

**Bianca Joana Mattia**



Unochapecó

[biancajm@unochapeco.edu.br](mailto:biancajm@unochapeco.edu.br)

**Carla Rosane Paz Arruda Teo**



Unochapecó

[carlateo@unochapeco.edu.br](mailto:carlateo@unochapeco.edu.br)

**Submetido em:** 26/01/2023

**Aceito em:** 12/04/2023

**Publicado em:** 10/05/2023



[10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14919](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14919)

# TRABALHO, CONSCIÊNCIA E LINGUAGEM: FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA DE PROFESSORES NA ÁREA DA SAÚDE

## RESUMO

Refletir acerca da concepção ontológica de ser humano e as contribuições para a formação de professores na área da saúde é o objeto desse estudo. O ponto de partida é a formação de professores na área da saúde com vistas ao fortalecimento do SUS.

**Palavras-chave:** Formação docente; Saúde; Fundamentos ontológicos.

## WORK, CONSCIOUSNESS AND LANGUAGE: ONTOLOGICAL FUNDAMENTALS FOR THE HUMAN TRAINING OF TEACHERS IN THE HEALTH AREA

## ABSTRACT

Reflecting on the ontological conception of the human being and contributions to the training of teachers in the health area is the object of this study. The starting point is the training of teachers in the health area with a view to strengthening the SUS.

**Keywords:** Teacher training; Health; Ontological foundations.

## TRABAJO, CONCIENCIA Y LENGUAJE: FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS PARA LA FORMACIÓN HUMANA DE DOCENTES DEL ÁREA DE LA SALUD

## RESUMEN

Reflexionar sobre la concepción ontológica del ser humano y aportes a la formación de docentes en el área de la salud es objeto de este estudio. El punto de partida es la formación de docentes en el área de la salud con miras al fortalecimiento del SUS.

**Palabras Clave:** Formación docente; Salud; Fundamentos ontológicos.



## 1 TESSITURAS INTRODUTÓRIAS

O ponto de partida para a reflexão que aqui pretendemos fazer é a área da saúde. É dessa área que partimos, pois nossa formação inicial, cumpre-nos destacar, faz parte das profissões que compõem a área da saúde.

É importante, aqui, situarmos o contexto desse trabalho, que consiste no processo de reorientação do modelo assistencial em curso no Brasil. As mudanças no sistema de saúde do País, com a Constituição Federal de 1988 e a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1990, requerem novas formas de gerir e cuidar, emergindo a necessidade de reorientar a formação dos profissionais de saúde. A partir daí, como a própria Lei Orgânica da Saúde (Lei n. 8080/1990) prevê, cabe ao SUS a “ordenação de recursos humanos na área da saúde” (BRASIL, 1990, p. 2), com ênfase no imperativo de que a formação dos profissionais dessa área seja condizente com a atuação nesse sistema.

O SUS, por sua vez, visa garantir assistência à saúde a todos os brasileiros, operando com o conceito ampliado em que a saúde é assumida para além da ausência de doença, sendo considerada a partir de determinantes e condicionantes sociais, como educação, moradia, lazer, renda, trabalho, saneamento básico, assistência e acesso a serviços de saúde, dentre outros, compreendendo o ser humano em sua integralidade.

A partir desse novo olhar para a saúde brasileira, com a criação do SUS, são necessárias novas formas de atuação dos profissionais, problemática que passa pela sua formação. Já não basta que os profissionais de saúde sejam preparados para atuarem apenas de forma curativa, mas que compreendam que os modos de produção da saúde perpassam pelos modos de produzir a vida e pela organização da sociedade.

Nesse sentido, a formação de profissionais de saúde ultrapassa os limites de uma formação tradicional, bancária, em que os estudantes de graduação sejam depositários de técnicas, fundamentos ou conhecimentos de anatomia, fisiologia, patologia. Para além disso, os profissionais de saúde precisam ser críticos, conhecedores das estruturas sociais para que sejam militantes de novas formas de produção da vida em sociedade.

Esses desafios revelam lacunas importantes no que diz respeito à formação de professores para a área da saúde, muitas delas reiteradamente apontadas pela literatura (FIGUEIREDO, 2018). É fato que os professores, nessa área, carecem de formação e preparo pedagógico e didático. Na maior parte das vezes, profissionais de saúde sem nenhum preparo para a docência, na medida em que se destacam tecnicamente em suas áreas de atuação, assumem a docência em cursos de graduação. Em outros casos,

também frequentes, profissionais que se encontram mal remunerados em suas especialidades, buscam na docência superior uma possibilidade de complementação de renda. Além disso, a pós-graduação, a quem cabe, no Brasil, a responsabilidade pela formação de professores do ensino superior, tem historicamente preparado os profissionais mais para a pesquisa e menos para a docência (TEO, 2021).

Ademais, quando ocorrem, as iniciativas de formação de professores na área da saúde costumam ser pontuais e predominantemente focadas em metodologias, ou seja, em formas de dar aulas. Sublinha-se que estas iniciativas estão, geralmente, pautadas em teorias educacionais não críticas, com aderência à lógica neoliberal. Nestes termos, a formação docente na saúde costuma desconsiderar temas fundamentais, como o ser professor, a natureza de suas tarefas, as responsabilidades implicadas, os impactos de suas escolhas, seu papel e compromisso ético com a (re)produção da humanidade.

