



Waldemar Antônio das Neves Júnior

**A educação em valores e as práticas morais nas disciplinas de Bioética de faculdades de  
Medicina no estado de São Paulo**

Rio de Janeiro

2016

Waldemar Antônio das Neves Júnior

**A educação em valores e as práticas morais nas disciplinas de Bioética de faculdades de Medicina no estado de São Paulo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva, da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, na Fundação Oswaldo Cruz, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva, em regime de associação com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade Federal Fluminense.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Tavares de Almeida Rego

Segunda orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laís Záu Serpa de Araújo

Rio de Janeiro

2016

Waldemar Antônio das Neves Júnior

**A educação em valores e as práticas morais nas disciplinas de Bioética das faculdades de  
Medicina no estado de São Paulo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva, da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, na Fundação Oswaldo Cruz, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva, em regime de associação com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade Federal Fluminense.

Aprovada em: 22 de julho de 2016.

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Sérgio Tavares de Almeida Rego  
Fundação Oswaldo Cruz - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca

---

Prof. Dr. Aluísio Gomes da Silva Júnior  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lilian Koifman  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Carvalho de Mesquita Werner Wermelinger  
Fundação Oswaldo Cruz – Escola Politécnica

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Unger Raphael Bataglia  
Universidade Estadual Paulista

Rio de Janeiro

2016

Catálogo na fonte  
Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica  
Biblioteca de Saúde Pública

N518e Neves Júnior, Waldemar Antônio das  
A educação em valores e as práticas morais nas disciplinas  
de bioética de faculdades de medicina no Estado de São Paulo. /  
Waldemar Antônio das Neves Júnior. -- 2016.  
142 f. : tab.

Orientadores: Sérgio Tavares de Almeida Rego e Laís Záu  
Serpa de Araújo.

Tese (Doutorado) – Escola Nacional de Saúde Pública  
Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2016.

1. Bioética. 2. Educação. 3. Moral. 4. Valores Sociais.  
5. Desenvolvimento Moral. 6. Escolas Médicas. I. Título.

CDD – 22.ed. – 174.957098161

Dedico esta tese à minha família: minha tia Maria de Lourdes, minhas irmãs Goretti e Kátia, meu pai, Waldemar, mas, em especial, à memória de minha mãe, Maria, a qual foi mentora principal na construção do legado dos valores de minha família e da minha formação moral e ética, pois, com ela, aprendi que valores, como a tolerância, a empatia e a solidariedade, quando incorporados em nossas vidas, sempre nos fazem praticar ações que beneficiam o próximo, sem dele nada esperar em troca; e de que, quando agimos de forma desprendida, tornamo-nos indivíduos melhores, mais justos, sensatos e deixaremos sementes plantadas, para que germinem e deem bons frutos para as gerações futuras.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder saúde e força para superar os percalços encontrados durante todo o caminho e por me dar vigor para finalizar mais uma meta em minha vida;

À minha família, mais uma vez: em memória de meu pai e de minha mãe, pelo apoio das minhas irmãs e sobrinhas, pelo ombro e coração amigo de minha amada tia e mãe “espiritual”, e aos meus amigos, pelo encorajamento ao longo de toda essa jornada;

Ao Prof. Dr. Sérgio Rego, pela paciência, orientação e possibilidade de realização desta pesquisa;

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laís Záu Serpa de Araújo, pela orientação e por participar em mais um importante objetivo alcançado em minha vida;

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Xus Martín Garcia, pelo grande auxílio, prontidão e gentileza e por me ensinar como utilizar as práticas morais em minha docência;

Ao Prof. Dr. Joseph Maria Puig, minha eterna admiração, pelo exemplo de educador, por sua solicitude, por ser fonte de inspiração tanto para a realização desta pesquisa como para o que pretendo um dia ser enquanto profissional;

Ao Grupo de Pesquisa em Educação Moral (GREM) e aos amigos que fiz no Mestrado em Educação em Valores e Cidadania da Universidade de Barcelona, pela amizade, carinho e por me sentir sempre muito acolhido, apesar de nossas diferenças culturais. Obrigado pelo aprendizado que levarei para o resto de minha vida!

E, por fim, a todos os sujeitos da minha pesquisa, alunos e alunas, professores e professoras, meus sinceros agradecimentos, por tornarem esta pesquisa prazerosa, através do diálogo, troca de ideias e por compartilharmos o desejo de que esta pesquisa venha a contribuir para a formação ética e moral de alunos e profissionais mais preocupados com os valores que devemos incorporar em nossas vidas para sermos profissionais moralmente mais competentes e pessoas melhores.

**Tudo novo de novo**

*Vamos começar  
Colocando um ponto final  
Pelo menos já é um sinal  
De que tudo na vida tem fim*

*Vamos acordar  
Hoje tem um sol diferente no céu  
Gargalhando no seu carrossel  
Gritando nada é tão triste assim*

*É tudo novo de novo  
Vamos nos jogar onde já caímos  
Tudo novo de novo  
Vamos mergulhar do alto onde subimos*

*Vamos celebrar  
Nossa própria maneira de ser  
Essa luz que acabou de nascer  
Quando aquela de trás apagou*

*E vamos terminar  
Inventando uma nova canção  
Nem que seja uma outra versão  
Pra tentar entender que acabou*

*Mas é tudo novo de novo  
Vamos nos jogar onde já caímos  
Tudo novo de novo  
Vamos mergulhar do alto onde subimos*

MOSKA, P. (2004)

## RESUMO

A presente pesquisa analisou as práticas morais e os valores trabalhados como parte do processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas de Bioética. Buscou-se ainda compreender qual a contribuição de tais práticas morais e de valores para auxiliar na formação moral na visão de alunos e professores dos cursos de graduação em Medicina. Para isso, foram investigadas cinco faculdades de Medicina no Estado de São Paulo, e na pesquisa de campo foram aplicados: aos estudantes, um total de 206 questionários fechados, e cinco grupos focais com a participação de 56 alunos; e foi realizado um total de nove entrevistas com os professores responsáveis pelas disciplinas de Bioética das faculdades que participam da pesquisa. Posteriormente, os questionários foram analisados quantitativamente, e as falas dos grupos focais e entrevistas, analisadas qualitativamente, utilizando o método da análise categorial de Bardin, sendo transcritas, analisadas e classificadas de acordo com as categorias encontradas. Através das respostas dos alunos, comprovou-se que as práticas morais podem influenciar para gerar boas discussões em sala de aula e estimular os estudantes: a aprender a respeitar, a ouvir o outro, a expor suas ideias, a dialogar, a tomar decisões e a ser crítico também no seu desenvolvimento moral. E que as práticas morais que mais mobilizaram e possibilitaram esse aprendizado moral foram: as práticas deliberativas, como discussão de filmes e/ou séries de TV, discussões de casos, roleplaying – dramatização, discussões de debate e palestras, e, em uma menor proporção, a prática normativa, neste caso, aula expositiva, porém aula dialógica, em que tenham participação de sujeitos ativos. Verificou-se a importância em se discutir os valores em sala de aula, sendo considerados os mais importantes, segundo os alunos e professores: respeito, tolerância, empatia, liberdade e autonomia. Deste modo, a disciplina de Bioética e as práticas morais, enquanto metodologia para a educação em valores, podem incrementar a maturidade moral dos estudantes de Medicina após um planejamento adequado à sua prática e vivência, através de uso estruturado e o devido conhecimento das finalidades dos métodos de suas técnicas, para que sejam alcançadas e desenvolvidas as capacidades de inteligência moral e a construção da personalidade moral dos alunos. Porém, são necessários mais estudos para o desenvolvimento de métodos de avaliação dessas práticas morais, além de evidenciar a validade de que estas podem mobilizar as capacidades e estruturas do raciocínio moral e formar agentes morais mais competentes.

Palavras-chave: Bioética. Educação Moral. Educação em Valores. Desenvolvimento Moral.

## ABSTRACT

This research analyzed the teaching-learning process between moral practices and the values used in the disciplines of Bioethics and how they can contribute to the moral education of students of undergraduate courses at Medical schools. For this, five medical schools were investigated in the State of São Paulo, and field research were applied: students, a total of 206 closed questionnaires and five focus groups with the participation of 56 students; and it was performed a total of nine interviews with teachers responsible for the disciplines of Bioethics of the colleges participating in the survey. Subsequently, the questionnaires were analyzed quantitatively, and the speeches of the focus groups and interviews, analyzed qualitatively using the method of categorical analysis of Bardin, being transcribed, analyzed and classified according to the categories found. Through the students' responses it was proved that moral practices can influence to generate good discussions in the classroom and encourage students to learn to respect, listen to each other, share ideas, discuss, make decisions, and be critical in their moral development. And the moral practices that mobilized more and enabled this moral learning were deliberative practices, such as discussion of movies and/or TV series, case discussions, roleplaying, discussion on debates and lectures, and a smaller proportion was the legislative practice, in this case we can mention the lecture, but the dialogical class that have active participation and subjects. The importance of discussing the values in the classroom, and that the most important was found, according to the students and professors were: respect, tolerance, empathy, freedom and autonomy. Therefore, the discipline of Bioethics and moral practices as a methodology for education in values can increase the moral maturity of Medical students after appropriate practice and experience of planning through structured use and proper knowledge of the purposes of the methods of their techniques, to be achieved and developed the capabilities of moral intelligence and the construction of the moral character of students. However, it is necessary more studies to the development of the methods of assessment of these moral practices and which highlights the validity of these, mobilizing the capacities and structures of moral reasoning and constitute more competent moral agents.

