



IV CINTEDI

EDIÇÃO DIGITAL

10, 11 E 12 DE NOVEMBRO DE 2021

ISSN: 2359-2915

CURRÍCULO MÉDICO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: REFLEXÕES A PARTIR DO CURSO DE MEDICINA UFAL/ARAPIRACA

Raquel de Lima Santos ¹
Ana Júlia Costa Chaves Silva ²
Maria Dolores Fortes Alves ³

INTRODUÇÃO

A educação médica brasileira molda-se conforme o tempo às necessidades socialmente elaboradas, culminando, atualmente, com o desejo de um profissional ético, reflexivo e humanista. Os currículos estruturados em disciplinas e de cunho hospitalocêntrico, focados no processo patológico, têm cedido espaço ao desenvolvimento de currículos menos estruturados, que percorrem o processo de ensino e aprendizagem com maior autonomia e protagonismo do estudante. A formação de médicos que atendam a esta nova realidade parece algo que os cursos de graduação experimentam, aos poucos, por meio de adaptações curriculares e de novas metodologias de ensino (MACHADO; WUO; HEINZLE, 2018).

O predomínio da disciplinaridade aprofundou os conhecimentos específicos e deu condições ao desenvolvimento das ciências e ao avanço tecnológico que hoje usufruímos. Porém, refletindo sobre o rumo da humanidade, governado pelas ciências disciplinares, identificamos o seu aspecto desumano e a miopia do modo de pensar disciplinar. A história humana está carregada dessa miopia (SANTOS, 2008). Edgar Morin (2002) afirma que um especialista que somente é especialista é um perigo para o mundo e para a humanidade.

Dessa forma, o presente trabalho tem como questão norteadora: Como o currículo das escolas médicas foram estruturados a partir das diretrizes curriculares de 2014 na perspectiva da educação inclusiva e sob o olhar da epistemologia da complexidade e transdisciplinaridade?

Nesse sentido, no campo da educação novos referenciais apresentam mudanças epistemológicas na forma de pensar os processos de aprendizagem. O atual modo de pensar, sentir, organizar, raciocinar é direcionado pelo meio no qual nos desenvolvemos e nos transformamos em seres humanos. É nesta perspectiva que se constituem as práticas de

¹ Doutoranda em Educação, do Programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, raqueldelima.psi@gmail.com

² Doutoranda em Educação, do Programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, julia.silva@ifs.edu.br

³ Orientadora e professora do Programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, mdfortes@gmail.com

aprendizagem embasadas pelas discussões teóricas do pensamento complexo (MORIN, 2007) e da transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2008), que serão utilizadas neste trabalho.

O estudo em questão se justifica por possibilitar uma ampliação do conhecimento sobre as teorias e métodos pedagógicos, assim como, identificar como as práticas pedagógicas tem se constituído no curso médico mesmo a partir da instituição de diretrizes que permitem pensar os processos inclusivos em sua complexidade, considerando a importância da mudança epistemológica e não apenas metodológica. Afinal, apenas a adoção de estratégias didáticas que dinamizam as aulas não constitui modificação de paradigma, nem se caracterizam como inclusivas por si só.

Sendo assim, o objetivo do trabalho é compreender e analisar como a epistemologia da complexidade e a transdisciplinaridade podem articular com a proposta curricular de um curso médico, a partir de reflexões teóricas, na perspectiva das práticas pedagógicas inclusivas. Para tanto, além das reflexões teóricas foi utilizada pesquisa documental.

METODOLOGIA

O presente trabalho se deu a partir de uma pesquisa documental. Para Lüdke e André (1986), a pesquisa documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. A pesquisa documental possibilitou a análise de como o corpo docente vem pensando a estrutura curricular do curso de medicina da Universidade Federal de Alagoas / *Campus* Arapiraca a partir das novas demandas estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina – DCNs (MEC, 2014), na perspectiva de como as práticas pedagógicas inclusivas estão apresentadas nesses documentos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O campo da educação, assim como o da saúde e do meio ambiente, está em sua essência intrinsecamente articulado à pluralidade disciplinar e à complexidade humana. Pensar uma pedagogia baseada nos valores transdisciplinares está cada vez mais frequente entre aqueles que se preocupam sobre a educação do futuro e sua importância (MORAES, 2015). É nesse sentido que o presente trabalho tem como base teórica a epistemologia da complexidade e a teoria da transdisciplinaridade.

