação da força de trabalho além de ensinar às crianças padrões de comportamentos de acordo com a classe social a que pertence fazendo-o nos moldes do bom-sujeito - ainda que simulem o novo frente aos avanços tecnológicos, funcionam como retomadas daquilo que todo mundo sabe sobre o que é escola e sobre o que é ser professor e, mesmo que simulem ineditismo, essas imagens apenas se repetem e se atualizam uma vez que são amparadas por formações discursivas, imaginárias e ideológicas.

Refletindo sobre a relação entre escolarização e conhecimento, Pereira (2019, p. 3) afirma que

[...] há indícios do funcionamento da memória nessa relação, onde a escola como processo de catequização é retomada, produzindo uma dissimulação, no qual para ser considerado um sujeito escolarizado, além do conhecimento conteudístico/teórico, é preciso também se enquadrar em um comportamento social aceitável/simétrico (efeito). Quando retorno o processo de catequização a este texto, aproximo o funcionamento da memória deste termo ao que significamos como educação atualmente, que, de certa forma, nos afasta do senso comum em pensar uma educação super tecnológica e ativa, para uma educação com fortes traços da imposição, discurso religioso que toma o discurso escolar como se fossem unos.

O mesmo autor ainda diz que ao pensarmos nesse “sujeito escolarizado”, que também poderia ser entendido como sendo um “sujeito de educação”, somos levados a pensar num sujeito que foi submetido a um processo de “moldagem” que procura produzir um sujeito que executa e não questiona, nos levando a retomar os efeitos produzidos por uma educação doutrinal, sem erros ou falhas, que produz um sujeito “catequizado”. Deste modo, esse “sujeito catequizado” ou “sujeito da escolarização” ou ainda “sujeito da educação” como o conhecemos hoje, seria aquele que ocupa o lugar de quem é avaliado/valorizado pelo seu desempenho, ou ainda, pelo quão “politicamente correto” se coloca na sociedade (PEREIRA, 2019).

De modo semelhante, Fernandes (2020) afirma que embora o papel da escola seja promover reflexão crítica e instigar discursos próprios de uma sociedade democrática, o discurso pedagógico predominante na escola continua sendo o autoritário, que dificulta a tomada de posição-autor pelo sujeito-aluno, uma vez que esses buscam ocupar a posição de “fazedores de tarefas”, já que temem contrariar as regras estabelecidas pelo professor uma vez que podem arriscar sua nota ou aprovação. Assim, o que se vê na escola são alunos produtivos ao invés de criativos.

No entanto, na mesma obra a autora ainda afirma que

[...] o discurso pedagógico é o processo discursivo que leva o sujeito-aluno a ter contato com a discursividade do conhecimento formal. De que forma ele vai interagir com esse conhecimento não é de todo controlado pelo professor, pois há outras formas de acesso à informação, mas a sala de aula ainda é o lugar predominantemente responsável por esse acesso ou, ao menos, por estimular a busca pelo conhecimento, através de atividades que desafiem o aluno a construir hipóteses, a pesquisar conteúdos variados e refletir sobre eles (FERNANDES, 2020, p. 109).

De modo oposto a essa definição, Pêcheux (1990) constata que o discurso pedagógico plenamente autoritário conserva a divisão social do trabalho de leitura no qual a uns é dado o direito de ler e interpretar enquanto a outros, cabe repetir, de modo que, o ensino se faz por meio de uma ordem que deve ser cumprida sem levar o aluno a compreender o funcionamento da língua em contexto de uso. De acordo com Orlandi (2009, p.19), neste tipo de discurso pedagógico o ensino funciona pelo “é porque é” e a escola reforça o discurso da divisão entre superiores e inferiores, repetindo a hierarquia social.

Paralelamente a isso, ao observarmos a escola e educação da contemporaneidade é fácil perceber ainda o predomínio de um discurso pedagógico construído no excesso de informação em detrimento de um conhecimento bem formado e sedimentado. Mais uma vez citando Bauman (2001), nessa “modernidade líquida”, em que nos vemos imersos em informações, não há tempo de processar o que se recebe e transformar as informações em algo que possamos chamar de sabedoria. Em entrevista concedida à GloboNews (2016), pouco antes de sua morte, o sociólogo ainda afirmou que “nosso sistema educacional atual é uma das vítimas da cultura do imediatismo. Educação e imediatismo são termos contraditórios. Não se pode ter os dois”.

E frente a essa cultura do imediatismo, da busca incessante pelo prazer e da individualização, assistimos as bases da sociedade serem edificadas sobre um consumismo exagerado, de modo que, conforme afirmou Orlandi (2016), a noção que temos de cidadão passa a se aliar a noção de consumidor:

Na conjuntura histórica atual, a alfabetização e o desenvolvimento se declinam, então, em “educação e mercado”, em que o mercado exige a qualificação do trabalho, a qualificação do trabalhador: um país educado. Isto significa um país rico em que os cidadãos “educados” são capacitados para o trabalho e circulam como consumidores de um mercado de trabalho qualificado; neste caso, o da capacitação, o denominador comum é o trabalho, e não o conhecimento. Basta a informação, o treinamento” (ORLANDI, 2020. p. 9-10).

Por tudo isso, pela perspectiva discursiva, entendemos que *capacitação* e não *formação* é a palavra que impera na escola e nos discursos do

conhecimento na atualidade. E, neste modo de significar a educação, observamos o funcionamento de formações discursivas vinculadas ao programa de desenvolvimento do país e não na formação do sujeito social de forma ampla. A capacitação torna o indivíduo bem treinado e, portanto, mais produtivo, diferente do que se propõe a formação, que produziria o efeito de tornar esse sujeito mais independente, “deixando de ser só mais um instrumento na feitura de um ‘país rico’ (ORLANDI, 2020, p. 10).

Essas mobilizações são de grande relevância para nossa pesquisa, uma vez que a partir delas procuramos compreender os funcionamentos discursivos e quais os efeitos de sentido são produzidos nas possíveis significações do professor de Medicina nas condições de produção de aulas conduzidas a partir de metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Tendo o funcionamento dos sujeitos como ponto fundante deste trabalho, e buscando responder a tais questionamentos, ao me propor percorrer esse trajeto discursivo que aqui foi delineado, deparei-me com inúmeras encruzilhadas teóricas e analíticas bem como escolhas que, uma vez feitas, silenciaram outros tantos gestos possíveis de interpretação e leitura. Além do mais, em meio a essa trajetória, me vi intercalando, desde o início do estudo, entre a fala do sujeito-médico-professor (e de professor-médico) e do sujeito-analista, o que me permitiu vivenciar o que Pêcheux anunciou “que as palavras mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 1975, P. 160).

