



Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**

Solange Aparecida de Souza Monteiro

(Organizadora)

Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação docente [recurso eletrônico] : princípios e fundamentos 2 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Formação Docente: Princípios e Fundamentos; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-369-9 DOI 10.22533/at.ed.699193005 1. Educação. 2. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

A problemática da formação docente é um fenômeno que, inegavelmente, encaminha-se para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente transmissores e burocráticos, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente perpassa muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pedagogia de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma disposição ambígua, já que, por um caminho, ele é supervalorizado, a mera transmissão de conhecimentos tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino. Esse debate atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor planejado para ministrar aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. E por sua vez os alunos são vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo.

Um dos aspectos fundamentais referentes aos profissionais da educação encontra-se inscrito no Título VI, artigos 63 e 67, da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e, diz respeito à obrigatoriedade da valorização, bem como do seu aperfeiçoamento profissional. Desde então, a formação continuada dos professores tem sido objeto de interesse da pesquisa científica e do crescente investimento de governos em todas as esferas da administração pública. Investimento esse que no dizer de Gatti e Barretto (2009, p. 199), traduz-se num “ensaio de alternativas de formação continuada de professores”. Diante desse contexto legal, novos paradigmas têm orientado os programas de formação continuada, fortalecendo as linhas do aprimoramento profissional e da melhoria da qualidade da educação nas redes públicas. Em outras palavras, são vários os formatos e as modalidades desses programas, com vistas a manter o professor atualizado frente às demandas educacionais da contemporaneidade, em busca de uma escola melhor como garantia da inserção do aluno como cidadão de uma sociedade exigente em informação e conhecimento. Nesse sentido, a formação continuada, enquanto política pública, sugere o desenvolvimento de uma identidade profissional a ser construída pelo próprio professor por meio da pesquisa e da reflexão sobre sua prática pedagógica. Essa continuidade do processo de formação docente, a ser assumida pelos sistemas públicos de ensino, implica responsabilidade individual do professor, do Estado assegurando recursos para viabilizá-la e da sociedade, em termos de melhorias na qualidade da educação pública escolar.

A formação de professores é uma das temáticas que mais tem estado presente nas discussões sobre a educação brasileira no âmbito das escolas públicas do Brasil. Além da importância que vem sendo atribuída, em termos nacionais, o motivo desse destaque se prende a dívida do país em relação a uma educação escolar de qualidade para toda a população. Nesse contexto, insere-se ainda a precária formação dos professores e a perda de sua identidade profissional, o que dificulta a construção de uma escola democrática, de qualidade que vise a cidadania. Há uma preocupação por parte de gestores e educadores em relação à qualidade de ensino e a formação de professores.

Para Tardif (2002, p.112), a formação docente voltou-se para a prática a partir dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, na década de oitenta, onde a sala de aula tornou-se importante objeto de investigação. A partir de então a prática docente passou a ser valorizada e investigada. No Brasil, esses estudos iniciaram-se na década de noventa. Tardif (2002, p.1140), considera que, inicialmente, a reforma educacional preocupava-se com a organização curricular. Enquanto, atualmente, preconiza-se os saberes docentes, a formação docente. Entendendo-se que esta é a melhor maneira de formar professores, a partir da análise da prática do outro. Sendo capaz de desenvolver no futuro professor capacidade crítico- reflexiva para interagir com o conhecimento, gerar novos saberes, e com isso, reconstruir a identidade do professor. A formação docente preocupa-se, cada vez mais, com a formação de uma nova identidade docente baseada em princípios éticos, investigativos, críticos e reflexivos.

Nesse sentido, considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação professores. Contudo, não se alcança esse objetivo de uma maneira espontânea. Não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja capaz de identificar os problemas, de resolvê-los. As pesquisas são cada vez mais confluentes, que esta seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma escola.

A valorização do saber docente, atual, vem provocando uma importante reflexão e pesquisa no âmbito pedagógico nos últimos anos. Tardif, Lessard e Lahaye (1991), afirmam que o saber docente é um saber “plural, estratégico e desvalorizado”. Plural porque constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. Estratégico porque, como grupo social e por suas funções, os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Desvalorizado porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo

docente não é valorizado frente aos saberes que possui e transmite. Muitas explicações que podem ser dadas para essa realidade. Os vários setores da atividade humana passam por significativas mudanças que se concretizam em novas configurações da ordem econômica e política relacionada ao conhecimento, às vinculações pessoais, às comunicações, entre outras, que trazem consequências muito diretas para a educação escolar. Tais mudanças afetam de maneira particular a formação de professores, área que se situa não só no âmbito do conhecimento, mas também da ética, em que estão em jogo entendimentos, convicções e atitudes que compõem o processo de preparação docente.

A identidade do professor é um processo que reúne a significação social da profissão, a revisão das tradições, a reafirmação das práticas consagradas com as novas práticas, o conflito entre a teoria e a prática, a construção de novas teorias. Este é um processo contínuo que envolve um ciclo entre construção e reconstrução permanente que tem como princípio o caráter questionador, crítico e reflexivo que o professor deve assumir. Esta constante reformulação da identidade profissional do professor, apesar de constante, tem um tempo certo para acontecer; passa por um período de acomodação, desacomodação e reacomodação, para que possa ser assimilado, e só então, vivido e experimentado. É fundamental observar que a identidade do professor é uma só, constituída pela sua identidade pessoal e sua identidade profissional.

Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Entretanto, por mais que a escola seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela se mantém como instituição necessária à democratização da sociedade. Por isso, o tema da formação da identidade de professores assume no Brasil de hoje importância crucial. Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar. Num momento político-social e educacional como o que enfrentamos no Brasil hoje, de clara hegemonia do projeto atual, essas questões não podem deixar de estar presentes na agenda da formação continuada de professores. Questões de fundo como “que tipo de sociedade?” Não podem estar ausentes do debate e cotidiano dos professores, junto com a análise crítica das reformas educativas que vêm sendo proposta. A formação da identidade profissional dos professores deve ser alicerçada em sua capacidade de se resignificar, de pesquisar, de questionar e estar constantemente refletindo sobre a práxis, sobre seus saberes e fazeres, reconhecendo seu papel na melhoria social, dentro do que lhe compete. Neste processo a identidade profissional dos professores interfere no trabalho docente pois, um ciclo ininterrupto de resignificação, de busca constante, de conflitos e descobertas. O que não se confunde com a falta de identidade profissional, ou a perda desta identidade. Conclui-se que a formação da identidade destes

profissionais é diferenciada das dos professores das áreas específicas por alguns fatores ora positivos, ora negativos e que dão certa especificidade a identidade destes profissionais. Fatores como a feminilização desta profissão, os baixos salários, a formação em nível médio na modalidade magistério de grande parte do corpo docente (o que esta mudando com o investimento na formação superior destes profissionais, mas ainda de modo restritivo, pois não se formam Pedagogos, e sim professores de séries iniciais com formação superior, o que além de limitar sua atuação, restringe seu currículo às habilidades pertinentes a docência), o reconhecimento da importância desta modalidade de ensino versus o investimento precário para este setor educacional e as constantes intervenções políticas, além da idade e das necessidades sociais e econômicas da clientela a que é destinado o serviço educacional neste setor, são apenas alguns destes fatores. A cobrança social é muito grande e muitas vezes o professor das séries iniciais se vê descaracterizado sua identidade para atender às necessidades de seus alunos, para que, somente então, possa realizar seu trabalho (não que isso não aconteça com professores de outras áreas, mas a pressão exercida é diferenciada em função da pouca idade da clientela). Sua identidade embora esteja em constante processo de resignificação deve ter bases sólidas, para não se perder e sucumbir as pressões, interferências e modismos tão frequentes em seu trabalho. Conclui-se afirmando que, junto com as enormes contribuições que essas novas tendências têm trazido para repensar a questão da formação da identidade de professores, é necessário também estarmos conscientes de seus limites e silêncios. Temos de estar conscientes da necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e histórico-culturais.

