

## ENTRE RASTROS E DESLOCAMENTOS: A DESCONSTRUÇÃO COMO ABORDAGEM DE LEITURA DA DOCÊNCIA EM FORMAÇÃO

Thaís Cristina Rodrigues de Carvalho Sampaio<sup>1</sup>  
Emília Carvalho Leitão Biato<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho analisou atividades e aulas produzidas por 45 estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Odontologia, participantes da disciplina de metodologia de ensino na saúde. O grupo incluiu 14 estudantes de mestrado do primeiro semestre de 2024 e 31 estudantes (28 de mestrado e 3 de doutorado) do primeiro semestre de 2025, que, a partir de discussões teóricas, elaboraram e ministraram aulas para seus colegas e professores. Parte-se da compreensão da docência como acontecimento, rastro e invenção, em constante devir, valorizando a linguagem, a experiência e o que escapa ao controle didático. O objetivo foi compreender como estudantes de mestrado e doutorado produzem sentidos sobre a docência em saúde, utilizando a desconstrução como gesto analítico para escutar deslocamentos e reinvenções na formação docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que analisou atividades registradas em vídeo e diário de campo, tornadas em texto. A análise, inspirada na leitura que fazemos da obra de Derrida (2005), compreendeu a desconstrução como atitude teórico-política, envolvendo a escolha de conceitos, a identificação de tensões, o acolhimento da indecidibilidade e procedimentos tradutórios. Os textos foram lidos como rastros que desestabilizam sentidos fixos, revelando tensões entre ensino prescritivo e práticas criativas. Os participantes apresentaram deslocamentos conceituais sobre avaliação, protagonismo, tradução e invenção, indicando que o saber docente emerge no encontro e na errância. A experiência de planejar aulas gerou desconfortos produtivos e vivências da indecidibilidade. A docência foi compreendida como prática aberta, instável e poética. Nesse processo, a desconstrução mostrou-se potente para sustentar multiplicidades e acolher o imprevisível, permitindo que o processo formativo se configurasse como espaço de criação e abertura ao novo.

**Palavras-chave:** ensino; saúde; pós-graduação; formação docente.

---

1 Estudante de pós-graduação em Odontologia da Universidade de Brasília; E-mail: [thaiscrodrigues@gmail.com](mailto:thaiscrodrigues@gmail.com); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0461039223922612>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1633-5337>.

2 Doutora em Educação; Professora do Departamento de Odontologia, do PPGODT e do PPGE/MP da Universidade de Brasília; E-mail: [emiliaclbato@unb.br](mailto:emiliaclbato@unb.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1776414386448708>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4358-4558>.

# BETWEEN TRACE AND DISPLACEMENT: DECONSTRUCTION AS AN APPROACH TO READING TEACHERS IN TRAINING

**Abstract:** This study analyzed activities and lessons produced by 45 postgraduate students in Dentistry, participants in the course on health teaching methodology. The group included 14 master's students from the first semester of 2024 and 31 students (28 master's and 3 doctoral) from the first semester of 2025, who, based on theoretical discussions, prepared and delivered lessons to their peers and instructors. The study is grounded in the understanding of teaching as an event, trace, and invention, in constant becoming, valuing language, experience, and what escapes didactic control. The objective was to comprehend how master's and doctoral students construct meanings about teaching in health, using deconstruction as an analytical gesture to capture shifts and reinventions in teacher education. This qualitative research analyzed video-recorded activities and field notes, transformed into text. The analysis, inspired by our reading of Derrida (2005), understood deconstruction as a theoretical-political stance, involving concept selection, identification of tensions, embracing undecidability, and translation procedures. The texts were read as traces that destabilize fixed meanings, revealing tensions between prescriptive teaching and creative practices. Participants demonstrated conceptual shifts regarding assessment, agency, translation, and invention, indicating that teaching knowledge emerges in encounters and wandering. The experience of planning lessons generated productive discomforts and experiences of undecidability. Teaching was understood as an open, unstable, and poetic practice. In this process, deconstruction proved powerful in sustaining multiplicities and embracing the unpredictable, allowing the formative process to unfold as a space of creation and openness to the new.

**Keywords:** teaching; health; postgraduate; teacher training.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação da docência no contexto da pós-graduação *stricto sensu* em saúde apresenta desafios complexos, especialmente pela necessidade de integrar ensino, pesquisa e prática profissional. Os programas de mestrado e doutorado tendem a priorizar a formação científica e técnica, deixando a dimensão pedagógica em segundo plano (Ribeiro; Cunha, 2010). Em muitos casos, o aprender a ensinar é condicionado à prática cotidiana, sem espaços sistematizados de reflexão crítica sobre o próprio ato pedagógico. Isso contribui para a manutenção de modelos de ensino que se distanciam das necessidades formativas atuais, o que reforça a urgência de pensar a docência como um campo de invenção e como uma prática em constante devir (Alves *et al.*, 2019). Dessa forma, a docência em saúde transita entre exigências institucionais, práticas consolidadas e a necessidade de abertura ao imprevisível.

Entre os dispositivos institucionais que buscam articular teoria e prática pedagógica no processo formativo, destaca-se o Estágio em Docência. Embora muitas vezes tratado como mera exigência curricular, esse componente pode se configurar como espaço de experimentação e criação (Rodrigues *et al.*, 2018). No entanto, como argumentam Aquino, Corazza e Adó (2018), a didática não deve

ser reduzida a um conjunto de técnicas ou prescrições, mas compreendida como uma composição: um exercício de transcrição, em que múltiplas linguagens e afetos atravessam a prática docente. Corazza (2011a) propõe pensar a didática como performance poética, como acontecimento, em que o saber não é aplicado, mas continuamente reinventado. Então, a docência pode ser entendida como um processo contínuo de tornar-se, no qual a formação não se completa em um curso ou disciplina, mas se tece nas experiências e nas trocas do cotidiano pedagógico. Assim, o professor não é aquele que domina o saber, mas quem se deixa afetar pelo outro.

Diante desse cenário, o campo da educação em saúde tem passado por mudanças que ampliam as formas de pensar e praticar o ensino. Em vez de focar apenas na técnica e na transmissão de conteúdo, novas propostas pedagógicas têm ganhado espaço, as quais valorizam também aspectos como os afetos, a linguagem e a experiência como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, a docência deixa de ser pensada como mera transmissão de saberes para tornar-se espaço de criação e risco, em que o conhecimento se dá na relação e no acontecimento (Biato, 2021). Com base nessa perspectiva, este trabalho parte da experiência concreta de uma disciplina voltada à metodologia de ensino na área da saúde, na qual os estudantes são convidados a planejar, conduzir e refletir sobre práticas pedagógicas. Nessa conjuntura, este estudo propõe uma análise de atividades e aulas desenvolvidas por estudantes da disciplina mencionada, a partir da desconstrução como gesto teórico-metodológico, inspirado na filosofia de Jacques Derrida (2005).

Como propõem autores que operam com esse gesto no campo da educação em saúde (Monteiro; Olini, 2018), a desconstrução abre espaço para compreender a aula como acontecimento. Nesse sentido, ela permite tensionar modelos prescritivos e a ideia de neutralidade na educação. Conforme proposta por Derrida (2005), a desconstrução não se constitui como método tradicional, tampouco como técnica de análise textual, mas como atitude que permite sustentar a escuta e a leitura do que se apresenta como falha ou hesitação, aquilo que escapa aos sentidos fixados e se abre a múltiplos deslocamentos. Trata-se de um gesto que opera nas margens do pensamento metafísico ocidental, recusando as dicotomias fundantes da tradição (fala/escrita, sujeito/objeto, forma/conteúdo) e expondo a instabilidade dos sentidos, dos conceitos e das identidades (Monteiro; Olini, 2018). Não se trata de negar a importância da técnica ou da teoria, mas de expor suas fissuras, acolher suas indecidibilidades e escutar o que ainda não se tornou plenamente audível.

O conceito de indecidível, em Derrida, refere-se àquilo que escapa a uma decisão fixa, clara e definitiva entre opostos (Monteiro; Olini, 2018). Entende-se como uma abertura de sentidos, a tensão entre escolhas que não se resolvem por um critério seguro. Esse pensamento permite que a aula seja pensada e praticada em meio à incerteza, assumindo todas as possibilidades como constitutivas do próprio processo de ensinar. Ao reconhecer que a aporia, conflito insolúvel do pensamento, atravessa o planejamento e a execução da prática docente, recusa-se a ideia de uma verdade única, didaticamente justificável (Corazza, 2011b). A aula, assim, não é

um espaço de aplicação linear de métodos, mas um acontecimento marcado pela instabilidade e pela dúvida, em que o indecidível não paralisa, mas ativa a escuta, a criação e o pensamento.

