

Educar para a Democracia

Educating for Democracy

Sergio Rego¹

O homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.

(Paulo Freire, 2007)

Com toda a sobriedade necessária a uma publicação acadêmica e científica, gostaria de destacar alguns fatos da história recente de nossa Associação que tanto nos orgulham. Refiro-me ao entendimento alcançado por autoridades políticas federais, dirigentes e docentes das instituições de ensino superior de Medicina e estudantes de Medicina, com as indispensáveis participações da Abem, Denem e Rede Unida, na elaboração, discussão e publicação das diretrizes curriculares¹ para os cursos de graduação em Medicina. Tanto o processo em si, como as Diretrizes são modelos para educadores de todo o mundo, pela abrangência e profundidade, em torno do perfil do profissional desejado, competências e habilidades esperadas e desejadas, métodos de ensino e ambientes de ensino. Neste momento, num tributo tardio, lembro um dos antigos presidentes da Abem, Frederico Simões Barbosa, no período de 1988 a 1990. Como ocorria na época, sua eleição se deu dois anos antes de sua posse, em pleno processo de reconquista democrática de nosso país. Sua gestão, marcada pelo *slogan* “Educação é democracia”, caracterizou-se também pela realização dos primeiros seminários regionais da Abem, com o apoio da Opas, que foram a semente para o projeto que viria a ser lançado na gestão seguinte, do professor Benedictus Philadelfo – o projeto Cinaem. O próprio projeto Cinaem deve ser reconhecido como uma etapa importante no desenvolvimento da massa crítica acadêmica e da prática de discussão democrática que nos conduziram à aprovação das Diretrizes Curriculares, assim como ao momento de sua superação.

Dentre os vários pontos que merecem destaque em nossas Diretrizes¹, sublinho aqui aqueles relacionados com a ética. Vejamos: no artigo 4º, “os profissionais devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética”; o artigo 6º preconiza que os conteúdos essenciais devem contemplar “compreensão e domínio da propedêutica médica – capacidade de realizar história clínica, exame físico, conhecimento fisiopatológico dos sinais e sintomas; capacidade reflexiva e **compreensão ética**, psicológica e humanística da relação médico-paciente; o artigo 12 preconiza que a estrutura do curso “deve incluir **dimensões éticas e humanísticas**, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a **cidadania**” (grifo nosso). Já tendo feito uma crítica mais geral em outro momento², não voltarei aos mesmos pontos aqui, onde gostaria de ressaltar o que já vem sendo feito e apontar alguns desafios para o futuro.

Muito já tem sido feito em várias faculdades com o objetivo de equacionar essa necessidade essencial da formação médica, corretamente expressa em nossas Diretrizes, e a Rbem

tem sido um veículo privilegiado para a divulgação dessas experiências e reflexões³⁻¹³. Entretanto, e a despeito de alguns trabalhos mais específicos já publicados, o que parece ainda prevalecer em grande número de faculdades é a crença de que formação ética é algo que se consegue com aulas e disciplinas, ainda que em alguns casos se utilizem alguns métodos ativos. Mas, de maneira geral, o que ainda parece prevalecer é a ideia de que ética é algo que se aprende com o exemplo, algo que vem de fora do indivíduo. Isto mostra apenas quanta desinformação ainda existe sobre esse tema. Enquanto a teoria construtivista é largamente aceita nas discussões sobre o ensino e o aprendizado de conhecimentos técnicos, sua aplicação ao entendimento de como cada indivíduo adquire a capacidade de realizar juízos e julgamentos morais é ainda muito pequena, embora nas Diretrizes do problema esteja situado corretamente ao se referir ao **desenvolvimento** de atitudes e valores no aluno. Precisamos trazer para o cotidiano de nossos cursos e instituições a compreensão de que o desenvolvimento moral de um indivíduo é de fato o resultado de um processo interno, mas o resultado da interação desse indivíduo com seu ambiente. Logo, podemos, sim, interferir no processo tanto no âmbito do ambiente de ensino, como nas oportunidades que são ou podem ser oferecidas para que esses indivíduos se desenvolvam^{14,15}.

Muitos ainda pensam que discussão política e prática democrática devem ser mantidas fora da universidade, como se fossem a porta para a "baderna", como tantas vezes ouvimos quando **nós** estávamos cursando nossos cursos, e a repressão tentava controlar nossos corações e mentes. Dizia-se que deveríamos nos concentrar em nossas formações técnicas, assim como ainda hoje vemos jornais enfatizarem que algum humano não seja também um ser político. Viver numa democracia requer que pratiquemos essa democracia, que exercitemos nossa capacidade de lidar com as diferenças, que exercitemos nossa capacidade de dialogar, de ouvir o outro, não como quem o tolera, mas como aquele que reconhece o direito de o outro ser e pensar de acordo com suas convicções. Esta prática pode e deve ser estimulada pela universidade. Não devemos temer o debate, mas promovê-lo. A universidade precisa tomar para si a tarefa de promover, de fato, a formação democrática.

