



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES: UM ESTUDO SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE MEDICINA DA UFRR

Josefa da Conceição Silva¹
Calvino Camargo²

Universidade Federal de Roraima/Universidade Estadual de Roraima¹ conceicao.silva@ufr.br
Universidade Federal de Roraima² calvino.camargo@ufr.br

Resumo:

O presente artigo visa analisar o Projeto Político Pedagógico do Curso de Medicina da Universidade Federal de Roraima, no sentido de identificar elementos constitutivos da identidade e da diferença presentes no referido documento. Pretende-se realizar uma análise balizada naquelas que se denominam teorias críticas e pós-críticas de currículo, numa perspectiva da hermenêutica crítica, buscando delinear um caminho que nos permita perceber de que forma se encontram imbricados discursivamente no currículo os conceitos de identidade e diferença.

Palavras-chave: Teorias críticas e pós-críticas, Estudos Culturais, Currículo, identidade, diferença.

Introdução

Os estudos sobre as teorias pós-críticas do currículo tem seu início no Brasil a partir da década de 90, porém somente em meados dos anos 2000 é que elas começam a se apresentar como referências em debates teóricos, mesmo aqueles que não estão de acordo com seus pressupostos. Sua entrada no debate teórico educacional é marcada, principalmente, pelas traduções em língua portuguesa dos estudos foucaultianos por Tomaz Tadeu da Silva.

Após as intensas discussões iniciadas pelas teorias críticas de currículo, as quais buscavam identifica-lo como uma ferramenta ideológica de classes dominante, que o utilizavam como uma forma de perpetuar seu status, impondo a várias outras classes sua



forma de pensar, aquilo que se denominava “currículo oculto”, especificamente nesse sentido, passou a iluminar outras questões a serem discutidas.

Deixando de ser o currículo a ferramenta de construção de uma identidade estanque, pré-estabelecida, de forma que possa considerar a dinamicidade do contexto da pós-modernidade, onde tudo é relativo, tudo flui, que elementos deveriam ser considerados na sua elaboração? Que identidades? Que diferenças?

Partindo dessa concepção, elaborou-se o presente estudo, com o objetivo de identificar elementos constitutivos da identidade e da diferença no currículo do curso de Medicina da UFRR, tendo em vista as mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos.

Metodologia

A escolha da hermenêutica crítica como opção metodológica parte do princípio de que esta abordagem epistemológica nos fornece um arcabouço teórico-metodológico para o avanço dos estudos críticos em educação e seus processos discursivos, na medida em que se concentra em pressuposições interpretativas de base filosófica e sociológica.

Dentre os principais precursores do estudo hermenêutico como base metodológica de análise e pesquisa nas ciências sociais encontra-se Wilhelm Dilthey (1988), o qual se destaca ao estabelecer a distinção entre os estudos das ciências naturais e o entendimento das ciências espirituais, em sua busca pelo sentido das experiências humanas, incluindo-se nela a própria experiência daquele que investiga.

Embora tenha sido de Dilthey o mérito da construção da base metodológica da hermenêutica, coube a Gadamer, entretanto, a elaboração, com base nos escritos de Heidegger, de uma teoria filosófica segundo os parâmetros da hermenêutica, não apenas como a “arte de interpretar”, mas como uma maneira particular de relacionar a verdade do ser (a ontologia) e o método científico (a epistemologia). Para Habermas (1987), o interesse filosófico de Gadamer era pelo diálogo com a tradição, línguas e culturas



diferentes, reflexões sobre condições históricas e filosóficas da compreensão e da interpretação ontológica do homem.

Seguindo nessa linha de pensamento, Paul Ricoeur desenvolveu a chamada hermenêutica fenomenológica, na qual o agir humano se constitui a base da reflexão, estabelecendo uma conexão entre a linguagem simbólica e a compreensão de si mesmo (MINAYO, 2002). A hermenêutica torna-se, assim, a busca constante da compreensão dos sentidos permeados pelas formas de construção do contexto local, social e histórico dos fatos, dados ou acontecimentos que sejam passíveis de significação. Cada sentido construído/vivido enseja a compreensão das formas significativas de vivência e a compreensão significativa de uma subjetividade comum.

Parafraseando Ricoeur (1978), pode-se dizer que toda hermenêutica é, de alguma forma, a compreensão de si mediante a compreensão do outro. Daí entende-se que, ao se relacionar com outras disciplinas ou campos de conhecimento, a hermenêutica passa por um processo de interpretação de si mesma, suscitando formas e modelos para descrição e interpretação da realidade dada.