Nesse sentido, a escritura deixa de ser compreendida como um registro secundário da fala ou da presença, assumindo o papel de rastro, um traço que marca a ausência de uma origem plena e abre o texto ao jogo da *différance*<sup>3</sup>, onde o diferimento (adiamento do sentido) e a diferença (multiplicidade dos sentidos) operam simultaneamente (Biato, 2021; Duque-Estrada, 2001; Wortham, 2010). O ensino, visto por esse viés, não se define por um conteúdo a ser transmitido, mas por um processo de encontros e de transformações, em que o saber não antecede a relação, mas se constitui nela.

Adotar a desconstrução no campo da formação docente em saúde é também mudar os modos tradicionais de se pensar o conhecimento. Trata-se de deslocar o olhar da pesquisa tradicional, que busca o sentido fixo, a verdade e a representação fiel, para uma escuta do que escapa. Como sugerem Monteiro e Olini (2018), pensar a aula como acontecimento é se abrir ao imprevisível como parte constitutiva da experiência formativa. Nessa direção, a escritura dos estudantes e suas aulas tornam-se objetos não de decifração, mas de acolhimento: o pesquisador não tem como objetivo interpretar o que o estudante quis dizer, mas sim procurar se deixar afetar pelos rastros de sentido que emergem nas margens do texto e da cena pedagógica.

Este trabalho também se inspira em pesquisas que vêm buscando na desconstrução formas de enfrentamento às lógicas hierárquicas e dualistas que ainda estruturam o pensamento pedagógico e científico. Biato e Leitão (2017), ao abordarem a escritura como errância e suplemento, mostram como todo texto se constitui por fragmentos, desvios e destinações incertas, uma visão que se contrapõe à busca de coerência e controle, típica dos discursos normativos sobre o ensino. Da mesma forma, a discussão sobre a *destinerrance*, conceito proposto por Derrida (2007) que se refere à ideia de que toda mensagem enviada está sujeita à possibilidade de não chegar ao seu destino pretendido, ou de ser interpretada de maneiras imprevistas, permite pensar a docência como percurso sem garantias, em que a mensagem, a aula, não chega intacta a um destinatário ideal, mas se perde, se multiplica e se transforma (Monteiro, 2013). Assim, o que se diz ou se ensina pode escapar à intenção do professor, pois a aula, como o texto, não pertence apenas a quem a profere, mas a quem a recebe, com todas as suas singularidades.

Neste sentido, partimos da ideia de que o conceito de didática, tradicionalmente compreendido como um saber técnico sobre o ensino, pode ser desconstruído a partir das próprias práticas pedagógicas dos estudantes, ao buscar entendê-la como campo de relações, linguagem e política. Ao analisar os textos e

---

3 A *différance* não é exatamente um conceito ou palavra, mas um ponto de cruzamento de significados que desafia a ideia de presença plena e de início absoluto, funcionando como uma rede de deslocamentos de sentido. Fonte: GLOSSÁRIO DE DERRIDA, Departamento de Letras da PUC/RJ, supervisão de Silviano Santiago, Rio de Janeiro: F. Alves, 1976, p. 22.

aulas dos estudantes, buscamos observar como o conceito de ensino se constitui, se desloca e se contradiz no interior das práticas concretas, revelando sentidos ainda em formação.

Posto isto, este trabalho propõe investigar de que maneira estudantes de mestrado e doutorado da área da saúde vivenciam e constroem a experiência docente ao longo de uma disciplina voltada à reflexão pedagógica. A proposta não é alcançar definições finais ou avaliar as produções discentes com base em critérios normativos, mas acompanhar os movimentos presentes nas atividades e aulas produzidas pelos estudantes, como forma de sustentar a leitura como exercício de escuta, não buscando a essência oculta do texto, mas permitindo que este se expresse em sua multiplicidade, em sua potência de se deslocar. A análise parte da observação atenta de elementos que escapam às dicotomias tradicionais da pedagogia, como teoria e prática, saber e fazer, docente e discente. Busca-se compreender como o conceito de didática se constitui a partir das experiências vividas, considerando sua relação com o cuidado, a linguagem e a produção de sentido no contexto do ensino em saúde. Parte-se da ideia de que reconhecer os desafios e as mudanças que fazem parte da formação docente pode abrir caminhos para práticas mais criativas, contextualizadas e alinhadas às necessidades reais do processo educativo.

## 2 MÉTODO

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa para analisar atividades desenvolvidas por estudantes de uma disciplina de metodologia de ensino na saúde, presente no currículo da pós-graduação *stricto sensu* em Odontologia de uma universidade do Distrito Federal. Participaram, ao todo, 45 estudantes de pós-graduação. Inicialmente, foram analisadas as atividades escritas e as aulas em vídeo produzidas por 14 estudantes de mestrado do primeiro semestre de 2024. Nessa disciplina, os estudantes, a partir das discussões de diferentes abordagens teóricas, deveriam elaborar e ministrar aulas para seus colegas e professores, com liberdade para a escolha dos temas, como parte do processo formativo. No primeiro semestre de 2025, foram incluídos 31 estudantes – sendo 28 de mestrado e 3 de doutorado –, cujas aulas, realizadas de forma presencial, também foram analisadas, uma vez que, no grupo anterior, nem todas as abordagens teóricas estavam disponíveis em gravação. Durante as apresentações, foram realizadas anotações de campo, cujo material serviu de base para a análise qualitativa. A análise foi conduzida com base na desconstrução, conforme proposta por Jacques Derrida (2005), visando interrogar como práticas pedagógicas produzem sentidos e tensionam a relação entre teoria e experiência. Esta etapa busca ainda pensar sobre como essas vivências contribuem para a constituição da docência em saúde. Entende-se, por meio da desconstrução, que toda produção escrita ou pedagógica carrega rastros, silêncios e deslocamentos que escapam à lógica da representação. A desconstrução é aqui mobilizada não como método técnico, mas como atitude teórico-política que permite questionar os sentidos estabilizados dos conceitos, particularmente o de ensino e de didática, buscando captar sua composição múltipla.

Assume-se, ainda, que todo enunciado carrega consigo uma história, uma materialidade e uma abertura ao imprevisível. Assim, mais do que interpretar intencionalidades ou identificar categorias, a análise propõe um trabalho com os traços, entendidos como marcas, possibilidades de reconfiguração, que se expressam nas produções discentes. Com isso, busca-se compreender como as experiências práticas contribuem para a formação docente em saúde e para o deslocamento de saberes pedagógicos instituídos.

A análise não parte de uma perspectiva neutra ou distanciada, mas reconhece a implicação da pesquisadora no processo interpretativo. Considerando a abordagem da desconstrução, comprehende-se que todo olhar analítico é atravessado por experiências, escolhas e afetos, o que confere à pesquisa um caráter situado e subjetivo. A seleção de trechos e a interpretação das experiências vividas pelos entrevistados são compreendidas como um processo compartilhado. Tanto as perspectivas dos participantes quanto as dos pesquisadores influenciam a produção final dos textos, configurando uma escrita colaborativa. Essa postura não compromete o rigor, mas permite uma leitura mais sensível às nuances presentes nas produções discentes.

Em diálogo com a pesquisa de Biato (2024), que propõe a desconstrução como modo de operar com conceitos a partir de suas fissuras e deslocamentos, este estudo mobilizou gestos de desconstrução, como a escolha de conceitos centrais – docência, avaliação, criatividade, saúde – e a observação de seu funcionamento nas falas dos participantes, atentando-se às lacunas, ambivalências e tensões internas. Esses conceitos não foram analisados com o intuito de esclarecer sentidos fixos, mas de abrir o campo da significação, permitindo que emergissem deslocamentos. O gesto de identificar pontos de cegueira, como dicotomias presentes nas falas (ativo/ passivo, teoria/prática, estrutura/criação), permitiu tensionar a lógica hierárquica que sustenta o pensamento educacional tradicional.

O encontro com a indecidibilidade também foi fundamental, o que possibilitou reconhecer zonas em que os papéis de ensinar e aprender, criar e aplicar, não se distinguem com nitidez, o que abre espaço para o imprevisível. Outro movimento importante foi o da tradução como prática docente, compreendida não como fidelidade ao sentido original, mas como invenção de sentidos no encontro com o outro. Por fim, a análise foi guiada por uma atenção aos rastros do indizível, às expressões afetivas que escapam à lógica da evidência, reconhecendo-as como modos legítimos e potentes de dizer o cuidado, o ensino e a experiência formativa. Assim, os gestos desconstrutores não buscaram desmontar os discursos dos participantes, mas acolher suas frestas e desvios como forças constitutivas de outros modos de pensar a formação docente em saúde.

