

# O curso de graduação em Medicina como ambiente, fonte de desenvolvimento: quais são seus significados?

The undergraduate course in Medicine as an environment, a source of development: what are their meanings?

*Clarisse Daminelli Borges Machado*<sup>1</sup>

*Edson Schroeder*<sup>2</sup>

## RESUMO

Médicos-docentes são, entre outros atores institucionais, responsáveis pela formação técnica, ética e cognitiva dos estudantes de Medicina, transformando, assim, a docência médica em objeto de discussões ao longo das últimas décadas. As reflexões teóricas aqui apresentadas são desdobramentos de uma pesquisa de doutorado que se propôs a compreender a unidade “aprendizagem conduzindo ao desenvolvimento” dos estudantes de Medicina, por meio da atividade de ensino exercida pelos médicos-docentes, sob os aportes da Teoria Histórico-Cultural. Considerando o importante papel que estes desempenham na organização da relação mantida entre os estudantes e o conhecimento, nos diferentes ambientes de aprendizagem, se assevera que o ambiente tem papel decisivo no desenvolvimento de médicos-docentes assim como de estudantes, desde que, para tanto, seja reflexo de uma atmosfera científico-pedagógica compartilhada entre o curso de Medicina, os sujeitos nele inseridos e a Instituição de Ensino Superior. Se considera que tal atmosfera seja materializada no compartilhamento de ideais, na presença de uma intencionalidade pedagógica pautada em um campo teórico de base, pensada e desenvolvida de forma consciente e competentemente orientada para o

## ABSTRACT

Physicians-teachers are, among other institutional actors, responsible for the technical, ethical and cognitive training of medical students, thus transforming medical teaching into an object of discussion over the last few decades. The theoretical reflections presented here are results from doctoral research that aimed to understand the unit "learning leading to development" of medical students, through the teaching activity carried out by professors, under the contributions of the Historical-Cultural Theory. Considering the important role that they play in the organization of the relationship maintained between students and knowledge, in the different learning environments, we assert that the environment plays a decisive role in the development of physician-teachers as well as students, provided that, for that, it reflects a scientific-pedagogical atmosphere shared between the Medicine course, the subjects inserted in it and the Higher Education Institution. We consider that such an atmosphere is materialized in the sharing of ideals, in the presence of a pedagogical intention based on a theoretical base and, above all, in the performance of knowledge as a mediator of these relationships, transforming the different learning spaces into development

<sup>1</sup> Médica e Pedagoga, Docente do Curso de Psicologia do grupo Ânima. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3385-8455>. E-mail: [clarisse.machado@ulife.com.br](mailto:clarisse.machado@ulife.com.br).

<sup>2</sup> Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. Professor voluntário no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8917-2017>. E-mail: [ciencia.edson@gmail.com](mailto:ciencia.edson@gmail.com). Financiamento: CAPES.

desenvolvimento dos estudantes e, sobretudo, na atuação do conhecimento como mediador destas relações, transformando os diferentes espaços de aprendizagem em ambientes de desenvolvimento. Neste contexto é que se sustenta a importância do ambiente, enquanto fonte de desenvolvimento, nas relações dadas entre quem ensina e quem estuda.

**Palavras-chave:** Ambiente; Atividade de ensino; Atividade de estudo; Cultura médica; Médico-docente.

environments. In this context, the importance of the environment, as a source of development, in the relationships between those who teach and those who study, is sustained.

**Keywords:** Environment; Teaching activity; Study activity; Medical culture; Physician-teacher.

## 1 Introdução

Médicos-docentes são, entre outros atores institucionais, responsáveis pela formação técnica, ética e cognitiva dos estudantes de Medicina. Assim, o médico-docente e a atividade de ensino que realiza, como ação mediada, e sua relação com o curso de Medicina, enquanto ambiente, figuraram como foco de análise de uma pesquisa de doutoramento que teve como objetivos identificar determinantes histórico-culturais que caracterizavam as atividades de ensino docentes, levando-se em consideração a relação entre as dimensões conceituais, pedagógicas e psicológicas, vinculadas ao processo de ensinar e de aprender. Além disto, compreender como médicos-docentes expressavam, idealizavam e desenvolviam estas atividades, ao atuarem neste curso. Para tanto, empregamos o método histórico-genético, que pressupõe a interpretação de processos de desenvolvimentos históricos, pelos quais se analisa contextos histórico-culturais específicos e mediados. No texto que segue, o termo ambiente, que será apresentado, enquanto conceito teórico, se apresenta como essencial à compreensão da unidade “aprendizagem conduzindo ao desenvolvimento”.

Num contexto histórico recente, especialmente nas últimas duas décadas, a formação médica passou por importantes reformulações, sobretudo relacionadas a aspectos curriculares, desencadeando transformações nos perfis discente e docente (Lampert, 2009). Amparadas por propostas curriculares e metodológicas desenvolvidas com vistas à formação de um médico generalista e humanista, tais reformulações evidenciam preocupações legítimas, porém, superficiais em relação ao que compreendemos por desenvolvimento docente. É possível notar que as

mudanças relativas à formação médica se apresentam centradas na inserção precoce do discente na prática médica, atendendo às demandas das últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso. Enquanto propostas organizadas a partir de uma concepção de ensino e de aprendizagem, como base fundamental para o desenvolvimento dos estudantes, raramente são abordadas (Pavan; Senger; Marques, 2022).

Concernente à parte teórica do estudo, articulamos a educação médica com a Teoria Histórico-Cultural, em Vigotski, a Teoria da Atividade, em Leontiev e a Teoria do Ensino Desenvolvimental, em Davidov, constituindo um modelo teórico que possibilitasse o cotejamento entre duas linhas de desenvolvimento: a história do curso de Medicina investigado, como contexto histórico-cultural e as histórias docentes, como ações mediadas pela cultura médica. Portanto, nossa abordagem parte da unidade dialética “ensinar ↔ estudar”, tendo por base a atividade de ensino exercida pelos médicos-docentes e suas implicações para a formação de humanidades, em um curso de Medicina.

