

ENSINANDO AO CONTRÁRIO

Jussara Rocha Ferreira*

FERREIRA, J. R. Ensinando ao contrário. *Arq. Ciênc. Saúde Unipar*, 2(3): 257-268, 1998.

RESUMO: A experiência docente nos levou a reflexões na relação ensinar/aprender. Mediante análise documental e depoimentos de alunos do curso de medicina da Universidade Federal de Goiás, e embasado em um referencial teórico e em dois anos de observações, procuramos analisar os fatores complicadores da aprendizagem detectados no ensino de anatomia. Trata-se de um trabalho de natureza qualitativa, descritiva, de observação participante. Constatamos que a reforma universitária com a implantação do ciclo básico, a queda na qualidade do ensino de primeiro e segundo graus, a influência de antecedentes sócio-culturais que elitizaram os colégios pré-vestibulares, a mudança de costume no enterro dos mortos, além de outros fatores, promoveram gradativamente mudanças no perfil do estudante. As normas de convivência entre professores e alunos está centrada na figura do professor. As formas de ensinar se prendem a detalhes, as avaliações são na maioria quantitativas e autoritárias. O saber no seu conjunto é fragmentado, mas o estudante confere um grau de importância à disciplina por entender o seu valor como alicerce prático e suporte teórico-filosófico para a vida profissional. Resta aos planejadores do ensino mudar os paradigmas de ensinar o aluno a aprender, para atender as reais necessidades das populações, saindo da posição de aceitação/acomodação e projetando um ensino melhor para o futuro. É imperativo continuar a trajetória, aprendendo com a sabedoria dos mais velhos e o entusiasmo dos moços, para que ao finalizar nossa lição de anatomia não tenhamos andado na contramão da história ou ensinando ao contrário.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação de ensino; ensino de anatomia; ensino e aprendizagem.

TEACHING ON THE REVERSE WAY

FERREIRA, J. R. Teaching on the reverse way. *Arq. Ciênc. Saúde Unipar*, 2(3): 257-268, 1998.

ABSTRACT: Teaching experience led us to insights about the teaching/learning relationship. Through document analysis and students' reports from the Medicine graduation course of the Federal University of Goiás, and based on a theoretical background and two years of observations, we tried to analyze the complicating factors of learning pinpointed on the Anatomy classes. It is a work of qualitative, descriptive nature of participant observation. We verified that the university reformulation with settlement of the basic cycle, the decrease on the quality of the first and second degrees, the influence of socio-cultural precedents which favoured the pre-vestibular courses, the change on the burial ceremonies, in addition to other factors, gradually promoted changes on the students' behaviours. Rules of relationships among teachers and students are centered on the teacher's person. Teaching forms are attached to details, evaluations are most of the times quantitative and authoritative. Knowledge on its whole is fragmented, but the students confer to the classes a degree of importance, because they understand its value as a practical framework and theoretical-philosophical support for professional life. It is the duty of teaching planners to change the paradigms of teaching the student how to learn, to meet the real needs of the population, leaving the position of acceptance/accomodation and planning a better teaching for the future. It is essential to continue the path, learning with the knowledge of the older and the enthusiasm of the younger, so that when we finish our Anatomy classes we have not walked contrary to history's road or taught on the reverse way.

KEY WORDS: anatomy classes; teaching and learning; teaching evaluation.

* Professora Titular do Departamento de Morfologia da Universidade Federal de Goiás.

Endereço para correspondência: Jussara Rocha Ferreira. Cx. Postal 131. Goiânia – GO. 74001-970

Introdução

Nossas experiências como docente na área básica em algumas instituições de ensino superior do Brasil, motivaram-nos a descrever alguns aspectos do ensino de anatomia que consideramos terem sido, ao longo do tempo, motivos de reflexões na nossa relação ensinar/aprender, induzindo-nos à busca de soluções mais adequadas ao aprendizado em nossa especialidade.

Se voltarmos a fita da história, iremos perceber que nos últimos anos temos vivenciado transformações na vida das Universidades Brasileiras. É importante lembrar que fatores como a reforma universitária, a implantação do ciclo básico nas instituições de ensino superior, a progressiva queda de qualidade no ensino de primeiro e segundo graus, os poucos investimentos em ciência e tecnologia e os descompromissos de governos com a educação e a cultura nos países em desenvolvimento, representaram, ao longo dos anos, um progressivo processo de modificação na vida universitária envolvendo todos os segmentos: o corpo docente, o corpo discente e administrativo.

Por um lado, o surgimento de governos considerados autoritários, pelo menos para a nossa geração, induziram-nos a uma prática docente de aceitação/acomodação de valores impostos, onde para sermos “aceitos” pelo sistema tradicional de ensino, fomos repetindo uma forma de repassar o conhecimento que muitas vezes estava desvinculada de qualquer critério didático ou pedagógico. Temos cinco séculos de história e, ainda não passamos, segundo alguns críticos, para esta história como um país e um povo capaz de participar efetivamente da produção dos conhecimentos, da cultura e do desenvolvimento do mundo atual.