Os participantes foram convidados a participar da pesquisa por meio de diferentes estratégias, conforme o semestre letivo. Para os estudantes do primeiro semestre de 2024, o convite foi realizado de forma remota, por meio de mensagens enviadas individualmente, nas quais foram explicados os objetivos do estudo e solicitado o consentimento para utilização das atividades desenvolvidas na disciplina. Já para os estudantes do primeiro semestre de 2025, o convite ocorreu

presencialmente, durante as aulas da disciplina, com a mesma explicação sobre a pesquisa e seus propósitos. Em ambos os casos, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a compreensão dos objetivos do estudo e o caráter voluntário da participação. Para assegurar a privacidade e anonimato, foram atribuídos nomes fictícios aos participantes, representados por tipos de flores, protegendo suas identidades em todas as etapas da pesquisa e na divulgação dos resultados. Este projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde (FS) da Universidade de Brasília (UnB), com registro na Plataforma Brasil sob o CAAE 43361320.4.0000.0030.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta recortes de textos e aulas elaborados pelos estudantes em atividades realizadas durante a disciplina. A partir da leitura detalhada dos materiais e das anotações de campo, foram identificados padrões de sentido recorrentes que serviram como fio condutor para a elaboração das seis unidades de análise apresentadas a seguir. Esses tópicos temáticos foram constituídos como unidades interpretativas, que emergiram do processo de leitura e interpretação do material empírico. Cada unidade foi nomeada com base nos sentidos mais recorrentes identificados nas produções dos participantes. Esses excertos são tomados como pontos de entrada para o gesto desestruturativo, que não pretende revelar o sentido original ou concluir, mas sim abrir os textos a múltiplas leituras, com o intuito de mostrar deslocamentos de sentido e tensões presentes nas experiências relatadas. O uso da desestruturação permite que essas narrativas sejam lidas não como relatos estáveis, mas como textos abertos, nos quais emergem deslocamentos e reinvenções do que é ser professor na pós-graduação em saúde.

Assim, este trabalho também se inscreve naquilo que Corazza (2004) chama de pesquisa-filosofia, que recusa aplicar teorias prontas e aposta na criação de conceitos e linguagens singulares, em ressonância com as experiências vividas pelos participantes e com as linhas de fuga que atravessam a docência em saúde. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que não busca explicações definitivas, mas que acolhe o acontecimento, abrindo espaço para o novo e para aquilo que ainda está por vir.

#### 3.1 Tensão entre aprendizagem e avaliação

Ao discutir sobre o papel da avaliação no processo de aprendizagem na disciplina, tomou-se como ponto de partida a reflexão de Sordi (2008, p. 54), que afirma: “Defendemos que a docência deve ser vocacionada para a aprendizagem mais do que para o ensino, e muito menos ainda para a avaliação”. Nesse contexto, a participante, ficticiamente nomeada como Camélia, expressa:

*“Aprendizagem é muito mais complexa do que memorização e requer instrumentos e ferramentas de igual calibre [...] discussões, debates, atividades extramuros imersivas.”*

A fala da estudante desloca a ideia de aprendizagem como acúmulo de informações para compreendê-la como experiência ampliada e complexa. A oposição clássica entre memorização, associada à passividade, e experiências imersivas, ligadas à vivência e à produção de sentido, é evidenciada. A partir da desconstrução, pode-se ler esse enunciado como um rastro de resistência à metafísica da presença, a qual acredita que o conhecimento se encontra plenamente presente na mente ou na fala do indivíduo. Derrida enfatiza que todo saber nunca se apresenta de forma plenamente acessível, pois é constantemente atravessado por ausências que o constituem e o diferem continuamente (Monteiro; Olini, 2018). Assim, os debates e as atividades extramuros, citados na fala da aluna, são modos de operar com essa diferença, de colocar o saber em movimento em vez de cristalizá-lo como algo fixo. A aprendizagem, então, não se dá onde há certeza, mas onde há deslocamento e incompletude.

*“As avaliações trazem preocupações em ambos os lados, como a angústia com relação a uma possível aprovação, por parte dos alunos, e a aprovação sem agregar conhecimento, por parte dos docentes. Dessa forma, os docentes devem ter liberdade para proporem e conduzirem seus alunos de forma que a finalidade do processo seja o aprendizado, e não o ensino ou a avaliação.” (Margarida)*

Margarida amplia essa tensão ao relatar que a avaliação emerge como espaço de angústia compartilhada, marcada pela indecidibilidade entre aprovar e aprender, entre ensinar e conduzir. O discurso de Margarida reflete o conceito de *aporias da responsabilidade*: a impossibilidade de garantir plenamente o sentido e, ainda assim, a necessidade de agir (Carvalho, 2010). A liberdade docente, reivindicada pela participante, não é ausência de regras, mas um modo de acolher o imprevisível que atravessa o processo formativo. O gesto desconstrutor, portanto, convida a ler a avaliação não como fim, mas como intervalo – lugar em que o saber se abre ao outro e se reescreve continuamente.

Assumir um gesto desconstrutor no campo da avaliação implica questionar a sua suposta presença como garantia da aprendizagem. A avaliação, tradicionalmente compreendida como instrumento de verificação objetiva, tenta fixar o saber em um ponto mensurável. No entanto, esse gesto avaliativo é atravessado por ausências, aquilo que escapa, que não se deixa capturar por provas ou notas. O que permanece como rastro da aprendizagem, como afetos, deslocamentos, modos de pensar e sentir, muitas vezes não é visível nem quantificável. Nesse ponto se insinua a *diférance* derridiana: o saber não se dá como presença plena, mas como movimento adiado, como algo que se forma no intervalo. Não se trata, aqui, de negar o valor da avaliação – ao contrário –, mas de deslocar seu sentido, abrindo espaço para outras formas de escuta do que se aprende, inclusive do que não se pode dizer ou medir.

### **3.2 Cena da aula como experiência participativa (Teatro/Peste)**

Ao discutir a associação do espaço da aula com a cena de um teatro, conforme proposto por Biato e Oliveira (2023), Lírio comenta:

*“A associação proposta retrata a remoção do aluno como peça coadjuvante e passiva e o coloca como protagonista, atuando juntamente com o professor no processo de criação de conhecimento.”*

Este trecho parece apontar para uma tentativa de inverter a lógica tradicional da aula, centrada na figura do professor como portador do saber. No entanto, a desconstrução nos convida a ir além da simples inversão. Colocar o aluno como protagonista ainda pode manter intacto o modelo binário (ativo/passivo, centro/periferia) que sustenta a pedagogia tradicional. Em vez disso, é possível pensar a cena da aula como espaço de indecidibilidade, onde os papéis de ensinar e aprender se embaralham continuamente (Biato; Oliveira, 2023). A aula se torna, assim, um espaço dramatúrgico, onde todos estão em cena, mas sem *script* fixo. O protagonismo pode ser relido como uma coautoria, em que o saber se constrói entre vozes. O desafio é não substituir um centro por outro, mas desestabilizar o próprio centro.

A aprendizagem não se dá como substituição de papéis, mas como deslocamento dos lugares fixos. Nesse movimento, emerge uma zona de indecidibilidade, em que ensinar e aprender se entrelaçam, desfazendo fronteiras rígidas. O aluno, ao participar ativamente da experiência, não assume o comando da cena, mas ocupa um espaço que desafia o modelo representacional e hierárquico da pedagogia. Assim, o gesto desconstrutor não propõe apenas uma nova distribuição de funções, mas a criação de uma outra lógica de relação, em que a aula se torna um campo de forças, um acontecimento compartilhado, instável e produtivo.

*“Assim como uma praga, o objetivo é tirar a audiência (ou os alunos) da zona de conforto e assim provocando movimento e o rompimento da rotina para solucionar problemas propostos pelos atores (os professores).” (Jasmim)*

A fala de Jasmim utiliza a metáfora da “praga” (ou peste, conforme o teatro proposto por Artaud) para descrever a ação pedagógica que visa deslocar os alunos de sua zona de conforto, produzindo movimento e ruptura da rotina, assim, pode ser vista tanto como destrutiva quanto como catalisadora de transformação. A imagem remete ao incômodo, à desestabilização.

O trecho também opõe passividade (zona de conforto) e ação (movimento), além de nomear o professor como ator, e o aluno como audiência. Dessa forma, o próprio texto estabelece uma hierarquia que contradiz a ideia de emancipação. Assim, ao tentar subverter a rotina e propor mudança, reafirma, despercebidamente, papéis fixos e centralizadores do professor, o que desestabiliza o discurso de transformação que pretende sustentar.