A epistemologia da complexidade e a teoria da transdisciplinaridade surge em consequência do avanço do conhecimento e do desafio que a globalidade coloca para o século

XXI. Afinal, os conceitos emergentes dessas perspectivas contrapõem-se aos princípios do cartesianismo, que trazem em sua essência a fragmentação do conhecimento e dicotomia das dualidades (DESCARTES, 1973) e propõem nova forma de compreender os problemas contemporâneos. Ao sugerir a religação dos saberes fragmentados, proporciona uma possibilidade de superação do processo de atomização, estimulando um modo de pensar marcado pela articulação.

Para Edgar Morin (2007, p.13), por complexidade entende-se aquilo que é tecido junto (*complexus*) ou ainda, “efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”.

A complexidade nos fala da capacidade de compreender o real sem reduzi-lo de maneira arbitrária a elementos redutivos; mas ao contrário, o apreende na sua unidade e multiplicidade, para além das ideias reducionistas do paradigma dominante. Morin aborda sete princípios do pensamento complexo, são eles: princípio sistêmico ou organizacional; princípio hologramático; princípio do anel retroativo; princípio do anel recursivo; princípio de auto-eco-organização; princípio dialógico e princípio da reintrodução daquele que conhece em todo conhecimento (MORIN, 1999).

De acordo com Moraes (2011), as implicações da teoria da complexidade para educação é que permite descobrir uma abertura epistemológica capaz de compreender as organizações sociais e a educação como sistemas complexos, possibilitando que se constitua parâmetros indutores de práticas pedagógicas mais dinâmicas e integradoras.

Em complementaridade ao pensamento complexo, a transdisciplinaridade propõe-se a transcender a lógica clássica, da objetificação e tecnicismo; articulando os contrários: matéria e consciência, simplicidade e complexidade, unidade e diversidade, sujeito e objeto, etc. e se apoia em três exigências: 1) considerar os vários níveis de realidade, 2) a lógica do Terceiro Termo Incluído e 3) abranger a visão da complexidade dos fenômenos (SANTOS, 2008).

Considerar os vários níveis de realidade é a tentativa de constituição de uma conceituação multidimensional, pois a vida existe na relação com o meio ambiente, com o todo. Na relação das partes com o todo, a articulação é que faz a diferença e isso inexistente como foco central na estrutura disciplinar. A lógica do terceiro termo incluído diz respeito à complementaridade dos opostos, os opostos não são eliminados, eles continuam existindo. Não existe mais apenas dois termos, mas sim um terceiro, que é o Terceiro Termo Incluído. Por isso se diz que a transdisciplinaridade está “entre”, “através” e “além” das disciplinas. E, por último, reconhecer a complexidade intrínseca aos fenômenos; o compartilhamento universal do

conhecimento não ocorrerá sem a autotransformação amparada no sentimento de tolerância e abertura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A mudança nos métodos educacionais surge, portanto, como uma das questões essenciais. Uma mudança de paradigma, integradora do paradigma anterior, mas transgressora e transformadora ao mesmo tempo, é fundamental se quisermos encontrar algumas respostas às dificuldades e à complexidade do momento atual. Essa mudança cognitiva passa necessariamente por uma mudança educacional, a fim de promover a emergência de novos valores que sejam capazes de responder aos desafios do mundo contemporâneo: capacidade de cooperação, pensamento crítico, integrativo, autonomia, aptidão ao diálogo, metodologias de resolução de problemas complexos, revalorização da subjetividade, da qualidade de vida etc. (MORAES, 2015).

Torna-se fundamental, inserir nas propostas pedagógicas abordagens mais dialéticas, indutivas, emancipatórias, que respeitem o ambiente natural, facilitadoras da cooperação, das abordagens integradoras e globais, da inclusão social, da arte, da qualidade de vida, do equilíbrio da relação entre as necessidades dos programas educativos e da realidade do aluno, onde a imaginação e a criatividade possam florescer (MORAES, 2015).

Uma pesquisa realizada por Portal, Andrade e Arruda (2017) sobre a formação do educador e os fundamentos epistemológicos da transdisciplinaridade relata que, de modo geral, todos os educadores envolvidos assinalam para a necessidade da transformação interna e mudança de atitude na ação pedagógica e atrelam que para isso é preciso muito estudo teórico, querer mudar e criar estratégias práticas, como podemos perceber no depoimento a seguir: “é preciso muita dedicação, estudo, persistência, tolerância, pois a atitude transdisciplinar em sala de aula requer respeito pelas diferenças, rigor e atitude coerente, ou seja, precisamos ser-sendo transdisciplinares” (PORTAL; ANDRADE; ARRUDA, 2017, p. 153).