Com base nos aportes acima mencionados, compreendemos que a aprendizagem e o desenvolvimento têm gênese nas formas históricas e sociais da experiência humana, portanto, a formação profissional (e humana) implica que o estudante de Medicina se aproprie dos conhecimentos, condutas e procedimentos médicos, fazendo com que se tornem meios de sua futura atividade profissional, como personalidade médica. Compreendemos como personalidade, uma expressão histórico-cultural da consciência, levando-se em consideração as interações entre sujeitos e estes com o mundo, como contextos de alteridade (Vigotski, 2001). Em nosso contexto argumentativo, a consideramos como a expressão da relação “aprendizagem conduzindo ao desenvolvimento”, com implicações diretas sobre a formação do estudante de Medicina, com conhecimento e modos mais complexos de conhecer, fazer e ser (Machado, Schroder, 2021).

Da mesma forma, asseveramos que a aprendizagem e o desenvolvimento se baseiam na participação conjunta de reciprocidades, ou seja, na relação estabelecida entre docente ↔ estudantes e estudantes ↔ estudantes, engajados em torno do conhecimento; esta participação expressa a natureza social do comportamento. Logo,

o desenvolvimento humano diz respeito a uma construção consciente dos processos de pensamento, isto é, como desenvolvemos e lidamos com o pensamento. O núcleo teórico da questão situa-se, justamente, na ação mediada (pelo conhecimento) e na intervenção com a participação do outro, tendo-se como movimento central a transformação de contextos históricos, institucionais e culturais.

Outrossim, tomamos como base as contribuições do psicólogo bielorrusso L. S. Vigotski (1896-1934) a fim de apresentar o conceito-chave de nossas argumentações: o ambiente. O autor nos apresenta duas possibilidades para a mesma expressão - a primeira, mais universal, compreendida como generalização de espaço físico. Na segunda, anunciando a importância da palavra/conceito enquanto uma síntese de fatores que exercem influência sobre a aprendizagem e o desenvolvimento. Para Vigotski (2017, p. 16), é possível compreendermos o ambiente enquanto unidade de análise, “não como um parâmetro absoluto, mas como um critério relativo.” Em nosso contexto, o papel do ambiente no desenvolvimento dos sujeitos só pode ser compreendido quando estudado de modo relacional, a partir da atividade, também como unidade de análise do desenvolvimento humano - o sujeito se constitui na atividade (Leontiev, 2004).

Amparados no materialismo histórico e dialético em Marx, assim como pelos aportes da Escola Histórico-Cultural, compreendemos o processo de humanização como resultante das interações sociais de produção na e pela atividade prática. Partindo dessa premissa é que a compreensão do papel do ambiente, aqui representado pelo curso de graduação em Medicina, bem como a sua relação com o desenvolvimento do médico-docente, se apresenta essencial para nossas análises. Contudo, conforme Vigotski (2017) argumenta, para que o desenvolvimento suceda é imperioso que formas ideais<sup>2</sup> estejam presentes no ambiente, e que estabeleçam processos dialéticos/interativos com o que Vigotski denomina de formas iniciais. Neste cenário, consideramos como forma ideal o fazer docente consciente, ou seja, a atividade de ensino amparada por um campo teórico de base e, sobretudo, pautada no conhecimento como

---

<sup>2</sup> No texto de Vigotski (2017), ao mencionar sobre as formas encontradas no ambiente, em termos dialéticos, valeu-se de várias expressões como forma “inicial”, “primária”, “rudimentar” e forma “definitiva” “final” e “ideal” No texto, utilizamos os termos “forma inicial” e “forma ideal”.

instrumento mediador das relações entre quem ensina e quem estuda, transformando os diferentes espaços de aprendizagem em ambientes para a aprendizagem e para o desenvolvimento. Por sua vez, formas iniciais dizem respeito às compreensões já elaboradas pelos docentes acerca de suas atuações e responsabilidades em um curso de Medicina e até mesmo da atividade médica e seus significados.

Propomos, então, a utilização do termo “ambientes de aprendizagem” quando nos referimos aos espaços socialmente determinados e organizados para a efetivação da unidade “aprendizagem e desenvolvimento”. Do ponto de vista da docência, é onde as culturas<sup>3</sup> médica, pedagógica e psicológico-pedagógica se encontram e se condicionam, constituindo a atividade de ensino sob a coordenação e condução do médico-docente.

Dito isso, convém especificar ao(à) leitor(a) que, em nosso texto, o conceito “cultura” estará sempre correlacionado ao conceito cultura médica<sup>4</sup>, ou seja, ao conjunto de conhecimentos de natureza teórica, prática e ética (condutas), que fazem parte da formação médica. Consideramos a cultura médica como totalidade de saberes específicos - uma obra cultural, resultantes da atividade da pesquisa médica, bem como da própria atividade médica, em suas relações com a saúde e a vida humana. Deste modo, os saberes (instrumentais, técnicos e simbólicos), produzidos pelas atividades e que incorporam a experiência social sobre o indispensável cuidado do outro, reafirma-se quanto cultura. Portanto, a Medicina como produção humana também necessita ser compreendida em sua historicidade. Neste sentido, asseveramos que a cultura médica se insere no que Vigotski precisou como a linha do desenvolvimento cultural formando sistemas psicológicos mediadores e que atravessa distintos planos histórico-temporais (Vigotski, 2004a).