Estas questões reforçam a existência de lacunas no âmbito da formação de professores da educação superior em saúde, tema que ainda requer atenção e produção teórica que possa ser validada por novas e mais avançadas práticas neste campo. A partir disso, o que se propõe com esse estudo é refletir acerca da concepção ontológica de ser humano e as contribuições para a formação de professores na área da saúde.

## **2 O SUS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DA SAÚDE**

Antes de nos aprofundarmos no objeto sobre o qual nos propomos a refletir nesse texto, consideramos essencial tratarmos do SUS, pano de fundo de nossa reflexão, a partir do ideário que o criou como política pública que busca prestar assistência universal à saúde aos brasileiros, considerando-os seres sociais históricos e tendo a humanização do atendimento como mote dessa assistência.

Ressaltamos que o SUS é, atualmente, o principal empregador de profissionais de saúde no Brasil. Ao considerarmos o percurso histórico que nos trouxe até aqui, cabe apontar que, na década de 1970, o País encontrava-se eferescente, marcando o início das mobilizações dos movimentos sociais pela reabertura democrática. Nesse período, nas mais diversas áreas – como educação, saúde, cultura –, diversos movimentos surgiram na luta por direitos. Tratava-se de um momento de grande mobilização das camadas populares e de organização de diferentes segmentos da sociedade, uma época de uma rica produção artística e cultural, que perdura até hoje, como um legado daquele período.

Foi nesse contexto que surgiu o movimento da Reforma Sanitária Brasileira (RSB), a qual tem sido tratada ao longo da história como ideia, proposta, movimento, projeto e processo. Isso significa dizer que a RSB representa uma reforma social inconclusa, pois apresenta momentos de um ciclo que era uma ideia e foi-se plasmando na crítica pelo modelo de saúde do País no período da ditadura militar. Foi uma proposta com um conjunto de princípios e proposições, um movimento que mobilizou forças políticas, ideológicas e sociais, além de um projeto, sintetizado no Relatório Final da 8ª Conferência Nacional de Saúde (PAIM, 2008), ocorrida em 1986.

Esse relatório inaugura o conceito ampliado de saúde, afirmando-o como

[...] resultante de condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso a posse de terra e acesso a serviços de saúde. É, assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida (BRASIL, 1986, p. 4).

O Relatório Final da Conferência forneceu as bases para o capítulo da Constituição Federal que trata sobre saúde e, posteriormente, para a construção das Leis Orgânicas da Saúde (LOS n. 8.080/1990 e n. 8.142/1990), que possibilitaram a implantação do SUS e o colocaram como ordenador da formação dos profissionais de saúde no País. Assim, o SUS representa uma conquista dos brasileiros (PAIM, 2009).

Desde a implantação do SUS e de sua definição como ordenador dos recursos humanos na área da saúde, diferentes e importantes iniciativas dos Ministérios da Saúde e da Educação têm buscado induzir processos de mudança na formação de profissionais da área da saúde. A esse propósito, temos, inicialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que propôs a flexibilização dos currículos mínimos e da matriz curricular, garantindo autonomia didático-pedagógica para os cursos. A partir disso, foram desencadeadas mobilizações pelos diferentes órgãos de classe e também pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), com o intuito de debater propostas de diretrizes para os cursos de graduação em saúde. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), resultantes desse processo, representam uma orientação com um padrão geral para a elaboração dos currículos e dos projetos pedagógicos a serem adotados pelas Instituições de Ensino Superior (PEREIRA; LAGES, 2013).

É importante ressaltar que as DCN dos cursos de graduação da área da saúde, cujas primeiras versões datam de 2001 e 2002, foram fundamentais para a configuração de projetos pedagógicos orientados pelo SUS. Desde então, as DCN têm guiado a formação de profissionais de saúde, em modelos que superaram o limitado currículo mínimo. Por outro lado, mais de duas décadas depois, é necessário repensá-las. Nesse

sentido, algumas profissões – como medicina, farmácia, psicologia e odontologia – já tiveram suas DCN atualizadas, recentemente, enquanto outras – como nutrição, enfermagem, fisioterapia e fonoaudiologia – estão em movimento de revisão. Apesar do maior ou menor avanço deste processo, as DCN da área da saúde, de forma geral, compartilham um perfil esperado de egresso: um profissional generalista, humanista, autônomo, crítico, reflexivo, com visão integral do humano e do processo saúde-doença, preparado para atuar colaborativamente e pautado em princípios éticos.

No entanto, um elemento importante, a nosso juízo, que se destaca nesse contexto, é a ausência de orientações sobre a formação de professores na área da saúde. A esse respeito, é pertinente perguntar “[...] e o professor, a professora? O que dizem o marco legal do SUS e as políticas de reorientação da formação de profissionais de saúde sobre quem forma estes profissionais? Qual é o perfil docente para a formação profissional em saúde? Quem forma esse professor?” (TEO, 2021, p. 2).