Abre o livro o artigo A PROVA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DOS PRIMEIROS ANOS DA BAIXADA SANTISTA, os autores Cícero Guilherme da Silva,, Everton Gomes Silva, Maria Alves de Souza Filha, Nilcéia Saldanha Carneiro, Patrícia Scatolin Teixeira Diniz, buscam identificar qual o sentido da prova escrita para estudantes dos primeiros anos do ensino médio; analisar se tais avaliações têm relevância significativa para o aprendizado do estudante; verificar se os estudantes veem esse tipo de avaliação como aprendizagem formativa e emancipadora, ou se apenas cumprem com as políticas e práticas estabelecidas pelas instituições e pontuar quais as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes em sua formação no início do ensino médio na relação sobre a forma de avaliar do professor. Na perspectiva de compartilhar o artigo NA “COMPARTILHANDO SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”, os autores, Alexandre Montagna Rossini, Amanda Ribeiro Vieira, Juliana Cristina Perlotti Piunti, Plínio Alexandre dos Santos Caetano, buscam descrever o projeto “Compartilhando Saberes” desenvolvido pela Equipe de Formação Continuada de Professores do Campus

Sertãozinho do IFSP. No sentido de indagar o artigo ¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS? CONSIDERACIONES SOBRE LA MEDICIÓN DE SU IMPACTO, a autora Isabel Morales Benito tem o propósito tratar de una rama del saber que se ha ido implantando en los últimos años y que se crece, caya vez con mayor impulso, tanto en el ámbito de la investigación como en su aplicación para la educación médica. Na perspectiva de inovar p artigo APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE INOVAÇÃO NO IFSP: RELATO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA (OBG), os autores Rafaela Fabiana Ribeiro Delcol, Lucas Labigalini Fuini, Elias Mendes Oliveira, buscam relatar a experiência de participação do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus São João da Boa Vista, na 3ª. Olimpíada Brasileira de Geografia (OBG), realizada desde 2015, detalhando os aspectos concernentes às estratégias de ensino-aprendizagem mobilizadas para participação dos alunos na edição de 2017. No artigo METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CONCEITOS MATEMÁTICOS, os autores Sabrina Sacoman Campos ALVES e Elton Lopes da SILVA Buscam relatar uma experiência de um curso de formação continuada, vivenciado no primeiro semestre de 2017, com professores da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental de um colégio da rede privada de ensino da cidade de Marília/SP. No artigo A autonomia docente no contexto de uso dos sistemas privados de ensino, as autoras Tatiana Noronha de Souza Maristela Angotti, buscam apresentar parte de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é analisar o conhecimento de professoras de pré-escola sobre a proposta pedagógica para a educação infantil, no contexto de uso de um Sistema Privado de Ensino – SPE. No artigo A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS POR MEIO DO RECURSO DO DESENHO GEOMÉTRICO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA, os autores Robinson Neres de Oliveira e José buscaram por meio da pesquisa de Mestrado cujo título é "Contribuição do Desenho Geométrico na apropriação de conceitos geométricos". No artigo A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELACIONANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL, o autor Heitor Luiz Borali buscam pesquisar sobre o processo de avaliação e suas dimensões, analisando seus contextos como um instrumento para a investigação de problemas de aprendizagem como objeto que pode conduzir discriminação, a negação e a exclusão. No artigo A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A UTONOMIA DO PROFESSOR, as autoras Lucimara Del Pozzo Basso e Marcia Reami Pechula buscam suscitar alguns apontamentos e provocações a respeito da BNCC e da implicação deste documento na autonomia do professor. No artigo A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES POR PROFESSORES ATUANTES NUM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, os autores Francine de Paulo Martins Lima, Helena Maria Ferreira, Giovanna Rodrigues Cabral, Daiana Rodrigues dos

Santos Prado Buscou investigar a constituição da docência e os saberes mobilizados por um grupo de professores, no âmbito de um programa de alfabetização de jovens e adultos. No artigo A DEFICIENCIA DE ENSINAR: FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E CONFLITOS NA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, os autores Rubens Venditti Júnior, Márcio Pereira da Silva, Milton Vieira do Prado Júnior, Amanda Scucuglia Cezar, Cristian Eduardo Luarte Rocha, Luis Felipe Castelli Correia de Campos Buscam pesquisar como os professores de EF em geral conseguem atender às necessidades dos Deficientes Intelectuais (DI), tendo em vista que a função do professor é ensinar de maneira eficaz e inclusiva, ao passo que ainda encontramos a carência de oportunidades e poucos oferecimentos de atividades ao público PCD, principalmente na especificidade da DI. No artigo a docência como profissão na sociedade midiática: implementação de projeto PIBID em escola pública PAULISTA, os autores Rosemara Perpetua Lopes, João Paulo Cury Bergamim, Eloi Feitosa buscam apresentar resultados de um projeto que teve como objetivo propiciar a aprendizagem da docência a alunos de um curso de Licenciatura em Física, desenvolvido em escolas estaduais de uma cidade do interior paulista, com foco nas especificidades do campo de atuação do professor e nas exigências atuais que pairam sobre esse profissional. No artigo A FORMAÇÃO ACADEMIA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NA LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA, os autores Camila Fornaciari FELICI, Virginia Mara Próspero da CUNHA, Livia Roberta da Silva VELLOSO, os autores buscam analisar a prática pedagógica de um professor do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade do Vale do Paraíba, na disciplina de Ginástica Artística. No artigo A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO, as autoras Janaina Cassiano Silva, Priscilla de Andrade Silva Ximenes, Altina Abadia da Silva, Eliza Maria Barbosa buscam por meio de um projeto de extensão, com financiamento do PROEXT, que teve como objetivo promover um processo de avaliação, reflexão e socialização dos conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, ampliando as possibilidades de atuação da equipe pedagógica da educação infantil de um município do sudeste goiano. No artigo A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, a autora Isabela Bilecki da CUNHA analisa os índices insatisfatórios de alfabetização dos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo nos anos 2000 que levaram a adoção de propostas de formação docente com foco no processo de alfabetização e aquisição de habilidades na leitura e na escrita nas gestões de Marta Suplicy (2001-2004), com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), e de José Serra (2005-2006) e Gilberto Kassab (2006-2012) com o Programa “Ler e Escrever”. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS, a autora Renata Nassralla Kassis buscou

examinar o conteúdo das falas de treze professoras polivalentes obtidas em encontros de Grupo Focal cujos dados foram interpretados à luz de Pimenta, Freire, Fusari e Silva Cruz, dentre outros. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM O AMBIENTE ALFABETIZADOR, as autoras Francine de Paulo Martins Lima, Cláudia Barbosa Santana Mirandola, Helena Maria Ferreira buscam discutir as possibilidades de articulação teoria e prática na formação do professor alfabetizador a partir do trabalho com o tema ‘ambiente alfabetizador’. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: OPORTUNIDADE PARA A INOVAÇÃO E MELHORIA DOCENTE EM PATRIMÔNIO URBANO E PLANEJAMENTO, os autores Daniel Navas-Carrillo, Ana Rosado, Juan-Andrés Rodríguez-Lora, María Teresa Pérez-Cano, buscam descrever o ciclo de melhorias implementado na disciplina de “Patrimônio Urbano e Planejamento” da licenciatura em Arquitetura da Universidade de Sevilha. No artigo A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE PRIVADA DO INTERIOR DO ESPIRITO SANTO, as autoras Sandra Maria Guisso e Geide Rosa Coelho, buscam investigar como o ensino de ciências está inserido no curso de pedagogia de uma faculdade privada do interior do Espírito Santo. No artigo A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LICENCIATURA, os autores Simone Guimarães Custódio, Irene Matsuno, Sebastião Raimundo Campos, Márcia M. D. Reis Pacheco, Suelene Regina Donola Mendonça, Marilza Terezinha Soares de Souza, buscaram através de entrevistas saber um pouco da trajetória profissional de professores que através dos relatos biográficos, contribuíram para configurar a sua vida pessoal e profissional. No artigo A INFRAESTRUTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO GRANDE ABC, os autores Daniela Silva e Costa SANTANA, Elisabete Filomena dos SANTOS, Nanci Carvalho Oliveira de ANDRADE, Clarice Schöwe JACINTO, Paulo Sergio GARCIA Buscaram investigar e analisar a infraestrutura escolar de Educação Infantil da Região do Grande ABC. No artigo A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, os autores Ivair Fernandes de AMORIM e Eder Aparecido de CARVALHO o presente estudo busca evidenciar os principais conceitos presentes no regramento legal e institucional analisado assim como evidenciar lacunas e eventuais fragilidades. No artigo A LITERATURA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA SURDA a autora Maria de Lourdes da Silva busca compreender como a literatura pode auxiliar a criança surda no processo de aquisição da leitura e escrita, dentro de uma proposta de ensino bilíngue. No artigo A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NOVATO: DESAFIOS, QUALIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE, os autores Maisa ALTARUGIO e Samuel de SOUZA NETO busca identificar