Keywords: Bioethics. Moral Education. Values Education. Moral Development.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Processo de valoração segundo Raths .....	23
Quadro 2 -	Modelos de educação moral .....	30
Quadro 3 -	Etapas ou períodos de desenvolvimento cognitivo de Piaget.....	37
Quadro 4 -	As etapas do juízo moral segundo Kohlberg .....	39
Quadro 5 -	Fases da construção da personalidade moral de Puig.....	41
Quadro 6 -	Capacidades da inteligência moral x Valores .....	44
Quadro 7 -	Elementos que constituem as guias de valores.....	44
Quadro 8 -	Práticas morais, os conteúdos e elementos didáticos da educação moral.....	50
Quadro 9 -	Classificação das Práticas Morais segundo Puig.....	48
Quadro 10 -	Resumo das Faculdades e dos sujeitos participantes da pesquisa...	51
Quadro 11 -	Análise do conteúdo e das categorias em Educação Moral encontrados nos grupos focais e entrevistas.....	78
Quadro 12 -	Análise do conteúdo e das categorias em Educação Moral.....	87
Quadro 13 -	Perguntas realizadas com os alunos e professores nas Faculdades.	87
Quadro 14 -	Análise do conteúdo e das categorias em Educação Moral encontrados nos grupos focais e entrevistas: Bloco 3.....	97
Quadro 15 -	Os valores morais importantes segundo alunos e professores.....	97
Quadro 16 -	Análise das categorias e classificação dos conteúdos sobre as Práticas Morais e as metodologias em Educação Moral.....	103
Quadro 17 -	Frequência das técnicas de ensino utilizadas pelos professores em sala de aula.....	103
Quadro 18 -	Análise das categorias e classificação dos conteúdos sobre as Práticas Morais e Metodologias em Educação Moral: Bloco 5.....	109
Quadro 19 -	Perguntas realizadas com os alunos e professores nas Faculdades	110
Quadro 20 -	Análise das categorias e classificação dos conteúdos sobre as questões sobre o Ensino da Bioética.....	117
Quadro 21 -	Análise das categorias e classificação dos conteúdos sobre as questões sobre o Ensino da Bioética: Bloco 7.....	122
Figura 1 -	Construção da personalidade moral através das práticas morais.....	48

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Como você se sentiu durante as discussões nas aulas?.....	87
Tabela 2 -	Você acha que as discussões com essas técnicas contribuíram mudar de opinião ou para pensar no tema discutido?.....	110
Tabela 3 -	De que forma você acha que essas questões contribuirão para sua tomada de decisão na vida profissional?.....	117
Tabela 4 -	Na sua opinião, o que você acha da disciplina de bioética na graduação?.....	123

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
Ensp	Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
MEC	Ministério de Educação
DDHU	Declaração dos Direitos Humanos Universais
ONU	Organização das Nações Unidas
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
DUBDH	Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos
EMC	Educação Moral e Cívica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
2	<b>EDUCAR NA CIDADANIA E A EDUCAÇÃO EM VALORES</b> .....	16
2.1	EDUCAR EM CIDADANIA, EDUCAÇÃO MORAL OU EDUCAÇÃO EM VALORES? .....	17
2.2	O QUE SE ENTENDE POR VALORES?.....	22
2.2.1	<b>Liberdade</b> .....	25
2.2.2	<b>Igualdade</b> .....	25
2.2.3	<b>Solidariedade</b> .....	26
2.2.4	<b>Respeito ativo ou a diversidade</b> .....	26
2.2.5	<b>Diálogo</b> .....	27
2.2.6	<b>Empatia</b> .....	27
2.2.7	<b>Justiça</b> .....	28
3	<b>A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL</b> .....	30
3.1	PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO MORAL .....	30
3.1.1	<b>Durkheim</b> .....	31
3.1.2	<b>Raths, Harmin e Simons e Pascual Marina</b> .....	32
3.1.3	<b>Dewey, Jean Piaget e Lawrence Kohlberg</b> .....	33
3.1.3.1	Dewey.....	34
3.1.3.2	Jean Piaget.....	35
3.1.3.3	Lawrence Kohlberg.....	38
3.2	A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL .....	40
3.2.1	<b>Inteligência ou consciência moral</b> .....	43
3.2.2	<b>Guias de valor ou cultura moral</b> .....	44
3.2.3	<b>Hábitos Reflexivos</b> .....	45
3.2.4	<b>Identidade moral</b> .....	46
4	<b>AS PRÁTICAS MORAIS E O ENSINO DA BIOÉTICA NOS CURSOS DE MEDICINA</b> .....	47
4.1	O QUE SÃO PRÁTICAS MORAIS?.....	47
4.1.1	<b>Classificação das Práticas Morais</b> .....	49
4.1.1.1	Práticas de Reflexividade .....	52
4.1.1.2	Práticas de Deliberação .....	53
4.1.1.3	Práticas Normativas .....	59

4.1.1.4	Práticas de Virtude.....	60
4.2	A BIOÉTICA E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO .....	60
4.2.1.	<b>A Bioética enquanto disciplina nos cursos de Medicina</b> .....	61
4.2.2	<b>As tendências pedagógicas e as mudanças no ensino</b> .....	65
5.	<b>PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS</b> .....	72
5.1	OBJETIVOS E HIPÓTESES.....	73
5.2	SUJEITOS DA PESQUISA E MÉTODO.....	73
6.	<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	78
7.	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	126
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	128
	<b>APÊNDICES</b> .....	137
	<b>ANEXO</b> .....	140

## 1 INTRODUÇÃO

Os inúmeros casos apresentados na mídia trazem à tona a desumanização e a crise na assistência à saúde e na saúde pública, fazendo com que a sociedade fique cada vez mais descontente com o descaso no atendimento de qualidade à população brasileira. Aliado a isso, os médicos que trabalham nesse setor também estão insatisfeitos e, infelizmente, essa insatisfação pode penalizar ainda mais a população usuária dos serviços. O reflexo da crise na saúde pública gera uma cobrança em relação ao comportamento dos médicos e também uma exigência para que as Instituições de Ensino Superior, responsáveis pela formação dos futuros profissionais, formem médicos com uma concepção mais humanística e, sobretudo, ética.

Nas últimas décadas, as eventuais demandas do mercado frente às novas mudanças tecnológicas e científicas passaram a requerer dos profissionais não somente o desenvolvimento de competências técnicas, mas, principalmente, um incremento nas capacidades ética e humanista. E, no cerne dessas mudanças, algumas transições paradigmáticas emergiram e começaram a sinalizar que os modelos vigentes não correspondiam mais e falhavam na tentativa da ciência em dar respostas a determinados problemas decorrentes dos avanços científicos, e que, desde o final do século 18, afetaram, e ainda afetam, a medicina (ALMEIDA; SCHRAMM, 1999).

Nessa transição, várias questões éticas surgiram na prática clínica ao se contestar o paradigma tradicional da medicina e se verificar a necessidade de reflexão filosófica para mediar a tomada de decisões, numa tentativa de sanar esses conflitos (ALMEIDA; SCHRAMM, 1999). Ainda durante esse processo de transformação, a educação tradicional colocou-se em situação de descrença e, com ela, deflagrou a necessidade de educar, científica e eticamente, os indivíduos. Foi com esse propósito voltado para a formação ética, que surgiram diversas medidas do Ministério de Educação (MEC) para a inserção do ensino da ética nos currículos dos cursos de ensino superior, em especial, no de Medicina.

Isso caracteriza um dos momentos dessa instabilidade paradigmática, que justifica a pertinência de um novo debate em torno do processo de transformação da ética médica (ALMEIDA; SCHRAMM, 1999). Atualmente, tem gerado crescente discussão nos congressos de Educação Médica e de Bioética a respeito da formação ética dos futuros médicos. Esse fato leva à reflexão de que somente as disciplinas de Ética Médica e Deontologia não são suficientes para o desenvolvimento das capacidades crítica, reflexiva e ética.

Existe uma grande preocupação e exigência da sociedade para que, na profissão médica, tenha-se profissionais moralmente competentes. Porém, os estudantes de Medicina são treinados apenas para lidar com os aspectos técnicos de sua profissão, e não com os éticos e morais (LIND, 2000). Por isso, a importância em diferenciar a conduta moral profissional da conduta moral pessoal, e a premência em se trabalhar valores como: autonomia, respeito, responsabilidade, justiça, entre outros, que estão presentes no cotidiano da prática médica e que devem ser incorporados para serem balizadores da conduta médica.

Foi durante a graduação do curso de Fisioterapia que o pesquisador teve o primeiro contato com a Bioética, e, a partir de então, ela influenciou em sua formação profissional e acadêmica, até se tornar docente da disciplina de Bioética. No decorrer da prática docente, enquanto professor de Bioética da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas, surgiram algumas dúvidas e preocupações em consonância com alguns docentes e com parte da sociedade acerca da formação generalista, ética e humanista dos estudantes de Medicina. E através das práxis, verifica-se, de uma forma geral e dentro do contexto curricular, o déficit e a necessidade das discussões éticas dentro dos currículos das universidades.

No transcorrer das aulas da disciplina, escutam-se inúmeros relatos e exemplos dos estudantes acerca de condutas antiéticas de seus “tutores” na relação médico-paciente durante a prática clínica nas atividades supervisionadas. Esses relatos causaram inquietação, principalmente, sobre o papel e a efetividade da disciplina de Bioética para a formação moral desses alunos.

É recorrente, no âmbito da educação médica brasileira e no ensino da bioética de uma maneira geral, o debate sobre se é possível ensinar ética e/ou bioética e, sendo possível, qual a melhor maneira para fazê-lo (SILVA; RIBEIRO, 2009). Para Cortina (2003, p. 18), mesmo “embora a ética esteja na moda e todo mundo fale dela, ninguém chega realmente a acreditar que ela seja importante, e mesmo essencial para viver”. Para a construção de uma democracia, é extremamente importante a adoção de princípios e regras morais para que se possa não somente manter os ideais morais e democráticos, mas, também, desenvolver a capacidade de aplicar esses ideais em seu cotidiano e resolver inevitáveis conflitos morais. Diante do exposto, é lícito perguntar qual o verdadeiro papel e a efetividade da disciplina de Bioética para a formação moral dos estudantes.

Como métodos para esta pesquisa, foram utilizados questionários e grupos focais com os alunos, e entrevistas com os professores responsáveis pela disciplina de Bioética, para se tentar compreender o que ocorre, na prática, em sala de aula, sobre processo de ensino-

aprendizagem, e o que os sujeitos de nossa pesquisa têm a nos revelar.

Antes disso, foi necessário discriminar o referencial teórico que utilizamos para fundamentar a nossa pesquisa. Deste modo, no primeiro capítulo, discutimos o que entendemos por educação em cidadania, educação em valores, o que são os valores e quais os critérios para a seleção e escolha dos valores.

No segundo capítulo, descrevemos quais os modelos de educação moral, e detalhamos o modelo da educação moral baseada na construção da personalidade moral, formulada/elaborada por Josep Maria Puig, como uma importante referência para o entendimento da concepção epistemológica utilizada neste estudo.

No terceiro capítulo, discutimos, ainda na perspectiva de Puig, o que são as práticas morais, quais os seus tipos e quais as técnicas de ensino que são utilizadas em nossa prática e que serão um dos objetos desta pesquisa. Ao final deste capítulo, discutimos o que é a bioética e o seu ensino nos cursos de Medicina.