Resultados e discussão

Embora se tenha em vista os avanços dos Estudos Culturais nas últimas décadas, cuja perspectiva busca compreender as culturas como dinâmicas, em cujo bojo se desenvolvem progressivamente mudanças significativas à medida que se entrelaçam, uma das primeiras formas que se passou a defender no contexto do currículo foi aquela denominada “diversidade das formas culturais”.

A partir desse conceito, a ideia é que as diferentes culturas deveriam conviver em harmonia no contexto educacional, respeitando-se mutuamente. No entanto, o que se pode perceber no contexto pós-moderno é que não existem formas estanques de culturas, elas, ao interagirem, modificam-se, misturam-se, tornam-se híbridas. Além disso, em termos objetivos, essa convivência nem sempre se mostra harmônica, conforme defendida. As formas culturais da classe dominante continuam apresentando-



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

se como a forma mais adequada, e também benevolente, que, do alto do seu domínio, concede uma porção de respeito e espaço àquelas consideradas de menor valor. Em outras palavras, trata-se de uma versão “fabricada” pelos instrumentos de dominação e homogeneização.

Outro conceito bastante veiculado no meio educacional nesse momento é o conceito de “multiculturalismo”. Ele surge como uma forma de mascarar uma situação de dominação cultural presente na escola. A presença de diversos grupos étnicos e culturais representa um problema para os grupos dominantes, que terminam, mais uma vez benevolmente “permitindo” a presença dessas diferentes culturas na escola, organizadas, contudo, em formas claramente segregadas: Nós de cá, vocês de lá (SILVA, 2000).

As teorias críticas e pós-críticas do currículo entendem que todas as culturas são “epistemológica e antropologicamente” equivalentes e que não se pode estabelecer um poder superior, transcendental, que defina qual cultura é superior à outra. Considerando que as diferentes manifestações culturais representam apenas um aspecto mais superficial de uma essência humana mais profunda, tais estudos defendem que a igualdade entre os indivíduos, independente de suas culturas se daria pela sua comum humanidade.

Nesse sentido, o que poderia definir a superioridade de uma cultura em relação a outra senão a própria relação de poder que passa a definir o que pode ser definido como humano?

A diferença, contudo, não pode ser compreendida como uma característica natural, mas discursivamente construída. É sempre uma relação. Não há diferença de forma absoluta. Quando se é diferente, é sempre em relação a outro ou outra coisa, considerada não-diferente. Da mesma forma o não-diferente não existe em forma absoluta, também o é na relação com o diferente. Um sempre é, ou está sendo, em relação ao outro e vice-versa.



No entanto, como esse processo de significação sempre ocorre em uma relação social, a diferença se produz numa relação de poder, o que lhe confere um sinal, caracterizando-a como negativa em relação ao não-diferente.

Criticando essa visão pós-estruturalista como extremamente textual, uma visão materialista dessa relação, estabelece os processos institucionais, econômicos e estruturais como base para os processos discriminatórios baseados nas diferenças culturais. O poder econômico, institucional, mascara seus verdadeiros interesses justificando as desigualdades com base nas diferenças culturais.

Em outras palavras, não se combate o racismo somente com mudanças discursivas, com termos mais benevolentes, “politicamente corretos”. Que se deve combater é a discriminação racial, em termos objetivos, no emprego, na educação, na saúde (Op. cit.).

Que implicações poderiam ter todas essas formas de tratamento da identidade e da diferença no currículo? Implicações tais que defendem a segregação das diferenças, colocando-as como essencial ao invés de trata-las como aspecto superficial do indivíduo, abandonando o que está na sua essência, a sua humanidade. Implicações que mais segregam que agregam. Cada um na sua.

Dentre as perspectivas que defendem o multiculturalismo como uma teoria de igualdade das culturas, as formas de poder estão bem claras, se se procura analisa-las de um ponto de vista crítico. O principal aspecto a ser considerado é o fato de uma cultura que se apresenta como mais popular se sobrepõe às outras. O currículo multiculturalista é baseado nas ideias de tolerância, de respeito, e de convivência harmônica. Mais uma vez a ideia da benevolência de um grupo que respeita, tolera, as demais culturas consideradas de menor valor. A ideia de tolerância, por exemplo, pressupõe superioridade de uma sobre a outra. A de respeito, pressupõe que as culturas são fixas, devendo apenas ser respeitadas. Percebe-se, nesse sentido a ambiguidade presente



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

nessas propostas, as quais buscam demonstrar uma verdadeira forma de tratamento correto das diferenças.