### **3.3 Ambivalência dos modelos prescritivos**

Ao considerar sua experiência de formação na área da saúde, bem como o processo de tornar-se professor, por meio de aspectos de modelos prescritivos de educação, em seus limites e possibilidades, Íris relata:

*“Pretendo utilizar os modelos prescritivos como base, mas também buscar estratégias que incentivem a participação ativa dos alunos, promovam criatividade e pensamento crítico.”*

A oscilação entre prescrição e criação marca uma ambiguidade neste enunciado. Ao mesmo tempo em que há um reconhecimento da força das estruturas pedagógicas, há o desejo de abri-las à invenção. Na perspectiva da desconstrução, esse movimento aponta para o funcionamento do suplemento: aquilo que é adicionado ao modelo prescritivo, a criatividade não está fora dele, mas o constitui (Biato; Leitão, 2017). Íris aponta para uma coexistência entre estrutura e invenção, o que ressoa com o conceito de suplemento derridiano, o qual sugere que o que é considerado acessório, neste caso, a criatividade e o pensamento crítico, revela-se fundamental para o funcionamento da própria estrutura, que neste contexto seria o modelo prescritivo (Monteiro; Olini, 2018). O que está à margem é, na verdade, constitutivo do centro. O gesto desconstrutor destaca que o que tem sido considerado marginal, como a criatividade, é, na verdade, o que sustenta aquilo que se diz fundamental, como a estrutura. Assim, a criatividade, tida como extra, é o que torna o ensino possível. Ao afirmar a importância do pensamento crítico, a aluna também opera uma abertura à *differance*, esse jogo de deslizamentos que impede a fixação do sentido e desafia os modelos unívocos. O modelo prescritivo, então, não é rejeitado, mas desestabilizado.

*“O que funciona para um aluno pode não funcionar para outro, e um método de ensino único pode deixar alguns alunos para trás. Por outro lado, os modelos prescritivos [...] podem fornecer uma estrutura clara e organizada para o ensino [...].” (Dália)*

A fala de Dália traz uma tensão interna ao expor a limitação dos métodos de ensino únicos, que não atendem à diversidade dos alunos, e, ao mesmo tempo, reconhece um valor nos modelos prescritivos, por sua capacidade de oferecer estrutura e organização. A partir da desconstrução, essa aparente conciliação funciona como uma ambivalência, na qual ao mesmo tempo em que os modelos prescritivos são vistos como instrumentos de ordem, também carregam em si o risco da exclusão e da homogeneização. O que é apresentado como estrutura pode ser, paradoxalmente, o que inviabiliza o acolhimento da diferença e da singularidade dos sujeitos. Essa ambiguidade mostra que o valor atribuído aos modelos prescritivos não é fixo, mas instável. Assim, desfaz-se a polarização entre rigidez e flexibilidade.

### **3.4 Saúde, arte e ensino como porvir e acontecimento**

Após a leitura do artigo de Biato (2021), os estudantes teceram alguns comentários, expostos a seguir.

*“Reconhecer a saúde como um porvir impossível [...] Uma docência em saúde que inclui arte e poesia vê o ensino como um texto poético, aceitando a imperfeição e a desconstrução de significados rígidos.” (Íris)*

Neste enunciado, a estudante mobiliza a noção de acontecimento, central à filosofia derridiana, para pensar tanto a saúde quanto o ensino. Ao reconhecer a saúde como porvir impossível, sua definição biomédica é desestabilizada e aponta para um conceito em constante composição, como também propõe Biato (2021). A docência, por sua vez, é compreendida como texto, não no sentido de algo fixado em palavras, mas como campo de escritura, um espaço de deslocamentos, repetições e falhas. A aceitação da imperfeição não é caracterizada como uma concessão, mas um gesto de resistência à lógica da completude, à busca de sentidos únicos. O ensino como texto poético se constitui, portanto, na abertura ao que não se pode controlar, ao risco e à multiplicidade de sentidos.

Assim, a docência é reconhecida como uma escrita inacabada, sempre em processo, como um texto em constante elaboração. Pensar o ensino dessa forma é se afastar da ideia de verdades absolutas ou métodos fechados, abrindo espaço para o imprevisível, o singular e o porvir. Nesse movimento, ensinar deixa de ser a transmissão de um sentido e passa a ser a criação de condições para que o campo da significação permaneça aberto, permitindo que o significado se produza no encontro.

*“A mistura da arte, literatura e saúde é uma forma de proporcionar acolhimento [...] quando eu era criança minha psicóloga me pedia para desenhar [...].”*  
(Girassol)

A inserção da arte e da literatura no campo da saúde, narrada pela estudante a partir de uma experiência pessoal na infância, evoca um modo de saber que não passa pela razão instrumental, mas pela sensibilidade e pela expressão. O gesto de desenhar pode ser compreendido como uma forma de escritura que deixa rastros. Ao compartilhar essa lembrança, Girassol inscreve sua subjetividade no texto, o que, a partir de Biato (2021), pode-se entender como um gesto de hospitalidade ao outro em si. A arte aqui não ilustra a saúde, mas a compõe como experiência que escapa à lógica do diagnóstico. O desenho é o suplemento quando o conceito não basta.

Nesse contexto, o gesto desconstrutor propõe escutar os rastros do indizível, reconhecendo na arte não uma ilustração da saúde, mas uma forma de compô-la. Assim, a arte se configura como uma escritura que escapa à lógica da evidência clínica, abrindo espaço para outras formas de saber e de sentir. O desenho, por exemplo, deixa de ser apenas uma manifestação simbólica e passa a ser uma escritura poética da experiência, uma expressão sensível de um corpo que vive, sente e significa o mundo de maneira própria. Ao acolher esses rastros, o cuidado em saúde, ou a docência, desvia-se da objetividade rígida e aproxima-se da escuta e da singularidade.

### 3.5 Tradução como prática docente

*“A docência é vista como uma oportunidade de tradução e invenção, permitindo uma abordagem mais flexível e criativa [...].” (Dália)*

*“Quando assumimos a atividade de ensinar, deve-se exercê-la para inspirar os alunos. É interessante aplicar na formação em saúde a integração entre ensino, serviço, gestão e comunidade. Também é válida a percepção do exemplo de dor de Frida Kahlo, como algo que cada um sente e que não é possível de descrever, no máximo de exemplificar com imagens e desenhos, e que para o outro o que resta é traduzir.” (Margarida)*

A fala de Dália demonstra que a tradução na docência não se limita à transposição literal de conteúdos, mas envolve recriar significados a partir de experiências individuais e coletivas, tornando visível o que é intraduzível por palavras. O exemplo de Frida Kahlo, trazido por Margarida, ilustra a impossibilidade de capturar a experiência do outro – e, ao mesmo tempo, a necessidade de traduzir por meio de gestos, imagens e formas sensíveis. Nesse sentido, traduzir é trazer à cena algo que se diferencia e resiste à codificação, reforçando a ideia de que ensinar é inventar sentidos no encontro com o outro.

A ideia de docência como tradução ressoa diretamente com a leitura derridiana, como um gesto de criação, não de fidelidade. Traduzir é trair, no sentido de desestabilizar o original, de reconhecer que todo sentido é o efeito de algum contexto (Monteiro; Olini, 2018). A invenção, nesse caso, não é um adorno da docência, mas sua própria condição. O professor, como tradutor, não transporta significados, mas os reinventa no contato com o outro e com o texto. Essa concepção desafia a lógica da aplicação da teoria à prática e propõe uma leitura poética da docência, como escritura que se dá na tradução do incerto. Como afirma Biato (2021), o professor escreve a aula como quem traduz experiências de vida em gestos pedagógicos, ciente de que nunca há uma única leitura possível.

Assim, assumir um gesto desconstrutor na docência, nesse sentido, é reconhecer, à luz desta noção de tradução, que ensinar não é transmitir um conteúdo original a ser fielmente reproduzido, mas inventar sentidos no encontro com o outro. Dessa forma, a tradução é um ato de criação. A docência pode ser compreendida como escrileitura, uma prática que se faz entre o ler e o escrever, entre o escutar e o dizer, sempre marcada por deslocamentos e reinvenções (Aquino; Corazza; Adó, 2018). O professor não apresenta verdades prontas, mas traz o outro à cena, permitindo que o saber se constitua na diferença. Ensinar, portanto, é traduzir, não aquilo que é idêntico, mas aquilo que se diferencia, e é nesse ato de infidelidade criativa que a formação se constitui como acontecimento.