Já no quarto capítulo, apresentamos as questões norteadoras de nossa pesquisa, como os objetivos e as hipóteses. Em seguida, no quinto capítulo, a metodologia, os instrumentos de pesquisa e como foram realizados os procedimentos para a coleta dos dados.

No sexto capítulo, os resultados obtidos pelos instrumentos da pesquisa são apresentados, analisados em categorias, classificados e discutidos. E, por fim, no sétimo capítulo, realizamos algumas considerações finais e conclusões identificadas durante a análise e discussão dos resultados.

## 2 EDUCAR NA CIDADANIA E A EDUCAÇÃO EM VALORES

Há uma reflexão comum para a maioria dos profissionais que trabalham com a formação ética, quer sejam filósofos, sociólogos, psicólogos, e, em especial, os professores e os especialistas em educação que trabalham com o ensino da ética, que é sobre a viabilidade de se ensinar ética. Será que a ética pode ser ensinada?

Cada vez mais, nossa sociedade contemporânea se afasta de sua capacidade de compaixão, solidariedade, empatia, tolerância e dos ideais de justiça, tornando-nos indivíduos moralmente insensíveis. Tentamos encontrar soluções para os problemas éticos e morais e os conflitos de valores que nos afligem cotidianamente, para que possamos restabelecer o equilíbrio e a humanidade perdida em nossa sociedade.

Algumas teorias partem do ponto de vista de que a educação moral ou educação em valores pode ser uma possibilidade palpável para resolvermos os conflitos de valores pelos quais enfrentamos na atualidade. Esta pode ser uma proposta para auxiliar e, quem sabe, conseguir transformar essa crise de valores que atravessamos, sobretudo os mais jovens. Para La Taille e Menin (2009), estaríamos vivendo uma crise de valores onde os valores morais estariam doentes. Eles não desapareceram, mas estariam sofrendo uma mudança de interpretação na sociedade.

Será a educação em valores a solução para essa crise de valores? Esta pode se tornar uma alternativa viável para a mediação e solução desses conflitos morais e de valores. Segundo Martire, Barrantes e Rivera (2002), o modelo de ensino da educação moral é a espinha dorsal da construção da personalidade autônoma das pessoas.

Nesta mesma perspectiva, Birraís-Valenzuela e Buxarraís-Estrada (2013) dizem que os objetivos da educação moral devem atuar no sentido de facilitar a adaptação dos indivíduos às formas sociais de convivência, sobretudo questionando quando tais formas são injustas para idealizar soluções originais e corretas, como também desenvolver a capacidade para enfrentar novos conflitos de valor.

Algumas questões são de suma importância para o discernimento e o planejamento do que é a educação moral ou educação em valores, como, por exemplo:

- O que é educar na cidadania? O que são os direitos humanos?
- O que são os valores? Como ocorre a sua construção? Quais critérios são utilizados para sua escolha? Quais valores são importantes?

## 2.1 EDUCAR EM CIDADANIA, EDUCAÇÃO MORAL OU EDUCAÇÃO EM VALORES?

Ao longo dos últimos anos, as agendas internacionais e os programas dos Ministérios de Educação da maioria dos países têm como pauta de análise obrigatória as questões relativas à educação para a cidadania e o aprofundamento das discussões acerca dos valores democráticos (MARTÍNEZ MARTIN, 2010).

Entende-se por cidadania o exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais que estão assegurados na Carta Magna de cada país, tais como os que estão previstos na Constituição Brasileira de 1988. Este conceito de cidadania que temos hoje teve como base o processo da revolução inglesa do século 17, os ideais das revoluções francesa e americana no século 18 e o nascimento do capitalismo no século 20 (NOVAK, 2008).

O conceito padrão de cidadania, atualmente, converteu-se, de acordo com Cortina (2005), no de cidadania social sugerido por Thomas H. Marshall há meio século. Segundo Cortina (2005, p.51-52), cidadão é aquele que:

[...] em uma comunidade política, goza não só dos direitos civis (liberdades individuais), nos quais insistem as tradições liberais, não só de direitos políticos (participação política), nos quais insistem os republicanos, mas também de direitos sociais (trabalho, educação, moradia, saúde, benefícios sociais em épocas de particular vulnerabilidade).

Os valores como liberdade, igualdade e fraternidade, que foram deixados como legado pela Revolução Francesa, continuam sendo fundamentais para se compreender o conceito de cidadania democrática e dos direitos humanos. E para que os membros de uma sociedade possam exercer a sua cidadania de forma livre, eles devem usufruir dos direitos humanos, que são direitos fundamentais, seja individual, coletivo ou institucional.

Depois das atrocidades e do genocídio biopolítico que foram praticados pelos nazistas na Europa, durante a Segunda Guerra Mundial, a grupos como ciganos, homossexuais e, em particular, o holocausto do povo judeu, adotou-se novos princípios de convivência que foram incorporados na Declaração dos Direitos Humanos Universais (DDHU) pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948; em seguida, através do Pacto Internacional Econômico, Social e Cultural (1966), e mais recentemente, pela Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (DUBDH), aprovada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) em 2005. Estes documentos confirmaram a disposição para que algumas nações começassem a considerar que cada pessoa, e fundamentalmente o Estado, deveria reconhecer, avaliar e respeitar qualquer ser humano como tal (UNESCO, 2008).

O artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948) se refere aos principais pilares do sistema de direitos humanos, isto é, à liberdade, à igualdade e à solidariedade. Para Novak (2008, p. 6), “os direitos humanos são aqueles direitos fundamentais, naturais e universais que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano, e que independem de legislação ou barreira geográfica”. Ainda de acordo com a autora, estes “[...] são comuns a todos os seres humanos sem distinção de etnia, nacionalidade, sexo, classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual ou de qualquer tipo de julgamento moral” (NOVAK, 2008, p. 6).

O avanço espetacular das biotecnologias, das intervenções médicas e agrícolas e a capacidade de decifrar e reproduzir a vida requer o reconhecimento de que estamos no limiar de uma civilização que pode converter a produção da vida em um fato cultural e econômico (LINDO, 2008). A este respeito, a DUBDH (UNESCO, 2005) visa estabelecer diretrizes e ratificar as ligações entre os princípios da dignidade humana, a atividade científica e as políticas sociais.

Para Kohlberg, Power e Higgins (2008, p. 29), “[...] a Constituição não é somente um documento histórico ou legal, senão também moral. Expressa os valores morais básicos sobre o que se baseia a sociedade e que, portanto, as escolas deveriam transmitir aos estudantes”. É evidente que a constituição e as leis que compõem um país implicam em um sistema de valores ou em um corpo de normas. A escola, como o governo, é uma instituição com a função básica de manter e transmitir os valores consensuais da sociedade. Os mais fundamentais se denominam valores morais, e um dos principais valores morais, ao menos em nossa sociedade, é o valor da justiça (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 2008). Um modelo que se adequa ao que condiz com o que preconiza Kohlberg e outros autores é o que se denomina educar para a cidadania.

A educação para a cidadania é, para alguns, algo indesejável e inaceitável, e para outros, desejável e necessário, conforme coloca Martínez Martín (2010). Os primeiros se posicionam contra porque consideram que tal proposta educadora tem efeitos doutrinadores e que reproduzem a ideologia dominante do governo que a regula. Os segundos se situam a favor, porque, à margem da educação em valores, cada família pode oferecer a seus filhos a educação para a cidadania, através do Estado e sociedade que lhes asseguram, especialmente as escolas, onde todos os cidadãos receberão tais informações (MARTÍNEZ MARTIN, 2010).

Uma das formas propostas e sugeridas por vários autores, dentre eles Kohlberg, Power e Higgins (2008), Cortina (2005) e Puig (1995b), é de se ensinar e educar em valores através da cidadania. Enquanto Kohlberg, Power e Higgins (2008) se referem sobre os valores morais

básicos contidos na Constituição, Cortina, por sua vez, refere-se ao estado social de direito e os direitos humanos.

Na DUDH, os direitos humanos são divididos em direitos de gerações: os direitos de primeira geração incluem os direitos civis; os de segunda geração incluem os direitos econômicos, sociais e culturais; e os de terceira geração incluem os direitos a uma nova ordem internacional (DUDH, 1948). Existe uma crítica cultural de que os direitos humanos estão baseados em valores ocidentais e não universais, e estes têm sido analisados por alguns autores quando se refere à liberdade, à igualdade e à tolerância, e estão relacionadas às culturas asiáticas e africanas (ESCAMÉZ et al, 2007).

Cortina (2005, p. 59) por sua vez, diz que:

[...] O estado social de direito tem por pressupostos éticos a necessidade de defender os direitos humanos, ao menos das duas primeiras gerações, e, portanto, a exigência que apresenta é uma exigência ética de justiça, que deve ser atendida por qualquer estado que queira se pretender ser legítimo.

Apesar das críticas existentes, Puig (1995a) compreende que esses conteúdos críticos podem ser utilizados para a educação moral, pois são conteúdos que expressam valores de amplo consenso, como os da DUDH que revelam realidades que podem ser esquecidas como: a carreira armamentista, tráfico de armas, desigualdades de fluxos, diferenças entre norte e sul, devastação ambiental etc., como também temas históricos e sociais que narram o passado ou o presente de grupos sociais marginais, movimentos trabalhistas ou como o de luta e vida das mulheres (PUIG, 1995a). Dessa forma, os valores preconizados na Declaração dos Direitos Humanos Universais (DDHU) e na Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (DUBDH) podem ser utilizados como base e alicerce para a formação de cidadãos mais éticos e justos.

É extremamente importante, para a construção de uma democracia, a presença de regras, valores e princípios morais de conduta para os cidadãos, para que eles possam não somente manter os ideais morais e democráticos, mas também adquirir e desenvolver a capacidade de como aplicar esses ideais no cotidiano e resolver inevitáveis conflitos de valores através da reflexão, da discussão e do discurso moral.

Um dos primeiros registros que se tem sobre a educação moral, o *Ménon* de Platão, assume o sofisma psicológico e pergunta: “Pode me dizer, Sócrates, é a virtude algo que se pode ensinar? Ou, não é nem ensino nem prática, senão instinto ou atitude natural?” (HERSH; REIMER; PAOLITTO, 1988, p. 9). A resposta de Sócrates começa a refutar a falácia psicológica de *Ménon* (de que a prática da educação moral pode derivar de uma teoria

psicológica de hábito ou instinto), dizendo: “pensas que sou extraordinariamente afortunado por saber se a virtude se pode ensinar ou como se adquire. O fato é que, longe de saber que se pode ensinar, não tenho uma ideia do que a virtude é em si mesma” (HERSH; REIMER; PAOLITTO, 1988, p. 9).