e analisar as qualidades ou recursos pessoais (LE BOTERF, 2002) e profissionais (TARDIF, 2010) que são mobilizados e desenvolvidos por um docente universitário novato que assume, sem preparação ou formação prévia, a responsabilidade do papel de orientador de estágios supervisionados. O artigo A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE, os autores Francisca de Moura MACHADO, Eustáquio José MACHADO, Diego Viana Melo LIMA busca analisar as políticas de formação docente para a inclusão, com foco nas vozes dos professores do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. No artigo A PROPOSTA DE PIERRE MONBEIG, AROLD DE AZEVEDO E MARIA CONCEIÇÃO VICENTE DE CARVALHO PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA (1935), os autores João Luiz Cuani Junior e Márcia Cristina de Oliveira Mello . trata-se de pesquisa documental e bibliográfica desenvolvida por meio de localização e análise de fontes documentais, dentre elas o texto "O ensino secundário da Geografia", publicado no ano de 1935, na revista Geografia. No artigo A UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM POR PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL os autores Gabriela Correia da Silva Zulind Luzmarina Freitas, Carolina Zenero de Souza, Lilian Yuli Isoda buscou-se realizar o levantamento bibliográfico de estudos referentes a Projetos realizados em Escolas, em particular Projetos realizados por Professores de Matemática. No artigo A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ECOLOGIA, os autores Roberta Seixas, Denise Maria Margonari, Carolina Xavier Esteves, Paulo Rennes Marçal Ribeiro buscaram pesquisar novos modelos avaliativos, que pudessem proporcionar uma maior abrangência de questões a serem investigadas, que não fossem somente as de caráter formativo e científico, mas que oferecessem um olhar mais amplo acerca de pontos que poderiam ser desvelados por meio de construção de histórias em quadrinhos.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A PROVA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DOS PRIMEIROS ANOS DA BAIXADA SANTISTA	
Cícero Guilherme da Silva Everton Gomes Silva Maria Alves de Souza Filha Nilcéia Saldanha Carneiro Patrícia Scatolin Teixeira Diniz	
DOI 10.22533/at.ed.6991930051	
CAPÍTULO 2	11
COMPARTILHANDO SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	
Alexandre Montagna Rossini Amanda Ribeiro Vieira Juliana Cristina Perlotti Piunti Plinio Alexandre dos Santos Caetano	
DOI 10.22533/at.ed.6991930052	
CAPÍTULO 3	22
¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS? CONSIDERACIONES SOBRE LA MEDICIÓN DE SU IMPACTO	
Isabel Morales Benito	
DOI 10.22533/at.ed.6991930053	
CAPÍTULO 4	36
APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE INOVAÇÃO NO IFSP: RELATO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA (OBG)	
Rafaela Fabiana Ribeiro Delcol Lucas Labigalini Fuini Elias Mendes Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6991930054	
CAPÍTULO 5	49
METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CONCEITOS MATEMÁTICOS	
Sabrina Sacoman Campos Alves Elton Lopes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6991930055	
CAPÍTULO 6	56
A AUTONOMIA DOCENTE NO CONTEXTO DE USO DOS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO	
Tatiana Noronha de Souza Maristela Angotti	
DOI 10.22533/at.ed.6991930056	

CAPÍTULO 7	67
A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS POR MEIO DO RECURSO DO DESENHO GEOMÉTRICO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	
Robinson Neres de Oliveira José Roberto Boettger Giardinetto	
DOI 10.22533/at.ed.6991930057	
CAPÍTULO 8	79
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELACIONANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL	
Heitor Luiz Borali	
DOI 10.22533/at.ed.6991930058	
CAPÍTULO 9	95
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A AUTONOMIA DO PROFESSOR	
Lucimara Del Pozzo Basso Marcia Reami Pechula	
DOI 10.22533/at.ed.6991930059	
CAPÍTULO 10	106
A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES POR PROFESSORES ATUANTES NUM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Francine de Paulo Martins Lima Helena Maria Ferreira Giovanna Rodrigues Cabral Daiana Rodrigues dos Santos Prado	
DOI 10.22533/at.ed.69919300510	
CAPÍTULO 11	118
A DEFICIÊNCIA DE ENSINAR: FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E CONFLITOS NA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	
Rubens Venditti Júnior Márcio Pereira da Silva Milton Vieira do Prado Júnior Amanda Scucuglia Cezar Cristian Eduardo Luarte Rocha Luis Felipe Castelli Correia de Campos	
DOI 10.22533/at.ed.69919300511	
CAPÍTULO 12	136
A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO NA SOCIEDADE MUDIÁTICA: IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETO PIBID EM ESCOLA PÚBLICA PAULISTA	
Rosemara Perpetua Lopes João Paulo Cury Bergamim Eloi Feitosa	
DOI 10.22533/at.ed.69919300512	

CAPÍTULO 13	149
A FORMAÇÃO ACADEMIA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NA LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA	
Camila Fornaciari Felicio Virginia Mara Próspero Da Cunha Livia Roberta Da Silva Velloso	
DOI 10.22533/at.ed.69919300513	
CAPÍTULO 14	161
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO	
Janaina Cassiano Silva Priscilla de Andrade Silva Ximenes Altina Abadia da Silva Eliza Maria Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.69919300514	
CAPÍTULO 15	174
A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Isabela Bilecki Da Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.69919300515	
CAPÍTULO 16	185
A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS	
Renata Nassralla Kassis	
DOI 10.22533/at.ed.69919300516	
CAPÍTULO 17	200
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM O AMBIENTE ALFABETIZADOR	
Francine de Paulo Martins Lima Cláudia Barbosa Santana Mirandola Helena Maria Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.69919300517	
CAPÍTULO 18	215
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: OPORTUNIDADE PARA A INOVAÇÃO E MELHORIA DOCENTE EM PATRIMÔNIO URBANO E PLANEJAMENTO	
Daniel Navas-Carrillo Ana Rosado Juan-Andrés Rodríguez-Lora María Teresa Pérez-Cano	
DOI 10.22533/at.ed.69919300518	

CAPÍTULO 19	231
A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE PRIVADA DO INTERIOR DO ESPIRITO SANTO	
Sandra Maria Guisso Geide Rosa Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.69919300519	
CAPÍTULO 20	242
A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LICENCIATURA	
Simone Guimarães Custódio Irene Matsuno Sebastião Raimundo Campos Márcia M. D. Reis Pacheco Suelene Regina Donola Mendonça Marilza Terezinha Soares de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.69919300520	
CAPÍTULO 21	254
A INFRAESTRUTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO GRANDE ABC	
Daniela Silva e Costa Santana Elisabete Filomena Dos Santos Nanci Carvalho Oliveira De Andrade Clarice Schöwe Jacinto Paulo Sergio Garcia	
DOI 10.22533/at.ed.69919300521	
CAPÍTULO 22	265
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO	
Ivair Fernandes de Amorim Eder Aparecido de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.69919300522	
CAPÍTULO 23	278
A LITERATURA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA SURDA	
Maria de Lourdes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.69919300523	
CAPÍTULO 24	290
A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NOVATO: DESAFIOS, QUALIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Maise Altarugio Samuel De Souza Neto	
DOI 10.22533/at.ed.69919300524	