E por tudo que foi aqui discutido, me permito dizer, que ao procurar compreender as implicações que a implementação de um novo projeto pedagógico produz no professor de Medicina, me deparei com diferentes *formas-sujeitos*, que ora diz a partir de formações discursivas do dom e da missão, ora carrega um discurso de responsabilização e outrora assume uma posição de cientista. Sendo que, cada uma dessas “imputações” falam mais do sujeito enunciador do que propriamente do que foi enunciado. Dizendo de outro modo, os sentidos produzidos sobre o professor de Medicina a partir das condições de produção de aulas com metodologias ativas dependem do sujeito-aluno, do sujeito-coordenador, do sujeito-pai do aluno assim como de todo contexto sócio-histórico-ideológico construído sobre o professor ao longo da história e que determina as significações que aí são produzidas.

Sendo assim, entendemos que as questões relacionadas a Educação, assim como as questões que envolvem a Medicina, não se trata meramente de se encontrar melhores métodos, técnicas ou soluções automáticas, pois em todas essas situações não se pode excluir o sujeito, uma vez que este se faz sempre presente, como pano de fundo. Esse sujeito que encontramos é constituído e afetado pela história, pelo inconsciente e pela ideologia e que, por isso, está sujeito ao erro, às falhas, aos furos e a incompletude. Sujeito que não garante que as regras serão linearmente cumpridas ou assimiladas. Que não assegura que o professor, uma vez que seja deslocado para a posição de tutor, deixe de dizer a partir do lugar de “professor”, “orientador”, “confidente”, “amigo”, “pai”, “herói” e até mesmo do lugar do aluno, e que muitas vezes também é tido como “vítima”, “sofredor” e até “incompetente”.

Todas essas representações se constituem a partir da memória discursiva – do professor que era valorizado enquanto missionário, fonte do saber ou ainda transformador da sociedade; mas também das experiências mais recentes em que o profissional da educação, mal preparado e mal remunerado, é a todo momento desvalorizado, ridicularizado e colocado em xeque pelas novas tecnologias.

Com essa identidade paradoxal, assistimos o sujeito professor se constituir em meio a representações idealizadas e a realidade de um cotidiano que muitas vezes é penoso e incerto, e que mesmo estando sujeito a um sistema educacional que o domina, por meio dos esquecimentos, ele atualiza o que já fora mantendo-se na ilusão de estar fazendo diferente.

E, buscando produzir, ainda que com insucesso, o efeito de fechamento destas considerações, reitero que essa pesquisa buscou perceber os processos discursivos sobre o professor de Medicina por meio de uma diferente visão de mundo que é a Análise de Discurso. Visão de mundo essa que nos permite verificar que a linguagem nada tem de transparente e que os sentidos sempre podem ser outros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. **Intersetorialidade, transdisciplinaridade e saúde coletiva: atualizando um debate em aberto**. Rev. Administração Pública. Rio de Janeiro 34(6):11-34. Nov./Dez. 2000.

ALMEIDA FILHO, N. Reconhecer Flexner: inquérito sobre produção de mitos na educação médica no Brasil contemporâneo. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 26(12):2234-2249, dez, 2010.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença/ Martins Fontes, 1980.

ANDRADE, S. C. et al. **Avaliação do desenvolvimento de atitudes humanísticas na graduação médica**. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 35, n. 4, p. 517-525. 2011.

ANGELI, O. A.; LOUREIRO, S. R. **A Aprendizagem Baseada em Problemas e os recursos adaptativos de estudantes do curso médico**. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 25, n. 2, p. 32-41. 2001.

ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva. Apresentação. In: ARAÚJO, Ulisses F. e SASTRE, Genoveva (orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009. p. 07-16.

ARGUDIN, Y. **Educación basada en competencias**. México, 2013. Disponível em: <<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/argudin>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova 1932 e dos educadores 1959**. 1 ed. Recife: Massangana, 2010.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. (Org.) 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 129-158.

BARANAUSKAS, M. C. C., & VALENTE, J. A. (2013). Editorial. Tecnologias, Sociedade e Conhecimento1(1), 1-5. Acesso: 09 jun. 2014. Disponível: Disponível: <http://www.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/issue/current>

BATISTA, N.A; SILVA, S. H. S. **A Função Docente em Medicina e a Formação/Educação Permanente do Professor**. Rio de Janeiro: Rev. Bras. Educ. med. 22(2-3), dez., 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001. 258 p.

BAUMAN, Z. **A fluidez do mundo líquido de Zygmunt Bauman**. Entrevista com Zygmunt Bauman. 2016. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/a-fluidez-do-mundo-liquido-de-zygmunt-bauman>. Acesso em: 12 out. 2022.

BEHRENS, M. A. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**. In: MORAN, J. M., MASETTO, M. T., BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p.133-173.

BERBEL, N.A.N. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas**. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v.2, n.2, 1998.

BOELEN, C. **Building a socially accountable health professions school: towards unity for health**. Educ Health (Abingdon). 2004 Jul;17(2):223-31.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior**. Resolução CNE/CES nº. 4, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de novembro de 2001. Seção 1, p. 38.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior**. Resolução Nº. 3 de 20 de junho de 2014. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 23 jun. 2014; Seção 1, p. 8-11.

BURKE, P. **Uma História Social do Conhecimento I de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Jorge Zancar Ed, 2003;

CAMARGO JR., Kenneth R. **(Ir)racionalidade médica: os paradoxos da clínica**. Rio de Janeiro: IMS/UERJ, 1990. Dissertação (Mestrado em Medicina Preventiva e Social).

CAPRARA, A; RODRIGUES J. **A relação assimétrica médicopaciente: repensando o vínculo terapêutico**. Rev C S Col 2004; 9(1):139-146.

CARABETTA JÚNIOR, Valter. **Metodologia ativa na educação médica**. Revista de Medicina (São Paulo). nº 95, v. 3, p. 113-121, 2016.

CORACINI, M.J. **Subjetividade e Identidade do professor de Português**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n.36, p. 147-158, jul./dez., 2000.