Nós queremos registrar que acreditamos que este tempo deve ter uma significação que transcende ao entendimento do “homem brasileiro, professor pesquisador, fazedor de cultura”. Se assim não fosse talvez não pudéssemos hoje estar aqui avaliando as formas de ensinar anatomia, ou outra especialidade qualquer. Se não fossemos imediatistas, entenderíamos que os compassos de espera nos preparariam sempre para uma nova época. O exemplo de que é preciso esperar para evoluir como criatura é marcante na fala de GOULD (1990) em seu livro “Vida Maravilhosa”:

“UM EPÍLOGO SOBRE PIKAIA

Eu me contive porque também queria deixar o melhor para o fim...

Nós somos produtos da história e temos de criar nossos próprios caminhos neste que é o mais diversificado e interessante dos universos concebíveis – um mundo indiferente a nossos sofrimentos e que, portanto, nos proporciona o máximo de liberdade para prosperarmos ou fracassarmos seguindo um caminho que nós mesmos escolhemos”. (p. 89-91)

O corpo do *Homo sapiens*, a mais complexa das formas de vida na terra, um milagre da evolução, é o veículo de nossa evolução, do qual nos utilizamos para crescer, ensinar, amar, viver e acrescentar dados e fatos a esta história da qual haveremos um dia de nos orgulhar. Em nossos 20 anos de história como docente, no Departamento de Anatomia da Universidade Federal de Goiás, entre outras instituições, na região do planalto central do Brasil, nos dispusemos a fazer um estudo qualitativo, descritivo, crítico e analítico, na nossa forma de ensinar, a fim de que possamos passar a fazer, depois desta análise, parte de uma pedagogia onde tentamos mudar a realidade. Podemos, também, dizer que este trabalho não foi programado, ele surgiu das experiências e observações por nós vivenciadas na prática cotidiana cuja única pretensão tem sido acertar. Acreditamos que o começo desta reflexão simplesmente aconteceu... como aconteceu a “Mensagem” de FERNANDO PESSOA (1981) ao se referir aos CASTELOS.

“... Este, que aqui aportou.

Foi por não ter existido.

Sem existir nos bastou.

Por não ter vindo foi vindo.

E nos creou...”

“... Todo começo é involuntário.

Deus é o agente...”

Referencial Teórico

DIDIO (1985a) chama a atenção para a recomendação de Lócchi, com relação ao que está

consignado na Literatura confrontado com os resultados obtidos e que, após feitos os comentários, são tiradas as conclusões que devem ser ordenadas do seguinte modo: do particular ao geral, do secundário ao principal, do simples ao complexo, do objetivo ao doutrinário.

Para CARVALHO (1971), a pesquisa científica é uma atividade que vem sendo bastante incrementada não somente em instituições especializadas como também nas universidades, onde se procura associar o ensino e a pesquisa, com o objetivo de melhorar os níveis de ensino e de introduzir os mestres numa jornada que conduz à aquisição de novas contribuições ao mundo científico.

THIOLLENT (1979), discutindo os aspectos sociais da didática universitária considera que nas instituições de ensino superior, apesar de iniciativas localizadas, a didática permanece como uma preocupação bastante secundária para a maioria dos docentes. Em matéria de didática universitária, deve-se questionar as resistências e as possibilidades de modificação da didática vigente, levando em consideração, as relações sociais, os modelos culturais e o contexto institucional que a envolvem. Toda orientação didática, decorrente de concepções pedagógicas ou filosóficas mais abrangentes, possui pressupostos sociológicos ao nível da relação professor/aluno.

NÉRICI (1981), quando aborda na metodologia de ensino o conceito de método criativo, afirma que ele leva o educando a apresentar sugestões de soluções sem restrições de espécie alguma, para situações que permitam mais uma solução ou que requeiram soluções inéditas.

SAMPAIO (1985) refere-se ao ensino de graduação no ciclo básico da área biomédica, como um processo de transferência de informações, que deve ser permanentemente atualizado para manter o aluno motivado e considerar que o conteúdo dos cursos só se manterão atualizados se os docentes estiverem envolvidos em pesquisa.

LUCKESI (1984b) considera que a primeira característica que emerge de nossas discussões de uma pedagogia para a transformação, deverá estar centrada no ser humano enquanto ser político. Na perspectiva da transformação, importa estar atento

aos seres humanos como coletividade, importa considerar cada indivíduo como um elemento da totalidade social.

Segundo LUCKESI (1984a) a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, tomada *in genere*, está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, está a serviço de um modelo social dominante, que genericamente, pode ser identificado como modelo social liberal conservador, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na revolução francesa. Simplificadamente, podemos dizer que o modelo liberal conservador da sociedade produziu três pedagogias diferentes, mas relacionadas entre si e com um mesmo objetivo: conservar a sociedade na sua configuração, são elas: a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada ou escolanovista e a pedagogia tecnicista.