CAPÍTULO 25	301
A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE	
Francisca De Moura Machado Eustáquio José Machado Diego Viana Melo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.69919300525	
CAPÍTULO 26	312
A PROPOSTA DE PIERRE MONBEIG, AROLD DE AZEVEDO E MARIA CONCEIÇÃO VICENTE DE CARVALHO PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA (1935)	
João Luiz Cuani Junior Márcia Cristina de Oliveira Mello	
DOI 10.22533/at.ed.69919300526	
CAPÍTULO 27	321
A UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM POR PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Gabriela Correia da Silva Zulind Luzmarina Freitas Carolina Zenero de Souza Lilian Yuli Isoda	
DOI 10.22533/at.ed.69919300527	
CAPÍTULO 28	333
A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ECOLOGIA	
Roberta Seixas Denise Maria Margonari Carolina Xavier Esteves Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.69919300528	
SOBRE A ORGANIZADORA	346

¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS? CONSIDERACIONES SOBRE LA MEDICIÓN DE SU IMPACTO

Isabel Morales Benito

Universitat Internacional de Catalunya

(Barcelona, Spain)

imorales@uic.es

La presencia de las Humanidades Médicas (en adelante, HM) como una disciplina con carácter propio es hoy algo indiscutible. Se trata de una rama del saber que se ha ido implantando en los últimos años y que se crece, caya vez con mayor impulso, tanto en el ámbito de la investigación como en su aplicación para la educación médica. Prueba de ello son la paulatina aparición de *Journals* específicos de la materia, la creación de numerosas asociaciones que promueven la reflexión, los debates y el intercambio de ideas en torno a su implementación y desarrollo, y la exponencial crecida de publicaciones sobre el tema (1).

No obstante, en la literatura sobre las HM aparecen dos cuestiones que se repiten y que resultan inquietantes. El primer asunto es la definición y descripción de las HM. Se trata de un debate que está abierto y que es sujeto de numerosas aportaciones y propuestas. La segunda cuestión es la pregunta sobre su efectividad y la búsqueda de evidencias de

que su impacto es positivo en la formación del estudiante. Ambas cuestiones pueden sintetizarse bajo un único enunciado: la necesidad de justificación de las HM ante la comunidad científica y la comunidad educativa. Resulta, ciertamente, sorprendente porque no sucede lo mismo con otras disciplinas. Es impensable que esto pudiera ocurrir con la biología, la anatomía o la fisiología, saberes sobre las que hay un fuerte consenso sobre su estatuto epistemológico, y más aún sobre su conveniencia y utilidad.

Apunta Diego Gracia que “éste es el primer problema de las Humanidades médicas, que tienen que comenzar justificando su propio objeto” (2). Este artículo tiene como objetivo abordar las dos cuestiones mencionadas. En el primer apartado se ofrece una sintética descripción de las HM, haciendo referencia a la historia de su nacimiento y al contexto en el que aparecen. El segundo apartado trata sobre el porqué se implantan las HM en la educación médica y a través de qué materias se lleva a cabo. El tercer y cuarto apartados abordan la cuestión sobre su utilidad: en primer lugar, haciendo referencia a los fines que persigue esta enseñanza y, en segundo lugar, aludiendo al debate sobre la medición de su impacto y de su efectividad.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR HUMANIDADES MÉDICAS?

El *Health Humanities Consortium* define las Humanidades de la Salud [Health Humanities] como “el estudio de la intersección de la salud y de disciplinas humanísticas (como la filosofía, la religión, la literatura), las artes plásticas, así como la investigación en ciencias sociales que permiten conocer la condición humana (como la historia, la antropología, la sociología y los estudios culturales)”, y añade que utiliza métodos como la “reflexión, la contextualización, la lectura textual profunda y el pensamiento crítico lento para examinar la condición humana, la experiencia del paciente, la experiencia del sanador y para renovar al profesional de la salud” (3).

Como deja claro la institución, se trata de un área interdisciplinar en la que convergen diferentes disciplinas, con sus respectivos métodos, pero que ponen su foco de atención en el paciente y en la atención y cuidado de la salud. Eric Cassell, uno de los médicos más influyentes en el desarrollo de las HM, señala que el objeto del saber de los doctores no es la enfermedad, sino los enfermos (4), es decir, personas reales para las cuales la enfermedad supone una transformación existencial (5) y con las cuales se establece un vínculo relacional. Esta idea resulta nuclear para comprender la esencia de las HM: es la persona, y en particular la persona en un estado de dependencia y vulnerabilidad, la que debe ser el centro. En este sentido, las aportaciones que pueden hacer las distintas áreas del saber son muy valiosas, pues todas tienen algo que decir sobre la condición humana y sobre la realidad de la enfermedad, del dolor, de la muerte, y sobre la necesidad del cuidado. Así, por ejemplo, los puntos de vista de la fenomenología –que toma nota y analiza las experiencias en tanto que vividas–, de las narrativas, de la sociología, o de la historia tienen algo que decir sobre el enfermo considerado en su particularidad individual, social y cultural.

Existe todavía otra poderosa razón para comprender la existencia de las HM que se halla ligada con su desarrollo histórico, y es que, en este nuestro siglo, más que en otro momento, emerge con urgencia la necesidad de educar la mirada del médico y elevarla más allá de lo científico. Esta tarea no existía en el pasado, cuando la medicina todavía no era “científica”, y la figura del médico era la del amigo respetable y cercano a la familia, cuyo saber venía avalado por su experiencia y por su pericia. A lo largo de la primera mitad del siglo XX, los avances científicos fueron incidiendo en la práctica médica hasta eclosionar en los años 50, periodo en el cual el método de los ensayos clínicos promulgado por Sir Austin Bradford Hill se asentó y constituyó el nuevo pilar de la medicina, basada ahora en el rigor estadístico y en las pruebas de eficacia y seguridad (6,7).

Este fenómeno comportó un avance para la detección y tratamiento de las enfermedades. No obstante, tuvo como contrapartida un distanciamiento entre el paciente y el médico, en la medida en que éste podía acostumbrarse –y aún más, a presentarse como la medida del éxito– a ver el cuerpo como un objeto de ciencia, sujeto de experimentos y valioso numéricamente, como parte de ensayos clínicos o incluso

del éxito de los mismos. A este progreso científico habría que añadirle el desarrollo de la tecnología durante la segunda mitad del siglo XX. Sin obviar los evidentes avances que la técnica ha traído consigo, cabe señalar los peligros que entraña, sobre todo los referidos a la pérdida de sentido relacional del acto médico, en los que acciones como el mirar o el tocar son tan relevantes para el cuidado del paciente como lo es el buen diagnóstico.

Esta evolución de la medicina tuvo como reacción el surgimiento de distintas críticas, que denunciaban una posible deshumanización del acto médico. Ello dio lugar a la creación, primero en Estados Unidos, después en Reino Unido, y después en otros países, de numerosas comisiones, centros, iniciativas y fundaciones que desarrollaron informes y empezaron a promover la enseñanza y la aplicación de las HM (8,9). Durante las décadas de los 60 y 70 vieron la luz, por ejemplo, instituciones como la *Society for Health and Human Values*, el *Institute on Human Values*, el *Hasting Center* o el *Kennedy Institute* (6), vinculados a figuras de renombre como Edmund Pellegrino (10) o el ya mencionado Eric Cassell. Los fines de dichas iniciativas fueron, en esencia, advertir que el modelo científico no prepara suficientemente a los profesionales para atender al paciente desde su integralidad y promover fórmulas educativas y científicas para el cuidado humano del enfermo.