### 3.6 Práticas de ensino e fundamentos teóricos: a aula como espaço de teoria e invenção

Como parte do percurso formativo da disciplina de metodologia, os estudantes foram desafiados a planejar aulas fundamentadas em diferentes concepções

pedagógicas. Divididos em grupos, deveriam construir propostas didáticas baseadas em quatro linhas teóricas: a Filosofia da Diferença, o Pragmatismo, o Construtivismo e a Perspectiva Histórico-Cultural. A proposta previa a escolha livre de temas, desde que a elaboração da aula respeitasse os princípios epistemológicos e metodológicos da linha atribuída a cada grupo. Esse exercício teve como objetivo não apenas promover o aprofundamento teórico sobre as correntes educativas, mas também possibilitar a experimentação prática e criativa do planejamento pedagógico. A análise das aulas construídas se deu a partir da observação das estratégias, dos discursos e dos efeitos produzidos pelos planejamentos apresentados, buscando compreender como essas diferentes abordagens incidem sobre o modo de pensar a docência e a aprendizagem no contexto da formação em saúde.

### **3.6.1 A aula como acontecimento, indecidibilidade e tradução: didática em devir por meio do exercício da diferença**

A filosofia da diferença, inspirada em pensadores como Deleuze, Derrida e Foucault, propõe uma ruptura com os modelos fixos e representacionais que historicamente organizaram o pensamento (Peters, 2000). Em vez de buscar verdades universais ou caminhos seguros para o ensinar, essa perspectiva valoriza a diferença, a multiplicidade, a imprevisibilidade e o acontecimento. Nos textos de Biato (2021) e Corazza *et al.* (2019), essa abordagem se desdobra em uma docência que se aproxima da arte, caracterizada como inventiva e aberta ao outro, capaz de acolher o impossível como parte do processo formativo. A aula, então, torna-se lugar de criação e risco, em que ensinar não pode ser entendido como uma transmissão, mas sim uma tradução, uma infidelidade produtiva que transforma o que se aprende e quem aprende. A diferença não deve corrigir, nem dominar, e sim acolher, como forma de possibilitar a potência de reinvenção.

O grupo responsável pela aula associada à Filosofia da Diferença utilizou a escolha de músicas populares, como Problema Social, de Seu Jorge, e Vilarejo, de Marisa Monte, para provocar discussões sobre saúde. Buscou não apenas compor uma metodologia criativa, mas produzir um verdadeiro acontecimento pedagógico. A partir da escuta, o grupo criou espaços de pensamento afetivo, provocando deslocamentos conceituais nos colegas. Como descrito em Derrida (2005), o acontecimento é aquilo que escapa à previsão, que chega sem que possamos controlá-lo, o que podemos encontrar por meio da escuta musical, a qual gerou exatamente esse tipo de abertura ao outro. O grupo também utilizou a nuvem de palavras, que resultou da escuta coletiva e da relação com os determinantes sociais em saúde, provocando rastros das vivências na aula. Esse gesto articula a dimensão pública e íntima do conceito de saúde, como propõe Biato (2021), ao entender que saúde não é um dado fechado, mas uma composição múltipla.

*“Foi um pouco assustador, não sabia para onde ir [...] arte, ciência e filosofia é muito amplo.” (Verbena)*

*“[...] a parte mais difícil é a gente criar essa dinâmica de como nortear o pensamento através da interpretação da arte [...].” (Lírio)*

Alguns relatos das estudantes que realizaram a apresentação, durante a devolutiva, revelam o desconforto da indeterminação. Essas falas são potentes, pois testemunham a entrada dos estudantes na lógica da indecidibilidade, ou seja, a suspensão da certeza, da linearidade e do método como prescrição. A desconstrução não elimina o método, mas o coloca em crise. Ao invés de seguir passos, os estudantes experimentam compor o saber no meio da travessia entre campo e cidade, entre canções e conceitos. O desafio de construir a aula relatado pelos estudantes é, paradoxalmente, o ponto de maior valor formativo, que está associado ao pensar e ao fazer a aula sem garantias, sustentando a aporia, como propõe Biato (2021).

A ideia de traduzir músicas em conceitos coloca os estudantes em posição de tradutores: aquele que inventa o sentido no gesto, e não apenas o transfere. Como destacou a professora durante a aula, a tradução na docência não é um movimento neutro de equivalência, mas um trabalho de transformação sensível entre linguagens, campos e sujeitos. Nesse gesto, os estudantes deixam de ser aplicadores de conteúdos e se tornam compositores do ensino, constroem relações entre arte, ciência e vida, não por simples ilustração, mas por associação criativa. O uso do tripé arte-ciência-filosofia funciona aqui não como receita, mas como tensionamento, o que provoca o pensamento (filosofia), afeta o corpo (arte) e conecta com a prática (ciência) (Guattari; Deleuze, 1992).

*“A dificuldade inicial foi pensar em cima da filosofia, de como trazer isso, mas depois que a gente já tinha conseguido definir as músicas [...]. Aí foi tudo ficando mais claro, esse tripé [...] ficou mais claro assim quando a gente já tinha construído tudo, mas a construção a gente teve uma dificuldade.” (Magnólia)*

O grupo assumiu a fragilidade do processo como parte da experiência formativa. Ao dizer que só entenderam o sentido da aula depois de vivê-la, os estudantes mostram que a construção de conhecimento em docência não é anterior à prática, mas se constitui nela. Esse é o rastro da docência, algo que não se planeja completamente, mas que se escreve no encontro, na escuta. O grupo, ao abrir-se à incerteza e criar vínculos entre arte e saúde, incorporou a filosofia da diferença como experiência e não como teoria aplicada. A aula foi, assim, mais do que apresentação, foi acontecimento, indecidibilidade e tradução.

*“Essa dinâmica permite que vocês se tornem até mais críticos e mais sensíveis em situações que se assemelhem. Isso gera um potencial de criatividade muito grande.” (Begônia)*

A fala do professor Begônia aponta para uma compreensão da aula como espaço de invenção, um dos elementos centrais da filosofia da diferença. O reconhecimento do potencial de criatividade que emerge da experiência vivida na atividade rompe com a lógica tradicional de reprodução de conteúdos e abre espaço para a formação como acontecimento.

### **3.6.2 Entre o problema e a ação: uma análise desestruturadora da aula pragmatista**

O Pragmatismo, como perspectiva educacional, se ancora na ideia de que a aprendizagem se dá pela experiência, no enfrentamento de situações reais que exigem reflexão, tomada de decisão e ação. Inspirado em autores como John Dewey, essa abordagem valoriza a prática como fonte e destino do conhecimento, articulando teoria e ação em um movimento dinâmico e contínuo. No campo da saúde, o pragmatismo tem ganhado força por meio de metodologias como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e a Metodologia da Problematização, que partem de situações concretas e instigam o estudante a investigar, propor hipóteses e intervir. Como mostram Batista *et al.* (2005) e Berbel (1998, 2011), trata-se de uma aposta na autonomia, na criticidade e na formação ética. A aula, nesse contexto, deixa de ser um espaço de mera transmissão para se tornar lugar de investigação coletiva, onde se aprende por implicação, engajamento e ação situada.

A proposta de aula baseada no pragmatismo foi desenvolvida por dois grupos distintos. O primeiro grupo optou por replicar fielmente a dinâmica apresentada pelo professor na aula anterior, centrada na metodologia do PBL, inclusive com o sorteio dos participantes e o uso do mesmo formato de apresentação, o que evidencia um movimento de adesão à forma em detrimento da criação. Sob a perspectiva da desestruturação, essa repetição não é neutra, pois revela o quanto a presença do modelo ainda funciona como autoridade, mesmo em contextos em que se pretendem participações ativas. A proposta pedagógica do pragmatismo convoca a experiência e a autonomia, mas a prática do grupo parece ter reafirmado uma lógica representacional, em que o saber é reproduzido, e não inventado. Ao invés de se arriscar na criação de uma cena própria, o grupo preferiu repetir o que já havia sido realizado, um gesto que, embora seguro, esvazia a potência do acontecimento.

A aula orientada pelo pragmatismo produziu um espaço de formação marcado por deslocamentos e contradições que interessam à desestruturação. Embora o pragmatismo valorize a experiência, a resolução de problemas reais e a autonomia dos estudantes, emergiram, em alguns momentos, gestos que tensionaram essa proposta. A atuação de uma estudante no papel de “especialista”, que também foi intitulada como a coordenadora do PBL, por exemplo, revela um ponto de inflexão: a condução da discussão por uma única voz, justificada pelo domínio do conteúdo, mostra a persistência de lógicas hierárquicas mesmo em contextos que se pretendem colaborativos. A figura do coordenador no PBL, que deveria favorecer a escuta e a mediação, tornou-se um papel esvaziado.