Sublinhamos, aqui, as inúmeras iniciativas de reorientação da formação de profissionais de saúde implantadas ao longo do tempo, com expressivos financiamentos governamentais. Porém, a história do SUS, as DCN e os demais marcos legais (re)orientadores da formação profissional em saúde revelam uma significativa lacuna, representada pela falta de políticas, programas e documentos que regulamentem a formação de professores nesta área. Soma-se a isso a ausência de licenciatura nos cursos de graduação da área da saúde, o que constituiria uma possibilidade de formação pedagógica para os futuros profissionais. Consideramos essa ausência especialmente importante na medida em que, na educação superior em saúde, geralmente, um profissional torna-se professor pela atuação de excelência em sua especialidade, sem qualquer formação docente prévia (FREITAS et al., 2016).

Na composição do cenário em que se situa este texto, importa enfatizarmos, ainda, que está no cerne do SUS que a assistência prestada tenha como base a humanização, o que se revela também nos documentos oficiais, a exemplo das DCN:

[...] levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a aprender a aprender, que engloba aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar **a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos**, famílias e comunidades. (BRASIL, 2001, p. 4, grifo nosso).

De forma complementar, em 2004, o Ministério da Saúde criou a Política Nacional de Humanização (PNH), visando responder a demandas tanto na assistência quanto na formação de profissionais de saúde (BRASIL, 2004).

Uma revisão de literatura sobre essa temática constatou que o termo humanização é polissêmico na área da saúde, o que abre espaço para que seja empregado de forma equivocada ou, ainda, banalizado (MEZZALIRA et al., 2022). O que ganha destaque, a nosso ver, com base em nossa prática social, é a hiperutilização do termo humanização, com sentidos variados e de forma superficial. Além disso, nos causa estranhamento a necessidade de humanizar uma profissão que possui como objeto de trabalho exatamente a humanidade ou, dito de outro modo, a vida humana. Em que momento de nossa história nos perdemos de nossa essência humana a ponto de ser preciso incluímos em nossa formação e em nossas práticas (seja como professores ou como profissionais de saúde) o termo humanização? Ressaltamos, aqui, algumas expressões frequentes neste contexto: assistência humanizada, humanização no atendimento, formação humanizada.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) nos auxiliam nas respostas a essa pergunta ao referirem que o cotidiano de nossas vidas nos fornece os meios de sobrevivência, mas é necessário, além de apenas sobreviver nas mínimas condições objetivas e subjetivas, viver plena e maximamente. Por isso, é preciso proporcionar aos indivíduos sua verdadeira humanização enquanto seres humanos, garantindo não apenas o sobreviver, mas o viver.

No curso dessa reflexão, o que colocamos em questão é a necessidade da formação de professores na área da saúde com compromisso de transformação social. Para além disso, que esses professores sejam denunciadores de relações sociais desumanizadoras que oprimem, que eles sejam transformadores dessa realidade e anunciadores de novas formas criadoras de cuidado, de saúde e de vida. Nosso País enfrenta problemas políticos, econômicos, éticos e morais, resultantes do modelo de sociedade individualista, que tem invertido valores inegociáveis para uma sociedade justa e igualitária, como solidariedade, empatia, organização social e participação.

É preciso ter clareza de que o SUS é o sistema que garante a saúde como direito de todos os brasileiros e que tem como princípios, dentre outros, a integralidade da assistência, a universalidade do acesso e a participação social, carregando em sua essência a humanização. Também, há que se compreender que o SUS é resultado de diversas lutas e movimentos sociais, e patrimônio do povo brasileiro. Por isso, é tão importante cuidar da formação de professores da área da saúde, que vão formar os profissionais que vão cuidar das pessoas e do SUS. Assim, embora possa parecer uma obviedade, é preciso que afirmemos a relevância do cuidado com uma formação de professores na área da saúde que supere perspectivas tecnicistas fundadas em ideias de neutralidade da ação pedagógica do professor. Impõe-se, portanto, compreender com que

projeto societário estão/estamos comprometidos – conscientemente ou não – os professores da educação superior em saúde. Nesse sentido, esse trabalho se coloca a favor de uma educação humanizadora (produtora de humanidade), que leve os estudantes e, por consequência, os usuários do sistema de saúde a sua plena capacidade de viver e, dessa forma, se coloca a favor do fortalecimento do SUS, a partir do ideário da RSB.

Com vistas a contribuir para esse processo, na próxima seção, nos ocuparemos de apresentar as categorias trabalho, consciência e linguagem como fundamentos ontológicos do ser humano, discutindo seus aportes para a formação de professores na área da saúde.

### **3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DA SAÚDE: COSTURANDO FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS**

Importa elucidar que, não ao acaso, o primeiro fundamento ontológico que nos propomos a discutir é o trabalho. Argumentamos que o trabalho se constitui como atividade humana vital que possibilita aos seres humanos superarem os traços biológicos da espécie e se constituírem como gênero humano. Dessa forma, tomamos como fundamento ontológico primeiro o trabalho – como criador do humano, como produtor de humanidade no ser.