Durante estas mismas décadas, los cambios referidos a la relación del médico y el paciente y al propio estatuto de la medicina se vivieron también desde otra perspectiva: la del abandono del paternalismo médico y el comienzo de la promoción de la autonomía del paciente. En este punto la aportación de Beauchamp y de Childress y el desarrollo de la bioética de los principios resultó fundamental (11). Afirma Cassell categóricamente que, antes de los años 50, los pacientes no eran persona (5). Testificar, ciertamente, que el paciente es una persona puede parecer algo tan evidente que resulte extraña la necesidad de constatarlo. Sin embargo, si esta idea se ha afirmado con tanta rotundidad se debe a que no siempre ha sido así. Durante muchos siglos, el paciente fue un sujeto pasivo de la actuación del médico, quien, guiado por la benevolencia y la beneficencia, realizaba las acciones que fueran necesarias según su juicio para mejorar su salud o tener un buen morir. Sucede que hoy el paciente no solamente está mucho mejor informado, sino que también se admite que es dueño de su vida y, por eso, de su salud, y puede reclamar su derecho de ser informado, dar su consentimiento o negarse, por ejemplo, a recibir un tratamiento, si así lo desea.

Ambos fenómenos, el de la denuncia del cientificismo y el del reclamo de la autonomía del paciente, convergen en el mismo punto: la necesidad y la importancia de una medicina más humana, entendida no solamente como un acto técnico y científico sino eminentemente relacional, de *persona a persona*. Nacen así las HM, con la voluntad de promover las “capacidades de comprensión, compasión, cuidado, afrontamiento del dolor y de la muerte y actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y aceptación de las personas” (6).

LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES MÉDICAS

No hay duda de que la formación científica que se ha implementado en los currículos de ciencias de salud otorga una capacitación muy alta a los futuros profesionales. En este sentido, puede decirse que los responsables educativos han sabido implementar con excelencia los citados avances en bioquímica, farmacología o fisiología, por ejemplo, y conjugarlos con las tareas pedagógicas, adaptándose a las nuevas realidades y formando los expertos que nuestro tiempo demanda y permite.

No obstante, cabe preguntarse si la educación médica ha dado ya todo lo que podía dar de sí y, aún más, si realmente cubre las necesidades a las que está llamada a satisfacer. Esta pregunta no se dirige, como puede suponerse, al margen natural de mejora del que disponen todas las actividades humanas, entre las cuales se encuentra la docencia, sino más bien a una orientación de base. Podemos plantearnos si ha cambiado la esencia de la medicina, y si el graduado que sale hoy al mundo laboral está preparado para afrontar la realidad de la atención sanitaria. O podemos también preguntarnos si realmente una mejor formación científico-técnica hace mejores a nuestros médicos, enfermos, odontólogos o fisioterapeutas.

Una respuesta prudente vería ciertamente un avance, pero apuntaría a que este es parcial. La razón se encuentra en que la esencia del acto médico no ha cambiado en absoluto: lo que lo hace específico es que se trata de un encuentro entre dos personas, por lo que el profesional no puede ver solamente en el paciente una parte de su totalidad, ni reducirlo a su dimensión biológica, ni tratarlo como un asunto técnico. Tiene que haber algo más, algo que no es tan fácil de medir cuantitativamente. Al terapeuta de hoy, efecto, no se le pide solamente que sea un excelente conocedor de la fisiología humana y un experto en las técnicas de diagnóstico y de tratamiento, sino también un buen comunicador, una persona empática, respetuosa, capaz de juicio y de respeto. Se trata de capacidades –y aquí entran de lleno las HM– que pueden ser adquiridas, y que no puede esperarse que dependan del talento innato del alumno ni confiar a que llegará a desarrollarlas con la experiencia. Por el contrario, estas deben formar parte de los objetivos y de la actividad formativa de los estudiantes. Tal es lo que pretenden las HM.

Lograr un buen encaje de estas disciplinas en los currículos, que hoy están dominados por asignaturas y métodos científico-experimentales, supondría entrar en una tercera etapa de la medicina. A las dos anteriormente mencionadas –aquella de la antigüedad, en la que la medicina es poco científica, pero sí es humana, y la del siglo presente, en la que sí es científica, pero corre el riesgo de deshumanizarse– le seguiría un tercer periodo, inclusivo por naturaleza. Las HM sugieren que el desarrollo científico-tecnológico no se ha producido a un ritmo paralelo al del desarrollo humano y advierten de que, en el peor de los casos, si no se aborda el peligro es probable que este imparable progreso suponga un abandono del elemento personal de la medicina.

En 1959, Charles Percy Snow lanzó la hipótesis de la existencia de dos culturas

enfrentadas entre sí, la de las ciencias y las de las humanidades –en particular, la de las letras– (12)“event-place”:“Cambridge”,“author”:[{“family”:“Snow”,“given”:“Charles Pierce”}],“issued”:{“date-parts”:[["1959"]]}},“schema”：“https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json”} . La teoría propuesta, así como la inclinación de Snow en favor de las ciencias, generaron un fuerte debate, pero pusieron en evidencia la existencia de dos modos totalmente distintos de concebir el mundo. En el ámbito de la educación, esta confrontación entre el llamado “mundo de las ciencias” y el “mundo de las letras” se hace totalmente evidente. A partir de esta dualidad, son distintos los autores que proponen un tercer paradigma y que ven en las HM una cristalización perfecta del mismo. “La medicina científica y las humanidades –afirma Simon– son compañeras ideales en una cultura, la cultura de la salud” (13). Desde una perspectiva no tan focalizada en la asistencia, sino en la base epistémica, Kottow sugiere, por su parte, una categoría, que sirva de alternativa a la dicotomía entre los *asuntos fácticos* (matters of fact) y los *asuntos de importancia* (matters of concern) propuestos por Whitehead y Latour. Esta tercera categoría serían los *asuntos de preocupación fáctica* (matters of factual concern), en los cuales se incorporan las disciplinas de las HM que, partiendo de hechos, promueven la reflexión y el pensamiento crítico, así como la adquisición de conocimientos mediante la experiencia u otras expresiones, como la literatura (7).

Pero, ¿es realmente posible unir las humanidades y la biomedicina? Las HM se están introduciendo en los programas, pero no son pocas las dificultades con las que se encuentran. Su presencia en los programas docentes se incluye en el marco de lo que se ha llamado “asignaturas blandas”, por contraste con las disciplinas duras, que forman el núcleo duro del currículo médico (2,7) y se habla de la debilidad de la posición de las materias interdisciplinarias (14)we defend a conception of Medical Humanities as a humanistic problem-based approach to medicine aiming at influencing its nature and practice. In particular, we discuss three main conceptual issues regarding the overall nature of this discipline: (i. La situación es paradójica porque muchas veces son los propios responsables de las titulaciones, e incluso algunos médicos que colaboran en sus tareas docentes, quienes más reclaman su implementación. Estas personas se encuentran con el problema de que la predominancia de las materias bio-científicas y los métodos memorísticos se encuentran muy asentados, y constituyen la base de un sistema de aprendizaje y selección de personal de gran envergadura. Lo cierto es que para los estudiantes de ciencias de la salud, las HM resultan un cuerpo extraño en su formación. Normalmente, presentan sus sospechas en lo que se refiere a su utilidad, conveniencia y a los sistemas de evaluación. Una vez finalizadas las asignaturas, algunos expresan su asombro y agradecen haber recibido esta formación en la al principio no confiaban, pero aun así predomina el pensamiento de que este tipo de materias les roban tiempo para estudiar “lo que realmente importa”, y existe un bajo nivel de tolerancia si estas materias suponen una carga de trabajo.

Las HM, en efecto, son plurales, y proceden en su mayoría de áreas de

conocimiento no científicas. Establecer una clasificación homogénea es uno de los objetivos más comunes en la literatura. Las HM comprenden, por ejemplo, materias de Historia, como Historia de la ciencia, Historia de la medicina, Historia de la salud y de la enfermedad, Contextos y modelos culturales de la salud; también de Filosofía, como filosofía de la ciencia y del método científico, Antropología filosófica, Antropología social y cultural, Fenomenología y medicina, Análisis filosóficos y culturales del cuerpo; también Ética, como Fundamentos éticos de la acción humana, Bioética fundamental y modelos de bioética, Bioética aplicada y bioética clínica, Bioética y legislación; también Lengua, literatura y comunicación, como Documentación y terminología médica, Técnicas de comunicación verbal y no verbal, Literatura y medicina, Narrativas de la enfermedad, Hermenéutica; o también Arte, incluyendo artes visuales, pictóricas, escénicas, etc. (6,7,15).