CORREIA, W; BONFIM, C. **Práxis pedagógica na filosofia de Paulo freire: um estudo dos estádios da consciência**. Trilhas Filosóficas, n. 1, jan/jun, 2008.

COSTA, N.M.S.C. **Formação pedagógica de professores de medicina**. Ver. Latino-Am. Enfermagem [Internet]. Jan-fev 2010 [acesso em: 02/04/2022];18(1):[07telas]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/TTTWXzRGMbfV8QpjDXtsFhJ/?format=pdf&lang=pt>

COURTINE, J. J. **O chapéu de Clémentis**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999.

COURTINE, J. J. **Metamorfoses do discurso político: derivas da fala pública**. Tradução: Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos (SP): Claraluz, 2006.

CRANDALL, Sonia. J. S et al. **Medical Student's Attitudes Toward Underserved Patients: A Longitudinal Comparison of Problema-Based and Tradicional Medical Curricula**. Advances in Health Sciences Education 12:71-86, 2007.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHISTENSEN, C; RAYNOR, M; McDONALD, R. **What is disruptive innovation?** Havard Busnisses Review. Dez 2015. Disponível em: <https://hbr.org/2015/12/what-is-disruptive-innovation>.

CHISTENSEN, C M; HORN, M B; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/>. Acesso em 02 de julho de 2022.

DECKER, Isonir da R.; BOUHUIJS, Peter A. **Aprendizagem Baseada em Problemas e metodologias da problematização: identificando e analisando continuidades e descontinuidades nos processos de ensino-aprendizagem**. In: ARAÚJO, Ulisses F. e SASTRE, Genoveva. (orgs.). Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior. São Paulo: Summus, 2009. p. 177-204.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, P. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – I**. Brasília-DF. Inep/MEC, 2012.

DEMO, P. **Outro professor - Alunos podem aprender bem com professores que aprender bem**. 1.ed. -eBook - Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Trad Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4 ed. São Paulo. Companhia editora nacional, 1979.

DIAS, A.D; SANTOS, G. S. S. **Reflexões sobre a posição-sujeito na disciplina "oralidade, leitura e escrita" do curso de pedagogia da UFSM**. Percursos Lingüísticos. Vitória, ES. V.7 n. 16; 2017.

DIESEL, A; BALDEZ, A.L.S; MARTINS, S. N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Thema, Lajeado, RS. V14 n. 1, p. 268-288, 2017.

DIESEL, A; MARCHESAN, M.R; MARTINS, S.N. **Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio**. Signos, Lajeado, ano 37, n. 1, p. 153-169, 2016.

DUARTE, A. L. C; SILVA, R. M; MOURA, N. **Concepção de competência na BNCC e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM)**. Educação em Revista, Marília, v.21, n.02, p.21-36, 2020.

ECKERT-HOFF, B. M. **O discurso do sujeito-professor em formação: (Des)construindo subjetividades**. Cad. Cedes, Campinas, v.35, n.95, p.91 - 106, jan-abr., 2015.

FARIAS, Pablo A. M. et al. **Aprendizagem ativa na Educação em Saúde: percurso histórico e aplicações**. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 39, n. 1, p. 143-158. 2015.

FERNANDES, C. **Nem autoritário, nem cínico, apenas polêmico: as formas do discurso pedagógico atual e seus processos de identificação**. Pensares em Revista, São Gonçalo-RJ, n. 17, p. 92-112, 2020. DOI: 10.12957/pr.2020.46881.

FERNANDES, C; VINHAS, L. I. **Da Maquinária ao Dispositivo Teórico-Analítico: A problemática dos procedimentos metodológicos da análise do discurso**. Dossiê os Estudos Pêcheutianos Hoje. Artigos de Pesquisa. Ling. (dis)curso 19 (1) . Jan-Apr 2019 . Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-190101-DO0119>

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meio de comunicação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERREIRA, M.C.L. **O quadro atual da análise de discurso no Brasil**. Letras, (27), 39-46, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2176148511896>.

FERREIRA, E. L; ORLANDI, E. P. **Discursos sobre a inclusão**. Niterói - Intertexto, p. 286, 2014.

FIGUEIREDO, L. C. M. **A preparação do Psicólogo: formação e treinamento**. In: FIGUEIREDO. L.C.M. Revisitando as Psicologias. São Paulo: Vozes, 1996.

FLEXNER, A. **Medical education in the United States and Canada**. San Francisco: Carnegie Foundation for Higher Education, 1910.

FRANÇA JR, R.R; MAKNAMARA, M. **A literatura sobre metodologias ativas em educação médica no Brasil: notas para uma reflexão crítica**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, 2019; 17(1).

FRANCO, C. A. G. S; CUBA, M. R; FRANCO, R. S. **Currículo de Medicina e as Competências Propostas pelas Diretrizes Curriculares**. Rev. Bras. Edu. Med, v. 38, n.2, p. 221 – 230, 2014.

FREIRE P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE SÁ, P; BRESOLIN, G. G. **As novas competências exigidas à tríade educacional para apoiar a formação do novo jovem adulto universitário**. Rev. NUPEM, Campo Mourão, v. 12, n. 27, p. 129-143, ser./dez. 2020.

GADET, F; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível: o discurso na história da lingüística**. 2.ed. Campinas: Editora RG, 2010.

GELLERT, C. **Structural and Functional Differentiation: Remarks on Changing Paradigms of Tertiary Education in Europe**. In C. Gellert (org.), Higher Education in Europe. Londres: Jessica Kingsley, 1993.

GOMES, A. P.; REGO, S. **Transformação da Educação médica: é possível formar um novo médico a partir de mudanças no método de ensino-aprendizagem?** Rev. Bras. Edu. Med, v. 35, n.4, p. 557 – 566, dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022011000400016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/vY3BY5VrN3KYxk5QmyPTWNg/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago 2021.

GRIOLI, J. **A sala de aula na Universidade na Visão de seus Alunos – Um Estudo sobre a prática pedagógica na Universidade**. São Paulo, Tese de Doutorado, PUC-SP, 1990.

GROSSI, P. K; GASPARATTO G. P; VIEIRA, M. S. **Mercantilização da política de educação: o processo de transformação do direito em mercadoria**. XI seminário internacional de demandas sociais e políticas públicas na sociedade contemporânea VII mostra de trabalhos jurídicos científicos. 2014. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8151/2/evento_004%20-%20Patr%C3%ADcia%20Krieger%20Grossi.pdf. Acesso em 04 set. 2022.