Nossa sociedade ainda é uma das mais injustas do mundo? E o que a escola médica tem a ver com isso? Vamos fechar os olhos para a obrigação moral que todos temos de combater as injustiças? O acesso à escola médica ainda é um dos mais dependentes da capacidade econômica dos candidatos e suas famílias, e não discutimos de fato isso? Mantemos um maravilhoso sistema educacional público e subvencionamos uma grande parte do sistema privado e não promovemos nenhuma reflexão ou discussão sobre esta realidade?

Não se trata, é claro, de discutir opções partidárias, mas de exercer a cidadania, reconhecer direitos, estimular a consciência democrática. Nossa sociedade tem uma gigantesca dívida social, fomentada por uma prática patrimonialista que nos escandaliza quando se trata do setor político-partidário, mas que é considerada natural por muitos em seus quotidianos quando usamos e abusamos dos bens públicos para os nossos únicos proveitos. Não. Não se trata de perder o foco de nossos processos de formação, mas de trazer o contexto em que eles ocorrem para o centro dessa formação.

Nossa integração com espaços comunitários, com as regiões mais empobrecidas de nossa sociedade se dá de forma cada vez mais intensa, mas nossas reflexões sobre esse contexto são igualmente pobres, não se beneficiando do rico ambiente cultural que encontramos nas universidades. Esperamos desenvolver "no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania", mas, para alcançarmos este bom propósito, precisamos de ações concretas, precisamos também de atividades pedagógicas voltadas para este fim. Precisamos proporcionar, no âmbito do processo de formação, oportunidades regulares e de qualidade para que os alunos desenvolvam sua consciência crítica, sua autonomia e sua consciência social. Afinal, "não há educação eticamente isenta, assim como não há educação ideologicamente neutra"¹⁶". O compromisso com um ensino formativo e crítico-reflexivo tem que se traduzir numa educação libertadora, nos termos de Paulo Freire, e democrática.

REFERÊNCIAS

1. Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 4/2001. [online]. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de novembro de 2001. [acesso em 16 jun.2009] Seção 1, p. 38. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf>
2. Rego STA. Novas diretrizes curriculares: e a educação moral?. Caderno CE. Caderno de Currículo e Ensino. 2003; 2(4):25-32.
3. Grossman E, Cardoso MHCA. As narrativas em medicina: contribuições à prática clínica e ao ensino médico. Rev Bras Educ Med. 2006; 30(1): 6-14.
4. Bitencourt AGV. Reflexões sobre os juramentos utilizados nas faculdades médicas do Brasil. Rev Bras Educ Med. 2007;31(1):31-37.
5. Bitencourt AGV. Análise do erro médico em processos ético-profissionais: implicações na educação médica. Rev Bras Educ Med. 2007;31(3):223-228.
6. Albuquerque VS. Integração curricular na formação superior em saúde: refletindo sobre o processo de mudança nos cursos do Unifeso. Rev Bras Educ Med. 2007;31(3):296-303.

7. Tesser CD. Contribuições das epistemologias de Kuhn e Fleck para a reforma do ensino médico. *Rev Bras Educ Med.* 2008;32(1):98-104.
8. Freitas. O lugar da ética e bioética nos currículos de formação médica. *Rev Bras Educ Med.* 2006;30(2):56-65.
9. Grosseman S, Stoll C. O ensino-aprendizagem da relação médico-paciente: estudo de caso com estudantes do último semestre do curso de medicina. *Rev Bras Educ Med.* 2008;32(3):301-308.
10. Rego S, Gomes AP, Siqueira-Batista R. Bioética e humanização como temas transversais na formação médica. *Rev Bras Educ Med.* 2008; 32(4):482-491.
11. Dantas F, Sousa EG. Ensino da deontologia, ética médica e bioética nas escolas médicas brasileiras: uma revisão sistemática. *Rev Bras Educ Med.* 2008;32(4):507-517.
12. Gomes AMA, Moura RF, Amorim RP, Gimol B, Ranzani PM. Capacitação do médico para comunicar más notícias à criança. *Rev Bras Educ Med.*,2008; 32(4):468-473.
13. Almeida A M. Conhecimento e interesse em ética médica e bioética na graduação médica. *Rev Bras Educ Med.* 2008;32(4):437-444.
14. Lind G. *Psychology of Morality and Democracy & Applications in Education.* [online]. [S.l.:s.n.]. [acesso em 17 jun. 2009]. Disponível em <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/home-e.htm>
15. Schillinger M. *Moral learning environment and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries.* Maio 2006. Doutorado [Tese] - Universidade de Konstanz Alemanha.
16. Bittar ECB. *Ética, educação, cidadania e direitos humanos: estudos filosóficos entre o cosmopolitismo e responsabilidade social.* Barueri: Ed. Manole; 2004.