Esta continua sendo uma das grandes questões para todos aqueles que trabalham com a formação ética e moral dos estudantes. A educação moral é uma possibilidade para se alcançar o objetivo de formar cidadãos mais preparados para enfrentar conflitos éticos e de valores.

Segundo Puig (1995b), a educação moral pode ser denominada como sinônimo de educação ética, cívica ou educação em valores. Para Hossne (2004, p. 190), “moral (do latim *morale*, refere-se a costumes) e ética (*éthikós* – conduta humana e também costumes) têm em comum o fato de ambas lidarem e/ou cuidarem dos valores humanos”. A ética também pode ser definida como o “estudo dos conceitos envolvidos no raciocínio prático: o bem, a ação correta, o dever, a obrigação, a virtude, a liberdade, a racionalidade, a escolha” (BLACKBURN, 1997, p. 129).

Em geral, a ética é a ciência da conduta, e para Abbagnano (2007, p. 360), existem duas concepções fundamentais:

- (1) aquela que a considera como ciência dos fins - para os quais a conduta humana deve ser dirigida - e a dos meios para atingir tais fins, e que deduz seja os fins seja os meios da natureza humana;
- (2) aquela que a considera como a ciência das causas da conduta humana e procura determinar tais causas para dirigir ou disciplinar a conduta.

Portanto, utilizamos a denominação de educação em valores como sinônimo de educação moral, como diferenciação da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), que foi obrigatória no Brasil no período da ditadura militar, entre os anos de 1960 e 1980. A EMC foi uma disciplina curricular criada durante o governo da ditadura militar, moldada em seu sentido e contexto ideológico com a finalidade doutrinária, como o fizeram, também, com outras disciplinas. Para La Taille e Menin (2009), utilizar a educação moral como sinônimo de educação em valores é verificar que, apesar de que muitos valores não sejam valores morais, normalmente, quando nos referimos à educação em valores, implicitamente, os valores estão associados a ela, às escolhas e às finalidades morais.

Quando se fala em educação, em especial em educação moral, é necessário realizar uma distinção entre doutrinar e educar para se entender o que se quer com o educar moralmente. Segundo Cortina (2003), quando se fala em doutrinar, deseja-se a transmissão de conteúdos morais aos estudantes, e o professor, ao dar respostas, evita que os alunos

continuem pensando, e passa a confiná-los em seu próprio universo moral, o que ela chama de moral fechada. Na perspectiva do educar, é necessário que se abram conteúdos novos, permitindo que os alunos pensem moralmente por si mesmos e decidam a partir de sua autonomia, a qual ela denomina de moral aberta. Fica evidente que a diferença entre doutrinar e ensinar não é meramente de método, mas, sobretudo, de objetivo.

Ainda de acordo com Puig (1996), a educação moral tem como objetivo ensinar a conviver coletivamente de modo justo e solidário, mas, para que isso ocorra, deve-se respeitar a consciência pessoal de cada indivíduo e os compromissos de convivência em que se sustenta a sociedade.

Para Dewey (2014), um dos principais objetivos da moralidade é o controle da natureza humana. Além disso, segundo ele, os sentimentos, assim como a razão, surgem dentro da ação. Saber quando se deve manter os atos a um verdadeiro julgamento moral, e quando não, é em si mesmo um fator importante para a moralidade (DEWEY, 2014).

Tanto para Piaget (1978) quanto para Kohlberg (1987), a moralidade não é apenas um problema de ideais morais ou de atitudes, mas tem um forte aspecto cognitivo ou aspecto de competência. E o raciocínio moral, como uma competência, possui propriedades afetivas e cognitivas que são distintas, porém são aspectos inseparáveis do comportamento moral. Ainda segundo os autores, promover a deliberação ou educação moral pode desencadear um progressivo desenvolvimento da moralidade, que passaria de heterônoma para autônoma através de, entre outros fatores, uma compreensão intelectual cada vez mais sofisticada dos temas morais (PIAGET, 1978; KOHLBERG, 1987).

Kant (2011) menciona que os componentes pertencentes à educação prática são: 1) a habilidade; 2) a prudência; e 3) a moralidade. Ele se refere à habilidade como sendo sólida e não passageira; de que não se deve mostrar algo como quem conhece algo que não possa, depois, traduzir em ações; de que a habilidade deve ser fundada e tornar-se, pouco a pouco, no hábito de pensar, é o elemento essencial do caráter de um homem. A prudência se baseia no conhecimento em aplicar nossa habilidade aos homens, ou seja, “de nos servir dos demais para alcançar nossos objetivos” (KANT, 2011, p. 85). Esta qualidade modera as paixões. Por fim, a moralidade, para Kant, refere-se ao caráter. Significa que, se o homem quer formar um bom caráter, deve primeiro saber domar as paixões. É a maneira de se preparar para uma sábia moderação (KANT, 2011). Vem do latim *sustine et abistine*, que significa sofre e abstém-se, que consiste em suportar os incômodos da vida e abster-se de tudo aquilo que não seja absolutamente necessário (KANT, 2011).

Para Puig (1996), a educação moral é uma modalidade educativa, que, além de dar

sentido e direção a todo e qualquer ser humano, também forma esses indivíduos para a vida. Novak (2008) fala sobre a importância da participação para a cidadania e que a formação de cidadãos e cidadãs deve estar nos objetivos da educação formal. Deste modo, para que ocorra tal formação, surgem alguns questionamentos: o que são os valores? Quais os critérios que se utiliza para sua escolha? Que valores são importantes se discutir? Como ocorre a sua construção?

## 2.2 O QUE SE ENTENDE POR VALORES?

O conceito de valor tem sido objeto de numerosos estudos e, portanto, conceituado de diversos modos e a partir de distintos enfoques. Desde os tempos antigos, o termo valor tem sido usado para indicar a utilidade e o preço dos bens, da vida e do mérito das pessoas (JIMENEZ, 2012).

Quando se refere ao sentido dos valores, há que se fazer referência a Raths e colaboradores (1967), que descobriram, por meio de seus estudos, que vários tipos de problemas que as crianças apresentam com frequência na escola ou em casa podem ser atribuídos, sem sombra de dúvida, aos valores ou, com mais precisão, à falta de valores. Dessa forma, confirma-se que existem poderosas razões para se apoiar a ideia de que o sentido dos valores deve estar diretamente relacionado com as possíveis explicações dos problemas de condutas infantis (RATHS; HARMIN; SIMONS, 1967).

Para Menin (2002), quando buscamos critérios para definirmos o que é ser bom, correto ou moralmente certo, é a ética que nos fornece as fundamentações ao nosso senso de dever moral. Ainda segundo a autora, para responder a esta questão, “[...] o que me obriga a ser bom –, podem ser dadas respostas diferentes, ancoradas em diversas posições filosóficas ou ideológicas; e é quando a respondemos que encontramos valores morais” (MENIN, 2002, p. 93).

Para Dewey (2009), quando falamos sobre valores, as visões sobre a temática variam entre dois extremos: em um, está a crença de que eles “são apenas qualificativos emocionais ou meras exclamações, e em outro, está a crença de que os valores racionais, *a priori*, e obrigatoriamente normalizados, são os princípios dos quais dependem a arte, a ciência e a moral para serem validadas” (DEWEY, 2009, p. 51). Raths, Harmin e Simons (1967) complementam que as emoções são elementos importantes para explicar o que ocorre com frequência em certos problemas de conduta.

Seguindo esse mesmo pensamento, Dewey (2009, p. 58) diz que o comportamento

humano parece influenciado, se não controlado, por considerações como as que expressam palavras como bom/mau, certo/errado, admirável/horrível, entre outros. Toda conduta que não é apenas cegamente impulsiva, ou mecanicamente rotineira, parece envolver valorações. Ortega y Gasset (1983) afirma que, quando as pessoas se deparam com as coisas, não só estabelecem relações a estas, mas elaboram esquemas intelectuais de como compreender, comparar ou classificá-las entre as coisas, como também se gostam dessas ou não, se as preferem ou as deixam de lado; ou seja, as coisas são valoradas pelos agentes morais. Esse processo de valoração, segundo Raths e colaboradores (1967), é o resultado dos processos das experiências pelas quais uma pessoa passou em sua vida para poder obter e selecionar esses valores. Isso se torna relativo, pois não se sabe quais valores uma pessoa em particular vivenciou, escolheu, de que forma viveu a vida e que tipos de valores mais lhe convêm de acordo com suas experiências.

Evidentemente que nem tudo é valor, e nem necessita sê-lo (RATHS; HARMIN; SIMONS, 1967). Segundo Raths, Harmin e Simons (1967), os valores estão baseados em três processos: a seleção, a estimação e atuação. Mas as pessoas têm propósitos, aspirações, crenças e muitas outras coisas que talvez podem não satisfazer os sete tipos de critérios que estão diretamente relacionados a esses três processos (Quadro 2). E o resultado desse processo de valoração pode-se chamar de valores (RATHS; HARMIN; SIMONS, 1967).

Jimenez (2012) menciona o caráter formalista de Kant de que os valores são conteúdos específicos da ética, mas que Scheller se refere à ética dos valores e considera que as ações morais não devem fundamentar-se no bem, senão no valor (JIMENEZ, 2012).

O quadro abaixo descreve o processo de valoração e foi construído baseado nas ideias postuladas por Raths, Harmin e Simons (1967).

Quadro 1 - Processo de valoração segundo Raths et al (1967)

Processos	Crítérios	Descrição	Indicadores
1. Seleção	1. Feita com liberdade	Não há lugar para valores que tenham sido impostos por pressões exteriores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metas ou propósitos;</li> <li>• Aspirações;</li> <li>• Atitudes;</li> <li>• Interesses;</li> <li>• Sentimentos;</li> <li>• Crenças e convicções;</li> <li>• Atividades;</li> <li>• Preocupações, problemas, obstáculos</li> </ul>
	2. De várias alternativas	Deve existir uma seleção real, não uma solução caprichosa	
	3. Depois de cuidadosa consideração das consequências de cada alternativa	Exclui da categoria dos valores o que se elege impulsivamente ou por razões estritamente emocionais	
2. Estimação	4. Apreciar a seleção e ser feliz com ela	Excluimos o que temos ou fazemos, de quais não nos sentimos orgulhosos, das que quiséramos poder prescindir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentimentos;</li> <li>• Crenças e convicções;</li> <li>• Atividades;</li> </ul>
	5. Estar disposto a afirmar publicamente a seleção	O sentir-se envergonhado ou temeroso de pensar algo indica que um não lhe atribui um estimado valor.	
3. Atuação	6. Fazer algo a respeito da seleção	Quando não se faz nada para pôr em pratica tal escolha.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupações, problemas, obstáculos</li> </ul>
	7. Aplicá-la repetidamente a nossa forma de vida		

Fonte: o autor, 2016.