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

HAROCHE, C.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. (1971). **A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso**. In: BARONAS, R. L. (Org.). *Análise do discurso; apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. 13-32.

NOBREGA, H. M. **Fios que tecem o nosso cotidiano**. São Paulo, SP: Recanto das Letras, 2066. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/e-livros/2373570>. Acesso em 01 dez 2022.

HERBERT, T. (1967). **Observações para uma teoria geral das ideologias**. Rua, Campinas, n.1, p. 63-89, 1995

HOSNNE, E.S. **Relação Professor-Aluno: Inquietações – Indagações – Ética**. Ver. Bras. Educ. méd. Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 75-82, 1994.

HUMBOLDT, W. **Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim**. In: CASPER, G.; HUMBOLDT, W. *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

JAEGER, D. **Discursos de Valoração do Professor: efeitos na interpelação no âmbito da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar**. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

KOLB, A; KOLB, D. **Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential Educators in Higher Education**. ELTHE, v. 1, n. 1, p. 7-44, 2017.

LAMPERT, J. B. **Tendência de Mudanças na Formação Médica no Brasil: tipologia das escolas**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abem; 2002.

LISOWSKI, L. F. F. **A indiferença do aluno frente à aprendizagem: possíveis formas de amenizá-la**. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Produção didática-pedagógica. Paraná, 2007. ISBN 978-85-8015-038-4. Versão online. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2007_unicentro_ped_md_lorete_francisca_furlan_lisowski.pdf. Acesso em: 26 nov. 2022.

LISPECTOR, C. **“Os desastres de Sofia”**. In _____. *A Legião Estrangeira – contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999, p. 11-26.

LUCKMANN, T. **Conocimiento y Sociedad. Ensayos sobre acción, religión y comunicación**. Madrid, 2008, p. 77.

LUMINATTO, A. C. **Implicações de uma Perspectiva Discursiva na implantação da Metodologia Ativa “Peer Instruction” no/do Ensino Superior Privado, entre os Olhares de um Sujeito-administrador e de um Sujeito Analista de Discurso.** 2019. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Vale do Sapucaí, Minas Gerais, 2019.

MACHADO, M. H., coord. **Os médicos no Brasil: um retrato da realidade.** [online]. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997.

MAGALHÃES, A. M. **A identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade.** Revista Lusófona de Educação, Lisboa, n.7, p. 13-40, 2006.

MARIN, M. J. S. et al. **Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação Médica, v. 34, n. 1, p. 13-20. 2010

MARX, D. **O capital:** crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultura, 1996. V1, livro primeiro: o processo de produção do capital.

MEIRELES, M. A. C.; FERNANDES, C. C. P.; SILVA, L. S. **Novas diretrizes curriculares nacionais e a formação. médica: expectativa dos discentes do primeiro ano do curso de Medicina de uma Instituição de Ensino Superior.** Rev. Bras. Educ. med, v. 43, n. 2, abr/jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v43n2RB20180178>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/GZFvH7frghsyhKBnZhbYRLn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2021.

MENEZES, C. A. A, **Breve Análise do Ensino Superior: Perspectivas e Tendências Atuais.** In: XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul, II Congresso Internacional IGLU, Florianópolis, 2011. p. 1 – 12.

MITRE, Sandra M. I. et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais.** Ciências e Saúde Coletiva. v. 13, n. 2, p. 2133-2144. 2008.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias.** In: MORAN, J. M., MASETTO, M. T., BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Papirus Educação).

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2012.

NOGUEIRA, MI. **As mudanças na educação médica brasileira em perspectiva: reflexões sobre a emergência de um novo estilo de pensamento.** Rev. Bras. Educ. Med [online]. 2009; 33(2) : 262 -270.

NOGUEIRA, MI. **A reconstrução da formação médica nos novos cenários de prática: inovação no estilo de pensamento biomédico.** Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 24 [3]: 909-930, 2014.

NUNES, Cassia R. R.; NUNES, Amauri P. **Aportes teóricos da Ação Comunicativa de Habermas para as Metodologias Ativas de Aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação Médica, v. 29, n. 2, p. 179-184. 2005.

OLIVEIRA, J.A. **Educación y asistencia médica: su postura implícita ante la muerte.** Revista Mexicana de Educación Médica, v. 3, n. 1, 1992.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 5. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2009. Originalmente publicado em 1984.

ORLANDI, E. P. **Do sujeito na história e no simbólico.** Escritos nº 4. Campinas, SP: publicação do Laboratório de Estudos Urbanos Nudecri/LABERURB, maio, 1999, p. 17 – 27.

ORLANDI, E. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das idéias no Brasil.** São Paulo: Cortez, p. 2002

ORLANDI, E. P. **Terra à vista – Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo.** 2. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008

Orlandi, E. **Formação ou capacitação: duas formas de ligação sociedade e conhecimento.** In E. L. Ferreira e E.P. Orlandi (orgs). Discursos sobre a inclusão, pp.148-160. Niterói: Intertexto, 2014.

ORLANDI, E. P. **Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação.** Revista Aled. V.16, n.2, p. 68 – 80. 2016.

ORLANDI, E. P; SARIAN, M. C. **Entrevista com Eni Orlandi.** São Gonçalo – RJ: Pensares em Revista, n. 17, p. 8-17, 2020.

PÊCHEUX, M. [1975] A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas. In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009. Originalmente publicado em 1975.

PÊCHEUX, M; ACHARD, P, et al. **Papel da Memória.** 4. Ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. **Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours.** Langages. Analyse du discours, langue et idéologies, Paris, 9^e année, n. 37, p.7-80, 1975.

PÊCHEUX, M. **Análise do Discurso**. Textos Seleccionados: Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed Campinas: Pontes Editores, 2016a.

PENAFORTE, Julio C. **John Dewey e as raízes filosóficas da aprendizagem baseada em problemas**. In: MAMEDE, Sílvia; PENAFORTE, Julio C. (orgs.). Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional. São Paulo: Hucitec/ ESP-CE, 2001. p. 49-78.

PEREIRA, Diego Henrique. **Nota, sujeito e(m)educação: efeitos do discurso do desempenho produtivo**. In: Pereira, Diego Henrique (org.). Na torre de papel: educação e ensino, entre sentidos e dispersões. Juaí [SP]: Paco Editorial, 2019. p. 11- 51.