TRIVIÑOS (1987) considera que existem pelo menos duas dificuldades para definir pesquisa qualitativa. Uma delas diz respeito à abrangência do conteúdo, à especificidade de sua ação, aos limites deste campo de investigação. A segunda surge na busca de uma concepção precisa da idéia de pesquisa qualitativa, como veremos, muito mais complexa e emerge dos suportes teóricos fundamentais que a alimenta.

MIRANDA *et al.* (1988) refletindo sobre a vivência nas salas de aula e nos laboratórios de anatomia humana, apontam quatro pontos onde precisam ser introduzidas modificações na modalidade de ensinar aprender: a forma de abordagem da disciplina, o conteúdo programático dos cursos, os aspectos éticos e morais do desempenho do estudante de anatomia e as formas de avaliação utilizada.

Metodologia

O presente trabalho tem como foco atividades desenvolvidas no Departamento de Anatomia da Universidade Federal de Goiás. O ponto central das observações foram as dificuldades que os estudantes de medicina enfrentam no cotidiano. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, descritiva, de observação participante que, segundo TRIVIÑOS (1987), se desenvolve baseado no referencial teórico que nos apoiamos.

TRIVIÑOS (1987) considera que a pesquisa

qualitativa rege-se por critérios diferentes dos manejados pelo positivismo, para alcançar produtos de validade científica, e que o investigador atua num meio onde se desenrola a investigação, bem diferente das dimensões e características de um laboratório. Deste modo a função de quem analisa não é tanto de estudar a pessoa, e sim aprender das pessoas, considerando que existe um mundo cultural que precisa ser conhecido, que se tem interesse em conhecer.

LÜDKE & ANDRÉ (1986), tratando da abordagem etnográfica na pesquisa educacional, citam critérios reunidos por Firestone & Dawson (1981) nos quais estes autores consideram que o trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar. E, quando tratam do método em pesquisa qualitativa, os autores afirmam que a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado. A coleta dos dados baseou-se em nossa vivência como docente na Universidade Federal de Goiás, respaldada pelos pressupostos teóricos do estudo. O material coletado reúne formulários onde o aluno se submete a um processo de auto avaliação, elaborado para atender à Comissão Permanente de Pessoal Docente, para fins de progressão do professor na carreira universitária, além de entrevistas gravadas e depoimentos pessoais anotados, sobre situações e experiências vivenciadas pelo estudante no seu convívio e aproveitamento na disciplina de Anatomia Humana.

Após cada semestre letivo, depois de aplicar o formulário de avaliação e conversar com os alunos, procedemos uma autocrítica do nosso comportamento e do que, porque e para quem estávamos ensinando aquele conteúdo programático. Entendemos que no depoimento dos alunos, escrito ou falado, estavam expressas as suas emoções e a forma receptiva ou reativa da sua conduta em relação ao que ensinávamos, muitas vezes com um importante significado quantitativo, expresso em notas de provas teóricas e práticas realizadas. O grupo analisado foi de sessenta e três alunos do curso de medicina que à época da coleta dos dados representaram: trinta e um alunos ingressos

no concurso vestibular de 1989 e trinta e dois alunos ingressos no concurso vestibular de 1990.

Entendemos como saturadas as informações porque conforme Guba & Lincoln (1983) *apud* LÜDKE & ANDRÉ (1986), quando a exploração de novas fontes leva a redundância de informações ou a um acréscimo muito pequeno em vista do esforço despendido, é um bom sinal para concluir o estudo. Nossas observações tiveram a duração de dois anos letivos.

Os grupos de alunos por nós analisados faziam parte de um universo ainda maior, pois as turmas de medicina em nossa escola são de cento e dez alunos por ano letivo. Embora sejamos responsáveis pela orientação direta de trinta alunos em média, nossas aulas são ministradas no mesmo espaço físico onde dividimos com mais três docentes as atribuições e os encargos didáticos deste curso. A inserção de nosso sub-grupo dentro de um grupo maior foi muito importante para a validação desta pesquisa. Pudemos comparar a nossa orientação com a dos outros docentes, avaliar nossos erros e limitações, melhorar e implementar os acertos, e creio, após esta análise, sugerir mudanças.

Na análise das diferentes fontes de informações, as respostas foram agrupadas em quadros para avaliação dos resultados. Os questionários utilizados tiveram como objetivos levantar o perfil do aluno, colher opiniões deste aluno sobre a disciplina em questão, avaliar sob a ótica do estudante seu desempenho e o esforço por eles dispendido no estudo/aprendizado da disciplina Anatomia Humana.

Resultados

Ao analisarmos os resultados optamos por reproduzir os quadros demonstrativos a respeito do processo utilizado para auto-avaliação do estudante, utilizados pela Comissão Permanente de Pessoal Docente (C.P.P.D.) da UFG, onde destacamos as categorias de respostas em valores absolutos e relativos. Somamos aos resultados apresentados nos quadros os depoimentos dos alunos ilustrativos de cada categoria, selecionados a partir das entrevistas.