Convém apresentar ao leitor tais culturas enquanto categorias conceituais e, portanto, nossas compreensões acerca delas. Quando nos referimos à cultura médica, tratamos dos conhecimentos de natureza teórica, prática e ética que fazem parte da formação médica, assim, a questão norteadora desta categoria é: o que é

---

<sup>3</sup> O termo cultura, utilizado ao longo do texto, faz referência aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

<sup>4</sup> Termo proposto para os conhecimentos médicos, historicamente produzidos.

necessário ensinar para o estudante de Medicina? Em relação à cultura pedagógica, fazemos alusão ao fazer pedagógico, nos diferentes ambientes de aprendizagem, sendo guiados pela questão: como ensinar aquilo que é necessário que o estudante aprenda? Concebendo os processos de aprendizagem e de desenvolvimento como fenômenos de constituição humana, compreendemos a cultura psicológico-pedagógica como o engajamento entre os estudantes e os docentes e os estudantes entre si em torno do conhecimento científico, orientados pelo que Davidov (1986) caracterizou como os motivos formadores de sentido. A questão que orienta esta categoria é: como os estudantes aprendem? Do ponto de vista dos estudantes (como exercício do que denominamos de atividade de estudo) trata-se do encontro fundamental com a cultura médica, em ambientes como a sala de aula, a biblioteca, os laboratórios, os ambulatórios e o hospital.

Para Vigotski (2017), o ambiente desempenha função essencial como fonte de desenvolvimento, neste caso, consideramos o curso de Medicina como ambiente que conduz às aprendizagens e ao desenvolvimento de uma personalidade médica. Portanto, compreendemos a atividade de estudo como produto do processo histórico em que, sob a orientação docente, o estudante é inserido em formas desenvolvidas de consciência social, como conteúdo (a cultura médica), possibilitando o desenvolvimento das capacidades indispensáveis para agir de acordo com as exigências sociais pertinentes à profissão (León *et al.*; 2022).

## **2 O conceito de Atividade e sua relação com a unidade “ensinar ↔ estudar”**

Alicerçados em nossa base teórica principal, também consideramos necessário ampliar nossas análises a partir de duas vertentes teóricas também inclusas na tradição histórico-cultural<sup>5</sup>. A Teoria da Atividade, tendo-se como principal representante o russo Aleksei Nikolaevich Leontiev (1903-1979). Com esta abordagem, damos ênfase para o conceito de atividade, seus desdobramentos e sua relação com a formação da consciência.

---

<sup>5</sup> A partir do legado teórico-metodológico deixado por Vigotski, há um significativo contingente de estudiosos que proporcionam um extenso e profícuo conjunto de ideias teóricas, além de métodos que contribuem sobre formas de pensar e fazer pesquisa, tendo-se, sobretudo ao desenvolvimento humano como escopo.

Concomitantemente, adentramos também na Teoria do Ensino Desenvolvimental<sup>6</sup>, proposta pelo russo Vasili Vasilievich Davidov (1930-1998), com destaque para um importante conceito teórico que nos permite olhar para a sala de aula como ambiente e seus partícipes e seu conteúdo, mas a partir de uma atividade determinante: a atividade de estudo.

Baseado nos pressupostos teóricos marxistas, em que o indivíduo transforma suas condições materiais, bem como se transforma neste processo por meio do trabalho, ou seja, pela atividade, Leontiev (2004) acrescenta que, por meio desta, o sujeito constitui, para além das realidades objetivas, a própria consciência humana. Em sua perspectiva teórica, conhecida como Teoria da Atividade, Leontiev contempla a tríade atividade ↔ consciência ↔ sujeito, cujo foco é a emergência de subjetividades. Nossa argumentação apoia-se, portanto, em uma perspectiva teórica que se subordina à ideia de humanização pela atividade prática. Em nosso caso, a atividade de ensino.

Vale ressaltar, neste instante, um importante aspecto pertinente ao conceito teórico de atividade: trata-se de uma forma de transformação criativa do mundo e do próprio sujeito (Davidov, 1986). Pela atividade acontece uma forma de convergência das formas mais gerais de organização do comportamento pelo qual a espécie humana obtém acesso ao mundo, a partir de uma necessidade, conforme preconizado originalmente por Leontiev (2004). Acerca da prática laboral e sua influência no desenvolvimento da psique humana, Leontiev (2004, p. 76) afirma: “o trabalho criou o homem e, também, sua consciência”. O autor parte do pressuposto de que toda a atividade humana e coletiva é social e sempre movida pela necessidade, e que resulta num produto final - a atividade humana se concretiza no seu produto.

O núcleo teórico de partida associado ao conceito de atividade encontra-se nos fundamentos vigotskianos expressados pela lei genética geral do desenvolvimento cultural (Vigotski, 2017; Vigotski 2001) ou seja, no processo de

---

<sup>6</sup> Muito embora grande parte das pesquisas elaboradas por Davidov estivessem relacionadas com o ensino fundamental, a riqueza das suas contribuições teóricas se estende amplamente para outros contextos educativos e níveis de ensino.

desenvolvimento humano qualquer função (psicológica) manifesta-se duas vezes, em dois planos distintos - primeiramente no plano social para, num segundo plano, surgir como função psicológica, em um plano pessoal. Em termos de desenvolvimento histórico, num primeiro momento acontece entre sujeitos em interação (social), como categoria interpessoal (de natureza intersíquica) para, posteriormente existir como categoria intrapessoal (de natureza intrapsíquica), na forma de pensamento/consciência.

Conforme Sirgado (2000), o sujeito, por meio de suas relações sociais, internaliza e transforma em subjetividades a cultura que o cerca. Trata-se de um processo que se dá pela internalização do que é social (cultural), ou seja, há um deslocamento que se dá a partir de um dado contexto sociocultural para uma dimensão intrapsíquica e que diz respeito ao funcionamento psicológico de um sujeito (Vigotski, 2001). Acerca deste processo de natureza psicológica afirma Vigotski (1989, p. 56): “nós nos construímos nós mesmos através dos outros”, ou seja, toda forma superior de comportamento aparece duas vezes no desenvolvimento: primeiro no plano intersíquico (social), em seguida, no plano intrapsíquico (individual).