PEREZ, L. A. **Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional**. Biblos, Buenos Aires. Cap. 2. La evolución de la educación superior, pp. 39-67, 2003.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PESSOA, F. **O Guardador de Rebanhos**. In ____ Obras Completas de Fernando Pessoa. III. Poemas de Alberto Caeiro. Lisboa: Ática, 1946.

RIBEIRO, M. L; CUNHA, M. I. **Trajetórias da docência universitária em programas de pós-graduação em saúde coletiva**. Botucatu: Interface, 14(32). Mar 2010.

RIBEIRO, M. M. F; AMARAL, C. F. S. **Medicina centrada no paciente e ensino médico: a importância do cuidado com a pessoa e o poder médico**. Rev. Bras. Educ. med. 32 (1). Mar 2008.

SANTOS, T. S. **Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem**. Olinda – PE, 2019.

SARAIVA educação. **Guia completo para a aplicação de metodologias ativas no ensino superior**. Jun. 2022. Disponível em: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/metodologias-ativas-no-ensino-superior/>. Acesso em 04 set. 2022.

SCHUTZ, F. **A intersectorialidade no campo da política pública: indagações para o Serviço Social**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Serviço Social). Universidade Federal de Santa Catarina. 2009.

SCOTT, P. **The Changing Role of the University in the Production of New Knowledge, Tertiary Education and Managment**. 1997, 3 (1), 5 – 14.

SILVA, Renatho Andriolla da. **O conceito de Práxis em Marx**. Orientadora: Maria Cristina Longo Cardoso Dias. 2017. 104f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – UFRN, Rio Grande do Norte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24571> Acesso em: 15 jul. 2022.

SHIGUNOV NETO, A; MACIEL, L.S.B. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. Curitiba: Educar, n. 31, p. 169-189, 2008.

SOUZA, A. F. C. **O Percurso dos Sentidos Sobre a Beleza Através dos Séculos – Uma Análise Discursiva**. 2004. Tese (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campins, 2004.

SOUZA, M. C., MENESES, M. N., WEBER, D. L., ROCHA, C. M. F., DARSIE, C. **A centralidade das territorialidades para as ações de Educação em Saúde na Atenção básica**. Reserch, Society and Development, v.11, n.10, 2022.

SOUZA, M. C., ARAUJO, T. M., REIS, W. M., SOUZA, J. N., VILELA, A. B. A. & FRANCO, T. B. (2012). **Integralidade na atenção à saúde: um olhar da Equipe de Saúde da Família sobre a fisioterapia**. O mundo da saúde, 36 (3): 452-460.

STRAUSS, Leo. **Educação Liberal e Responsabilidade**, In: liberalismo Antigo e Moderno, University of Chicago Press, Chicago, 1995, p. 11.

TOBÓN, S. **La formación basada em competências em la educación superior: el enfoque complejo**. México: Universidad Autónoma de Guadalajara (2008).

VILA, Ana C. D.; VILA, Vanessa S. C. **Tendências da produção do conhecimento na educação em saúde no Brasil**. Revista Latino-americana de Enfermagem, v. 15, n. 6, p. 177-190, 2007.

VIGNOCHI, C. *et al.* **Considerações sobre aprendizagem baseada em problemas na educação em saúde**. Revista HCPA, v. 29, n. 1, maio 2009.

WETZEL, M. **An update on problem based learning at Harvard Medical School**. Annals of Community-Oriented Education, v. 7, 1994

APÊNDICE A – Roteiro do questionário semi-estruturado

Primeira etapa: perguntas direcionadas aos alunos

1. O que é ser professor?
 2. Qual o “papel” do professor na sala de aula?
 3. Qual o “papel” do professor na condução das aulas com metodologias ativas?
 4. Há diferença na condução das aulas ditas como tradicionais, face as aulas que utilizam metodologias ativas, por parte do professor? Quais são essas diferenças?
 5. Você prefere aulas tradicionais ou aulas com metodologias ativas? Por quê?
 6. Quais vantagens e desvantagens nas aulas conduzidas por metodologias ativas?
-

Segunda etapa: perguntas direcionadas aos professores:

1. O que é ser professor?
 2. Qual o “papel” do professor na sala de aula?
 3. Qual o “papel” do professor na condução das aulas com metodologias ativas?
 4. Há diferenças na condução das aulas ditas como tradicionais, face as aulas que utilizam metodologias ativas, por parte do professor? Quais são essas diferenças?
 5. Você prefere lecionar aulas tradicionais, ou aulas com metodologias ativas? Por quê?
 6. Como você se sente ministrando aulas com metodologias ativas?
 7. Os alunos aprendem mais com qual estilo de aula?
-

Terceira etapa: perguntas direcionadas aos Pais/ Responsáveis:

1. que é ser professor?
 2. Qual o “papel” do professor na sala de aula?
 3. Qual o “papel” do professor na condução das aulas com metodologias ativas?
 4. Há diferenças na condução das aulas ditas como tradicionais, face as aulas que utilizam metodologias ativas, por parte do professor? Quais são essas diferenças?
 5. Você percebe algum relato de seu filho em relação à preferência às aulas tradicionais, ou aulas com metodologias ativas? Por quê?
 6. Se você pudesse escolher, seu filho estudaria em uma escola que utiliza a metodologia tradicional ou metodologias ativas? Justifique.
-

Quarta etapa: perguntas direcionadas aos coordenadores do curso:

1. O que é ser professor?
2. Qual o “papel” do professor na sala de aula?

3. Qual o “papel” do professor na condução das aulas com metodologias ativas?
 4. Há diferenças na condução das aulas ditas como tradicionais, face a aulas que utilizam metodologias ativas, por parte do professor? Quais são essas diferenças?
 5. Como se dá a adaptação dos professores em relação as aulas com metodologias ativas?
 6. O desempenho dos professores e alunos estão sendo melhor depois da adoção das metodologias ativas?
-

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre de Esclarecido

Prática docente a partir de metodologias ativas no curso de medicina: posições-sujeito em movimento.

Roberta Daiana Bueno de Souza
Diego Henrique Pereira

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e fornecer esclarecimentos a respeito dela.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode ainda consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

O Objetivo deste estudo é compreender os sentidos produzidos e diferentes posições-sujeito ocupadas pelo professor de medicina quando atua em sala de aula num contexto de metodologias ativas de aprendizagem.