QUADRO 1 – Auto-avaliação do estudante com relação à assiduidade às aulas

Categorias de Respostas	Frequências	
	Absoluta	Relativa %
Ótimo	35	55,5%
Bom	21	33,3%
Regular	7	11,1%
Ruim	0	0
Péssima	0	0
Não responderam	0	0
Total	63	100%

Após aplicarmos o instrumento de avaliação reunimos os alunos para discutir com o grupo o embasamento das respostas. Com relação à assiduidade às aulas constatou-se que eles conferem uma importância de destaque, à anatomia, com relação às outras disciplinas da grade curricular do primeiro ano. Vejamos os depoimentos dos alunos:

“Tem de decorar todas as peças”.

“Não dá para estudar pelo atlas”.

“Se a gente não vier à aula não dá tempo para ver tudo”.

“Anatomia é importante, porque é a base de tudo”.

“Um dia que a gente falta os professores cobram”.

Para interpretar o quadro dois, é necessário esclarecer que os estudantes do curso de Medicina têm as aulas de anatomia no período da tarde, das treze às dezessete horas e o Departamento de Anatomia localiza-se na frente do restaurante universitário, no Campus II da Universidade, afastado quatorze quilômetros do centro da cidade.

QUADRO 2 – Auto-avaliação do estudante com relação ao cumprimento do horário de aula (entrada e saída)

Categorias de Respostas	Frequências	
	Absoluta	Relativa %
Ótimo	21	33,3%
Bom	35	55,5%
Regular	7	11,1%
Ruim	0	0
Péssimo	0	0
Não responderam	0	0
Total	63	100,00%

A respeito do cumprimento do horário de aula considerando que apenas 33,3% dos alunos chegam ou saem no horário, vejamos alguns depoimentos:

“Depois de enfrentar a comida do R.U. (restaurante universitário) dá um sono danado”.

“As aulas teóricas de anatomia são boas para a gente dormir... o professor apaga as luzes para projeção”.

“Tem que ter um tempo depois do almoço para enfrentar a dissecação”.

“O professor de educação física não dá a frequência se chegamos atrasados”.

“Quem não vai de carro para a educação física leva desvantagem porque tem de perder um pouco do horário aqui na anatomia”.

“Também cada professor considera a sua matéria a mais importante... Porque vocês não conversam?”

QUADRO 3 - Auto-avaliação do estudante com relação ao conhecimento anterior relacionado ao conteúdo da disciplina

Categorias de Respostas	Frequências	
	Absoluta	Relativa %
Ótimo	49	77,7%
Bom	0	0
Regular	14	22,2%
Ruim	0	0
Péssimo	0	0
Não responderam	0	0
Total	63	100,00%

A maioria dos estudantes 77,7% (49 dos 63 alunos entrevistados) se consideram sem nenhum conhecimento anterior relacionado com anatomia. Nas discussões, quando questionados sobre o conteúdo do estudo do corpo humano no primeiro grau, observamos os seguintes comentários:

“Não tinha outra forma de guardar todos aqueles nomes que não fosse a decoreba... depois esquece tudo”.

“...é muito diferente aqui, parece que não tem nada a ver”.

“...o professor não sabe explicar, só cobra o que está no livro e não se entende como é o funcionamento”.

QUADRO 4 – Auto-avaliação do estudante com relação à dificuldade na aprendizagem da disciplina.

Categorias de Respostas	Frequências	
	Absoluta	Relativa %
Ótimo	21	33,3%
Bom	35	55,5%
Regular	7	11,1%
Ruim	0	0
Péssimo	0	0
Não responderam	0	0
Total	63	100,00%

A esse respeito examinemos os comentários dos estudantes:

“Os professores não sabem dosar, consideram que temos de aprender tudo em poucos dias”.

“...e fico lendo até tarde da noite... no dia seguinte já esqueci todos os nomes, acho que é porque lembro dos cadáveres...”.

“Professor os livros são complicados porque não podemos usar o Fattini?”

“Depois que a gente aprende a linguagem fica fácil mas leva um pouco de tempo. Nunca tinha estudado no morto...”.

“Não tem jeito de saber o que se deve

estudar... o professor fala que tudo é importante... saber tudo é impossível”.

“Professor, um colega meu de outra escola tem roteiros de estudo... fica mais fácil”.

Na interpretação destes depoimentos, tivemos o cuidado de comparar as respostas dos estudantes que se colocaram com muitas dificuldades (14 dos 63 alunos entrevistados), com as notas obtidas por eles nas avaliações, quantitativas, teóricas e práticas. Constatamos que havia uma relação importante entre o depoimento e o rendimento em notas. Um grupo que trouxe um depoimento de excessiva dificuldade (5 dos 63 alunos entrevistados), também refletiu rendimento baixo principalmente nas avaliações teóricas.