É importante ressaltar, portanto, que os valores não se captam somente através da razão e do intelecto, mas que também estão vinculados aos aspectos emocionais do indivíduo (JIMENEZ, 2012). O que ocorre no comando dos valores é que eles são componentes inevitáveis do mundo humano e é impossível imaginar uma vida sem eles (CORTINA, 2005). Ainda de acordo com Cortina (2005, p. 172), “isso é o que acontece concretamente com os valores morais, porque a moral está ‘entranhada em nós’, já que não existe nenhum ser humano que possa se situar além do bem e do mal moral, pois todos nós somos inevitavelmente morais”.

Para que ocorra a construção dos valores é imprescindível a prática moral, que Puig (2004) define como sendo “um curso de acontecimentos culturais estabelecidos que permite enfrentar situações significativas, complexas e conflitantes do ponto de vista moral” (PUIG, 2004).

Esses valores, particularmente os morais, não apenas são inerentes à vida moral humana, como também são agregados através de sua disponibilidade para a utilização dos diferentes valores pelas pessoas, quer estes sejam ou não morais (CORTINA, 2005).

O valor, de acordo com Goergen (2005, p. 987), “é o objeto intencional do sentimento, como a realidade é o objeto intencional do conhecimento”. Nesse mesmo sentido, Hossne (2004, p. 190) diz que “o ser humano é ‘filósofo’ porque faz perguntas, é ‘pesquisador’ porque busca resposta e deve ser ‘ético’ porque deve preservar e defender valores humanos que envolvem o outro”.

A utilização dos valores éticos na vida compete, é claro, aos valores em geral, mas também aos verdadeiros valores em particular (VALENZUELA, 2008). Cortina (2003) considera que existem determinados valores morais mínimos, ou seja, são aqueles exigíveis para que se chegue a uma convivência pacífica. A esse conjunto de valores, ela denomina como ética cívica. São os valores compartilhados nas sociedades com democracia liberal, o qual não implica que todos os cidadãos destas democracias os respeitem, mas se constitui uma base da qual se pode legitimar qualquer sociedade. Cortina (2005) e Jimenez (2012) enumeram assim os seguintes valores: liberdade, igualdade, solidariedade, respeito ativo, diálogo, responsabilidade e justiça. Não existe um acordo unânime na literatura sobre quais são os valores morais e quais não são, de modo que não se pretende ser excludente nessa lista oferecida (CORTINA, 2005; JIMENEZ, 2012).

Esses valores são definidos por Cortina (2005) como valores cívicos, e a liberdade, a solidariedade e a igualdade são valores que são citados nas Cartas Magnas de vários países e que são o legado deixado pela Revolução Francesa.

### 2.2.1 Liberdade

Foi o primeiro valor descrito na Revolução Francesa, e, segundo Jimenez (2012), refere-se à capacidade natural que um homem possui de agir de uma maneira ou de outra, e, como também, de não agir, pelo que é da responsabilidade de seus atos. Pode-se dizer que é a autodeterminação, o agir sem impedimentos ou coações exteriores a vontade de um mesmo, tanto política quanto as derivadas de nossa natureza (JIMENEZ, 2012).

Pode-se falar na liberdade como participação, referindo-se ao direito a tomar parte nas decisões comuns na esfera e atividades públicas, depois de ter deliberado conjuntamente sobre a organização da vida da cidade (CORTINA, 2005).

A liberdade como independência, que pode ser considerada como a liberdade em se estabelecer os limites entre os indivíduos e entre cada indivíduo e a comunidade; a garantia de que todos os indivíduos disponham de um espaço, no qual possam se mover sem interferências; de que uma pessoa é livre para poder realizar determinadas ações - processar ou não uma determinada fé, expressar-se, reunir-se, deslocar-se, entre outras (CORTINA, 2005).

Já a liberdade como autonomia atribui-se à pessoa que é autônoma, que seja capaz de respeitar as suas próprias leis e perceber que existem ações que nos tornam mais coerentes e fiéis a nós mesmos, verdadeiros, solidários e outras que nos tornam capazes de matar, mentir, caluniar, ser hipócritas ou servis (CORTINA, 2005). Ainda segundo Cortina (2005, p. 182):

[...] entender por “liberdade” exclusivamente esse tipo de independência dá lugar ao individualismo egoísta, a defesa encastelada de indivíduos fechados sobre os seus próprios interesses. Cada um exige que seus direitos sejam respeitados, mas ninguém está disposto a se esforçar muito para conseguir que se respeitem os outros.

### 2.2.2 Igualdade

O segundo da tríade *liberté, égalité e fraternité*, da Revolução Francesa no século 17, reconhece que todos os cidadãos têm os mesmos direitos. Também considera que todo ser humano equivale em dignidade a qualquer outro, independente da sua condição e seus particulares e que, portanto, devem poder desfrutar dos mesmos direitos e oportunidades em um Estado (JIMENEZ, 2012).

Para Cortina (2005), estes direitos determinam e exigem que as sociedades garantam a igualdade de oportunidades diante da lei, e também projetam os “direitos humanos de segunda geração”, pois todas as pessoas são iguais em dignidade; Cortina (2005) complementa que estes direitos são exigências morais, cuja satisfação é indispensável para o desenvolvimento de uma pessoa.

### 2.2.3 Solidariedade

Constitui uma versão contemporânea do valor fraternidade, que seria o terceiro valor que a Revolução Francesa defendeu. Representa a adesão circunstancial a uma causa ou em defesa de outros. Assistência recíproca entre os membros de um mesmo grupo (JIMINEZ, 2012). Uma vez sendo este um valor moral, segundo Cortina (2005), deve-se tomar cuidado quando a solidariedade grupal é avessa à universalidade, porque as pessoas agem pensando exclusivamente num interesse particular dos membros de um grupo, e não leva em consideração os interesses de todos os afetados pelas ações do grupo (CORTINA, 2005).

Desse modo, a solidariedade como valor moral não é, portanto, apenas para um grupo e sim para toda a sociedade. E uma solidariedade universal contrapõe-se inevitavelmente ao individualismo liberal, e ainda, como afirma Cortina (2005, p. 193), devemos “educar na cidadania que não seja só local, mas universal, exigida pelas barreiras do localismo provinciano e aprender a apreciar que somos pessoas e nada do que é pessoal pode ser-nos alheio sem grande perda”.

### 2.2.4 Respeito ativo ou à diversidade

Deve ser entendido como cuidado, consideração e até mesmo deferência às diferenças presentes nos demais, respeito à forma de ser, à cultura e às ideias (JIMINEZ, 2012). Nos organismos educacionais internacionais e nos países democráticos, esse é um dos valores mais mencionados, pois se entende que, sem este valor, não há convivência possível, e, portanto, a educação deve promovê-lo – pode ser também denominado como tolerância (CORTINA, 2005). O respeito à diversidade ou tolerância permite ampliar o número de experiências e a informação recebida; permite melhorar, portanto, o grau de conhecimento em um processo de aprendizagem (JIMINEZ, 2012).

Segundo Cortina (2005, p. 189), o respeito ativo consiste em:

não só em suportar historicamente que outros pensem de forma diferente, sem os ideais de vida feliz diferente dos meus, mas no *interesse positivo* em compreender esse projeto, em ajudá-los a levá-los adiante, desde que representem um ponto de vista moral respeitável.

Segundo a Unesco (2010), a tolerância está diretamente ligada aos valores que cada pessoa possui e em sua relação com os seus pares, seu ambiente e com a sociedade. E num pensamento universalista, a tolerância pode facilitar a convivência harmoniosa no campo político, étnico e religioso. Já para Piovesan (2010, p. 88), a tolerância surge na importância em se combater:

[...] toda e qualquer forma de racismo, sexismo, homofobia, xenofobia e outras formas de intolerância correlatas, tanto mediante a vertente repressiva (que proíbe e pune a discriminação e a intolerância), como mediante a vertente promocional (que promove a igualdade).

### 2.2.5 Diálogo

O diálogo é um dos principais valores para a busca do entendimento, constituindo um dos pilares para a educação em valores. Platão elegeu o diálogo como forma de expressão, pois desconfiava dos discursos escritos, porquanto eles não respondem a quem os interroga e nem elegem a seus interlocutores (JIMENEZ, 2012). Para Cortina (2005, p. 194): “falar não é simplesmente ‘dizer’, mas expressar aquilo em que se acredita e tornar-se responsável pelo que se falou”.

O diálogo implica tolerância em um sentido positivo e ativo, não somente a tolerância de outros pontos de vista, mas também, o reconhecimento da igualdade entre as partes, a legitimidade de cada umas delas e a boa vontade existente para entender as razões do outro (JIMENEZ, 2012). Sendo assim, o diálogo compromete todos aqueles que dele participam porque deixam de ser meros espectadores. De acordo com Cortina (2005, p. 195), “para se converter em protagonistas de uma tarefa compartilhada, esta se bifurca em dois ramos: a busca compartilhada do verdadeiro e do justo, e a resolução justa dos conflitos que vão surgindo ao longo da vida”.

### 2.2.6 Empatia

Outro valor relevante para a educação em valores é a empatia, pois a capacidade de senti-la está intimamente ligada à maturidade emocional. Empatia é a capacidade de se sentir e colocar-se no lugar do outro, e de que a necessidade da própria pessoa não é mais importante que a necessidade do outro. A empatia faz com que o indivíduo ouça as várias respostas para uma mesma pergunta e entende que não há uma verdade absoluta (JIMENEZ, 2012). Essa identificação mental e afetiva de um sujeito com o estado de ânimo do outro é um conceito que tem sido profundamente investigado, especialmente, nos últimos anos.