Para tanto, como instrumento de análise, será realizado entrevistas individuais, não-estruturadas, no qual serão feitas algumas perguntas buscando alcançar os objetivos da pesquisa, nos quais vocês irão contar a percepção que têm a respeito do papel do professor dentro de uma sala de aula com metodologias ativas.

Você **não** deve participar deste estudo caso não queira fazer parte desta pesquisa.

Quanto aos **riscos** para sua saúde, ao participar dessa pesquisa, você poderá se sentir intimidado ou incomodado em expressar sua opinião à respeito do assunto, gerando uma sensação de desconforto. Caso isso ocorra, a entrevista será imediatamente interrompida e o conteúdo já registrado será descartado e, caso haja necessidade, você será encaminhado ao serviço de apoio psicológico de referência, pela pesquisadora.

Este estudo poderá não lhe trazer benefícios diretos ou imediatos, além da oportunidade de poder conversar sobre suas questões, mas poderá haver mudanças no processo de ensino após os profissionais de ensino em saúde tomarem conhecimento das conclusões deste trabalho.

Sua identidade será mantida em **sigilo** e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Não será necessário ressarcimento de despesas (por exemplo, transporte, alimentação, diárias, telefonemas, etc), pois a coleta de dados será feita meio de entrevista/questionário online.

Os registros (anotações, respostas) aos questionários aplicados ficarão sob **sigilo**. O seu nome não será comunicado aos demais profissionais que trabalham na instituição, mas o relatório final, contendo **citações anônimas**, estará disponível para os interessados, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas, sem citar o seu nome.

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Roberta Daiana Bueno de Souza (médica) e/ou seu orientador, Prof. Dr. Diego Henrique Pereira. **Telefone de contato** da pesquisadora (para dúvidas relacionadas à pesquisa): (35) 99136-3344 e da Secretária do Comitê de Ética em Pesquisa da Univás (35) 3449-9232, no período entre 8 às 11 horas e das 13 às 16 horas de segunda a sexta-feira.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

ANEXO B – Termo de Anuência Institucional

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (Autorização para coleta de dados)

Itajubá, 30 de abril de 2022
Talyta Resende de Oliveira

Prezado (a) Senhor (a)

Roberta Daiana Bueno de Souza, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí e seu orientador, Diego Henrique Pereira, Mestre, Doutor e docente do Programa de Pós Graduação em Ciência da Linguagem da mesma Universidade, vimos por meio desta solicitar autorização para realizar a coleta de dados nesta instituição em vista da realização da pesquisa intitulada "Prática docente a partir de metodologias ativas no curso de Medicina: posições-sujeito em movimento."

Os dados de identificação da pesquisa são:

- Título: Prática docente a partir de metodologias ativas no curso de Medicina: posições-sujeito em movimento
- Tipo de pesquisa: pesquisa qualitativa, participante.
- Orientador: Diego Henrique Pereira
- Objetivos específicos:
 - Analisar recortes de discursos de professores que atuam com as metodologias ativas de aprendizagem no ensino médico;
 - Descrever e interpretar, através do referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso, os possíveis deslocamentos e também recorrências em relação as posições-sujeito produzidas a partir do professor, nas condições de produção de aulas no curso de medicina que utiliza metodologias ativas de ensino-aprendizagem;
 - Compreender as discursividades produzidas a partir dos alunos, coordenadores e pais de alunos no que tange o "papel" dos professores no contexto das metodologias de ensino-aprendizagem ativa no curso de medicina.
- Participantes da pesquisa:
 - 22 alunos do 7º período do curso de Medicina

- 4 coordenadores/ diretores: Diretor Geral; Diretor(a) acadêmica; Coordenador(a) de curso; Coordenador(a) adjunto.
- 10 Professores do 7º período
- 9 pais ou responsáveis

Os participantes foram escolhidos de forma aleatória (amostragem probabilística), tendo-se dado preferência ao 7º período já que esta é a primeira turma da instituição a ser matriculada na nova matriz de ensino.

- Coleta de dados: será realizada pelo próprio pesquisador, através de questionário que será aplicado via online através do google forms. Para responder ao questionário espera-se que o participante não ultrapasse o tempo de 45 minutos.

- Local de estudo: a coleta de dados será realizada via google forms, podendo, portanto, ser realizada fora do horário comercial, via online, no local de preferência do participante.

O projeto de pesquisa será cadastrado na Plataforma Brasil que o encaminhará ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), para apreciação do estudo.

Agradecemos a atenção dispensada

Atenciosamente,



Nome e assinatura do pesquisador(es)

Estou ciente da pesquisa e autorizo:



(Assinatura e carimbo)

Talyta Resende de Oliveira
Coordenadora acadêmica - FMIT

Data:/...../.....

ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DE METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO DE MEDICINA: posições-sujeito em movimento

Pesquisador: ROBERTA DAIANA BUENO DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 59298422.9.0000.5102

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.469.679

Apresentação do Projeto:

Desde o século XIX, a educação médica vem passando por críticas quanto aos métodos de ensino e aos conteúdos pautados no modelo assistencialista de Flexner (FLEXNER, 1910). Esse modelo instaurou um método reducionista de educação médica, reconhecido como "paradigma flexneriano", que influencia fortemente o ensino médico brasileiro até os dias atuais (ROMANO, 2005). Tal modelo incentivou o desenvolvimento de escolas médicas que condicionavam o discente a um olhar exclusivamente anatomoclínico de seus pacientes (MEIRELLES, 2019), uma vez que priorizava o desenvolvimento das ciências da saúde, com incentivo à pesquisa e ao ensino ligado ao hospital de ensino (ROMANO, 2005). A partir

de então, a formação em saúde consagrou-se por um método de ensino organizado em disciplinas, centrado no professor e na transmissão de conhecimentos, com atividades práticas em cenário eminentemente hospitalocêntrico, marcado pela unidirecionalidade na relação professor-estudante e pela fragmentação do corpo e da saúde do indivíduo (GOMES, 2011). Esse modelo de ensino nos inquieta à partir dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de corrente francesa, desenvolvido por Pêcheux e desdobrado por Orlandi no Brasil, que questiona, , que questiona, os processos discursivos sobre a Educação, principalmente nos discursos sobre o professor como sujeito-enunciador que ocupa o lugar de "transmissor de informação", produzindo um efeito de poder e verdade. Nesse contexto,

Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470; Sala 19A; Bloco Verde; Andar Térreo
Bairro: Fátima I **CEP:** 37.554-210
UF: MG **Município:** POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3449-9248 **E-mail:** pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