QUADRO 5 – Auto-avaliação do estudante com relação ao aproveitamento obtido na disciplina (até o momento)

Categorias de Respostas	Frequências	
	Absoluta	Relativa %
Ótimo	0	0
Bom	37	58,7%
Regular	26	41,2%
Ruim	0	0
Péssimo	0	0
Não responderam	0	0
Total	63	100,00%

Verificamos pelos depoimentos dos alunos, que mesmo aqueles que apresentam um rendimento superior à média em termos de aproveitamento são humildes ou tímidos ao julgar seu aproveitamento, o que ocorre em função do rígido sistema de cobrança na avaliação e hierarquização da disciplina.

“...estudar eu estudo muito, mas na hora da prova dá um branco, parece que não se leu nada...”

“...a gente nunca sabe o que os professores vão pedir”.

“...essas provas parecem de exército...”.

Sem dúvida, podemos considerar que a rigidez disciplinar tradicional, desde a fundação da Escola de Medicina, na cobrança dos conteúdos ensinados,

é fator que coloca o aluno em situação de se considerar pouco esforçado ou competente, porque sempre se exige mais e mais tanto nos trabalhos práticos como nas avaliações teóricas, sem objetivarmos a finalidade do conteúdo ensinado. Os anos se passaram e ocorreram poucas mudanças nas normas da convivência entre professores e alunos que melhorasse este perfil da disciplina em relação ao conceito do aprendiz. Os estudantes de outras áreas têm atitudes preconceituosas em relação à anatomia, inclusive este preconceito se transfere para funcionários e docentes de outras áreas.

Observamos também que 23,8% (15 dos 63 alunos entrevistados) se consideravam dispendendo excessivo esforço no aprendizado. O interessante é que estes não eram aqueles que conseguiram as melhores notas, mais, aqueles alunos mais tímidos,

com alguma dificuldade no relacionamento, seja com os colegas ou com os professores, que verbalizaram nas entrevistas, o fato de ficarem envergonhados de fazer perguntas para esclarecer as dúvidas.

“...nós não temos liberdade de perguntar...”

“...nem sempre o professor está disposto a analisar o nosso lado...”

“...estudo o suficiente mas não tiro nota nas provas”.

“...é importante a dissecação, mas se a gente ficar dissecando não tem tempo de ver todas as peças e tem ainda de fazer o trabalho dos outros... e eles acabam tirando nota melhor”.

“Sei que é importante a prática mas em matéria de nota não levo vantagem nenhuma...”

“...só estudo anatomia, histologia e bioquímica deixo para a véspera da prova...”.

QUADRO 6 – Auto-avaliação de estudante com relação ao estudo dispendido no esforço dessa disciplina.

Categorias de Respostas	Frequências	
	Absoluta	Relativa
Ótimo	15	23,8%
Bom	12	19,1%
Regular	20	31,8%
Ruim	11	17,4%
Péssimo	0	0
Não responderam	5	7,9%
Total	63	100,00%

Vale aqui notar que o estudo prático na disciplina, é feito a partir de dissecações realizadas em cadáveres ou peças por grupos de 4 alunos e, em seguida, eles devem estudar todas as preparações dos demais grupos, para completar o volume do conteúdo a ser cobrado na avaliação geral. Percebemos, pelos depoimentos de alguns

alunos, que embora eles considerem importante correlacionar teoria com prática, muitas vezes, são obrigados a buscar a memorização das peças, que possivelmente serão utilizadas na avaliação. Isto porque, na hierarquização das disciplinas do primeiro ano, eles rejeitam a idéia de ficar em dependência ou segunda época em anatomia.

QUADRO 7 – Auto-avaliação do aluno fazendo uma autocrítica da sua condição nessa disciplina.

Categorias de Respostas	Frequências	
	Absoluta	Relativa %
Ótimo	0	0
Bom	28	44,4%
Regular	28	44,4%
Ruim	7	11,1%
Péssimo	0	0
Não responderam	0	0
Total	63	100,00%

Verificamos, pelos depoimentos dos alunos, que o clima de convivência entre professores e alunos, ainda está muito centrado no respeito pelas pessoas mais velhas; muitas vezes o estudante até pode se sentir reprimido, mas principalmente no início do curso não chega a se manifestar contra o fato.

Discussão e Conclusão

A Reforma Universitária trouxe uma nítida mudança no estilo da vida acadêmica da Universidade Brasileira, mediante as experiências vivenciadas durante o Ciclo Básico, comum a todas as carreiras da área de saúde. As disciplinas básicas passaram a ser ministradas por professores que não pertenciam ao quadro docente da escola. Este deslocamento configurou uma situação totalmente nova, nem sempre favorável ao aluno, segundo BAPTISTA (1988).