Engels (1990) afirma que o trabalho é o fundamento da vida humana, sendo que, em determinado aspecto, podemos considerar que o trabalho criou o próprio ser. A primeira grande alteração decorrente do processo de trabalho foi a transformação da mão do macaco em mão humana. A partir daí, o ser humano evoluiu em destreza e habilidade, qualidades que, posteriormente, foram transferidas pela hereditariedade às gerações seguintes. Mas a mão humana não é apenas órgão de trabalho, como também produto dele. Foi pelo trabalho e pelo emprego cada vez mais amplo dessas habilidades que a mão teve a possibilidade de se desenvolver. A cada novo progresso garantido pelo domínio da natureza, iniciado pelo desenvolvimento da mão, como consequência do trabalho, o ser humano foi ampliando seus horizontes e descobrindo, no mundo, propriedades ainda desconhecidas.

De fato, é possível afirmar que é pelo trabalho e pelos modos de produção que a humanidade se constitui como tal. É mediante o trabalho que os seres humanos constituem sua existência e se produzem como resultado de sua própria atividade. Assim, o desenvolvimento do ser social possibilita o processo de humanização dos sujeitos.

Dessa maneira, destaca-se uma característica pela atividade fundante do trabalho: a possibilidade humana de fazer história e de ser sujeito da história, produto e produtor de historicidade (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

O trabalho determina as relações do ser humano com a natureza e com os outros. Por meio do trabalho é que se pode compreender a formação do ser humano como ser social em uma perspectiva histórica, pois os modos como ele produz sua existência em um determinado período condicionam as alterações tanto de ordem fisiológica como social, o que confirma as consequências do trabalho como atividade vital no processo de humanização (MALANCHEN, 2016).

Isso significa que o ser humano, ao produzir uma realidade humana, humaniza também a si próprio, pois a transformação objetiva é acompanhada da transformação subjetiva. Ao produzir, o ser humano se objetiva nessa transformação. A realidade humana objetivada passa a ser objeto de apropriação, sendo que o ser humano deverá se apropriar daquilo que criou. Essa apropriação gera, no ser, novas necessidades, que exigem outras atividades humanas, em um processo que é cíclico (VÁZQUEZ, 1977; DUARTE, 2013).

Nesse sentido, por meio do trabalho, os indivíduos transmitem para as novas gerações de sua espécie aquilo que desenvolveram e que será incorporado por cada ser humano de forma objetiva e subjetiva. Esse processo pode ser também denominado de universalização do ser humano, ocorrendo por meio da apropriação, subjetivação e objetivação. As produções são apropriadas pelos indivíduos das gerações posteriores, possibilitando novas objetivações. É importante salientar que o acúmulo do processo de apropriação, subjetivação e objetivação é o desenvolvimento da cultura (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

O ser humano, dessa forma, busca cada vez ser mais humano, por meio do trabalho. A sobrevivência física dos indivíduos e sua produção biológica asseguram a continuidade da espécie biológica, mas não asseguram o gênero humano. Compreendendo que o ser necessita produzir-se como humano e que isso se dá por meio do trabalho – uma vez que é trabalhando, agindo, que ele vai aprendendo e se educando –, os indivíduos precisam se apropriar do gênero humano, que consiste na riqueza cultural humana em sua totalidade. Nesse processo, ele se apropria das máximas possibilidades do que foi produzido historicamente pela humanidade (DUARTE, 2013).

Tendo isso em conta, o trabalho pode ser considerado princípio educativo, por colocar exigências específicas que o processo educativo deverá preencher, com vistas à participação direta da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Ademais, o trabalho

se configura como princípio educativo ao considerar a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho pedagógico (SAVIANI, 2019). E, ao tratar da educação como modalidade diferenciada de trabalho pedagógico, Saviani explicita com significativa lucidez o papel humanizador do trabalho educativo quando escreve que o ato educativo é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Nesse sentido, (re)produzir nos indivíduos a humanidade produzida pelo conjunto de seres humanos, é considerar o trabalho como princípio educativo. Nesse processo, os seres humanos têm a possibilidade de se apropriar dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade, que estão representados, contemporaneamente, nos chamados conteúdos clássicos (SAVIANI, 2013). Nesses termos, considera-se a necessidade de que o estudo desses conteúdos clássicos esteja presente nos processos formativos de professores da área da saúde.

A fim de elucidar essa afirmação, defendemos que a formação de professores na área da saúde considere o trabalho como fundamento ontológico. O trabalho enquanto atividade humana consciente, levando em consideração que o humano é um ser que se produz no processo de transformação da realidade objetiva. Sendo assim, esse fundamento tem como base a prática social histórica em que os seres humanos transformam a realidade e produzem o mundo humanizado (MALANCHEN, 2016). Ou seja, defendemos uma formação que tenha o trabalho como princípio educativo.

O trabalho como princípio educativo possibilita que a prática histórica dos seres humanos seja central nas Instituições de Ensino Superior que, guiadas por esse princípio, organizem seus conteúdos em torno da própria história dos seres humanos, sendo esse o caminho para formar indivíduos plenamente desenvolvidos em suas máximas capacidades humanas. Para isso, é fundante que os seres humanos mergulhem em sua própria historicidade pelo estudo dos conteúdos clássicos em todos os níveis de ensino (SAVIANI, 2012). Em outros termos, essa formação deve proporcionar aos docentes o estudo de conteúdos clássicos de diferentes disciplinas, como sociologia, filosofia, artes, ciências, em uma abordagem que não seja estática, mas articulada com a prática social histórica.