Esta ambiguidade presente nos contextos educacionais pós-modernos, também nos leva a outra questão bem pertinente: a relação entre o saber e o poder. No currículo, há sempre presente essa relação, embora a princípio ela não esteja tão clara. Mas se deixamos de perguntar, “O que ensinamos e aprendemos?”, e passamos a perguntar “Por que ensinamos e aprendemos isto e não aquilo?; A quem serve o conhecimento veiculado nesse currículo?; Que identidades se formam a partir desse conhecimento?” podemos perceber que a seleção dos conteúdos está sempre voltada a uma questão de poder. O poder de decidir, quem somos, quem iremos ser.

A palavra currículo vem do latim e *currere* e significa “pista de corrida”, “percurso”. Nesse sentido, o currículo escolar representa a definição de um percurso a ser seguido pelos estudantes, e essa definição já está realizada a priori, na qual o próprio estudante não tem participação.

No sentido de analisar que percurso está definido, e de que forma foi definido, para os egressos do curso de Medicina da UFRR, que identidades se propõem formar, como é tratada a diferença no âmbito do currículo, é que se desenvolveu este trabalho.

Um pouco de História

O curso de Medicina da Universidade Federal de Roraima, a que este trabalho se refere, foi criado em 1993, e, quando da sua criação adotava como concepção didático-pedagógica as orientações do Relatório Flexner, como a maior parte das escolas médicas até hoje. A perspectiva flexneriana do currículo de medicina estava voltado para a formação científica dos médicos a partir de uma visão propedêutica dos conhecimentos. Sua implementação no alvorecer do século XX, buscava romper com a crença nos miasmas, a partir da qual se buscava explicar que as doenças eram provenientes de um conjunto de odores fétidos, vindo de substâncias pútridas presentes no solo e nos lençóis freáticos, e a teoria dos humores, principal corpo de explicação



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

racional do processo saúde-doença, que predominou do século IV a.C até o final do século XVII. A partir dessa perspectiva, acreditava-se que a causa das doenças estava ligada aos quatro elementos presentes no corpo humano, os quais relacionavam com os quatro elementos defendidos pela filosofia grega na formação de todas as coisas que existem: o sangue (fogo), a fleuma (ar), a bÍlis amarela (terra) e a bÍlis negra (Água), procedentes respectivamente do coração, do sistema respiratÓrio, do figado e do baço. A crença é que as doenças originavam-se da desorganizaçÓo entre esses elementos, provocando o mal-estar geral do corpo. Esse tipo de currÍculo passou a ser defendido pelo educador americano Abraham Flexner, em 1910, através de um relatÓrio que defendia a ideia de um currÍculo baseado em alicerces cientÍficos e principiasse com uma sÓlida formaçÓo nas ciências bÁsicas. A principal defesa dizia respeito às conquistas realizadas pela ciênciam no campo da teoria dos germes, realizadas por Pasteur e Koch, possibilitando uma nova perspectiva sobre a causalidade das doenças e a restauraçÓo do equilÍbrio dos organismos enfermos.

Essa concepçÓo tomou grande proporçÓo, alcançando as escolas mÉdicas de todos os continentes.

Mudançass sociais e polÍticas, no entanto, passaram a fazer parte da vida das populaçÓes mundiais nos anos posteriores, provocando o crescimento dos problemas sociais e a complexidade das doenças, o que possibilitou novas anÁlises desse tipo de currÍculo, sugerindo a necessidade de um currÍculo mais voltado para o desenvolvimento de potencialidades no estudante que lhe permitisse buscar soluçÓo para os mais diversos problemas e nÃo somente a apropriaçÓo de uma gama de conhecimentos estanques.

Nesse sentido, nos últimos 25 anos do sÉculo XX, desenvolve-se uma perspectiva denominada “Aprendizagem Baseada em Problemas”, a partir de estudos de educadores de McMaster (Canadá), New México (EUA), Newcastle (AustrÁlia) e Maastricht (Holanda).



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O curso de Medicina da UFRR, de cujo currículo tratamos nesse artigo, organizou-se segundo o modelo flexneriano até 1998, porém, a partir de 1999, sua perspectiva mudou ao receber influências de escolas da Holanda, especialmente de Maastricht, onde alguns dos seus professores realizaram curso de Mestrado em Educação Médica. Nesse período foi realizada uma reestruturação no currículo do curso, que passou a adotar a concepção do ensino problematizador representado sob o termo Problem-Based Learning – PBL.