Nossa experiência tem demonstrado, que embora os alunos na disciplina de anatomia apresentem, um alto índice de assiduidade às aulas (ótimo 55,5% e bom 33,3%) e sejam também cumpridores dos horários de entrada e saída (ótimo 33,3% e bom 55,5%), este comportamento não reflete uma opção efetiva dos alunos. A motivação para o curso de anatomia não era, segundo o depoimento dos estudantes, fator determinante deste comportamento, mas sim a postura dos professores na cobrança dos conteúdos para uma posterior avaliação, sempre quantitativa e autoritária, na ótica deles. Gostaríamos, aqui, de lembrar que THIOLENT (1979) considera que freqüentemente se observa por parte do professor de ensino superior um comportamento ostentatório, onde se elabora o programa mais em função do brilho de sua formação e do prestígio da bibliografia, do que em qualquer critério didático.

O modelo de educação que a escola historicamente passou inclui a aceitação da supremacia do professor em relação ao aluno e, mesmo sabendo bastante, o aluno sempre se considera em posição distante de ser sabedor do conteúdo ensinado. Quanto mais domina a matéria que leciona, mais o professor é superior ao aluno e, nesta circunstância, vai se distanciando e limitando a participação dos jovens. O que se adquire em respeito pode se transformar em perda para o processo educativo. FREIRE (1983) considera que somente o diálogo que implica num pensar crítico é capaz de gerar este pensar. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.

Temos, de fato, encontrado dificuldades em

introduzir livros, atlas ou qualquer outro tipo de literatura mais atualizada porque, o ensino tradicional em anatomia, historicamente, vinculou o professor aos clássicos compêndios, onde o aluno está sempre distante de ser detentor do conhecimento. Além do que, classicamente o ensino de anatomia não é planejado baseando-se em metas, definidas claramente, como fazia Lócchi *apud* DIDIO (1985b), aos seus alunos no primeiro dia de aula: “a vida do médico deve ser guiada pelo conhecimento mas inspirada no amor, do contrário será o médico um homem tecnicamente evoluído mas espiritualmente atrofiado”. Este tipo de orientação de curso, que contemple aspectos afetivos e filosóficos, gera experiências de aprendizagem que ajudam o estudante a mover-se na direção desejada com mais clareza de propósitos. BLOOM *et al.* (1977), defendem a tese de que poucas pessoas, mesmo trabalhando sério, usam termos como: pensamento crítico e solução de problemas.

De nossa parte, interpretamos com um pensar crítico nossas ações lembrando-nos da colocação de Lócchi *apud* DIDIO (1985b), de que a utilização do cadáver no ensino de anatomia é uma tríplice lição educativa: instrutiva ou informativa, normativa e estético moral. Isto significa também dizer que o ensino de anatomia é abrangente e ocupa as três áreas de domínio da aprendizagem: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Cabe a cada educador, a partir da cognição, explorar o rendimento escolar, a partir da psicomotricidade, treinar a dissecação, e a afetividade para trabalhar a ética na ciência. Porque a partir da utilização do cadáver, como modelo, o professor remeterá o aluno ao paciente. Os programas das disciplinas não contemplam a psicomotricidade ou a afetividade, mas os planos de curso podem e devem fazê-lo, sob a pena de cada docente se tornar a antítese da ética. Isto tem a ver com a formação dos docentes do atual ciclo básico das universidades, isso não é bom.

Com relação a indicação da literatura, nossa experiência tem demonstrado que estamos sujeitos a outros critérios, que não o de estabelecimento de objetivos educacionais na escolha do livro didático. Estamos sim, oprimidos, por um lado, pela postura tradicional de ensino que insiste nos compêndios descritivos de anatomia, e, por outro lado, os países em desenvolvimento estão sujeitos ao arbítrio dos grandes grupos empresariais que publicam ou trazem a literatura que direcionada ou não, é conve-

niente para deter o monopólio econômico destas empresas, somadas à falta de recursos pela qual passam os autores nacionais para a produção do livro didático.

Quando analisamos, com base no quadro três e nos depoimentos, a auto-avaliação do aluno com relação ao conhecimento anterior que ele trouxe do ensino de primeiro e segundo graus (nenhum 77,7%, 49 dos 63 alunos observados), fica, para nós claramente estabelecida que a nossa época está dominada, segundo WEIL (1985), por um fato essencial, o da fragmentação. Em todos os domínios a mente humana tem traçado fronteiras, movidas, em última instância, por esta visão do mundo dividido em blocos compactos e independentes. Esta fragmentação do conhecimento tem uma longa história e suas origens são remotas. De fato, a filosofia se desvinculou da tradição espiritual assim como as artes e as ciências se divorciaram da filosofia. Como nenhum ramo do conhecimento escapou a este fenômeno, o perfil do aluno que recebemos é, hoje, o de um indivíduo fragmentado no seu saber que na maioria das vezes, não é capaz de saber do que ele sabe. Com base no Quadro 4, pudemos na discussão com os alunos perceber que a dificuldade no aproveitamento quantitativo é por eles considerada boa (55,5% - 35 dos alunos observados) ou ótima (22,2% - 14 dos 63 alunos com os quais conversamos). Porém, o aproveitamento qualitativo se fundamenta exatamente nesta fragmentação do ensino que gera distorções na relação ensinar/aprender. O professor de terceiro grau dá a impressão de ser, geralmente, um cidadão desvinculado dos objetivos e planejamentos do ensino de primeiro e segundo grau e, os professores do segundo grau estão, neste momento histórico, muito mais preocupados em ensinar o aluno a “pensar no vestibular” do que em qualquer critério de retenção do conhecimento, úteis para a vida do cidadão. Fica desta forma parecendo ao aluno (Quadro 5) que seu aproveitamento na disciplina nunca é ótimo, sendo apenas bom ou regular, porque eles não se consideram competentes para responder o “que os professores vão pedir”. Outro complicador da aprendizagem relatado pelos alunos, e registrado em depoimentos, deve-se ao fato deles nunca terem tido contato com mortos.