É necessário distinguir a empatia da harmonização afetiva. Assim como a harmonização se produz de forma quase automática, a empatia envolve a mediação de processos cognitivos (JIMENEZ, 2012). Segundo Jimenez (2012), a empatia consiste em sentir uma emoção igual ou similar àquela sentida por outras pessoas; mas a pessoa que “empatiza” com o outro é consciente de que a emoção provém do outro. Dessa maneira, os processos cognitivos (não somente afetivos) são também responsáveis pela empatia, onde o

foco da atenção está orientado no outro. Tampouco se deve confundir empatia com a simpatia, já que a segunda se refere à capacidade de partilhar os sentimentos e interesses para com os outros, que pode provocar uma boa impressão e uma disposição favorável, bem como apreço e admiração (BLACKBURN, 1997).

### 2.2.7 Justiça

E, por fim, mas não menos importante, a justiça, como valor que representa a ordenação correta nas relações entre indivíduos e sua organização em instituições sociais. Desde a antiguidade, entende-se este valor como sendo a coordenação dos comportamentos humanos e se refere, entre outras, à distribuição de recursos, à definição dos intercâmbios equitativos e à reparação dos danos cometidos (JIMENEZ, 2012).

Segundo a Unesco (2010), toda convivência é regida, explícita ou implicitamente, por um marco regulador de normas e valores. Este código de normas e valores é transmitido a partir de diferentes contextos sociais – família, escola, meios de comunicação, sistema judicial, estratégias políticas, confissões religiosas etc.

Nesse mesmo pensamento, Jacques Delors (1996), Cortina (2005) e Puig (2007) se referem à educação em valores como alternativa para tratar de valores que qualquer escola pública ou privada deve transmitir na educação. Cortina (2005, p. 181) ainda diz que:

Sem dúvida os avanços técnicos são valiosos, mas podem ser dirigidos em diferentes sentidos e ser encaminhados para a liberdade ou para a opressão, para a igualdade ou para desigualdades, e é a direção que lhes damos que os convertem em valiosos ou rechaçáveis.

Segundo Masseto (2003), tanto esses valores como a democracia, a participação na sociedade, o compromisso com sua evolução e a ética em suas mais abrangentes concepções (referentes tanto a valores pessoais quanto profissionais, grupais e políticos) precisam ser aprendidos em nossos cursos de ensino superior (MASSETO, 2003).

Um excelente exemplo é a promoção da cultura de paz, preconizada pela Unesco, que está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância e solidariedade, numa cultura que respeita todos os direitos individuais. A Unesco assegura e sustenta a liberdade de opinião para que esta se empenhe em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes, que englobem novas ameaças não militares para a paz e para a segurança, como a exclusão (UNESCO, 2010).

Estas questões exigem um repensar sobre o papel das instituições de ensino em levar assuntos do universo da ética como: convivência democrática, direitos humanos e inclusão

social para dentro da sala de aula, articuladas com os conteúdos tradicionalmente contemplados pelos currículos e desenvolvidos com a comunidade (PUIG, 2007).

E quando se fala em cultura de paz, deve ser citada a Declaração dos Direitos Humanos Universais e a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos. Ambas catalisam e tratam dos valores essenciais à vida democrática como: igualdade, respeito aos direitos humanos, respeito à diversidade cultural, justiça, liberdade, tolerância, diálogo, reconciliação, solidariedade, desenvolvimento e justiça social.

A importância de construir uma base sólida em valores é fundamental para a evolução posterior da pessoa. Um exemplo disso ocorre na Espanha, onde a educação em valores está inserida em todos os níveis educativos obrigatórios, padrão bem diferente da realidade brasileira. O Grupo em Pesquisa de Educação Moral (GREM) da Universidade de Barcelona considera que esta não deveria estar limitada somente aos anos iniciais, mas que seria mais adequado inclui-la nos cursos universitários e pós-graduações. É importante salientar que serão os estudantes universitários atuais que impulsionarão a sociedade nos anos vindouros através de suas futuras profissões (JIMENEZ, 2012).

A ética e os valores reais também devem estar atrelados aos bens científicos e tecnológicos, pois estes se conectam de forma direta às atuais ciências e tecnologias da vida. Esta situação faz com que os seres humanos tenham ante de si mais desafios éticos e bioéticos para manter vivo o patrimônio axiológico que se considere digno para fazer sobreviver e dar vida a sua própria tábua de valores (VALENZUELA, 2008). Esse modelo de formação em valores, de acordo com Puig (2007), refere-se às tarefas de salas de aula destinadas a trabalhar os valores, embora sua localização temporal no currículo possa variar.

### 3 O MODELO DE EDUCAÇÃO MORAL NA PERSPECTIVA DE PUIG

#### 3.1 PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO MORAL

Puig e Martín Garcia (1998) sugerem alguns modelos de educação moral, como mostrados abaixo: transmissão de valores absolutos, socialização, clarificação de valores, caráter ou virtude, desenvolvimento moral e, por fim, como construção da personalidade moral. Na tabela abaixo, foram citados alguns dos autores que compõem os modelos de educação moral, como também estão destacados em negrito alguns dos autores utilizados como referencial teórico para a elaboração da teoria sobre a construção da personalidade moral elaborada por Puig e que serão utilizados nesta pesquisa.

Quadro 2 - Modelos de educação moral segundo Puig (1995b,1996) e Puig e Martín Garcia (1998)

Modelo de Educação Moral	Principais características	Alguns dos autores
<b>Valores absolutos</b>	É baseado nos valores absolutos que pretendem dar uma resposta global à transformação dos indivíduos. Seu ponto de partida é a firme crença de um conjunto de valores e normas que consideram universais absolutos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foucault,</li> <li>• Miret, Magdalena, Sádaba,</li> <li>• Popper</li> <li>• Suchodolski</li> </ul>
<b>Caráter ou virtudes</b>	É entendida como a aquisição de virtudes, a construção do caráter ou a construção de hábitos, mas não exclusivamente, orientado para as direções de comportamento moral. Expressam valores socialmente enraizados e típicos de uma comunidade humana, ou para expressar os valores que levam à felicidade que cada ser humano pode ser esperado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bellach</li> <li>• Bennett</li> <li>• <b>Cortina</b></li> <li>• Foucault</li> <li>• Mcintyre</li> <li>• Nucci</li> <li>• Peters</li> <li>• Sandel</li> <li>• Thiebaut</li> <li>• Walzer</li> </ul>
<b>Socialização</b>	Inserir ou ajustar os indivíduos à coletividade a que pertencem. É um processo no qual os sujeitos têm que se adaptar ao cumprimento das normas e valorações que recebem da sociedade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Goldstein, Sprafkin, Gershaw, Klein</li> <li>• Makarenko</li> <li>• <b>Durkheim</b></li> </ul>
<b>Esclarecimento dos valores</b>	Apelam às concepções relativistas de valor; assumem que os conflitos de valor podem ser abordados apenas participando de algum tipo de decisão subjetiva do indivíduo envolvido neles. Aceita a existência de conflitos de valor, mas não a possibilidade de soluções generalizadas de problemas morais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neill</li> <li>• Gusdorf</li> <li>• Rogers</li> <li>• Simon e Kirschenbaum</li> <li>• <b>Pascual</b></li> <li>• <b>Raths, Harmin e Saimon</b></li> </ul>

<p><b>Desenvolvimento moral</b></p>	<p>Consideram a educação moral como um processo de desenvolvimento que se baseia na estimulação de pensar sobre questões morais, e cuja finalidade é facilitar a evolução da pessoa através de diferentes fases; defendem a possibilidade de formulação de estágios no desenvolvimento do julgamento moral que o indivíduo passa; e que os estágios superiores são, do ponto de vista de moral, melhor e mais desejável do que o anterior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apel</li> <li>• Berkowitz</li> <li>• Blatt</li> <li>• Habermas</li> <li>• Dewey</li> <li>• Hersh, Reimer e Paolitto</li> <li>• Kohlberg</li> <li>• Kohlberg, Power, Higgins</li> <li>• Piaget</li> <li>• Rawls</li> <li>• Turiel</li> </ul>
<p><b>Construção da personalidade moral</b></p>	<p>Pretende que cada sujeito seja o autor de sua própria história, quer colocar em suas mãos a responsabilidade de inventar sua vida, de tomar decisões em situações de conflito de valor, construir uma forma de ser desejada e um modo de conviver justo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puig</li> </ul>

Fonte: o autor, 2016.

O que se pretende neste capítulo e, particularmente, com este trabalho, não é dizer qual a melhor teoria ou modelo de educação moral e, sim, encontrar aquele que melhor se adequa com as práticas docentes na disciplina de Bioética de um curso de Medicina. Para isto, levamos em consideração os objetivos, as finalidades, os instrumentos e os tipos de metodologias da educação moral que se adequam com a prática que o professor adota.

A seguir, serão apresentados alguns dos autores utilizados para a teoria da construção da personalidade moral proposta por Puig.

### 3.1.1 Durkheim

Émile Durkheim, sociólogo francês, foi um dos precursores da educação moral como socialização, e, numa tentativa de combater a anomia de sua época, concebeu a moralidade como uma regra determinante de conduta. Para ele, o homem não poderia ser feliz sem dominar a si mesmo e impor limites aos seus desejos (DURKHEIM, 2002). Entendia a moralidade como sendo ações que perseguem fins impessoais e que ocorrem entre consciências, gerando o princípio de que a moral começa no ponto onde tem início o domínio social (DURKHEIM, 2002). Ainda segundo este mesmo autor, “[...] O homem, para ser moral, tem que interessar-se por algo distinto de si mesmo; é necessário pertencer a uma sociedade” (DURKHEIM, 2002, p. 128). Desta forma, Durkheim (2002) propõe um modelo de educação moral predominantemente heterônomo, onde a disciplina, o domínio próprio e a prioridade do social sobre o individual, são elementos decisivos para uma boa formação moral.

Durkheim (1976) distingue dois períodos ou duas idades da infância: a primeira, que transcorre quase que inteiramente dentro da família ou nas escolas maternais, substitutivas da família; e a segunda, que transcorre na escola primária, onde a criança começa a deixar o

ambiente familiar e se inicia na vida que o rodeia. Ainda de acordo com o autor, o segundo período da infância é o momento crítico da formação de carácter moral; é neste período que estuda a educação moral (DURKHEIM, 1976).