Conforme Vigotski (2001), a emergência das funções psíquicas superiores está relacionada com a atividade prática humana, portanto, a consciência trata-se de um aspecto associado à atividade prática ou produtiva (laboral). Ainda, sobre esta relação, afirma Marx (*apud* Leontiev, 2004, p. 78):

O trabalho é primeiramente um ato que se passa entre o homem e a natureza. O homem desempenha aí para com a natureza o papel de uma potência natural. As forças de que o seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeças e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhes uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo que age por este movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica a sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas.

Sinalizamos para o conceito de atividade produtiva como relação mediada entre sujeitos e estes consigo mesmos e com o mundo, para compreendermos a dialética “ensino ↔ estudo”, que insere o estudante em formas desenvolvidas de

consciência social (como cultura). Fazemos isto, a partir das seguintes premissas (Vigotski, 2004a; 2001) que, estimamos, incorporam as complexidades associadas à atividade de ensino como formadora de humanidades:

1. O ensino, assim como o estudo, tem como centralidade o compartilhamento de consciências, que é determinado por leis históricas numa relação dialética que não é direta, mas sempre mediada na sua forma simbólica - o conhecimento como instrumento mediador.
2. A aprendizagem e o desenvolvimento têm gênese nas formas históricas e sociais da experiência humana, portanto, a formação profissional (e humana) implica que o estudante se aproprie dos conhecimentos, condutas e também dos procedimentos, fazendo com que se tornem meios de sua futura atividade profissional, agora como personalidade.
3. A aprendizagem e o desenvolvimento baseiam-se na participação conjunta de reciprocidades: docente ↔ estudantes e estudantes ↔ estudantes, engajados em torno do conhecimento e objetivos comuns. A participação expressa a natureza social do comportamento.
4. A concepção de desenvolvimento humano como “caminho para a liberdade”, um processo subordinado ao desenvolvimento da consciência.

Para Leontiev (2017), na atividade, a necessidade que a caracteriza, deve estar associada a um objetivo, que se transforma em motivo formador de sentido, aqui, do ponto de vista pessoal, atribuindo à ação conseqüente uma direção definida. Em termos de desenvolvimento humano, estes objetivos são idealizados “[...] na forma de imagens ou representações, de pensamentos ou de conceitos e também na forma de ideias morais” (Leontiev, 2017, p. 45). Desta forma, o motivo de uma atividade diz respeito a um importante aspecto: ao encontrar seu reflexo na consciência, o motivo dirige à ação com vistas a realização de uma necessidade. Portanto, é constitucional que os motivos sejam conscientes. Sobre este aspecto teórico, Leontiev (2017, p. 50) faz uma importante observação aos docentes: “Por isso, [...] a tarefa pedagógica consiste em criar motivos gerais significativos, que não somente incitem à ação, mas que também deem um sentido determinado ao que se faz.”

Além disto, o autor alude a respeito de um aspecto psicológico fundamental da atividade e que também está relacionado à formação do interesse como “[...] direção determinada que têm as *funções cognoscitivas para os objetos e fenômenos da realidade*” (Leontiev, 2017, p. 51, grifos do autor). Obviamente entendemos que o interesse se trata de uma função imprescindível para a aprendizagem dos estudantes, um aspecto de natureza psicológica associada a própria atividade de ensino: o conhecimento adquire verdadeiro sentido - aqui, Leontiev (2017) faz referência à atitude dos estudantes em relação ao mundo e à sociedade.

Outrossim, Vigotski (2017) argumenta que para que o desenvolvimento suceda é imperioso que formas ideais estejam presentes no ambiente, e que estabeleçam processos interativos com o que denomina de formas iniciais. Do ponto de vista da atividade de ensino, provavelmente, um médico-docente já possui uma ideia a respeito do que significa ser um docente, seu papel e responsabilidades perante o curso e os estudantes. Da mesma forma o curso explicita, de forma tácita ou não, os significados da docência, bem como as suas expectativas sobre a atividade de ensino.

O conceito está, portanto, diretamente relacionado ao conceito de ambiente, por meio da atividade de ensino - organizada com vistas à apropriação da cultura médica (um ideal compartilhado). Assim, de acordo com Leontiev (2004, p. 291), “[...] o movimento da história só é, portanto, possível, com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” - um médico-docente possibilita ao estudante alcançar níveis mais elaborados de conhecimento, com consequências sobre o seu desenvolvimento. Portanto, as ações da docência, em seu conjunto, apenas se caracterizarão como atividade quando necessidades (ideais), motivos e objetivos estiverem coincidentes.

### **3. O curso de Medicina enquanto ambiente, fonte de desenvolvimento, para os estudantes e para os docentes**

Desta forma, o ambiente a que Vigotski (2017) se refere, em nosso caso, relaciona-se, sobretudo, às situações, variáveis e dinâmicas, que condicionam, por um lado, a relação médico-docente e, por outro, as determinantes histórico-

culturais que caracterizam a existência de um curso de Medicina, bem como fazer parte da equipe de docentes neste curso. Estas determinantes afetam, ou seja, direcionam seus desenvolvimentos. Todavia, Vigotski (2017, p. 32) problematiza a questão relacionada ao ambiente, da seguinte forma:

O que isso significa? Antes de tudo, isso indica uma coisa muito simples, ou seja, se nenhuma forma ideal apropriada pode ser encontrada no ambiente, e o desenvolvimento [...], por qualquer motivo, tem que acontecer fora dessas condições específicas [...], ou seja, sem qualquer interação com a forma final, então essa forma correspondente vai deixar de desenvolver-se adequadamente [...].