NALE & PEDRAZZANI (1988) e MIRANDA *et al.* (1988) consideram, entre outros aspectos, que os objetivos de ensino para uma dis-

ciplina como anatomia, no currículo de qualquer curso da área de saúde, envolvem capacitar o aluno a descrever as características morfológicas dos aparelhos e sistemas do corpo humano, incluindo uma memorização de um número em geral extremamente grande de nomes, com detalhes de importância freqüentemente discutível, para o profissional em formação. Desta forma, o esforço dispendido pelo aluno para o aprendizado, analisado no Quadro 6, não reflete necessariamente, a capacidade de retenção do conhecimento considerada essencial para a formação de um profissional capacitado, pois pode estar desvinculada de critérios pedagógicos apropriados. Em nossa discussão com os estudantes, percebemos que aqueles que tiram as melhores notas não são os que conseguem um real aproveitamento, associando teoria com prática e, conseguindo montar uma visão global dos conteúdos.

Acreditamos que o aluno é rigoroso ao julgar-se porque, mesmo pertencendo às camadas sociais mais privilegiadas (o que lhe confere algumas vantagens como dormir até mais tarde por utilizar transporte individual, ou ter o conforto de almoçar em casa), tem que se desdobrar para ocupar um lugar entre os “melhores” ou “mais dotados”. Esta é a idéia que se tem dos estudantes que conseguem a façanha de serem aprovados no vestibular de medicina. Eles têm de ser os melhores porque há uma cobrança social. Tiveram, na visão deles, de renunciar, desde cedo, ao lazer e ao divertimento, para passar no vestibular, porque vivem numa sociedade competitiva, não porque isto fosse imprescindível para a sua formação, mas porque a família cobra.

Muitas vezes ao término do semestre eles nos perguntam:

“...Professora o que devo estudar durante as férias?”

ao que eu tenho lhes respondido:

“...você deve descansar e se divertir nas férias para que elas tenham sentido...”

Acreditamos, como FREIRE (1983a, b), em uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática, que o advirta dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhe a força, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido

às prescrições alheias. No contato com o professor, o aluno busca uma ligação afetiva, não de dominação, mas de orientação aos seus educandos, na tentativa de fazer de seus educadores, indivíduos capazes de entendê-los como pessoas, prescrevendo para eles aquelas lições verdadeiramente necessárias para a sua formação como profissional e cidadão.

Quando paramos para verificar os números do Quadro 7, percebemos que os alunos são cautelosos porque nenhum deles se colocou no patamar de ótimos, ficando 44,4% (28 dos alunos) com os conceitos de bom, e 44,4% (28 dos entrevistados) com os conceitos regulares, isto indica uma postura de humildade, no auto julgamento, o que pode indicar um fator favorável à aprendizagem.

Nossa ótica a respeito do estudante, principalmente nos últimos dez anos, permite-nos afirmar que os alunos, em sua grande maioria, são muito bons, têm uma capacidade excepcional de memorização, são dedicados e às vezes, até exagerados, não sabendo inclusive dosar a quantidade do que estudam. Por nosso lado, devido a objetivos educacionais não muito bem definidos, considerados relevantes por THIOLENT (1979), LUCKESI (1984a, b) e SAMPAIO (1985), entendemos que precisamos adotar uma nova postura de ensinar a aprender anatomia. Precisamos fugir do modelo tradicional que generaliza sem aprofundar e particulariza sem associar. O ensino deve procurar introduzir a lógica científica, ensinar o aluno a se expressar e redigir dentro de normas e padrões técnicos, estruturando os métodos de ensino, dentro de novas abordagens, para um salto na qualidade do ensino superior. Segundo CARVALHO (1971), NÉRICI (1981), DIDIO (1985b), sem isso não deixaremos de ser dominados por ideologias impostas por interesses estranhos às nossas necessidades.

Tentamos, neste trabalho, fazer um estudo crítico analítico da qualidade do que se ensina, como se ensina e porque se ensina em anatomia, a partir de nossa vivência. Somos, ao mesmo tempo, segundo LÜDKE & ANDRÉ (1986) e TRIVIÑOS (1987), atores e agentes de nossa pesquisa, porque fazemos parte da população estudada, uma vez que entendemos que ensinar é uma relação humana entre educador/educando. Queremos, a partir desta tomada de consciência, não ouvir mais depoimentos como este que deixei para o final:

“...professora eu não merecia ter passado no vestibular de medicina...”