*“O fato de algumas pessoas falarem mais, e outras falarem menos, atrapalha o aprendizado?” (Amaranto)*

A dúvida do estudante expõe as tensões silenciosas dentro de metodologias ativas como o PBL, em que a participação é um dos pilares centrais. Pela desestruturação, essa indagação não busca uma resposta binária (sim ou não), mas desestabiliza a ideia de que a simples presença de fala equivale à aprendizagem real.

Essa questão mostra que o silêncio, quando se torna ausência sistemática de fala, pode operar como exclusão simbólica, apagando experiências, vozes e modos de ver o mundo que deixam de ser ditos. Ao mesmo tempo, ela revela que o silêncio de alguns pode não ser escolha, mas reflexo de relações assimétricas de poder, de vozes que se sobrepõem e de espaços que nem sempre são igualmente acessíveis. A desigualdade na distribuição das falas revela rastros de uma hierarquia que persiste mesmo em espaços que se pretendem horizontais.

Após o professor questionar se havia mais alguma consideração, Calêndula disse: “Não, já deu muita treta aqui”. O excerto expõe uma tensão entre a proposta metodológica da escuta e da pluralidade e o desconforto real gerado pelo conflito em sala. O PBL, enquanto metodologia pautada na resolução coletiva de problemas, visa exatamente o confronto de ideias, a pluralidade de hipóteses, o exercício da escuta e da negociação. No entanto, quando o conflito real aparece, ele é lido como excesso. Esse gesto de encerramento se mostra como tentativa de controlar o incontrolável, silenciando a diferença justamente onde ela deveria ser motor da aprendizagem. A estudante, ao performar o fim da conversa, ocupa uma liderança informal que escapa à lógica colaborativa do PBL, demonstrando a fragilidade de uma aplicação técnica da metodologia sem considerar as dimensões éticas e afetivas da convivência. A desconstrução, então, não propõe corrigir o conflito, mas escutá-lo como parte constitutiva do processo formativo, pois talvez seja na “treta” que se revela o que verdadeiramente ensina.

No segundo grupo, o desafio da construção de uma torre por duas equipes diferentes, com alguns materiais como macarrão, fita adesiva e *marshmallow*, traz outra perspectiva, distante do conteúdo técnico da odontologia, mas ao mesmo tempo próxima da proposta criativa e colaborativa do pragmatismo. A ausência de liderança durante a construção foi apontada por um dos professores da disciplina, mas talvez ali houvesse outra lógica de organização, como uma micropolítica da negociação e do compartilhamento. As falas sobre o caos, a estrutura e a comunicação revelam que a aprendizagem emergiu como experiência sensível, mesmo que sem o aparato teórico esperado, conforme crítica de um professor presente na dinâmica. Aqui, o olhar da desconstrução permite observar que o erro metodológico, seja o de misturar linhas de pensamento do construtivismo e do pragmatismo, ou a falta de teoria sobre o assunto principal da aula – a importância da comunicação –, pode ser, na verdade, um acontecimento formativo, algo que desorganiza para possibilitar a reinvenção. Dessa forma, entende-se que a aula pragmatista, lida pela desconstrução, mostra que a experiência não se garante apenas pela técnica, mas se produz nas brechas do planejado, nas tensões entre o prescrito e o vivido. A formação docente, nesse sentido, se escreve nos tropeços e nos rastros que os encontros deixam.

*“Já passei na clínica de graduação, mas foram opiniões dos professores, porque aluno, né, não decide muita coisa, só obedece! A gente ficou perdido.” (Angélica)*

Após serem questionados se alguém já havia passado por uma situação de divergência de opiniões em relação a algum caso clínico, a fala de Angélica reflete uma crítica à hierarquia que ainda estrutura muitos espaços de ensino, marcados

por relações verticalizadas, em que há uma centralização na figura do professor e o estudante é reduzido à função de cumprimento de ordens. Essa fala opera como um contra-discurso dentro da proposta pragmatista da aula, que valoriza o protagonismo, a colaboração e a autonomia dos estudantes. A experiência compartilhada por Angélica interrompe a idealização do processo de ensino-aprendizagem e revela o que muitas vezes permanece oculto: a diferença entre o discurso metodológico e a experiência vivida pelos estudantes. Além disso, a expressão “a gente ficou perdido” não representa apenas desorientação, mas também a potência de não saber, de estar em um espaço de indecidibilidade que pode ser entendido como condição para a formação, e não como fracasso. A desconstrução, nesse caso, não busca corrigir, mas abrir escuta para o que essa perda de sentido ensina, que talvez formar-se seja também atravessar zonas de indecisão e de desorganização, em que o saber não se entrega como resposta, mas como provocação.

*“Eu vi alguns falando: ‘tem que ser mais alta!’ e outros ‘só que tem que ficar em pé’, há uma divergência de ideias.” (Flor de Lis)*

A fala acima revela um jogo de forças entre o ideal e a sustentação, entre o desejo de ultrapassar limites e a necessidade de manter uma base. Essa tensão, aparentemente simples dentro de uma atividade lúdica, desdobra-se, sob a lente da desconstrução, como metáfora da própria experiência formativa: o conhecimento não se ergue sem instabilidade, e as divergências não são obstáculos, mas motores do pensamento. A aula não pode ser apenas um lugar da conciliação harmônica, mas também da diferença que desafia, que exige escuta, negociação e reinvenção. Ao enunciar esse embate de ideias, Flor de Lis não apenas relata um fato, mas promove um olhar para a docência como esse espaço em que o saber precisa tanto de altura quanto de sustentação, e que, talvez, só haja construção coletiva real quando a divergência é acolhida como parte do processo.

*“A torre do grupo que não ficou maior ficou mais organizada.” (Papoula)*

A fala do professor Papoula revela um deslocamento interessante entre o critério explícito da tarefa (altura) e o valor emergente na experiência (organização). Ainda que a proposta do desafio tenha estabelecido uma meta objetiva – construir a torre mais alta –, o professor reconhece que outro valor, não previsto na regra inicial, se destacou: a consistência estrutural. Essa observação nos convida a interrogar os critérios com os quais julgamos o êxito em uma atividade. A partir da desconstrução, comprehende-se que nenhum critério é neutro ou fixo, e que, muitas vezes, os sentidos se deslocam no próprio ato de experienciar a aula. Ao valorizar a organização da torre mais baixa, o professor, ainda que involuntariamente, desestabiliza o resultado previsto e afirma o valor do processo sobre o produto. Nesse contexto, o gesto desconstrutor é justamente reconhecer que a aprendizagem não reside apenas em atingir a meta, mas em perceber o que emerge nos desvios do caminho.

### **3.6.3 Da assimilação ao acontecimento: a aula construtivista sob o prisma da desconstrução**

O construtivismo, enquanto teoria do conhecimento e da aprendizagem, propõe que o sujeito é ativo na construção do saber, atuando sobre os objetos de conhecimento e reorganizando-os a partir de suas estruturas cognitivas prévias. Jean Piaget, uma das principais referências dessa abordagem, defende que o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da interação do sujeito com o meio, em um processo contínuo de assimilação e acomodação que gera novos equilíbrios (Lopes; Vaz-Rebelo; Pessoa, 2010). No contexto universitário, essa perspectiva se traduz na valorização da autonomia do estudante, da problematização do conteúdo e da mediação docente que provoca desequilíbrios cognitivos capazes de mobilizar o pensamento formal e reflexivo esperado nessa etapa (Marcondes; Silva, 2022). A aprendizagem, nesse sentido, não é uma simples recepção de informações, mas a elaboração ativa de significados a partir das vivências e conflitos intelectuais provocados. A partir do construtivismo, a docência se compromete com uma atuação que mobiliza o estudante a pensar, questionar e construir sentidos, considerando a complexidade dos sujeitos e o caráter processual e individual da aprendizagem.

A proposta de aula baseada no construtivismo foi desenvolvida por dois grupos diferentes. O primeiro grupo tematizou a ética na Odontologia e se inspirou diretamente na metodologia utilizada pelo professor na condução da aula sobre o construtivismo. O grupo adotou a Aprendizagem Baseada em Equipes (*Team-Based Learning – TBL*), uma proposta que mobiliza o trabalho colaborativo e a responsabilidade compartilhada, alinhando-se aos princípios construtivistas de que o conhecimento se constróiativamente, em interação com os outros e com o objeto de estudo. A aula foi organizada em etapas: teste individual via *QR Code*, teste coletivo em grupos formados de maneira semelhante à configuração anteriormente utilizada pelo professor na aula sobre o tema, e um jogo interativo, conhecido como *Kahoot*, para encerramento.