Através da educação, o ser individual se transforma em ser social. Esta é uma ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que requerem dela tanto a sociedade política em seu conjunto quanto o meio especial ao qual ela é mais particularmente destinada (DURKHEIM, 1976). Tanto a nossa inteligência quanto nossas atividades têm duas maneiras bastante diferentes: “por um lado, são as sensações e tendências sensíveis e o outro é o pensamento conceitual e a atividade moral. Cada uma destas duas partes de nós que gravitam em torno de um poste de seu próprio. E estes dois polos não só são diferentes uns dos outros, mas estão situados em oposição um ao outro” (DURKHEIM, 1976, p. 39).

Em síntese, a educação moral como uma socialização está ligada a posições sociológicas e se baseia em mecanismos de normas sociais heterônomos de adaptação. Portanto, a responsabilidade do sujeito que está se formando é muito limitada, reduzida a processos sociais de adaptação, e apontam no sentido de que essa moralidade tem a ver com a aplicação das normas sociais (PUIG, 1995).

### 3.1.2 Raths, Harmin e Simons e Pascual Marina

Raths é considerado como sendo uma das grandes personalidades da educação; usou o termo esclarecimento de valores, inspirado no pensamento de Dewey. Uma questão importante para reflexão sugerida por Raths e colaboradores (1967, p. 8): “será possível que o ritmo da complexidade da vida moderna tenha agigantado o problema de decidir o que é bom e o que é digno, o que é correto e o que é desejável?”. Os autores complementam que isto ocorre num determinado grau e que para muitas crianças isto ainda pode ser realmente desconcertante. E continuam seu questionamento, “de que modo podem decidir o que tem valor para eles, que coisas são dignas de valor para eles, que coisas são dignas de valorização?”.

Segundo Raths, Harmin e Simons (1967), o mais importante é o processo de como as crianças chegam a identificar seus valores, porque acreditam que cada criança deve adquirir o hábito de analisar e examinar seus propósitos, aspirações, atitudes, sentimentos etc. Dessa forma, eles poderão estabelecer uma relação inteligente entre a sua vida e o mundo que o rodeia, e se querem, por conseguinte, contribuir para a construção de um mundo melhor (RATHS; HARMIN; SIMONS, 1967). E que uma das características mais marcantes neste

processo é a integração de pensamento, afetividade e ação com o objetivo de chegar a uma conduta, passando pelo sentimento e pela clareza de ideias (PASCUAL MARINA, 1988). A teoria do esclarecimento de valores requer do agente uma ação consciente e sistemática. Tem por objetivo estimular o processo de valoração nos alunos com a finalidade de que estes cheguem a dar-se conta de quais realmente são os seus valores e possam, assim, sentir-se responsáveis e comprometidos com eles (PASCUAL MARINA, 1988).

Para Raths (1967), as pessoas sem seus valores definidos não possuem um leme que guie sua existência, e, por isso, precisam de critérios para selecionar o que fazer com seu tempo, sua energia e sua própria vida. Comenta que é muito improvável que outros animais, que não sejam os seres humanos, sejam capazes de possuir valores, e que este é um de nossos dons mais promissores (RATHS; HARMIN; SIMONS, 1967). Porém, torna-se cada vez mais evidente que são muito poucos os seres humanos que, realmente, têm os seus valores definidos.

Por esta razão, Raths apresenta sua teoria de valores e metodologia para esclarecer o que pode ser considerado como valor, no sentido moral e humano, e como se pode trabalhar com outras pessoas para ajudá-las a ver com maior clareza seus próprios valores.

Esta teoria se baseia nas concepções relativistas dos valores, que assumem que os conflitos de valor somente podem ser abordados recorrendo a algum tipo de decisão subjetiva dos indivíduos nela envolvidos (PUIG, 1995). Neste modelo, aceita-se a existência de conflitos entre os valores morais, mas não a possibilidade de soluções generalizadas de problemas morais. Porém, para Puig (1995), reconhecer a impossibilidade de encontrar soluções aceitáveis universalmente não significa assumir uma atitude de inação ante as controvérsias morais, mas apenas de que os conflitos morais devem ser resolvidos através de decisões individuais, mais ou menos ilustradas, dos indivíduos afetados (PUIG, 1995). Deste modo, a intervenção do educador deve ser dirigida no sentido de favorecer os processos de autoconhecimento pessoal nos alunos, assim como ajudá-los nos exercícios da valoração. Questionar continuamente as opções dos alunos, idealizar situações para que possam tomar decisões livremente, renunciar ao uso do castigo e da recompensa, o professor deve propor exercícios de auto-observação que são alguns dos recursos pedagógicos para facilitar a autonomia e a independência dos estudantes (PUIG; MARTÍN GARCIA, 1998).

### 3.1.3 Dewey, Jean Piaget e Lawrence Kohlberg

Tanto Piaget como Kohlberg foram influenciados pelo filósofo Immanuel Kant e por sua contribuição através da concepção do imperativo categórico, que parte da premissa de

princípios universais da moral (KOHLEBERG, 1987; PIAGET 1994). Segundo Kant (2005, p. 51), “o imperativo categórico é, portanto, único e pode ser descrito da seguinte forma: age somente, segundo uma máxima tal, que possas querer ao mesmo tempo que se torne lei universal”. Já o imperativo prático tem que derivar de todas as leis da vontade, onde diz o seguinte: “age de tal maneira que possas usar a humanidade, tanto em tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre simultaneamente como fim e nunca como um meio” (KANT, 2005, p. 59).

Na fundamentação da metafísica dos costumes, Kant explica sua ideia da moralidade onde as ações humanas podem acontecer através de duas motivações distintas, sejam estas pelas inclinações ou pelo desejo. As ações humanas guiadas por inclinações as quais pretendem satisfazer de forma imediata as necessidades individuais e as ações pautadas nos deveres são consideradas ações morais (KANT, 2005).

Kant (2005) diz que as pessoas são fins em si mesmas, que seria um imperativo categórico que diz respeito à vontade humana. “É assim que o homem se representa necessariamente a sua própria existência, e que esse princípio é um princípio subjetivo das ações humanas”.

A partir de suas teorias, outros autores puderam incorporar o processo de desenvolvimento emocional e social aos elementos do julgamento e juízo moral, e, assim, chegar à formação proposta para a competência moral.

### 3.1.3.1 Dewey

No que diz respeito ao conceito de educação moral como desenvolvimento, Dewey foi o primeiro a formular claramente as teses básicas da abordagem cognitivo-evolutiva. Segundo o autor, para se dizer que a educação é desenvolvimento, tudo irá depender da forma com ela será concebida, de que a vida é desenvolvimento, e que o desenvolvimento e o crescimento são vida. Menciona, ainda, que se for traduzir isso em equivalente educativo significa que: “o processo educativo não tem um fim mais além de si mesmo; ele é seu próprio fim; e de que o processo educativo é um processo de reorganização, reconstrução e transformação contínuas” (DEWEY, 2004, p. 53).

Para Dewey (2004, p. 289), “a moralidade concerne à conduta, e que todo dualismo que se introduza entre o espírito e a atividade tem que ser refletida na teoria da moral”, e que as formulações da separação da teoria filosófica da teoria moral não serão mais do que uma breve discussão crítica. Dewey (2014, p. 15) descreve a moralidade como quando “se culpa a um cachorro e todos o querem enforcado”. Ainda de acordo com ele, a natureza humana seria

o cachorro dos moralistas profissionais e as consequências dela serão o que ocorrerá conforme o provérbio. Deste modo, para ele, a natureza do ser humano tem sido vista com suspeita, com temor, com desagrado, e, às vezes, com entusiasmo de acordo com suas possibilidades, mas somente quando estas se fazem contrastar com suas realidades (DEWEY, 2014).

Em seus estudos sobre a moralidade, Dewey estabeleceu três níveis de desenvolvimento moral: o nível pré-moral ou pré-convencional, o nível convencional e o nível autônomo. Segundo Dewey (1975), temos de conhecer o que estes instinto e impulsos são e o que eles representam em cada etapa particular do desenvolvimento da criança.

O primeiro nível é caracterizado por uma conduta guiada por impulsos biológicos e sociais. Tem que se conhecer as situações sociais nas quais os indivíduos terão que usar suas habilidades de observar, recolher, imaginar e raciocinar, para se pensar na melhor maneira de educá-los (DEWEY, 1975). E esta é a única maneira de se preparar para a vida social e se engajar na vida social. No segundo nível, são incluídas as pessoas cujo comportamento é determinado pelos modelos estabelecidos no grupo a que pertencem, de modo a introduzir a moral dentro de condições e forças da vida comunitária para que se possam desenvolver os impulsos e hábitos dos indivíduos (DEWEY, 1975). No último nível ou autônomo, o indivíduo age de acordo com seus pensamentos e define julgamentos em relação aos modelos estabelecidos.

Para que se alcance a educação do senso moral, faz-se necessária a articulação de conteúdos e métodos de tal maneira que determinadas atitudes sejam exigência do próprio trabalho e da vida da comunidade escolar, para que os alunos adquiram a capacidade de julgamento como senso de valores relativos (DEWEY, 1975).

A teoria de Dewey será a base para a complementação das teorias tanto de Piaget quanto de Kohlberg.

### 3.1.3.2 Jean Piaget

Em sequência às ideias de Durkheim, o suíço Jean Piaget funda a teoria da psicologia genética de que o conhecimento não é inato e nem tão somente pode ser transmitido. Para Piaget (1994), os processos psicológicos da mente humana, estão organizados em um sistema coerente, e estes sistemas estão integrados para adaptar-se aos estímulos que mudam em seu entorno. O autor desenvolveu uma teoria sobre esses processos psicológicos, assemelhando-os aos sistemas orgânicos do corpo humano, dividindo em duas funções invariáveis: organização e adaptação e os processos de complementação, a assimilação e a acomodação.

A educação para Piaget (2013) é um todo indissociável, e que se considera dois

elementos fundamentais: o intelectual e o moral. Em sua teoria sobre o juízo moral, Piaget (1994) apresenta suas pesquisas com crianças, e o modo como elas desenvolvem o respeito às regras e o sentido de solidariedade com sua sociedade. Piaget (1994, p. 93) compreende que a criança tem uma tendência em “[...] considerar os deveres e os valores como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo, obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso.” Desse modo, compreende que o desenvolvimento moral é também um processo cognitivo sujeito às mesmas regras para o conhecimento.