Continuação do Parecer: 5.499.679

Orlandi (2009) explica que o professor se constitui institucionalmente na posição de cientista ou de especialista, apropriando-se da metalinguagem científica e ensinando apenas seus resultados, ou ainda, o professor reproduz o conhecimento técnico e teórico para que o aluno o reproduza tal e qual (FERNANDES, 2019). Para além dessas questões, faz-se também importante mencionar que os professores que atuam nos cursos da área da saúde são profissionais que se formaram como bacharéis em cursos da área e que possivelmente demonstram domínio de conteúdo e experiência clínica da área que lecionam, todavia, não possuem acesso a formação pedagógica específica para a docência, no que diz respeito a didática. Conforme já registrado por Ribeiro e Cunha (2010), ao estudar docentes do curso de nutrição, confirmou que eles se reconhecem pela profissão de origem, sem, no entanto, valorizar o exercício do magistério, denotando que o poder e prestígio desses profissionais vêm, de fato, de seu campo específico de atuação e não do saber

pedagógico da docência. Tudo isso, reforça problematizações que vem sendo levantadas ao longo dos anos por parte das escolas médicas e instituições como a Organização

Mundial de Saúde (OMS), Associação Brasileira de Educação Médica (Abem) e Organização Pan-Americana de Saúde (Opas), (MEIRELES; FERNANDES; SILVA, 2019), sobre falhas na formação médica, uma vez que não é difícil perceber deficiências tanto no que tange as habilidades

práticas como no envolvimento humanístico desses profissionais com seus pacientes. Essas questões refletem ainda na formação de profissionais que estão pouco vinculados à realidade dos sistemas de saúde do país (NOGUEIRA, 2009). Frente a essas observações, reformas nas bases curriculares dos cursos de graduação em Medicina no Brasil se fizeram necessárias. Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Graduação em Medicina foram instituídas. Esse documento, que estabelece os princípios, os

fundamentos e as finalidades da formação em Medicina, em sua reformulação em 2014, incluiu entre outros quesitos, como parte do conteúdo curricular dos cursos de graduação em medicina, a adoção de um projeto pedagógico centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor, que desempenhará o papel de facilitador e mediador do processo de aprendizagem (BRASIL, 2001; BRASIL, 2014). Desde que as DCNs foram implementadas em 2001 pelo Ministério da Educação e Cultura, coube às universidades e faculdades adequarem seus

currículos a essas diretrizes. Para isso, a utilização de práticas de ensino inovadoras como as metodologias ativas de aprendizagem (MAs) vem, cada vez mais, ganhando destaque entre as práticas pedagógicas utilizadas nas escolas médicas em detrimento do método de ensino tradicional (NOGUEIRA, 2009) mesmo porque essas práticas foram incorporadas à estrutura

Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470; Sala 19A; Bloco Verde; Andar Térreo
Bairro: Fátima I **CEP:** 37.554-210
UF: MG **Município:** POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3449-9248 **E-mail:** pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



Continuação do Parecer: 5.469.679

curricular dos Cursos de Graduação em Medicina, proposta pelas DCNs, conforme se pode constatar a seguir: O Curso de Graduação em Medicina deverá utilizar metodologias ativas e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensinoaprendizagem e do próprio curso [...]. Deverá utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e na integração entre os conteúdos, assegurando a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2014, p. 13). Frente a essa perspectiva, diversos debates e pesquisas envolvendo o uso das MAs na formação médica tem sido desenvolvidas sendo que um número considerável delas, tais como Araújo e Sastre (2009), Decker e Bouhuijs (2009); Vila e Vila (2007); Carabeta Júnior (2016); Farias (2015), Mitre et al. (2008), Nunes e Nunes (2005), Nogueira (2009), Penaforte (2001) e Sílvia et al. (2015), apontam para a utilização das MAs como prática

pedagógica ideal para a formação de um profissional integral, tecnicamente competente e com aptidão para lidar com os problemas de saúde da sociedade, tal como requerido pelas DCNs de medicina (FRANÇA JR, 2019). Embora as evidências apontem para os benefícios da utilização das metodologias ativas na formação do profissional médico, pouco se tem dito

sobre os efeitos que essas transformações curriculares têm produzido no sujeito-professor, dentro das escolas médicas que já utilizam essas metodologias. É plausível que professores, com formação em licenciaturas e tenham percorrido um processo de qualificação pedagógica possam se adequar facilmente a todas essas transformações curriculares, já que receberam formação didática ao longo de seu processo de formação docente. No

entanto, será que bacharéis que se tornaram professores por circunstâncias da vida e também por escolhas, como é o caso da grande maioria do corpo docente das escolas médicas, (DIESEL, MARCHESAN, MARTINS, 2016), vem tendo a mesma facilidade em se colocar nesse novo modelo? Nesse ponto, faz-se importante ressaltar, que a partir da concepção de sujeito do discurso em Pêcheux, esse professor ao qual nos referimos, traz em sua constituição enquanto sujeito, condições históricas de produção e formações discursivas que representam "lugares determinados na estrutura de uma formação social" (PÊCHEUX, 1989), também referidos como lugar social. Dizendo de outro modo, para que se possa interpretar, segundo a teoria de Pêcheux, as implicações que a implementação de um novo projeto pedagógico produz neste professor, é necessário considerar a existência de diversas "formações imaginárias" na estrutura social, que há muito tempo vem designando "o lugar" do professor, "o lugar" do diretor e o "lugar" do aluno dentro de uma instituição escolar.

A contribuição de Pêcheux está no fato de ver nos protagonistas do discurso não a presença física

Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470; Sala 19A; Bloco Verde; Andar Térreo
Bairro: Fátima I **CEP:** 37.554-210
UF: MG **Município:** POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3449-9248 **E-mail:** pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



Continuação do Parecer: 5.469.679

de "organismos humanos individuais", mas a representação de "lugares determinados na estrutura de uma formação social [...]. Assim, no interior de uma instituição escolar há "o lugar" do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades diferenciais. No discurso, as relações entre esses lugares, objetivamente

definíveis, acham-se representados por uma série de "formações imaginárias" que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (BRANDÃO, 2004, p. 44).