Asimismo, las HM emplean metodologías diversas, y pueden realizarse muy distintas actividades como métodos del caso; debates, análisis de textos y de relatos; creación de entornos ficticios y método del role-playing; análisis fílmico y de obras artísticas, pictóricas, dramáticas, musicales; creación de obras de arte; técnicas de expresión lingüística y corporal; talleres de inteligencia emocional y empatía; comunicación de noticias difíciles; actitudes del terapeuta ante el dolor, la enfermedad crónica, enfermos terminales, la muerte; o talleres de trabajo en equipo y liderazgo.

En todos estos métodos, el papel del profesor u orientador debe ser fundamental pues, más allá de la actividad misma, se debe facilitar que ésta sirva para la reflexión e incorporación de competencias y habilidades críticas, comunicativas y relacionales, en aras de hacer al estudiante un profesional capaz de percatarse y atender la humanidad y sensibilidad de los pacientes que trata. La actividad no puede ser, por tanto, un mero entretenimiento o un quedarse en lo anecdótico, sino que tiene que servir como instrumento para la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades.

¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS?

Como se ha visto, las HM son plurales y heterogéneas en su contenido, método y objetivos, aunque todas persiguen el fin común de humanizar las ciencias de la salud. A propósito del uso de las artes plásticas en medicina, Haidet y su equipo apuntan que se trata de un tipo de enseñanza idiosincrática, que depende de los intereses y del entusiasmo de cada profesor, y ven en la ausencia de un marco unitario una debilidad para el alcance de los resultados en la educación médica (16). La diversidad de las HM abre, así un doble debate: el primero, en torno a su utilidad, y el segundo, en torno a la medición y la comprobación de que tiene unos resultados positivos. Abordemos en este apartado la primera cuestión.

Son muchas las aportaciones que las HM hacen a la formación del estudiante. Sim et al., por ejemplo, demuestran cómo el uso de narrativas y su aplicación en el consentimiento informado mejoran en los residentes en psiquiatría y los investigadores

clínicos el compromiso, la apreciación de la ética de la investigación biomédica. Los autores apuntan que es necesario implementar este tipo de didácticas porque los antiguos métodos pedagógicos, basados en la memorización pasiva de información, constituyen un aprendizaje no conectado con el paciente (17).

La citada investigación pone de manifiesto dos aspectos que resultan fundamentales para el futuro profesional: por un lado, una de las connotaciones esenciales de la medicina (y la actividad sanitaria en general) es la de ser una acción eminentemente relacional, que conecta a sujetos que se hallan en diferentes condiciones. Esta característica es tan importante como la de ser competente en las dimensiones científica y técnica. Y, por otro lado, debe existir un factor motivacional y de compromiso importante, pues lo que está en juego es el bien de las personas. La medicina no es una acción técnica, ni tiene como objeto la manipulación de objetos, la investigación sobre realidades anónimas o abstractas, o la reflexión sobre ideas, sino es la toma de contacto entre una persona que necesita ayuda y otra persona que es capaz de dársela. Cuando los estudiantes cubren su expediente con materias exclusivamente científicas o clínicas, es posible que habilidades y actitudes que facilitan la comunicación efectiva y humana con las personas –entre otras muchas competencias importantes– queden desatendidas. Asimismo, una formación demasiado centrada en cuestiones específicas puede hacer perder de vista la globalidad

Para Pellegrino, las humanidades pueden contribuir en el médico específicamente en tres aspectos: liberar la mente, liberar la imaginación y enriquecer la experiencia del ser humano (10). En la revisión bibliográfica que llevan a cabo Dennhardt et al., los investigadores analizan las funciones epistémicas de las Humanidades Médicas y establecen tres categorías en las que pueden clasificarse y valorarse su utilidad: a) las artes como experiencia y el dominio de habilidades (tales como habilidades observacionales, de diagnóstico visual, destrezas metacognitivas, técnicas de comunicación, de lenguaje corporal, etc.); b) las artes como diálogo y el dominio de habilidades relacionales, de interacción y de toma de perspectiva y c) las artes como expresión y transformación para el crecimiento personal y el activismo (18).

En las muchas publicaciones que analizan Wershof Schwartz y su equipo, los autores también detectan el impacto positivo que las humanidades tienen en la educación médica. Refieren, sobre todo, a las dimensiones de la empatía, el profesionalismo y el cuidado de sí mismo, destacando las conexiones entre el humanismo (e incluso la espiritualidad) con la sensibilidad cultural, la capacidad para adaptarse a los diferentes tipos de poblaciones y la ética. Resultan interesantes los datos relativos al cuidado de sí mismo, que entienden como la posesión de herramientas para hacer frente a los peligros de la profesión, como el sentimiento de aislamiento, el agotamiento, la presión excesiva o la depresión. Las HM, explican, ayudan a los estudiantes y residentes a ser más resilientes y a gestionar mejor sus emociones (19).

Las HM, apunta Gracia, “pueden y deben enseñar al médico varias cosas fundamentales” (2): la primera, a razonar y a pensar. Materias como la lógica ayudan,

sin duda, a algo tan transversal y tan importante en la profesión como lo es la elección racional. La segunda, explica, es el conocimiento de la realidad y, en concreto, del ser humano. Para el autor, este conocimiento no puede depender de la intuición o del criterio personal. Existe un acervo de conocimientos tan extenso como antiguo que, lejos de suponer un adoctrinamiento, puede ayudar al estudiante a reflexionar y a pensar sobre la naturaleza del ser humano. La tercera aportación de las HM es la estética. Se une, así, el campo de la belleza y de lo valioso a los de la verdad y la lógica y a los del ser humano y la persona. El cuarto campo de crecimiento es el de la ética. Se trata de un saber ineludible y que tiene una enorme repercusión, tanto en la toma de decisiones importantes como en las del día a día. Este saber ético se encuentra conectado la filosofía moral, con la deontología profesional y con el derecho, y se expresa especialmente –aunque no se reduce a ella– en la bioética.

Como puede verse, la enseñanza de las HM está orientada, fundamentalmente, a la adquisición de habilidades, competencias y actitudes que hagan del profesional sanitario una persona capaz ofrecer sus servicios con una especial calidad humana, a la par que sea una persona responsable, con criterio, con amplitud de miras y con flexibilidad para adaptarse a los diferentes contextos. Este hecho convierte a las HM en asignaturas prominentemente instrumentales. Es decir, lo importante sobre ellas no son sólo los contenidos, sino las capacidades que se ponen en marcha y que se adquieren mientras estos contenidos y actividades se van desarrollando. Este aspecto puede hacer caer a las humanidades en una visión instrumentalista. No obstante, no hay nada más lejos de la realidad. Que el uso de las HM tenga como resultado el desarrollo de numerosas habilidades no las despoja del valor que tienen en sí mismas, por el contrario, lo incrementa. Hay ciertos conocimientos cuya función es eminentemente práctica. Pero hay también otros cuya riqueza se halla en sí mismos, entre los cuales se encuentran, por ejemplo, la filosofía, la literatura o incluso la historia. Todos ellos nos ayudan a comprendernos mejor a nosotros mismos y a forjar nuestra identidad, pero este resultado es fruto del amor por el saber mismo, y no una búsqueda directa e inmediata de resultados. En el mundo clásico, el cénit de este tipo de conocimientos era la contemplación, el amor del saber por el saber, libre de toda atadura y de toda servidumbre. En la actualidad, este tipo de saberes se encuentran constantemente cuestionados, y el debate sobre la utilidad de los saberes humanísticos es amplio (20,21). De ahí que, en la educación médica, tan llena de contenidos y tan forjada en su estructura y metodología, las dudas que plantea sean aún mayores.