Em nosso caso, consideramos como forma ideal, uma docência com intencionalidade psicológico-pedagógica<sup>7</sup>, com consequências sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de uma personalidade criadora (Leontiev, 2004; Davidov, 1986) pelos estudantes de Medicina. Orientados por Vigotski (2003), compreendemos que o desenvolvimento de uma personalidade criadora por parte dos estudantes de Medicina, como resultado do processo de aprendizagem, implica na emergência daquilo que o autor denomina de autoconsciência, ou seja, da compreensão consciente, pelo estudante, de seu papel e seu lugar em relação ao mundo. O conceito tem implicação direta sobre o que nos diz Davidov (1986, p. 101): “A essência da personalidade humana está associada ao potencial de criatividade da pessoa, à sua habilidade de criar novas formas de vida na sociedade.”

E isso seria possível, caso as condições associadas à intencionalidade estejam presentes no ambiente, em uma relação pessoal e profissional com a própria condição de querer e “ser” um médico-docente e não apenas “estar” um médico-docente no curso. Ao considerarmos o conceito de ambiente proposto por Vigotski (2017), portanto, entendemos que há implicações envolvidas, tanto de natureza conceitual e pedagógica, mas, também, de natureza afetiva.

O ambiente a que Vigotski (2017) se refere, portanto, diz respeito às

---

<sup>7</sup> Entendemos por intencionalidade psicológico-pedagógica aquela que contempla, de forma consciente, as dimensões conceitual, pedagógica e psicológica de uma atividade de ensino e seus nexos essenciais, o que resulta na concepção de um projeto educativo com reflexos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

situações (materiais, culturais e afetivas) que determinam as relações entre os sujeitos engajados em torno de objetivos a partir da unidade “ensinar ↔ estudar”, mais especificamente, as relações entre médicos-docentes ↔ estudantes ↔ cultura médica, que são múltiplas e dinâmicas. Em Vigotski (2017), o ambiente transforma-se em fonte de todas as propriedades humanas, portanto, se a forma ideal não se encontrar presente, então não se desenvolverá a atividade, a característica, a sua qualidade correspondente:

[...] o ambiente exerce o papel de fonte no desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem e de suas formas de atividade, ou seja, que **a interação com o ambiente é justamente a fonte por meio da qual as propriedades humanas constituem-se**. E se a interação com o ambiente é interrompida, essas propriedades humanas não surgirão caso a única fonte de desenvolvimento sejam os instintos hereditários [...] (Vigotski, 2017, p. 35, grifos do autor).

Asseveremos, portanto, a importância de um ambiente que leva em consideração as vivências pertinentes à atividade de ensinar, baseadas numa epistemologia psicológico-pedagógica de referência, contribuindo para que o médico se torne consciente de si, não somente como médico, mas também como docente. E isto diz respeito a formação de imagens mentais e esquemas anteriores à ação real (segundo Davidov, trata-se da construção de imagens da realidade objetiva), uma vez que a experiência se encontra presente em dois planos distintos: o dos esquemas já internalizados e o plano real da atividade (Daniels, 2011). É necessário reconstruir estes planos, uma vez que o médico já tem referências sobre os significados da docência a partir das suas vivências de graduação. E, quando nos referimos à reconstrução dos planos precisamos ficar atentos aos conteúdos de natureza cognitiva e afetiva, pois trata-se de objetivações de necessidades e intenções humanas. Ao considerarmos o conceito de ambiente, portanto, entendemos que há implicações envolvidas, tanto de natureza conceitual, pedagógica como psicológica, sobretudo, de natureza cognitivo-afetivas.

Neste sentido, Davidov (1999) propõe um vínculo entre dois aspectos determinantes, quando pensamos a aprendizagem e o desenvolvimento: os de

natureza afetiva e os de natureza cognitiva (racionais), aproximando-se das elaborações feitas anteriormente por Vigotski (2004a). Quando nos referimos à formação dos médicos-docentes é necessário considerar os sentidos subjetivos (pessoais) atribuídos por estes para diferentes questões como o valor que atribuem à docência e suas culturas intrínsecas. Não podemos desconsiderar o fato de que aspectos afetivos e racionais impactam as suas decisões sobre como desempenhar a atividade de ensino nos distintos espaços de aprendizagem do curso.

Portanto, a falta de uma formação científico-pedagógica, voltada à docência, favorece, em grande medida, o médico-docente estabelecer como referência seus docentes de graduação, constituindo um conhecimento tácito com suas teorias a respeito do que fazer em sala de aula (Duarte Neto, 2013). Conduzido por esta dinâmica, o médico-docente não se mostra integrado em uma compreensão teórica de referência, pautada, sistematizada e pensada para a aprendizagem e o desenvolvimento de uma personalidade médica por parte dos estudantes, conforme se apropriam da cultura médica, conforme já mencionado anteriormente.

Assim, afirmamos que aprender sobre a docência, para um médico, não deixa de ser uma vivência revolucionária, ao mesmo tempo, de natureza individual como social, de acordo com Vigotski (2018; 2001; 1995): a aprendizagem é inseparável da existência de um ambiente voltado para o desenvolvimento. Ou, a formação de uma consciência docente surge de formas coletivas de comportamento. Isto tem para nós um importante significado: é necessário que uma consciência docente já esteja presente no ambiente. Mas como ela surge? Como chega ao docente?

#### **4 A criação de uma atmosfera científico-pedagógica**

Compreendemos que, a fim de garantir que o ideal do curso seja alcançado, se faz necessário que diferentes sujeitos sejam convidados e envolvidos a partir deste ideal (membros da gestão superior, coordenadores de curso, assessoria pedagógica e docentes). Objetiva-se a consecução da responsabilidade social da instituição, para que haja uma organização, com intencionalidade - portanto, com consciência pedagógica, consonante entre estes. Por sua vez, um segundo compartilhamento de ideais se faz necessário entre os médicos-docentes e os estudantes, para que, mais uma vez, os

sujeitos inseridos nas relações entre ensinar e estudar desempenhem suas respectivas atividades (Ashbar; Mendonça, 2022).