Sendo assim, a identidade do professor sofre diferentes deslocamentos, partindo de um lugar idealizado de portador do saber, com função de transmissor de conhecimento ou até informações, por meio de práticas pedagógicas pautadas na repetição (CORACINI, 2000), para um lugar de mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem (metodologias ativas), que situamos nossa pesquisa. Todavia, ao ser interpelado pelos processos de assujeitamento, o professor transita nas condições de produção de uma aula pautada em metodologias ativas, no curso de medicina, posições-sujeito outras; no entanto, o propósito de nosso trabalho será compreender à partir da Análise de Discurso a produção e o funcionamento dessas diferentes posições; que de forma ou outra causa incômodos e angústias em professores que se elencam nas estabilizações e cristalizações

sociais sobre o lugar do professor em sala de aula. É necessário reiterar que nesse estudo, não trataremos o professor enquanto um ser pragmático, mas como sujeito do discurso - atravessado pela linguagem e pela história, que carrega consigo marcas do social, do ideológico, do histórico e do imaginário. O sujeito que é sujeito à língua e à

história para produzir sentidos e se constituir. Falaremos, portanto, do sujeito do discurso que é também um sujeito intercambiável, que é sujeito que diz pelo efeito da "posição" ou "lugar que ocupa, porém, atravessado constantemente pelo furo, pelo equívoco, pela opacidade da linguagem. A partir dessas questões, a problematização desta pesquisa consistirá, portanto, em compreender discursivamente os deslocamentos e possíveis posições-sujeito produzidas a partir da significação do professor no curso de graduação em medicina quando passa a atuar na sala de aula utilizando metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Procuraremos ainda discutir, a partir da teoria pecheutiana, sobre a diferença entre lugar social, lugar discursivo e posição-sujeito, procurando analisar o funcionamento dessas noções nos discursos produzidos por este "novo professor"

nas condições de produção dos novos métodos de ensino de aprendizagem citados acima. Faz-se importante ainda mencionar que o discurso envolvendo o "professor de medicina" é

Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470; Sala 19A; Bloco Verde; Andar Térreo
Bairro: Fátima I **CEP:** 37.554-210
UF: MG **Município:** POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3449-9248 **E-mail:** pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



Continuação do Parecer: 5.469.679

bastante discutido em diferentes campos do conhecimento, tais como Educação Médica, Pedagogia entre outros campos teóricos pelos quais nossa pesquisa visitará. Partindo de inquietações referentes às mudanças curriculares do curso de medicina ocorridas nos últimos anos, dentre elas, a implementação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, percebe-se a ocorrência de deslocamentos ou deslizamentos discursivos produzidos a partir da forma com que o professor vem se inscrevendo na história do ensino médico. Isso produz funcionamentos diversos por parte dos professores que oscilam desde a rejeição/dificuldade (mal estar docente) de adaptação ao método à completa identificação e adesão. Diante disso, essa pesquisa se propõe a analisar, à partir dos pressupostos da Análise de Discurso, quais os papéis ocupados pelo professor de Medicina ao atuar na sala de aula de uma escola cujo projeto pedagógico.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender o movimento entre diferentes posições-sujeito produzidas a partir da significação docente, em aulas teóricas do 7º período do curso de medicina de uma instituição de ensino privada de Minas Gerais, cujo projeto pedagógico se baseia essencialmente nas metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Objetivo Secundário:

- Analisar recortes de discursos de professores que atuam com as metodologias ativas de aprendizagem no ensino médico;

- Descrever e interpretar, através do referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso, os possíveis deslocamentos e também recorrências em relação as posições-sujeito produzidas a partir do professor, nas condições de produção de aulas no curso de medicina que utiliza metodologias ativas de ensino-aprendizagem;

- Compreender as discursividades produzidas a partir dos alunos, coordenadores e pais de alunos no que tange o "papel" dos professores no contexto das metodologias de ensino-aprendizagem ativa no curso de medicina.

Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470; Sala 19A; Bloco Verde; Andar Térreo
Bairro: Fátima I **CEP:** 37.554-210
UF: MG **Município:** POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3449-9248 **E-mail:** pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



Continuação do Parecer: 5.469.679

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa poderá gerar algum desconforto aos participantes que podem sentir-se incomodados ou intimidados ao demonstrarem sua opinião à respeito do assunto estudado.

Benefícios:

Este estudo poderá trazer benefícios diretos e indiretos aos participantes e aos profissionais de ensino, já que além da oportunidade de poder conversar sobre suas questões, ao tomarem consciência de seu papel poderão gerar mudanças no processo de ensino-aprendizagem e tomarem-se mais receptivos à utilização de metodologias de ensino inovadoras.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de Pesquisa apresentado para a formação no Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVAS, orientado pelo Professor Dr. Diego Henrique Pereira. Linha de Pesquisa: Ensino, Linguagem e Formação Humana

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido presente e adequado apresentado no arquivo "Projeto Final".

Termo de Anuência Institucional presente e adequado.

Folha de Rosto presente e preenchido adequadamente.

Recomendações:

Vide lista de Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trabalho atende à resolução 466/2012 estando adequado para início.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--------------------------------|--|------------------------|----------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P PROJETO_1929891.pdf | 16/05/2022 08:12:06 | | Aceito |
| Folha de Rosto | folhaderostoassinada.pdf | 16/05/2022 07:57:08 | ROBERTA DAIANA BUENO DE SOUZA | Aceito |

Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470; Sala 19A; Bloco Verde; Andar Térreo

Bairro: Fátima I

CEP: 37.554-210

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9248

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



Continuação do Parecer: 5.469.679

| | | | | |
|---|--|------------------------|----------------------------------|--------|
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | MODELODETERMODEANUENCIAINSTITUCIONAL.pdf | 16/05/2022 07:55:17 | ROBERTA DAIANA BUENO DE SOUZA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_final_Univas.pdf | 11/04/2022 22:55:33 | ROBERTA DAIANA BUENO DE SOUZA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

POUSO ALEGRE, 14 de Junho de 2022

Assinado por:
Silvia Mara Tasso
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470, Sala 19A, Bloco Verde, Andar Térreo
Bairro: Fátima I **CEP:** 37.554-210
UF: MG **Município:** POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3449-9248 **E-mail:** pesquisa@univas.edu.br

ANEXO D – Termo de Permissão para Publicação**TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)**

Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: **“Prática Docente a partir de Metodologias Ativas no Curso de Medicina: posições-sujeito em movimento”**

Autoria: **Roberta Daiana Bueno de Souza**

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura: _____

Pouso Alegre, 01 de dezembro de 2022.