Sob uma perspectiva construtivista, observa-se que o grupo mobilizou estratégias que favorecem a construção coletiva do conhecimento: a realização do teste coletivo, por exemplo, demonstrou ganhos cognitivos em relação ao individual, indicando que o confronto de ideias e a argumentação entre pares produziram reorganizações e novos equilíbrios, os quais são elementos centrais à teoria piagetiana. O espaço de escuta, negociação e revisão de respostas no trabalho em grupo deu visibilidade ao movimento da aprendizagem como processo dinâmico e relacional.

No entanto, uma leitura desconstrutiva possibilita problematizar a forma como certas atividades foram estruturadas e os pressupostos que as fundamentam. O jogo final, embora envolvente, continha questões de natureza puramente informativa, demandando a memorização de porcentagens extraídas de textos previamente indicados. Nesse gesto, o jogo pareceu mobilizar um saber estável, de resposta correta única, pouco problematizadora – contrariando, em parte, os princípios construtivistas que pressupõem a aprendizagem como elaboração ativa,

situada e ligada à significação. O comentário de um colega, Hortênsia, ao notar a presença de perguntas “decorebas”, assim por ele denominadas, já indica o estranhamento diante de um tipo de avaliação que contradiz o espírito formativo da construção do conhecimento.

Essa contradição, porém, não deve ser vista como falha, mas como rastro. Ao observar os detalhes da aula, nota-se que os dispositivos pedagógicos foram apropriados como forma, mas ainda demandam uma problematização quanto ao conteúdo e à intencionalidade que os atravessa. A análise desestruturadora permite vislumbrar essa tensão entre o que se repete como técnica e o que poderia se inventar como acontecimento – ou seja, quando o jogo, em vez de medir saberes prontos, poderia provocar o pensamento e novos sentidos.

O segundo grupo abordou o câncer bucal e seguiu também a metodologia do TBL, reiterando o formato proposto inicialmente pelo professor: aplicação de teste individual e coletivo via *Google Forms* e publicado no *Teams*, além da inclusão de perguntas geradas por inteligência artificial. Essa repetição de procedimentos sugere, à primeira vista, uma fidelidade metodológica ao construtivismo, mas é no detalhe da condução que emergem outras possibilidades de leitura. O grupo ampliou a dinâmica da aula ao propor, como produto final, a resolução de um caso clínico, com apresentação oral por um integrante de cada grupo, e abertura para contrapontos de outros colegas. Esse deslocamento do foco da aula para uma situação-problema aberta e dialogada parece se aproximar mais dos princípios construtivistas que valorizam o pensamento formal, a abstração e a construção compartilhada de significados.

Sob uma perspectiva desestruturadora, o que se evidencia nesse segundo grupo é um pequeno desvio, um deslocamento do mesmo, no qual o roteiro repetido da aula anterior se desfez. Ao sair da lógica do consenso grupal e introduzir um caso clínico que exige posicionamento, negociação e escuta ativa, os estudantes convocaram o imprevisto: o outro que responde, que discorda, que reposiciona. Assim, a aula deixa de ser apenas repetição de método e se abre para a diferença.

Assim, ambas as aulas, ainda que fundadas em bases construtivistas, revelam que a docência se faz não só no planejamento, mas nos desvios, nas tensões e nas escolhas que atravessam a prática. O que se repete, se diferencia e escapa compõe os elementos do jogo pedagógico que, para além da prática habitual, se manifesta como um acontecimento quando o ensino ultrapassa o conteúdo e revela a possibilidade de refletir.

### **3.6.4 Entre a mediação e a cultura: uma leitura desestruturadora da aula sociointeracionista**

O sociointeracionismo, também conhecido como perspectiva histórico-cultural, fundamenta-se nas contribuições de Vygotsky, que comprehende a aprendizagem e o desenvolvimento humano como processos indissociáveis das interações sociais e do contexto histórico-cultural. Nessa abordagem, o conhecimento

não é construído isoladamente pelo indivíduo, mas emerge das relações dialógicas e mediadas pela linguagem, principal instrumento de apropriação e transformação da realidade. Vygotsky introduz conceitos centrais como o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre o que o sujeito é capaz de realizar sozinho e o que consegue realizar com a mediação de outros sujeitos e do professor, evidenciando o papel ativo da docência no processo de aprendizagem. A cultura, nesse sentido, não é apenas um aspecto secundário, mas constitui e orienta a própria formação do pensamento, da ação e das possibilidades de desenvolvimento, de modo que ensinar é criar condições para que o estudante participe ativamente de práticas sociais significativas, apropriando-se de saberes historicamente construídos e ressignificando-os em sua experiência (Faria *et al.*, 2021).

As aulas que utilizaram o sociointeracionismo como base também foram realizadas por dois grupos. O primeiro grupo apresentou o jogo “Enigma Odontológico”, no qual os quatro grupos da turma precisavam desvendar charadas cujas respostas eram termos da área odontológica. A dinâmica foi estruturada em três níveis de dicas, cada um associado a uma pontuação decrescente (10, 6 e 4 pontos), estimulando o raciocínio rápido e a troca entre os integrantes. O grupo destacou a importância da comunicação e da colaboração para o sucesso na atividade, mostrando que a interação entre os participantes foi determinante para a resolução das charadas.

Essa ênfase nas trocas linguísticas e no papel da mediação dialoga diretamente com a perspectiva histórico-cultural, que comprehende a aprendizagem como um processo socialmente construído e mediado pela linguagem – entendida por Vygotsky como principal instrumento de desenvolvimento humano (Faria *et al.*, 2021). A fala de Margarida, ao enfatizar que “não tem hierarquia, mas culturas diferentes” e que a experiência prévia pode contribuir sem significar superioridade, aproxima-se da noção de que os sujeitos participam de um processo coletivo em que cada um contribui a partir de seus repertórios e vivências.

Por outro lado, uma análise desconstrutora revela nuances: embora o jogo tenha mobilizado interação e cooperação, a estrutura das charadas pressupunha um acerto final fixo e previamente estabelecido, restringindo a abertura para múltiplas interpretações ou produções de sentido. Nesse aspecto, ainda que o formato dialogue com a ZDP ao propor desafios que podem ser superados com apoio mútuo, a própria lógica de “resposta correta” pode limitar a experimentação e o pensamento divergente, elementos que também podem ser cultivados em práticas inspiradas no sociointeracionismo.

A aula do segundo grupo apresentou um jogo de mímicas inspirado nos conceitos do sociointeracionismo. As equipes precisavam adivinhar palavras por meio da linguagem corporal, com diferentes pontuações conforme o nível de dificuldade. Algumas palavras eram centrais ao tema trabalhado, enquanto outras eram aleatórias e valiam menos pontos. A figura do mediador foi assumida pelo participante que realizava a mímica, papel que, segundo os integrantes, remetia ao professor como agente que orienta e organiza as interações de aprendizagem.

A proposta se aproxima de aspectos fundamentais da perspectiva histórico-cultural, especialmente na valorização da mediação e da interação como condições essenciais ao desenvolvimento, pois, como afirma Vygotsky (1991, p. 60), “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros”. Ao colocar o mediador no centro da dinâmica, o grupo tangenciou o conceito de ZDP, pois os acertos muitas vezes dependiam das pistas não verbais dadas pelo colega, que funcionavam como apoio para que o grupo chegasse à resposta.

Contudo, uma análise desestruturadora mostra que, embora o jogo tenha estimulado a cooperação e a construção coletiva de respostas, a lógica competitiva e o objetivo de acertar a palavra exata ainda mantiveram a atividade presa a uma concepção de conhecimento como produto final. Tal estrutura, como problematiza Rego (1995), corre o risco de reduzir a aprendizagem à reprodução de significados já estabelecidos, sem necessariamente explorar o potencial criador que emerge das interações sociais significativas. Essa tensão entre o estímulo à interação e a rigidez das respostas abre espaço para refletir sobre como dispositivos lúdicos podem não apenas avaliar saberes já consolidados, mas também favorecer o surgimento de novos sentidos, a reelaboração do conhecimento e a abertura a múltiplas interpretações.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrer as atividades e as aulas produzidas por estudantes da disciplina, é possível perceber que o ensino se empobrece, ao se basear apenas em uma técnica transmissiva ou um conteúdo organizado, mas ganha dimensões instigantes e potentes ao se compor por deslocamentos e escolhas que muitas vezes escapam ao controle docente. Os rastros deixados nas escritas dos estudantes revelam tensões entre expectativas institucionais e experimentações pedagógicas, entre a teoria lida e o saber vivido.