Compreendendo o “constituir-se docente” como grande desafio para os profissionais da educação superior, notadamente na educação médica, é que consideramos essencial que a formação docente seja considerada pelas Instituições de Ensino Superior (IES) como uma missão “em termos de responsabilidade social e moral”, já que a formação docente deverá ser “reconhecida como elemento fundamental na consolidação do papel social da universidade.” (Silva; Costa; Lampert, 2019, p. 168). Para tanto, a formação de uma “atmosfera científica” voltada à formação docente, embasada no compartilhamento de ideais entre os atores institucionais, precisa se materializar em núcleos de formação docente, necessariamente vinculados à gestão superior da IES.

A ideia central é que o núcleo, envolto pela “atmosfera científica”, e estruturado a partir de uma epistemologia de base, seja idealizado para auxiliar os docentes na compreensão, planejamento e execução de suas atividades de ensino, além de inseri-los em contextos de pesquisa e de processos administrativos. Silva, Costa e Lampert (2019) enfatizam a importância das formações que capacitem os docentes para assumirem cargos administrativos, já que estes, ao se tornarem gestores, atuam como o elo entre a gestão superior e os demais atores institucionais:

O reconhecimento da necessidade da capacitação é o primeiro passo para o planejamento das ações de desenvolvimento docente, preparando-o para assumir cargos de gestão. As iniciativas de desenvolvimento docente devem abordar sistematicamente uma gama de tópicos, incluindo dimensões pessoais, profissionais e sociais, estilos de liderança e gestão, resolução de conflitos e negociação e formação de equipes colaborativas (Silva; Costa; Lampert; 2019, p. 176).

O passo inicial parece ser, portanto, a tomada de consciência por parte destes atores institucionais, sobre suas percepções acerca dos papéis que exercem. Mais uma vez, apontamos que o desenvolvimento do médico-docente passa pela tomada de consciência deste em relação ao seu papel no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. É neste sentido que justificamos a importância

da unidade “atividade de ensino ↔ atividade de estudo” gerar protagonismos, já que práticas educativas tradicionais, geralmente, situam docentes e estudantes em ambientes pouco inspiradores, favorecendo apenas a memorização do conhecimento, o que pode originar formas de pensamento bastante superficiais e pouco criativas (Machado; Schroeder, 2021).

A ideia do protagonismo em sala de aula, incluindo-se médicos-docentes e estudantes em suas respectivas atividades, vincula-se ao que denominamos de desenvolvimento da autonomia criativa, como função psicológica, no processo de apropriação da cultura médica, isto, no curso da transformação da atividade [médica] em atividade pessoal de cada estudante. Vigotski (2001, p. 171) contribui, ao esclarecer que:

[...] onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento [...] não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contêm, não atinge formas superiores ou chega a elas com extremo atraso.

Ao mencionarmos os protagonismos nos ambientes de aprendizagem, estamos nos referindo à participação consciente de estudantes em tarefas exploratórias nitidamente desafiadoras. Trata-se do aspecto psicológico e pedagógico inerente ao conceito proposto por Vigotski (2017; 2001) de Zona de Desenvolvimento.

## **5 O ambiente e sua relação com as Zonas de Desenvolvimento**

O aspecto essencial do conceito está na necessidade de o estudante aprender o novo, derivando desta formulação a compreensão da sala de aula ou outros espaços físicos como ambientes que se transformam em fonte de desenvolvimento, conforme já temos anunciado. Ou seja, o ensino que nela ocorre comporta a criação de zonas de conhecimento, por parte dos docentes, pois é a que representa o momento mais determinante na relação ensinar ↔ estudar, conforme Vigotski (2001).

O conceito teórico de Zona de Desenvolvimento incorpora uma compreensão genética e histórica do desenvolvimento humano. Ele possibilita

aos docentes idealizarem o curso interno que é possível um estudante percorrer, explicitando ciclos já adquiridos (já desenvolvidos) e ciclos que ainda necessitam ser alcançados (Vigotski, 1989). Uma Zona de Desenvolvimento, portanto, tem como pressuposto uma assimetria de saberes entre os seus participantes (de conhecimentos e de vivência profissional). Isto é, aqueles com menos conhecimento e experiência aprendem com aqueles que conhecem mais e são mais experientes. Este curso interno é mostrado por Moll (1996) na forma de quatro sínteses, com referenciais importantes para os docentes na idealização e condução das suas atividades de ensino, levando-se em consideração a Zona de Desenvolvimento:

- a) A proposição recorrente de situações desafiadoras, com níveis de dificuldades que deverão ser crescentes em complexidade.
- b) A ideia de uma performance assistida, ou seja, o docente acompanha os estudantes graduandos visando resultados que necessitam ser alcançados. A performance baseia-se, principalmente, na confiança: “aqueles que formam” e “aqueles que se formam” precisam ter objetivos claros. A tarefa fundamental encontra-se na compreensão de que as atividades (de ensino e de estudo) se sobrepõe.
- c) A avaliação de uma performance é pensada do ponto de vista da independência: aqui, os docentes estão atentos ao desenvolvimento do pensamento autônomo por parte dos seus estudantes. Estes, são estimulados a participarem de contextos em que ocorrem ações cooperativas específicas.
- d) A unidade “ensinar/estudar” é definida pela lógica “estudantes situando-se à frente de si mesmos”, isto é, estudantes em processos de desenvolvimento que expressam a forma como internalizam a cultura médica e como a reelaboram criativamente.

Como é possível perceber, acima de tudo, a Zona de Desenvolvimento possui natureza social, notadamente, do ponto de vista das interações que nela ocorrem. Se levarmos em consideração a sala de aula, o caráter social a que aludimos diz respeito ao estudante envolvido em contextos desafiadores e colaborativos. Isto pressupõem interações sociais (Vigotski, 2004b), mediadas pelo conhecimento

científico. Portanto, entendemos que a unidade “atividade de ensino ↔ atividade de estudo”, essencialmente, entrelaçam-se pela cultura, logo, necessitam ser compreendidas por essa perspectiva.