No dizer de Libâneo (2016, p. 365), trata-se de apropriar-se de conhecimentos de uma forma

[...] que é equivalente à atividade cognitiva empregada na investigação científica que resultou na constituição do objeto de conhecimento. Esta assertiva indica que:  
a) os conteúdos de uma matéria de ensino têm embutidos neles os processos

mentais pelos quais vieram a ser constituídos; b) o desvelamento desses processos mentais se obtém refazendo-se o percurso investigativo semelhante ao que originou o objeto de estudo e captando o conceito nuclear [...]; c) este procedimento supõe considerar a epistemologia da ciência que se ensina, seus métodos de investigação e o desenvolvimento histórico de constituição de seu conteúdo presente na tradição cultural da sociedade. Portanto, os conteúdos [...] não valem por si mesmos, e sim enquanto base para a formação de capacidades cognitivas gerais e específicas [...] (LIBÂNEO, 2016, p. 365).

De posse desses conteúdos clássicos, podemos considerar que, os professores da área da saúde perpassam pelo processo de humanização, de forma contínua e inacabada, o que significa que estão permanentemente humanizando-se. A partir disso, podem atuar como transmissores desses conteúdos e, assim, promover o desenvolvimento das máximas capacidades humanas dos estudantes. Nisso consiste uma formação verdadeiramente humanizada, tanto dos professores quanto dos estudantes, futuros profissionais da saúde. Compreendendo que a verdadeira humanização se dá pela apropriação do conhecimento produzido pela humanidade, se pode avançar na direção da desmistificação da humanização na área da saúde. Na busca por desenvolver suas máximas capacidades humanas, o conjunto de indivíduos singulares irá atuar (como profissionais de saúde) de uma forma verdadeiramente humanizada nas relações sociais com os usuários do SUS, no sentido da produção de uma saúde que possibilita a emancipação humana e o desenvolvimento dos indivíduos em uma vida plenamente livre, com mais humanidade e saudável.

A segunda categoria que propomos como fundamento ontológico do ser humano para pensarmos a formação de professores na área da saúde é a consciência. O processo de transformação da natureza por meio do trabalho possibilitou ao ser humano variar sua dieta, o que transformou a composição química do sangue e, por consequência, sua constituição física. A alimentação variada contribuiu com diferentes substâncias ao organismo, criando condições químicas para o longo processo de transformação de macacos em humanos. Pelo trabalho, o humano elaborou instrumentos de caça e pesca que contribuíram para a modificação de sua alimentação. A carne proporcionou ingredientes essenciais ao metabolismo, fazendo com que ele se afastasse cada vez mais do reino vegetal, elevando-se sobre os demais animais. A dieta combinada à base de carne e vegetais ofereceu excelentes condições para o fortalecimento físico, mas foi o cérebro que mais se beneficiou com a dieta carnívora, passando a receber maior quantidade de substâncias necessárias ao seu desenvolvimento e podendo se aperfeiçoar a cada geração. Em síntese, a alimentação à base de carne ajudou os seres humanos a se constituírem como tais (ENGELS, 1990).

Nesse processo de evolução, ao surgir o ser humano, surgiu também a consciência. A consciência é propriedade da matéria mais altamente organizada existente na natureza: o cérebro humano; e essa particularidade resultou de um longo processo de mudança e evolução. A matéria é capaz de reflexo, e a consciência, por sua vez, é o reflexo da matéria. A grande propriedade da consciência, então, é refletir a realidade objetiva, e é assim que surgem sensações, percepções, representações e conceitos, reflexos da realidade objetiva. É importante salientar que o cérebro, por si só, não pensa; a consciência aparece unida à realidade material (TRIVIÑOS, 2017).

A respeito disso, Luria (1991) afirma que a atividade consciente do ser humano possui três traços fundamentais. O primeiro traço consiste em que essa atividade não se relaciona obrigatoriamente a motivos biológicos, mas, sim, a complexas necessidades, também denominadas superiores ou intelectuais. Tais necessidades são também chamadas de cognitivas e incentivam a aquisição de novos conhecimentos, a comunicação, o imperativo de ser útil à sociedade e de ocupar determinada posição social. O segundo traço da atividade consciente consiste em que o ser humano pode refletir as condições do meio. Ele pode realizar abstrações, penetrar nas conexões profundas, conhecer as dependências casuais dos acontecimentos e interpretá-los. Já o terceiro traço consiste em que a maior parte dos conhecimentos e habilidades do humano se formam pela assimilação da experiência presente em toda a humanidade, sendo acumulada no processo da história social a ser transmitida pela educação.

Ao encontro disso, Duarte (2013) afirma que a consciência é uma forma especificamente humana de reflexo psíquico, o que elucida que a natureza existe independentemente da consciência. Assim, o ser pode existir sem a consciência, mas a consciência inexiste sem o ser. Dessa forma, a análise do processo histórico do desenvolvimento humano necessita ser explicada pelas características da natureza e da atividade humana. O desenvolvimento humano, por sua vez, é um processo dialético impulsionado por suas contradições internas. A explicação desse desenvolvimento consiste no fato de que o ser humano é capaz de reproduzir no plano do pensamento as contradições que existem objetivamente.