Ao longo da análise, observou-se que os estudantes de saúde, mesmo enquanto aprendizes da docência, já ocupam um lugar ambíguo de professores em formação. A tentativa de inverter papéis tradicionais – aluno protagonista e professor mediador – ainda carrega a tensão de manter hierarquias implícitas. Esse paradoxo mostra que ensinar e aprender se entrelaçam em zonas de indecidibilidade, em que papéis fixos são deslocados sem serem totalmente abolidos, permitindo que o saber seja construído de forma compartilhada e instável.

Da mesma forma, a ambivalência dos modelos prescritivos mostra que estruturas pedagógicas estabelecidas coexistem com a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes. O que à primeira vista parece ser um suplemento ou recurso adicional, na perspectiva da desestruturação, sustenta o próprio centro da docência: a criatividade e a abertura à diferença são constitutivas do ensino, não externas a ele. Isso demonstra que o processo formativo envolve conciliar estrutura e invenção, ordem e multiplicidade, garantindo que os métodos não cristalizem o conhecimento, mas possibilitem sua emergência no encontro.

Os fragmentos analisados permitem pensar que a docência, quando vivida como experiência criadora, não se entrega de forma estável ou conclusiva; ao contrário, ela se constitui ao longo do processo. A desconstrução, ao invés de oferecer respostas ou validações, permitiu sustentar as tensões como parte do processo formativo, acolhendo o que escapa, o que desorganiza e o que provoca. Assim, mais do que chegar a conclusões fixas, esta análise buscou abrir escuta para os rastros deixados por práticas em formação, reconhecendo neles não falhas a corrigir, mas potências a pensar.

As aulas analisadas não devem ser lidas como modelo ou como produto acabado, os trechos podem ser tomados como rastros e não como totalidades, pois apontam para uma compreensão da docência como prática em devir. A desconstrução não oferece respostas e nem deve ser considerada como um método de avaliação, mas como forma de sustentar a abertura, de mostrar que os sentidos da docência, da aprendizagem e da saúde são sempre múltiplos, instáveis e atravessados por afetos. Ao escutar as vozes dos estudantes como traduções da experiência, o que se tem não é uma verdade pedagógica, mas a potência poética de ensinar por meio de tropeços e hesitações.

A desconstrução, como gesto teórico e político, permitiu sustentar essas tensões sem a pretensão de resolvê-las. Buscou-se dar visibilidade às tensões inerentes ao ensino, momentos em que a docência emerge como criação, como exercício de escuta, como recusa de dicotomias estabilizadas. Nessa perspectiva, o conceito de didática também se desestabiliza, passando a ser pensado não como conjunto de técnicas, mas como campo de relações que envolve linguagem, corpos, histórias e sentidos.

Por fim, este trabalho reafirma a importância de experiências pedagógicas que acolham a dúvida e o inacabado não como falhas, mas como parte constitutiva de um processo formativo que é, primordialmente, humano e político. Ao abrir espaço para a multiplicidade e para o imprevisível, a desconstrução nos instiga a pensar que talvez ensinar seja, também, escutar o que ainda não foi dito, o inédito e inusitado.

## APOIO

Este trabalho foi apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal [processo número 00193-00001666/2024-12 FAPDF/PRES/GAB].

## REFERÊNCIAS

ALVES, Larissa Roberta *et al.* Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. **Escola Anna Nery**, v. 23, p. e20180366, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/967Qvd3yK3HVBkH495xZqDv/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2025.

AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Por alguma poética na docência: a didática como criação. **Educação em Revista**, v. 34, p.

e169875, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/83mPDtP5xnCmMDF4tJch9RH/?lang=pt>. Acesso em: 15. mai. 2025.

BATISTA, Nildo *et al.* O enfoque problematizador na formação de profissionais da saúde. **Revista de Saúde Pública**, v. 39, n. 2, p. 231-237, 2005. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/rsp/v39n2/24047.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/icse/1998.v2n2/139-154/pt>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências sociais e humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BIATO, Emilia Carvalho Leitão; LEITÃO, Cláudio Correia. Suplementos de escrituras: de errâncias e destinos. **Revista Polis e Psique**, v. 7, n. 1, p. 149-166, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/71963>. Acesso em: 10 mai. 2025.

BIATO, Emilia Carvalho Leitão. Mil saúdes por vir: arte e escritura na docência. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 23, n. 1, p. 133-151, 2021. Disponível em: <https://uniso.emnuvens.com.br/quaestio/article/view/4041>. Acesso em: 11 abr. 2025.

BIATO, Emilia Carvalho Leitão; OLIVEIRA, Laudimar Alves de. Other angles: Contributions of Nietzsche's perspectivism to the classroom in health education. **Revista Contrapontos**, v. 23, n. 1, p. 177-190, 2023. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/19531>. Acesso em: 23 mai. 2025.

BIATO, Emilia Carvalho Leitão. **Composição de sentidos de saúde-doença: diversidade e criação em processos educativos e investigativos**. Projeto aprovado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAPDF, processo nº 00193-00001666/2024-12.

CARVALHO, Maria Elvira Malaquias de. **As aporias da responsabilidade: heresia e segredo em Donner la mort, de Derrida, e Temor e tremor, de Kierkegaard**. 2010. Tese (Doutorado em Licenciatura Comparada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisar o currículo como acontecimento: em V exemplos. *In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*, 27, p. 1-16, 2004. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/sites/default/files/t1211.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CORAZZA, Sandra Mara. Notas. *In: HEUSER, Ester Maria Dreher (org.) Cadernos de notas 1: projeto, notas & ressonâncias*. Cuiabá: EdUFMT, 2011a. p. 31-96. Coleção Escrileituras.

CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, v. 11, n. 21, p. 13–16. 2011b. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/221018>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CORAZZA, Sandra Mara. A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular. **Educação em Revista**, v. 35, p. e217851, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982019000100416&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100416&tlang=pt). Acesso em: 27 mai. 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Muñoz. 2a ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. Disponível em: <https://pedropeixotoferreira.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/deleuze-gilles-guattari-fcc81lix-o-que-ecc81-a-filosofia.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. Derrida e a escritura. In: DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar(org.). **Às margens: a propósito de Derrida**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. p. 9-28.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Tradução de Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2005.

DERRIDA, Jacques. **O cartão postal**: de Sócrates a Freud e além. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2007.

FARIA, Paula Maria Ferreira; VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes; SCHWARZ, Juliana Corrêa; CAMARGO, Denise de. Inclusão no ensino superior: possibilidades docentes a partir da Teoria Histórico-Cultural. **Linhas Críticas**, v. 27, p. e35389, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1935/193567258045/193567258045.pdf>. Acesso em: 13 set. 2025.

GLOSSÁRIO DE DERRIDA, Departamento de Letras da PUC/RJ, supervisão de Silviano Santiago, Rio de Janeiro: F. Alves, 1976, p. 22.

LOPES, Denise Maria Carvalho de; VAZ-REBELO, Maria da Piedade Pessoa; PESSOA, Maria Teresa Ribeiro. O ensino superior na atualidade e os desafios da aprendizagem: teorizações e prática docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S. l.], n. 44-1, p. 143-167, 2010. DOI:[https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_44-1\\_6](https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_6). Disponível em: [https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614\\_44-1\\_6](https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_44-1_6). Acesso em: 27 set. 2025.

MARCONDES, Renato; SILVA, Silvio Luiz Rutz da. Jean Piaget no ensino superior? O uso das atividades operatórias piagetianas nos últimos 50 anos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 263, p. 201-220, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbped/a/G5s5FWdGydxbx5LvcnNX8kd/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2025.

MONTEIRO, Silas Borges. Destinerrance: Derrida neste pandemônio. Conferência apresentada no Seminário **Para uma filosofia do inferno na educação**, promovido pelo

Grupo de Estudos de Filosofia e Formação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2013.

MONTEIRO, Adriano Mendonça; OLINI, Milena dos Santos. Aula com Derrida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1201–1215, out./dez. 2018.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Autêntica, 2000.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 14, n. 32, p. 52-68, 2010. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/icse/2010.v14n32/52-68/pt>. Acesso em: 27 ago. 2025.

RODRIGUES, Rodrigo S. *et al.* **O Estágio de Docência na formação dos pós-graduandos do Instituto de Botânica**, SP, Brasil. Hoehnea, v. 45, n. 4, p. 591-601, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hoehnea/a/GNqVMY9FSK7BZjHhS9WtsxB/?lang=pt>. Acesso em: 23 mai. 2025.

SORDI, Mara Regina Lemes de. A Docência universitária e o dilema da formação pedagógica para a produção de uma avaliação da aprendizagem consequente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, p. 47–58, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061934006>. Acesso em: 23 ago. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WORTHAM, Simon Morgan. **The Derrida Dictionary**. London: Continuum, 2010.