A ideia da atividade docente considerando-se Zonas de Desenvolvimento reafirma a necessidade de compartilhamento de ideais, assim como da participação conjunta entre docente e estudantes neste processo, em uma relação pautada pela confiança, pela cooperação e pelo afeto (Moll, 1996). Sobre a relação de cooperação entre docentes e estudantes, assevera Leontiev (1978, p. 290, grifos nossos):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens [...]. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os “órgãos da sua individualidade”, [...], o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante **através de outros homens**, isto é, num processo de comunicação com eles [...]. **Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação.**

Necessário lembrar que Vigotski (2017; 2001) compreende processos interativos como constituidores de autorregulação (uma função relacionada à autonomia), como neoformação, de acordo com o autor. O que queremos dizer é que por meio da apropriação da experiência médica acumulada (como cultura médica), os estudantes transformam a si mesmos - o desenvolvimento das capacidades relacionadas ao conhecer, fazer e ser, pertinentes à profissão.

Neste sentido, a Zona de Desenvolvimento, determinada na atividade, compõe uma unidade histórica, isto é, Vigotski (2001) a concebe a partir da dialeticidade que abarca histórias dos participantes envolvidos com história social (a cultura médica). Exposto em outros termos, conforme Davidov (1986), o domínio consciente da cultura também significa conduzir os estudantes no processo de internalização de procedimentos e estratégias cognitivas fundamentais para a ciência médica. Sobretudo, no que diz respeito a como compreendem e lidam com as questões relacionadas à vida profissional, numa perspectiva humanizadora.

De tal modo, Vigotski também se refere à natureza social da atividade de ensino. Assim, inferimos, por um lado, os conhecimentos médicos como

“formas ideais” da cultura médica. Por outro, o acompanhamento do docente que propõe e organiza Zonas de Desenvolvimento. Nela, age como um organizador e orientador, que determina, desafia, acompanha e avalia, conduzindo seus estudantes para novos estágios de desenvolvimento, contudo, a partir de ciclos já adquiridos: “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 1989, p. 101, com grifos no original). E prossegue: “Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (Vigotski, 1989, p. 101). Posto nestes termos, Vigotski (2001) assevera que as disciplinas exercem um papel decisivo para a formação profissional e humana, aspecto que implica a conquista de níveis sempre mais elevados de exigência intelectual e afetiva.

Portanto, de acordo com Vigotski (2003; 2001), a natureza do processo educativo encontra-se na mudança, que pode nos direcionar e propor distintas finalidades educativas em torno de outra importante questão: como devemos agir? O autor refere-se à aprendizagem e ao desenvolvimento como condição para garantir aos estudantes a vivência, pela atividade de estudo, da experiência criadora social. Deste modo, aprender Medicina e se desenvolver se constitui numa condição intimamente relacionada à ideia de desenvolvimento humano. Assim, destacamos a unidade “ensinar/estudar”, nos distintos ambientes de aprendizagem do curso, expressa a forma pela qual os estudantes são conduzidos a se organizarem e agirem situando-se à frente de si mesmos, isto, ao internalizarem (tornarem suas) a atividade médica e seus conhecimentos como produtos intelectuais humanos em torno do cuidado para com humanos.

Deste modo, compreendemos que as necessidades de docentes e de estudantes, materializadas no ensino e no estudo, enquanto atividades, quando realizadas de forma consciente e com vistas a um objetivo (um ideal) comum - a aprendizagem, se apresentam como fundamentais à compreensão da importância do ambiente enquanto fonte de desenvolvimento.

## 6 Considerações finais

Médicos-docentes são essenciais no processo de desenvolvimento dos estudantes se considerarmos um importante plano da atividade: o da participação orientada. Nesse plano, focam sua atenção sobre o conhecimento a ser ensinado e a natureza do acompanhamento, imprescindíveis à atividade de estudo, além de decidirem sobre as ocasiões em que podem se distanciar dos estudantes, orientando-os a desempenharem níveis crescentes de autonomia intelectual. Trata-se, portanto, do plano das intersubjetividades mediadas, determinadas pela atividade de ensino, que são complexas e crescentes.

Entendemos que o ensino e o estudo têm papel imperioso para o desenvolvimento, na medida em que seus mais importantes protagonistas partilham da necessidade de ensinar e de aprender o repertório cultural médico, com conhecimento e profissionalismo, resultando em formas muito mais complexas de ser, fazer e estar neste mundo. Ressaltamos, também, nossa concepção de desenvolvimento humano como o processo histórico em que o sujeito, ao compreender e transformar o meio (e sua relação com o conhecimento), transforma, também, a si mesmo. Logo, o pressuposto diz respeito à internalização da cultura (médica) como atividade humana, social e histórica, condição para a transformação dos estudantes, mas como atividade criativa e produtiva. Um processo a que denominamos de desenvolvimento de uma personalidade médica

Neste sentido, a ação pedagógica com intencionalidade psicológico-pedagógica, ou seja, pensada e desenvolvida de forma consciente e adequadamente orientada para o desenvolvimento dos estudantes de Medicina se apresenta, portanto, como uma possibilidade concreta para a efetivação da unidade “aprendizagem conduzindo ao desenvolvimento”. Trata-se de um aspecto que, conforme já argumentamos, pressupõe uma compreensão teórico-prática em torno de uma episteme psicológico-pedagógica de referência e uma elaboração com a necessária cientificidade que a atividade de ensino exige. Desta forma, esta não deveria estar centrada somente no repasse imediato de uma vivência profissional médica, mas, sobretudo, estar centrada na atividade de estudo, o que implica situar os estudantes em processos de interação intelectual e afetiva com o médico-docente

e com os colegas (o princípio de reciprocidades), mediadas pela cultura médica com seus desdobramentos teóricos e práticos.