Como vimos anteriormente, o ser humano, por meio do trabalho, passou a desenvolver instrumentos. Porém, produzir instrumentos é uma ação que, por si só, não satisfaz às necessidades humanas imediatamente. De toda forma, o sentido dessa ação é dado por um conjunto de outras ações nas quais o instrumento virá a ser utilizado. Isso mostra que, nesse processo, a consciência vai assumindo ação mediadora na atividade, da mesma forma que vai se complexificando. A decomposição da atividade humana em

ações necessita que cada ação seja executada e, para isso, é preciso que aquele que a executa capte em sua consciência a relação entre o objetivo ou o objeto da ação e o motivo da atividade. Assim, toda ação é captada e dirigida pela consciência na relação entre sentido e significado (DUARTE, 2013).

Em síntese, tomando a consciência como fundamento ontológico na formação de professores na área da saúde é possível compreender que, assim como os instrumentos medeiam a relação entre o trabalho humano e a transformação da natureza, o conhecimento, historicamente produzido se coloca como signo mediador da consciência humana com a realidade. Isso significa dizer que é o conhecimento que possibilita a conscientização dos sujeitos para a transformação da realidade.

O conhecimento orienta a consciência crítica, e, desse modo, os seres humanos vão desvelando de forma crítica seu contexto, reconhecendo os problemas que emergem dessa prática social, de forma que, instrumentalizados pelo conhecimento, possam tomar esses problemas nas mãos e transformá-los. Por isso, o conhecimento é, além de ato gnosiológico e epistemológico, ato político. O conhecimento transforma as consciências, permitindo ao ser humano a ação transformadora do mundo. Nesses termos, os professores da área da saúde precisam se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade para que possam atuar como agentes de transformação social. Pela apropriação desses conhecimentos, os docentes, (re)elaboram sua consciência crítica, cumprindo seu papel enquanto docentes que, assim, de forma alguma será neutro.

Portanto, ao tratarmos da formação de professores na área da saúde, é imperativo considerarmos que essa formação tem a responsabilidade de proporcionar os meios para que os docentes tenham acesso ao saber elaborado pelos seres humanos, para o desenvolvimento de suas máximas potências e sua humanização. Por isso, a consciência se coloca como fundamento ontológico para pensarmos a formação docente na área da saúde. Desse modo, os conhecimentos são instrumentos de conscientização dos docentes para que atuem como militantes a favor do fortalecimento do SUS, a partir do ideário da RSB.

Importa nesse momento, abordarmos nossa terceira categoria ontológica, a linguagem. A linguagem foi constituída da necessidade de comunicação entre os seres humanos no processo de trabalho. A atividade prática fez surgir, para os humanos, a necessidade de transmitir informações uns aos outros. Todo conhecimento produzido pelo processo de trabalho precisa ser transmitido, por meio da linguagem, em um processo educativo (LURIA, 1991).

Assim, em determinado momento da evolução, os seres humanos precisaram dizer algo uns aos outros. Dessa necessidade, em um longo período de evolução, nasceu o órgão vocal. Processualmente, a laringe do macaco foi-se modificando, produzindo modulações cada vez mais perfeitas, e as articulações evoluíram, ampliando o número de sons articulados. Primeiro, o trabalho e, posteriormente, a palavra articulada atuaram na transformação cerebral dos macacos para cérebros humanos. O desenvolvimento do cérebro correspondeu ao desenvolvimento dos órgãos sensoriais. Da mesma forma, o desenvolvimento da linguagem possibilitou o desenvolvimento da audição (ENGELS, 1990).

O surgimento da linguagem possibilitou, nesta dinâmica, a estrutura complexa do ser humano. Elucidamos, aqui, que a linguagem é compreendida como um sistema de códigos por meio do qual são designados os objetos do mundo exterior, suas propriedades, qualidades, relações, etc. A linguagem pode ser considerada uma forma simbólica de experiência. Nesse sentido, a linguagem é um sistema de códigos independentes que, juntamente com o trabalho, teve importância decisiva no desenvolvimento da consciência humana (LURIA, 1991).

Reforçamos que o trabalho não pode ser realizado sem a atividade de comunicação entre os seres humanos, à medida que essa atividade é coletiva. Sendo coletiva, essa comunicação, ao longo do processo histórico da humanidade, foi se objetivando em signos e sistemas de signos, ou seja, na linguagem. Esses sistemas de signos transformaram-se em sistemas internos, orientadores da atividade de pensamento, em um processo infinito de interiorização e exteriorização. Sendo assim, podemos considerar a linguagem como apropriação da atividade histórica e social de comunicação que se acumulou e sintetizou (DUARTE, 2013).

Tendo isso em consideração, é importante salientarmos que, sendo a linguagem produto da sociabilidade humana, ela não é biológica. Isso significa que a linguagem não pode ser transmitida geneticamente, apesar de, como seres humanos, sermos dotados de órgãos necessários para a sua realização. A linguagem, de outro modo, é produto do processo de trabalho e precisa ser ensinada, transmitida, como produto cultural que é e, por isso, necessária à humanização.