EL DEBATE SOBRE LA MEDICIÓN DEL IMPACTO DE LAS HUMANIDADES MÉDICAS

La inclusión de nuevos contenidos en los currículos docentes debe estar debidamente justificada. En este sentido, la pregunta sobre la utilidad y pertinencia de los estudios de HM es oportuna. Desde distintos ámbitos se destacan la necesidad de su integración y las virtudes que tiene en el estudiante, sobre todo en lo relativo

a sus competencias, pero esto no es suficiente, porque el tipo de justificación que se les pide a las HM es de tipo cuantitativo. Son muchos los autores que reclaman evidencias computables sobre la efectividad de esta docencia, y es este aspecto en torno a la medición del impacto lo que abre un considerable debate. El desacuerdo se halla, *grosso modo*, entre aquellos que, ante la ausencia de evidencias empíricas, se muestran sospechosos con respecto a las HM, y entre aquellos que reivindican la existencia de conocimientos valiosos que trascienden los límites de lo experimental.

En la revisión bibliográfica que llevan a cabo Ousager y Johannessen, los autores concluyen que la evidencia del impacto de la integración de las HM en el estudiante de medicina es escasa. De 245 artículos seleccionados –indican– 224 elogian los efectos positivos de las HM sin dar evidencias sustanciales, y solamente 9 presentan resultados sobre su impacto obtenidos a través de diversas herramientas (22). Esta cifra supone el 3,7%, lo que permite concluir que el grado de fiabilidad del impacto de las humanidades en la educación médica es muy bajo. Estos datos tan llamativos sobre la ausencia de datos empíricos que demuestren el éxito de las HM abren la puerta a tres posibilidades: a) que se necesiten más estudios cuantitativos para medir su impacto; b) que su impacto no pueda retrotraerse a criterios cuantitativos y c) que las HM no tengan ningún impacto significativo, conclusión, no obstante, que sería algo precipitada.

Wershof Schwartz et al. se sitúan en la primera opción: señalan efectos positivos que tienen las HM pero reconocen la dificultad que existe a la hora de medir y cuantificar este impacto. Se trata de resultados subjetivos, por lo que apelan a un mayor esfuerzo por diseñar estudios cuantitativos que midan el impacto y ratifiquen los beneficios mostrados (19). Haidet et al. realizan un análisis de 49 artículos e identifican distintos resultados positivos en la enseñanza de las artes. Su objetivo no es solamente mostrar ciertos beneficios, sino crear un modelo conceptual que oriente el diseño de estas actividades y –más importante todavía– que sirva para la medición de los resultados (16).

Distinta es la opinión de Lake y su equipo, quienes determinan que la efectividad de la artes no puede ser medida con criterios que juzgan la competencia técnica o el impacto a corto plazo. Si la enseñanza de las artes tiene algún resultado, este está relacionado con un enriquecimiento y un aprendizaje que se desarrolla a lo largo de la vida, con la apertura de miras en torno a la propia profesión y a la búsqueda de nuevas formas para explorar el conocimiento y las actuaciones (23). Sánchez Martín se muestra también muy crítico con aquellos que piensan que si algo no se puede medir significa que no tiene valor. ¿Cómo medir cuantitativamente o económicamente, por ejemplo, la calamidad, la afección o el respeto? Ciencias humanas y sociales, por un lado, y ciencias experimentales, por otro, deben respetarse mutuamente. Aplicar los métodos de las segundas a las primeras supondría una agresión contra su integridad y legitimidad, y desvirtuaría a las mismas. Así pues, debemos permanecer escépticos ante el uso de evaluaciones cuantitativas para medir el éxito de todas las disciplinas y

actividades docentes, sin distinción alguna (24).

Para estos autores, según parece, el problema en torno a la medición del impacto no es un asunto accesorio fácil de resolver, sino que es intrínseco a las propias HM. En otras palabras: si no tenemos evidencias cuantitativas de su éxito no se debe a que no hayamos encontrado un modelo idóneo para medirlo, sino a que ellas mismas no se dejan medir, porque sus resultados son, en su mayoría intangibles. A ello se debe añadir que estos resultados se presentan a largo plazo, y se cuenta con que se desarrollarán a lo largo de la vida profesional del estudiante. Estas herramientas necesitan de la suma de muchas experiencias para poder desarrollarse, pero es necesario poner una base, aunque en ese momento no se observe un cambio inmediato. En suma, las HM persiguen resultados, pero estos no son sinónimos de efectividad, que es lo que la medición cuantitativa puede alcanzar, de modo que deberíamos renunciar de antemano a buscar evidencias de este tipo –o, por lo menos, a hacer depender absolutamente esta docencia de estos métodos– y apostar por una mirada más amplia de la educación médica.

Otro problema que presenta la medición del impacto de las HM es que atentaría contra su pluralidad. La diversidad que las caracteriza –y que es intrínseca a ellas– implica no sólo una amplia gama de materias, sino también una variedad de métodos, actividades y sistemas de evaluación, difícilmente reductibles a un único sistema de valoración. Indica Borsay que “sería un error ser excesivamente normativo en relación a los tipos de proyecto y de programas” (9). Pretender encorsetarlas en unos modelos únicos, con el afán de dominarlas, sería un contrasentido, porque pervertirían precisamente aquello para lo que han nacido y por lo que son valiosas, esto es, para contrarrestar el cientificismo y la tecnificación de una profesión que tiene como destinatarios sujetos humanos. Esta pretensión, en efecto, es la tentación del técnico, que necesita el control de todas las variables. Sin embargo, ni el ser humano, ni el conocimiento ni la práctica clínica son así.

Como puede verse, el debate sobre el impacto de las HM descubre un debate de fondo que va más allá de la valoración sobre si impartir ciertas asignaturas o no. La incursión y la defensa de las HM están relacionadas, al fin, con un cambio de paradigma no sólo educacional sino cultural, que abandona progresivamente el positivismo y la búsqueda de resultados a corto plazo y abraza otras formas de conocimiento, de convivencia y de proyección de la vida humana. Las iniciativas colaborativas, la especial sensibilidad con los colectivos minoritarios y vulnerables, o los modelos de relación horizontal, en sustitución de los piramidales, como modo de entender el liderazgo, son algunos ejemplos de estos cambios. Las metodologías de investigación predominantes post-positivistas, tales como revisiones sistemáticas, meta-análisis o ensayos controlados aleatorios pueden hacer visibles algunas funciones de la enseñanza de las HM, pero hacen invisibles otras. Estos sistemas pretenden medir los resultados de la manera más objetiva posible, abstrayendo la individualidad del estudiante y persiguiendo la estandarización del aprendizaje. Las

HM, no obstante, muchas veces no están centradas en el resultado, sino en el proceso, y éste es inseparable de la historia del individuo. Y estos aspectos difícilmente podrán ser recogidos en un proceso de evaluación impersonal (18).

Esta insistencia en la búsqueda de evidencias y el rechazo de muchos autores a sustraerse a dichas metodologías mueve a asignar a las HM una función “curativa”. Dicha apreciación resulta muy interesante porque se vincula directamente con la distinción entre las dos culturas de Snow mencionada más arriba. Al respecto, preguntándose sobre la posición de las humanidades con respecto a la medicina, Dennhardt et al. plantean tres posiciones: la intrínseca, la aditiva y la curativa (18). Con respecto a la primera posición, distintos son los autores que han visto las humanidades como parte “intrínseca” de la medicina, aludiendo a historia de este saber y a la relación con el paciente (4). En este planteamiento resulta esencial comprender cuál es la naturaleza de la medicina, y se afirma que no es solamente ciencia, sino también técnica y arte (25–27). La segunda posición, la “aditiva”, vería en las HM una suerte de conocimientos y habilidades que complementan el saber científico. Las humanidades no estarían en el corazón de la disciplina sino que se serían un recurso complementario. Esta podría ser la situación actual de las HM.