Neste contexto é que sustentamos a importância do ambiente, enquanto fonte de aprendizagem e desenvolvimento. Então, quais são seus significados? Ratificamos que o ambiente também tem papel decisivo para o desenvolvimento de médicos-docentes - enquanto atmosfera científico-pedagógica - ou seja, quando o curso e docentes compartilham de uma mesma intencionalidade pedagógica, pautada em um campo teórico de base. Da mesma forma, para os estudantes de Medicina, por meio da atividade de ensino consciente dos médicos-docentes, são capazes de, por meio de suas atividades de estudo, também de forma consciente, apropriarem-se, com protagonismo, da cultura médica.

## La carrera de Medicina como ambiente, fuente de desarrollo: ¿Cuáles son sus significados?

### RESUMEN

Los médicos-docentes son, entre otros actores institucionales, responsables de la formación técnica, ética y cognitiva de los estudiantes de medicina, transformando así la enseñanza médica en objeto de discusión en las últimas décadas. Las reflexiones teóricas que aquí se presentan son desarrollos de una investigación doctoral que tuvo como objetivo comprender la unidad "aprendizaje conducente al desarrollo" de los estudiantes de Medicina, través de la actividad docente realizada por los profesores, bajo los aportes de la Teoría Histórico-Cultural. Considerando el importante papel que juegan en la organización de la relación que se mantiene entre los estudiantes y el conocimiento, en los diferentes ambientes de aprendizaje, afirmamos que el ambiente juega un papel decisivo en el desarrollo tanto de los profesores como de los estudiantes, siempre que es reflejo de un clima científico-pedagógico compartido entre la carrera de Medicina, las asignaturas insertas en ella y la Institución de Enseñanza Superior. Consideramos que tal ambiente se materializa en la puesta común de ideales, en la presencia de una intención pedagógica sustentada en una base teórica y, sobre todo, en la actuación del saber cómo mediador de estas relaciones, transformando en desarrollo los diferentes espacios de aprendizaje. En este contexto, se sostiene la importancia del medio ambiente, como fuente de desarrollo, en las relaciones entre quienes enseñan y quienes estudian.

**Palabras clave:** Ambiente; Actividad docente; Actividad de estudio; Cultura médica; Médico-profesor.

### Referências

ASBAHR, F.S.F.; MENDONÇA, A.B.J. Atividade de estudo como conceito central para a psicologia escolar. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 6, n. 1, p. 198–223, 2022. Available at: <https://doi.org/10.14393/OBv6n1.a2022-64391> Accessed on: 12 dez. 2022.

DANIELS, H. *Vigotski e a pesquisa*. São Paulo: Edições Loyola, 2011, 272 p.

DAVIDOV, V.V. *O que é a Atividade de Estudo*. Revista Escola Inicial, n. 7, p. 1-7, 1999.

DAVIDOV, V.V. Problemas do ensino desenvolvimental. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 637–877, 2017.

Available at: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/40284>.

Accessed on: 25 ago. 2023.

DUARTE NETO, J.H. Epistemologia da Prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de professores que atuam na Educação Básica. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 10, n.21, p. 48-69. 2013. Available at: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/326>. Accessed on: 18 jul. 2019.

LAMPERT, J. B. *Tendências de Mudanças na Educação Médica do Brasil: Tipologia das Escolas*. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.

LEÓN, G.F.; NÚÑEZ, I.B.; HORA E SOUZA, O.C.E.; PEREIRA, L.F. Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (TAD): diálogo com Gloria Fariñas León a respeito de P. Ya. Galperin. (In Memoriam) . *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 6, n. 3, p. 685–711, 2022. Available at:

<http://doi.org/10.14393/OBv6n3.a2022-67641>. Accessed on: 14 dez. 2022.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978, 37p.

LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004, 348p.

LEONTIEV, D.A. Questões da educação e psicologia pedagógica nas obras de A. A. Leontiev. In.: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos - livro II*. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 39-58.

LIBÂNEO, J.C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender- Davidov e a teoria histórico-cultural da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, set/out/nov/dez 2004. Available at:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf/>. Accessed on: 15 jan. 2019.

MACHADO, C. D. B.; SCHROEDER, E. Uma Epistemologia Psicológico-Pedagógica como possibilidade à Epistemologia da Prática na Educação Médica. *Revista Cocar*, v.15 n.31, p. 1-17, 2021. Available at:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3624/1778> . Accessed on: June 26, 2024.

- MOLL, L. Introdução. In.: MOLL, L. (org.). *Vigotski e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 3-27.
- PAVAN, M.V.; SENGER, M.H.; MARQUES, W. Percepção dos docentes sobre o currículo em prática em um curso de medicina. *e- Curriculum*, v. 20, n. 2, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/47057> Acesso em: 10 dez. 2022.
- SILVA, F.A; COSTA, N.M.S.C.; LAMPERT, J.B.. Desenvolvimento Docente na Autoavaliação Institucional dos Cursos de Medicina no Brasil: Espelho e Reflexos nas Percepções dos Atores. In: LAMPERT, J.B. *et al. Avaliação de Cursos de Graduação da Área da Saúde pelo Método da Roda: Investigação avaliativa para tendências de mudanças*. Curitiba: Appris, 2019, 256p.
- SIRGADO, A.P. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade*, v. 71, p. 45-78, 2000. Available at: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>. Accessed on: 18 feb. 2019.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989, 182p.
- VIGOTSKI, L.S. Problemas del desarrollo de la psique. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*, Tomo 3. Madrid: Visor, 1995, 261p.
- VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 496p.
- VIGOTSKI, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 330p.
- VIGOTSKI, L.S. *Psicologia pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a, 311p.
- VIGOTSKI, L.S. *Teoria e método em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b, 524p.
- VIGOTSKI, L.S. O problema do ambiente na pedologia. In.: LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. *Ensino desenvolvimental: antologia*. Uberlândia: EDUFU, 2017.
- VIGOTSKI, L.S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-papers, 2018, 176p.

Recebido em setembro de 2023.

Aprovado em junho de 2024.