O surgimento da linguagem, de acordo com Luria (1991), possibilita três mudanças essenciais na atividade consciente do ser humano. A primeira consiste em designar objetos e eventos do mundo exterior: a linguagem oportuniza, por meio de palavras isoladas ou combinadas, descrever esses objetos, intencionar-se para eles e memorizá-los. Quando memorizamos os objetos, pela linguagem, podemos lidar com esses objetos,

do mundo exterior, mesmo eles estando ausentes do nosso campo de visão. Assim, afirma-se que a linguagem viabiliza a duplicação do mundo perceptível, permitindo a conservação da informação que é recebida do mundo exterior, criando um mundo de imagens interiormente. O segundo papel essencial da linguagem na formação da consciência consiste em que as palavras de uma língua não apenas indicam os objetos, mas abstraem as propriedades essenciais desses objetos e os relacionam a certas categorias, determinando o processo de abstração e generalização. Isso significa que a palavra distingue (abstrai) os indícios dos objetos e os generaliza em uma mesma categoria, o que é transmitido aos seres humanos pelas experiências das gerações anteriores e permite a representação do mundo. A terceira função fundamental da linguagem no desenvolvimento da consciência pressupõe que ela é o veículo na transmissão da informação que se constituiu na história social da humanidade. Ao transmitir informações produzidas na história, a linguagem permite ao ser humano assimilar a experiência, desenvolvendo o conhecimento. Dessa forma, com o surgimento da linguagem, surge um tipo diferente de desenvolvimento psíquico, no qual a linguagem é o meio mais importante de desenvolvimento da consciência (LURIA, 1991).

São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos (a linguagem), construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem, portanto, é um signo mediador por excelência, pois carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. Assim, a relação humana com o mundo não é direta, mas mediada por ferramentas auxiliares da atividade humana. É importante compreender também que a capacidade de criar essas ferramentas é exclusiva dos seres humanos. Ainda, o pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio-histórica, porque é pelos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura (REGO, 2014).

A aquisição do sistema linguístico organiza os processos mentais, dando forma ao pensamento. Conforme vimos, além de nomear um objeto do mundo externo, a palavra especifica esses objetos, generalizando-os e relacionando-os em categorias. Daí decorre a importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento, visto que ela sistematiza a experiência e orienta o comportamento, proporcionando também condições de controle desse comportamento (PALANGANA, 2015).

A palavra que promove a formação de conceitos representa um mecanismo decisivo no movimento do pensamento desenvolvido. O caminho do desenvolvimento da fala conclama o pensamento e, pela construção de aliança entre ambos, a palavra vai-se consolidando como ato de pensamento (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018). A

palavra se apresenta como um fenômeno verbal e intelectual, possui a função de signo mediador, ou seja, ela é um instrumento psíquico que viabiliza o pensamento. A palavra promove a formação de conceitos e se institui como mecanismo decisivo do movimento do pensamento (MARTINS, 2013).

Em síntese, a linguagem se desenvolveu ao longo da história da humanidade pela necessidade de comunicação entre os seres. Estabeleceu-se como signo, ou instrumento, da relação dos seres humanos com a transformação do mundo. Sendo assim, tem papel ontológico, à medida que proporciona ao ser o desenvolvimento de processos psíquicos superiores de pensamento. É pela linguagem que o ser humano se coloca em relação com a realidade para transformá-la. A linguagem é a representação da realidade no pensamento humano, que a reflete e a transforma. É práxis e também é mediadora de todas as relações de aprendizagem. Os seres humanos necessitam se apropriar da linguagem para poderem estabelecer sua leitura de mundo e, assim, para poderem transformá-lo, pois a linguagem duplica o mundo real em pensamento. Nesses termos e nos parâmetros desta reflexão, a linguagem se coloca como fundamento ontológico para pensarmos a formação docente em saúde por se colocar como signo e como mediadora dos processos compartilhados de ensino-aprendizagem e das experiências humanas.

Portanto, não há processo de ensino-aprendizagem sem linguagem. A linguagem possibilita-nos, enquanto seres humanos, a comunicação, o pensamento e a transformação do mundo. A linguagem é fundamento ontológico para pensarmos a formação de professores na área da saúde em uma perspectiva verdadeiramente humana. Ela é processo de humanização, bem como é instrumento de trabalho dos profissionais de saúde. Além de estar presente nos processos de ensino-aprendizagem, ela possibilita a comunicação entre os usuários do SUS e os profissionais da saúde. Também permite a participação desses usuários na tomada de decisões sobre a sua saúde, a saúde da comunidade, possibilita aos usuários do SUS, pelo uso da palavra, reivindicarem seus direitos e transformarem sua realidade. Assim é que, argumentamos, a linguagem surge como fundamento ontológico da formação de professores comprometidos com o fortalecimento do SUS conforme o ideário da RSB.

#### **4 COSTURANDO SÍNTESES**

Ao buscarmos refletir acerca da concepção ontológica de ser humano e suas contribuições para a formação de professores na área da saúde, assumimos os pressupostos de que o ser humano é um ser social, que se forma nas relações que

estabelece com o mundo e com os outros seres humanos. Isso significa que é imperativo pensarmos um processo de formação de professores que leve os sujeitos a desenvolverem suas máximas capacidades humanas, compreendendo que, além de sujeitos sociais, são históricos, inacabados, inconclusos e, nesse contexto, estão em permanente processo de busca por serem cada vez mais humanos. Esse, a nosso ver, é o verdadeiro processo de humanização. Além disso, é fundante compreender que a existência não é determinada, mas condicionada, e que todos têm a possibilidade de tomar a realidade para si e transformá-la.