Essa abordagem parte do pressuposto de que o conhecimento se produz a partir da ativação dos processos mentais dos estudantes mediante a confrontação com experiências que lhes permitam explorar suas formas já assimiladas de resolução de problemas, mas também o desenvolvimento de novos procedimentos que lhes permitam ir além do já adquirido rumo ao desenvolvimento do pensamento criativo. Tomando como base a atividade deles sobre determinadas situações problemas, tem-se como objetivo levá-los a construir novos conhecimentos e procedimentos mentais para resolvê-los. A resolução dos problemas, no entanto, não é a intenção final dessa concepção. Ao resolver os problemas, os alunos são impulsionados a mobilizar conhecimentos prévios e desenvolver novos conhecimentos que passam a fazer parte do seu sistema de conhecimentos já assimilados, o que lhe permitirá confrontar-se de forma mais eficiente com situações análogas em momentos posteriores. Tal generalização, contudo, apesar de fazer parte desse processo de construção de conhecimento, não se constitui na única via a ser percorrida. Os problemas devem mobilizar conhecimentos já assimilados, mas, acima de tudo impulsionar a busca por novos conhecimentos, novas formas de lidar com o problema de maneira mais criativa e independente.

Essas mudanças de concepção no âmbito do curso significavam mudanças estruturais em todos os âmbitos, inclusive no âmbito da formação dos professores. Embora a maioria dos professores fosse formada através do currículo tradicional flexneriano, as mudanças ocorreram e o curso passou a funcionar em estrutura modular, cuja organização se dá em forma de pequenos grupos tutoriais, de 8 a 10 alunos,



acompanhados de um tutor que lhes acompanha as atividades de resolução de problemas.

São apresentados a cada módulo de 6 semanas, 8 a 10 problemas a serem resolvidos pelos alunos que devem seguir uma sequência de 7 passos assim descritos por Schmidt, 1983:

1. Ler atentamente o problema e esclarecer os termos desconhecidos.
2. Identificar as questões (problemas) propostas pelo enunciado.
3. Oferecer explicações para estas questões com base no conhecimento prévio que o grupo tem sobre o assunto.
4. Resumir as explicações
5. Estabelecer objetivos de aprendizagem que levem o aluno ao aprofundamento e complementação destas explicações
6. Estudo individual respeitando os objetivos levantados
7. Rediscussão no grupo tutorial dos avanços de conhecimentos obtidos pelo grupo

A cada semana são realizadas 2 (duas) sessões tutoriais, onde são estudados os problemas. Os alunos realizam aquilo que é denominado a abertura do problema em um dia e o fechamento do mesmo problema dois dias depois. Na abertura do problema, são identificados os objetivos de aprendizagem pelos próprios alunos, o que lhes vai permitir dirigir seus estudos para os temas que devem ajudar-lhes a solucionar o problema proposto. Após o fechamento do problema anterior, eles fazem a abertura do próximo. Conforme já especificado, entre uma sessão tutorial e outra os alunos realizam estudos individuais e em grupo acerca dos temas que necessitam estudar para a resolução do problema que tem em mãos. Nesse período, os alunos participam de



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

conferências sobre os referidos temas com especialistas da área, que podem ser um professor do quadro efetivo da universidade ou um convidado.

A dinâmica de resolução de problemas tem em vista o desenvolvimento de capacidades de autogerenciamento da aprendizagem dos alunos e leva em consideração princípios como capacidade de estudar por conta própria, de realizar levantamento de hipóteses e testá-las, criatividade na resolução dos problemas, utilização de conhecimentos prévios, capacidade de liderança, de comunicação oral, entre outros.

Conforme apresentado no PPP do curso “Uma grande vantagem da aprendizagem baseada em problemas é a possibilidade de se discutir, concomitantemente, os aspectos biológicos, psicológicos, sócio-econômicas e culturais envolvidos, uma vez que as ciências médicas se situam na interface das ciências biológicas e das ciências humanas” (2014). Corresponde a dizer que o que se pretende é uma formação integral baseada em conteúdos, conceitos, procedimentos e atitudes, ou seja, aprender a conhecer, a fazer, a viver junto e a ser, conforme preconizados nos quatro pilares da educação do futuro defendida no relatório Jaques Delors (UNESCO, 1996)

Em termos de organização curricular do Projeto político pedagógico, a estrutura dos módulos do curso é apresentada de forma articulada, a partir de temas voltados tanto ao processo saúde-doença, como dos contextos em que essas situações se desenvolvem, como: “Atenção Integral à Criança”, “Atenção Integral à Mulher”, “Processo de envelhecimento”, entre outros. A ênfase dos problemas tratados nos módulos está na articulação e na relação médico-paciente, fugindo da tradicional organização dos conteúdos das ciências médicas. A busca é pelo desenvolvimento integral dos estudantes.