La tercera situación, la “curativa”, haría perder el estado de neutralidad de los saberes e implicaría una cierta crítica al cientificismo y al pragmatismo imperante, así como la denuncia de la presencia de lagunas importantes en la formación médica. Esta posición situaría a los partidarios de la primera –ciertamente, no tienen por qué ser excluyentes– en una actitud ingenua, bañada de cierto romanticismo, y pondría especial énfasis en el señalamiento de las características del mundo contemporáneo. Como indica Pellegrino, enseñar humanidades en medicina tiene un cierto matiz remediador (10). La reparación sería, entonces, uno de los objetivos de las HM.

El debate sobre la medición del impacto parece, al fin, encerrar la paradoja interna sobre la evolución de la medicina. La posibilidad del inicio de una tercera etapa a la que se ha aludido al inicio, que siga a una primera en la que la medicina era humana, pero poco científica, y una segunda, en la que la medicina es muy científica, y tal vez poco humana, es, posiblemente, lo que planteen de fondo las HM. El debate sobre los que pretenden medir su impacto y los que se niegan a hacerlo se presenta de modo paralelo a la confrontación entre el modelo convencional de la medicina, basada solamente en la evidencia, y un nuevo modelo que pretende otras formas de aprendizaje, de relación y de juicio.

Para cerrar la cuestión sobre el debate de la medición del impacto de las HM resulta interesante considerar la aportación de Biesta, quien, mostrándose crítico con el dominio de la práctica basada en la evidencia, apunta que lo que resultará efectivo dependerá de lo que consideremos educativamente deseable (28). Así pues, ¿qué esperamos de los futuros médicos? ¿Que sean perfectos técnicos? ¿Que sean capaces de memorizar un saber enciclopédico? ¿Que sean rápidos y eficaces? De todo ello se ocupa la educación médica actual, y lo consigue con éxito. Pero, una vez

alcanzadas estas cotas de eficiencia, tal vez falta algún elemento en la ecuación, y es que sean cercanos, es decir, personas que atienden a personas. Lo que une, al fin y al cabo, a las ciencias y a las humanidades es la realidad del paciente, que puede verse y estudiarse desde muchos lados.

El deseo de una tercera etapa en medicina estaría caracterizado por ser una actividad a la vez muy científica y muy humana, en la que los terapeutas fuesen capaces de aunar el juicio técnico con el juicio humano. La presencia de la tecnología no supondría un riesgo, sino que más bien sería la oportunidad de que, siendo capaces de llegar donde antes no podíamos, el estudiante y el profesional pudieran reconquistar aquellos espacios que los antiguos ya tenían ganados. Se trata de un espacio para el aprendizaje de todas aquellas cosas que las máquinas jamás podrán alcanzar. Las humanidades volverían a una posición intrínseca con respecto a la medicina, porque ésta estaría basada en el cuidado de lo humano; no serían conocimientos antagónicos sino que sería un único saber, que admitiría diferentes puntos de vista.

Sabemos, y la historia del siglo XX así lo demuestra, que el progreso tecnológico no es sinónimo del progreso para el hombre. La inclusión de las HM en los currículos docentes supondría un paso hacia adelante, en el que la interdisciplinariedad y el uso ecológico de la tecnología serían el futuro de una medicina centrada en las personas. Pero ello sólo ocurrirá si estas disciplinas entran en los programas sin que se las cuestione. “La medicina basada en la evidencia –afirma Sánchez Martín– tiene que incluir lo que ofrecen ojos, oídos, narices, sentimientos, intuición experimentada y profundo conocimiento humano y cultural potenciado por las artes y las humanidades” (24). Solamente si la medicina científica confía en las humanidades, éstas podrán dar de sí todo lo que pueden. He aquí el reto de la educación médica y de todos los implicados en ella.

REFERÊNCIAS

Morales I. Las Humanidades Médicas: Descripción y sentido de su inclusión en los programas docentes. En: Formulación de los nuevos espacios docentes. Madrid: Tecnos; 2017. p. 307-19.

Gracia Guillén D. Contribución de las humanidades médicas a la formación del médico. Humanitas Humanidades Médicas. 2006;1:1-32.

Health Humanities Consortium [Internet]. Disponible en: <https://healthhumanitiesconsortium.com/about/>

Cassell EJ. The Place of the Humanities in Medicine. New York: The Hasting Center Publications; 1984.

Cassell EJ. La persona como sujeto de la medicina. Barcelona: Fundació Víctor Grífols i Lucas; 2009. (Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas).

Sánchez-González MÁ. El humanismo y la enseñanza de las humanidades médicas. Educación médica. 2017;18 (3):212-8.

- Kottow MH. Humanidades Médicas: ¿Decorativas o Substantivas? El Caso de Literatura y Medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*. 2014;38 (3):293-8.
- Bates V, Bleakley A, editores. *Health and the Arts: Approaches to the Medical Humanities*. London, New York: Routledge; 2014.
- Borsay A. Humanidades médicas: orígenes y destinos. *Ars Medica Revista de Humanidades*. 2007;1:138-48.
- Pellegrino E. The humanities in medical education: entering the post-evangelical era. *Theoretical medicine*. 1984;5 (3):253-66.
- Beauchamp TL, Childress JF. *Principles of Biomedical Ethics*. 3.^a ed. New York, Oxford: Oxford University Press; 1989.
- Snow CP. *The two cultures and the scientific revolution*. Cambridge: Cambridge University Press; 1959.
- Simon HB. Medicine and the Humanities: Joining Two Cultures. *The American Journal of Medicine*. 2012;125(11):1144-5.
- Chiapperino L, Boniolo G. Rethinking medical humanities. *J Med Humanit*. diciembre de 2014;35(4):377-87.
- Gallian D, Hernández-Clemente JC, Lázaro J, editores. *Clasificación de las Humanidades Médicas*. *Revista Internacional de Humanidades Médicas*. 2013;2:1:I-III.
- Haidet P, Jarecke J, Adams NE, Stuckey HL, Green MJ, Shapiro D, et al. A guiding framework to maximise the power of the arts in medical education: a systematic review and metanalysis. *Medical Education*. 2016;50(3):320-31.
- Sim K, Sum MY, Navedo D. Use of narratives to enhance learning of research ethics in residents and researchers. *BMC Medical Education*. 2015;15:41.
- Dennhardt S, Apramian T, Lingard L, Torabi N, Arntfield S. Rethinking research in the medical humanities: a scoping review and narrative synthesis of quantitative outcome studies. *Medical Education*. 2016;50(3):285-99.
- Wershof Schwartz A, Abramson JS, Wojnowich I, Accordini R, Ronan EJ, Rifkin MR. Evaluating the impact of the humanities in medical education. *Mt Sinai J Med*. 2009;76(4):372-80.
- Nussbaum M. *Not for profit*. Princeton: Princeton University Press; 2013.
- Ordine N. *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado; 2013.
- Ousager J, Johannessen H. Humanities in undergraduate medical education: A literature review. *Academic Medicine*. 2010;85(6):988-98.
- Lake J, Jackson L, Hardman C. A fresh perspective on medical education: the lens of the arts. *Medical Education*. 2015;49:759-72.
- Sánchez-Martín MM. Humanidades médicas: integrar arte y ciencia en Medicina. *Revista Española de Cirugía Osteoarticular*. 2014;260 (49):187-96.
- Gadamer HG. *El estado oculto de la salud*. Barcelona: Gedisa; 2011.

Wieland W. The Concept of the Art of Medicine. En: Delkeskamp-Hayes C, Cutter MAG, editores. Science, Technology, and the Art of Medicine. Dordrecht: Springer; 1993. p. 103-23. (Philosophy and Medicine).

Láin-Enralgo P. La curación por la palabra en la antigüedad clásica. Barcelona: Anthropos; 2005.

Biesta G. Why «What Works» Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. Educational Theory. 2007;57:1:1-22.

SOBRE A ORGANIZADORA

Solange Aparecida de Souza Monteiro - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos(IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-369-9