Desse modo, o trabalho é o elemento pelo qual o ser humano se constitui como humano ao longo da história, ao transformar a natureza para suprir suas necessidades. O trabalho é atividade humana vital e cria cultura, que se coloca como patrimônio da humanidade, cuja apropriação é condição de humanização. Assim, pensar na formação de professores na área da saúde requer considerar que essa formação precisa tomar o trabalho, a atividade humana vital, como elemento fundante do processo de humanização e transformação. Igualmente, exige pensar que os produtos culturais, ou seja, os conhecimentos advindos do longo processo histórico de trabalho da humanidade, precisam ser acessados para uma formação que leve em consideração o processo de humanização dos sujeitos. Nesses termos, a formação de professores na área da saúde não pode ser considerada ou tomada como puro fazer; precisa ser acompanhada de reflexão. Caso contrário, corremos o risco de que se constitua como um trabalho alienado, sem o desenvolvimento humano e consciente advindo do processo de trabalho.

O segundo fundamento ontológico considerado é a consciência, que surge ao longo do processo histórico pela evolução da matéria e se desenvolve a partir e juntamente com o processo de trabalho e no estabelecimento das relações sociais. Ao transformar a natureza, o ser humano tem a necessidade de antecipar o resultado de suas ações e, então, a consciência se desenvolve como possibilidade de refletir de forma subjetiva a realidade objetiva. Julgamos importante compreender que a consciência não é somente mero reflexo da matéria, estando em relação dialética com a realidade; ao mesmo tempo que pode transformar a realidade, a consciência, nesse processo, é transformada por ela. Tomar a consciência como fundamento ontológico na formação de professores na área da saúde significa propor que essa formação considere a relação dialética entre consciência e realidade, e que é nessa relação, ou seja, na e pela práxis, que a formação deve acontecer.

Nosso último fundamento ontológico é a linguagem, o signo mediador de todas as experiências tipicamente humanas de pensamento, e mediadora, também, dos processos

de ensino-aprendizagem. A linguagem permite a duplicação do mundo real em pensamento, viabilizando aos seres humanos a reflexão sobre o mundo para transformá-lo. A linguagem é a mediadora de todas as relações humanas. Nesses termos, a linguagem se coloca como fundamento ontológico na tessitura do humano e, portanto, na formação de professores, pois não existe processo educativo sem linguagem. Ademais, a palavra carrega a possibilidade de transformação do mundo, já que sintetiza o pensamento humano.

Assim, ao que nos cumpre destacar dessa reflexão, os fundamentos ontológicos – trabalho, consciência e linguagem – tecem o humano e, a nosso juízo, se colocam como fundamentos para pensar a formação de professores na área da saúde sobre novas bases, que incorporam novas formas de produzir saúde e vida, na perspectiva humana para o fortalecimento do SUS, em respeito ao ideário da Reforma Sanitária Brasileira.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 1133 de 07 de agosto de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. **Diário Oficial da União**: seção 1E, Brasília, p. 131, 2001c.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Relatório final da 8ª Conferência Nacional de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 1986.

BRASIL. Lei n. 8080 de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. **HumanizaSUS**: Política Nacional de Humanização: a humanização como eixo norteador das práticas de atenção e gestão em todas as instâncias do SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

DUARTE Newton. **A individualidade para si**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 4. ed. São Paulo: Global, 1990.

FIGUEIREDO, Guilherme Assis. A aplicação da didática e dos saberes pedagógicos ao ensino superior. **Rev. de Pesquisa e Educação Jurídica**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 18-34. 2018.

FREITAS, Daniel Antunes et al. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. **Interface (Botucatu)**, v. 20, n. 1, p. 437-448. 2016.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Marcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. A Teoria do Ensino para o Desenvolvimento Humano e o Planejamento de Ensino. **Educativa**, v. 19, n. 2, p. 353-387, 2016.

LURIA, Alexander R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. *In*: LURIA, Alexander R. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MALANCHEN, Júlia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 130-143, dez. 2013

MARTINS, Lígia Márcia; CARVALHO, Bruna; DANGIÓ, Meire Cristina Santos. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 337-346, maio-ago. 2018.

MEZZALIRA, Daniela et al. Humanização na educação médica no Brasil. **Research, Society and Ddevelopment**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. e57711125337. 2022.

PAIM, Jairnilson Silva. **O que é o SUS**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

PAIM, Jairnilson Silva. Reforma sanitária e revolução passiva no Brasil. *In*: PAIM, Jairnilson Silva. **Reforma sanitária brasileira**: contribuição para a compreensão e crítica. Salvador: Edufba; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008. p. 291-322.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski**: a relevância do social. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PEREIRA, Ingrid D'Avilla Freire; LAGES, Itamar. Diretrizes curriculares para a formação de profissionais de saúde: competências ou práxis? **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 319-338. 2013.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

TEO, Carla Rosane Paz Arruda. Estágio de docência e formação de professores na área da saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, p. e577101119836. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2017.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.