Não poderá haver comportamento científico se o aprendizado não se processar corretamente. Ensinando em anatomia o detalhe pelo detalhe, ele funciona apenas como uma punição, porque não conduz à competência, na medida que o correto é ensinar: partindo do geral para o particular e do simples para o complexo. As formas de avaliação têm de privilegiar a qualidade em detrimento da quantidade. Precisamos, desde o ingresso do aluno no primeiro ano da universidade, introduzir um movimento que corresponda a uma mudança de paradigma: da fragmentação para o holismo defendido por WEIL (1985), e deixar claro que o método científico tem pressupostos teóricos, filosóficos e místicos, porque toda a ciência é crença.

Acreditamos sobretudo que resistiremos a todas as transformações da sociedade e partiremos em direção a uma nova era, onde se cultue a **educação global do ser humano como a única forma de libertação de qualquer modelo sócio-cultural imposto.**

No ensinar a aprender anatomia, faremos uma grande mudança estrutural. No começo do curso, ao ensinar as estruturas e as funções do corpo, estaremos colaborando, também, com a formação afetiva do estudante, cuja psiquê ainda em fase de estruturação, aprende agora a respeitar a vida e a entender a morte. Este corpo fantástico, mas inegavelmente em evolução, deve ser interpretado como a base de evolução de cada ser vivente. Uma dimensão que talvez não sejamos capazes de atingir com a tecnologia porque, com certeza, “Deus seja o Agente”.

Resgataremos, ao ensinar o aluno a aprender anatomia, a luta de PIKAIÁ, nosso ancestral mais longínquo, que resistiu à dizimação e aos sistemas impostos por este mundo que parece insensível aos nossos sofrimentos, mas que por outro lado nos recebe em seu seio, e permite que nós permaneçamos para construir dias melhores, neste momento histórico que participamos dele. Continuamos a nossa trajetória, resistindo a aceitação/acomodação de alguns e aprendendo com a sabedoria dos mais velhos e o entusiasmo dos moços. Acreditando que ao finalizar a nossa lição de anatomia, não tenhamos andado na contramão da história ou **“Ensinado ao Contrário”**.

Referências Bibliográficas

- BAPTISTA, S. S. *O Averso da Convivência – O estudante de Enfermagem no Ciclo Básico*. Rio de Janeiro: UERJ, 1988. Tese (Livre Docência), Faculdade de Enfermagem, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1988.
- BLOOM, B. S.; KRATHWOHL, D. R.; MASIA, B. B. *Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio afetivo*. 5.ed. Porto Alegre: Globo, 1977.
- CARVALHO, I. A. *A Estrutura Lógica do Artigo Científico*. Universidade Federal de Goiás: Escola de Agronomia e Veterinária. Goiânia, 1971.
- DIDIO, L. J. A. *Biografia do professor Renato Lócchi*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1985a. 160 p.
- DIDIO, L. J. A. Redação e Crítica dum Trabalho Científico. Universidade Rural do Brasil, *Boletim Técnico*, 2: junho, 01-15, 1985b.
- FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a. 150 p.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 16.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.
- GOULD, S. J. *Vida Maravilhosa: o acaso na evolução e na natureza da história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 391 p.
- LUCKESI, C. C. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. *XVI Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional*. Porto Alegre. 1984a.
- LUCKESI, C. C. Elementos para uma Didática no Contexto de uma Pedagogia para a Transformação. *III Conferência Brasileira de Educação*. Loyola, 1984b. p. 202-217.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas: temas básicos de educação e ensino*. São Paulo: E.P.U., 1986. 99 p.
- MIRANDA, J. F.; MIRANDA, A. A.; PENHABEL, F. A. Uma Proposta de Programa de Anatomia para Cursos da Área Biomédica. VI Congresso Brasileiro de Medicina Psicosomática. *Anais...* Curitiba, 1988.
- NALE, N.; PEDRAZZANI, J. C. Descrição e Análise de uma sistemática para elaboração de propostas curriculares a partir de um estudo sobre ensino de anatomia. *Ciência e Cultura*, 40(11): 1063-1073, 1988.
- NÉRICI, I. G. *Metodologia do Ensino: uma introdução*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1981.
- PESSOA, F. *Mensagem*. 5.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. 256 p.
- SAMPAIO, C. A. M. *Atualização do ensino de graduação no curso básico da área biomédica*. São Paulo: Depto. de Bioquímica, E.P.M., 1985.
- THIOLLENT, M. Aspectos Sociais da Didática Universitária. *Educação & Sociedade. CEDES*. 4. Setembro. 1979.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.
- WEIL, P. Abordagem Holística em Medicina. *Bras. Med.*, 22: 05-17, 1985.

Recebido em: 17/03/1998
Aceito em: 08/07/1998