A situação-problema é apresentada em diferentes contextos sociais e culturais. Além disso, o projeto do curso prima pela inserção dos estudantes desde o primeiro ano do curso nos serviços básicos de saúde, onde acompanham o trabalho de equipes



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

multidisciplinares de saúde em visitas domiciliares, em módulos transversais que ocorrem ao longo de cada ano, denominados “IESC – Práticas Interdisciplinares Ensino-Serviço-Comunidade”. Assim, os estudantes tem a oportunidade de aprender sobre o processo saúde-doença em situações reais e em diferentes contextos sociais e culturais. O objetivo é proporcionar uma formação que dê conta de compreender esses processos e seus condicionantes culturais, históricos e sociais.

Tomando como base o que está proposto na missão do curso, podemos dizer que o projeto apresenta coerência no que propõe ser o perfil do seu egresso: “Este profissional deverá, ainda, enquadrar-se na realidade do atendimento médico atual (mercado de trabalho), estando preparado para acompanhar o avanço técnico – científico (estar sempre aprendendo), valorizando sempre as necessidades de saúde da (nossa) população, seus valores éticos e culturais”.

Considerações

À guisa de conclusão, pode-se dizer que o currículo do curso de Medicina acompanha os padrões estabelecidos em relação à consideração das diferenças sociais, econômicas e culturais, desde sua concepção metodológica que se propõe a acompanhar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, até sua organização curricular, que se estrutura de forma dinâmica, envolvendo temas que consideram as diferentes culturas como apenas diferentes, não em forma absoluta, mas em sua relação uma com a outra, não havendo superioridade entre elas, e os humanos como humanos, independente de suas identidades culturais, econômicas e sociais.

As identidades que o currículo em estudo se propõe a construir são identidades híbridas, permeadas por influências de diferentes contextos, que consideram a diferença como algo inerente aos diferentes grupos sociais e culturais, cuja principal característica é ser humano.

Apesar de todos os avanços alcançados em relação à construção de um novo discurso educacional nos últimos anos, percebe-se que estes não foram suficientes para



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

amenizar os conflitos gerados pelas discussões e debates sobre quais concepções e práticas pedagógicas possuem maior possibilidade de nortear projetos pedagógicos mais condizentes com as atuais necessidades educacionais no âmbito da saúde. Nesse sentido, entende-se que é preciso aprofundar a discussão para que as práticas educacionais mais condizentes sejam regra e não experiências e projetos excepcionais.

Outro ponto que merece destaque é a busca para que os discursos escritos e falados passem a se transformar em práticas refletidas, que fortaleçam as lutas pela igualdade de direitos e de oportunidades, quando necessárias, e pela diferença, quando imperativo.

Referências Bibliográficas

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Paris: UNESCO, 1996.

DILTHEY, W. **Introduction to the human sciences: an attempt to lay and foundation for the study of society and history**. Detroit: Wayne State University Press, 1988.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**.

HABERMAS, J. **Dialética e hermenêutica**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**.

LINS, Daniel (org.). **Cultura e subjetividade: saberes nômades**. Campinas/SP: Papirus, 1997.

MAMEDE, Sílvia. **Aprendizagem Baseada em Problemas: Anatomia de uma nova abordagem educacional**. Fortaleza/CE: Hucitec, 2001.

MINAYO, M.C.S. **Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social próprio**. In: _____; DESLANDES, S.F. (Orgs.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

RICOEUR, P. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

_____ **Teoria da Interpretação.** Lisboa: Edições 70, 1999.

SCHMIDT, H.G. '**Problem-based learning: Rationale and description**'. Maastricht: Medical Education, 1983.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo.** São Paulo: Editora Autêntica, 2010.

_____. **A produção social da identidade e da diferença.** In: Silva, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

UFRR/PROEG/CCS/CCM. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Medicina.** Boa vista: UFRR, 2014.