Ao participar de um currículo transdisciplinar o educador envolve-se numa experiência educativa integrando suas experiências vividas. E, assim, a responsabilidade, a autonomia e a auto formação tornam-se essenciais (PORTAL; ANDRADE; ARRUDA, 2017).

O currículo pautado na transdisciplinaridade e destinado à educação do educador busca uma alfabetização psíquica que possa facilitar a aquisição da inteligência subjetiva: emocional, atitudinal, espiritual e relacional. A construção de um currículo transdisciplinar é uma tarefa pedagógica fundamental que proporcionará o reconhecimento, a integração e a harmonização das funções psíquicas, para que o desenvolvimento do pensamento, do sentimento, da sensação

e da intuição possam contribuir para a formação integral do educando (PORTAL; ANDRADE; ARRUDA, 2017).

Nesse conjunto a educação está para além dos processos cognitivos, constitui-se como ferramenta de compreensão do outro em sua condição singular, frente à complexidade do humano. Pensar essas práticas é acionar um dispositivo educacional capaz de alavancar esse sistema subterrado pelos trágicos efeitos de (re) produção da exclusão. Na prática do magistério, esse referencial representa mudança epistemológica, sugerindo reconceitualizações na forma de compreensão dos processos de aprendizagem (SANTOS, 2005).

Em conformidade com essas transformações na forma de pensar o humano e tudo o que o envolve nas suas singularidades e totalidades possibilitando os processos criativos e inclusivos, em 2014 o Ministério da Educação estabelece a Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), onde institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina. Nesta resolução uma série de novas implementações tornam-se necessárias para a formação dos estudantes de medicina. No art. 3º apresenta o que se espera ao fim da formação do estudante:

O graduado em Medicina terá formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética, com capacidade para atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, nos âmbitos individual e coletivo, com responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania, da dignidade humana, da saúde integral do ser humano e tendo como transversalidade em sua prática, sempre, a determinação social do processo de saúde e doença (BRASIL, 2014).

Ainda nesta Resolução são abordadas diversas diretrizes as quais contemplam a complexidade da formação do estudante de medicina para pensar a relação consigo e com o outro, incluindo o estabelecimento de um currículo que contemple temas transversais; conhecimentos, vivências e reflexões acerca dos direitos humanos, de pessoas com deficiência, educação ambiental, ensino de Libras, etc.; institui ainda que o projeto pedagógico deverá ter a perspectiva do processo de aprendizagem centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo, com vistas à formação integral e adequada do estudante a partir do uso de metodologias ativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste sentido, a partir dessa reformulação das diretrizes curriculares cria-se um vasto cenário de possibilidades para pensar a educação médica embasada pela epistemologia da complexidade e teoria da transdisciplinaridade. Possibilita construções de currículos de escolas

médicas que estejam mergulhados e atravessados pelo contexto, pelo ambiente, pelas relações, pelo sujeito, pelo todo e toda a sua complexidade que lhe é inerente.

Palavras-chave: Educação médica, Inclusão, Currículo, Complexidade, Transdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. 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.

DESCARTES, R. **O discurso do método**. São Paulo: Abril-Cultural, 1973.

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

MACHADO, C. D. B.; WUO, A.; HEINZLE, M. Educação médica no Brasil: uma análise histórica sobre a formação acadêmica e pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 42 (4): p.66-73, 2018.

MORAES, M. C. Complexidade e educação: em busca de novos fundamentos teóricos metodológicos. In: TORRE, S. L.; ZWIEREWICZ, M.; FURLANETTO, E. C. **Formação docente e pesquisa transdisciplinar: como criar e inovar com outra consciência**. Blumenau, SC: Nova Letra, 2011.

MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, E. **Da necessidade de um pensamento complexo**. Disponível em: <http://www.eternoretorno.com/wp-content/uploads/2008/08/necessidade-de-um-pensamento-complexo-edgar-morin.pdf?x31337>. Acesso em 10 fev 2019. p. 15-18. 1999.

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

PORTAL, L. L. F.; ANDRADE, I. C. F.; ARRUDA, M. P. **Eu que ensina: características da individualidade na ação docente**. In.: DIAS, S. R.; VOLPATO, A. N. **Práticas inovadoras em Metodologias Ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017.

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

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