Para os epistemólogos genéticos, o conhecimento é considerado como uma construção contínua. A passagem de um estado de desenvolvimento para o seguinte é sempre caracterizada por formação de novas estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo. Sob o ponto de vista epistemológico, desenvolve-se, desse modo, uma concepção interacionista ou construtivista do conhecimento (MIZUKAMI, 1986). Esse desenvolvimento cognitivo é dividido por Piaget em seis etapas ou períodos desenvolvidos desde a infância até a adolescência:

Quadro 3. Etapas ou períodos de desenvolvimento cognitivo de Piaget (1994, 1995)

<b>Estágios</b>	<b>Idade aproximada</b>	<b>Capacidades</b>
<b>1ª etapa: Sensório-motor</b>	Do nascimento até os 2 anos de idade.	A etapa dos reflexos ou ajustes hereditários, assim como as primeiras tendências instintivas (nutrição) e as primeiras emoções.
<b>2ª etapa: Sensório-motor</b>		Etapa dos primeiros costumes e das primeiras percepções organizadas, assim como os primeiros sentimentos diferenciados.
<b>3ª etapa: Sensório-motor</b>		A etapa da força sensório-motriz ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores à afetividade.
<b>4ª etapa: Pré-operatório</b>	Dos 2 aos 7 anos	Etapa da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto.
<b>5ª etapa: Operações concretas</b>	Dos 7 aos 11 anos	A etapa das operações intelectuais concretas (início da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação.
<b>6ª etapa: Operações formais</b>	Adolescência	Etapa das operações intelectuais abstratas, das formações da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência).

Fonte: o autor, 2016.

Os estudos do julgamento moral realizados por Piaget (1994) são baseados nos cenários de julgamento moral das crianças e nas interações delas brincando com jogos. Ele considerou que o desenvolvimento moral da criança abrange três fases: um primeiro nível de pré-moral ou anomia, onde não há nenhum senso de obrigação com relação às regras, porém o indivíduo ainda não está mobilizado pelas relações bem x mal e, sim, pelo sentido de hábito; e de dever. O segundo nível, a heteronomia, é definido pela obediência à regra e por uma relação de obrigação com relação à autoridade. As regras não correspondem a um acordo

mútuo firmado entre os jogadores, mas, sim, como algo imposto pela tradição e, portanto, imutável (PIAGET, 1994). O terceiro nível, a autonomia, corresponde ao último estágio do desenvolvimento da moral, leva em conta o papel e as consequências das regras ou leis, mas essa obrigação é baseada em relações de reciprocidade (PIAGET, 1994). Nessa proposta, o autor elabora a construção da moralidade em duas tendências de desenvolvimento, a heteronomia ou moral do dever, e a autonomia ou moral do bem. Desse modo, a criança passa da moral heterônoma para a moral autônoma.

Em suas pesquisas, Piaget investigou também o campo social e moral. Partiu do pressuposto de que não pode haver conhecimento sem afeto e não pode existir afeto sem conhecimento, considerando que o afeto é a motivação para o conhecimento e o conhecimento, a estrutura para o afeto (PIAGET, 1994). Para Piaget (1994), o julgamento moral e o comportamento moral são uma questão de desenvolvimento cognitivo, que incluem e necessitam da maturação biológica de estruturas mentais, assim como da qualidade de interação da criança – do ser humano, portanto – com o seu meio, como desenvolvimento biopsicossocial (PIAGET, 1994). O principal desafio do professor na formação do aluno é o de provocar situações que sejam desequilibradoras, e que esses desequilíbrios sejam adequados ao nível de desenvolvimento do aluno em cada etapa de sua formação. Ainda segundo Piaget (1978, p. 61):

[...] Não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente. Reciprocamente, porém, se a sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta, e se os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida da classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele também não conseguirá ser ativo intelectualmente.

Lind (2000) concorda com Piaget, no sentido de que as habilidades ou competências morais não são inatas e nem podem ser inculcadas através de simples palestras, mas devem (e podem) ser educadas durante todo o ciclo de vida, isto é, desde cedo através da infância à idade adulta. Segundo Puig (1995), a intervenção educativa na perspectiva de Piaget deve ser focada na passagem da moralidade heterônoma para a moral autônoma. Utilizar experiências que incentivem o abandono da moral autoritária devem ser fornecidas para atingir isso e aquilo, e que, ao passar para a moral autônoma, o indivíduo seja convidado para avaliar e adotar a moral do respeito mútuo e o autônomo (PUIG, 1995).

### 3.1.3.3 Lawrence Kohlberg

O psicólogo Lawrence Kohlberg criou a teoria do desenvolvimento moral, que foi formulada e construída em fases, etapas ou estágios sucessivos, propondo a educação moral como evolutiva e cognitiva, baseada no desenvolvimento do juízo moral. Estas fases ou estágios foram delimitados analisando as respostas dadas após a aplicação de dilemas morais hipotéticos, onde o raciocínio empregado para justificar as posições morais foi classificá-las em seis modelos distintos de julgamento moral (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 2008). Em sua teoria, ele tenta explicar como se desenvolvem essas etapas a partir da interação entre o indivíduo e seu ambiente; como o indivíduo passa de uma etapa para a seguinte; por que alguns indivíduos se desenvolvem mais que outros; e qual é a relação entre as estruturas de base cognitiva e os sentimentos e ações morais de um indivíduo (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 2008).

Em sua formulação final, Kohlberg estabelece seis estágios de desenvolvimento do julgamento moral, que são agrupados em três níveis distintos: o pré-convencional, convencional e o pós-convencional. Uma das principais contribuições de sua teoria foi o sequenciamento e a sua minuciosa definição dos seis estágios. Essa delimitação das etapas do juízo moral é o núcleo do trabalho inicial que Kohlberg realizou em seu doutorado.

De acordo com essas etapas, no nível pré-convencional, a moral se compõe nos interesses concretos do indivíduo; no nível convencional, a moral é focada na perspectiva do membro da sociedade; e no nível pós-convencional, há uma perspectiva moral superior à sociedade (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 2008). Essas fases se encontram descritas no quadro 4.

Ele atribuiu quatro características gerais às seis etapas do desenvolvimento do juízo moral: a primeira, de que os estágios implicam em diferentes qualidades e modos de pensar; a segunda, de que cada estágio forma um todo estruturado; a terceira característica, de que os estágios formam uma sequência invariável; e a quarta característica, de que os estágios são integrações hierárquicas (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 2008).

Segundo Kohlberg (2008), o quinto e o sexto estágios representam as relações com princípios, sendo o sexto estágio muito raro; poucos chegam a ele, sendo os superiores mais desenvolvidos do que os da etapa inferior. Os estágios superiores representam um crescimento e equilíbrio maior no raciocínio e na formação de cada estrutura individual. O processo de encontrar uma solução envolve várias habilidades, que Kohlberg denomina de capacidade de juízo moral e define como sendo "a capacidade de tomar decisões e julgamentos que são morais (ou seja, com base em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos" (KOHLBERG, 1964, p. 425).

Quadro 4. As etapas do juízo moral segundo Kohlberg

	Nível e etapa	O que é correto?	Razões para fazer o correto	Perspectiva social da etapa
Nível I Pré-convencional	<b>Etapa 1 Moral heterônoma</b>	Evitar violar regras sustentadas pelo castigo; obediência por obediência mesmo; evitar o dano físico às pessoas e bens.	Evitar o castigo e o poder superior às autoridades.	<i>Ponto de vista egocêntrico.</i> Não considera os interesses dos demais, nem reconhece que diferem dos do autor; não relaciona dois pontos de vista. As ações são consideradas fisicamente e não em termos dos interesses psicológicos dos outros. Confusão da perspectiva da autoridade com a própria.
	<b>Etapa 2 Individualismo, propósito instrumental e intercâmbio</b>	Seguir as regras somente quando é para o interesse imediato de um; atuar para satisfazer os próprios interesses e necessidades e permitir que outros façam o mesmo. Correto é o que é justo, um intercâmbio equitativo, um trato, um acordo.	Servir os próprios interesses e necessidades em um mundo onde se deve reconhecer que outras pessoas também têm seus próprios interesses.	<i>Perspectiva individualista concreta.</i> Consciência de que todos que seguem seus próprios interesses e que estes entram em conflito, de modo que o correto é relativo (no sentido individualista concreto).
Nível II Convencional	<b>Etapa 3 Relações, expectativas interpessoais mútuas e conformidade interpessoal</b>	Estar à altura do que espera a pessoa que está próxima de alguém ou o que a pessoa espera em geral dos outros no papel de filho, irmão, amigo etc. “Ser bom” é importante e significa ter bons motivos, demonstrar preocupação pelos outros. Também significa manter relações mútuas como: confiança, lealdade, respeito e gratidão.	A necessidade de ser uma boa pessoa aos próprios olhos e aos dos demais. Preocupar-se pelos outros. Acreditar em regras de ouro. Desejar manter regras e autoridade que apoiam a conduta estereotipicamente boa.	<i>Perspectiva do indivíduo em relações com outros indivíduos.</i> consciência de sentimentos de acordo com expectativas compartilhadas que têm primazia sobre os interesses individuais. Relaciona os pontos de vista mediante a regra de ouro concreta, pondo um no lugar do outro indivíduo. Ainda não considera a perspectiva do sistema generalizado.
	<b>Etapa 4 Sistema social e consciência</b>	Cumprir os deveres efetivos que alguém aceitou. Devem-se sustentar as leis, salvo em casos extremos em que entram em conflito com outras obrigações sociais fixas. O correto também é contribuir com a sociedade, o grupo ou a instituição.	Manter a instituição em funcionamento em seu conjunto, evitar o colapso do sistema “se todos o fizeram”, ou o imperativo da consciência de cumprir as obrigações definidas (que se confunde facilmente com a crença nas regras e autoridade da etapa 3).	<i>Diferenciação dos pontos de vista societários do acordo ou os motivos interpessoais.</i> Tomada do ponto de vista do sistema que define papéis e normas; considera as relações individuais em termos do lugar no sistema.
Nível III Pós-convencional	<b>Etapa 5 Contrato ou utilidade social e direitos individuais</b>	Ter consciência de que a pessoa possui uma variedade de valores e opiniões e a maioria dos valores e regras são relativas ao próprio grupo. Mas essas regras relativas em geral devem ser sustentadas no interesse da imparcialidade e porque são o contrato social. Porém, alguns valores e direitos não relativos como a vida e liberdade devem ser sustentados em todas as sociedades e com independência da opinião da maioria.	O sentido da obrigação para a lei devido ao contrato social de fazer e respeitar as leis para o bem-estar de todos e para a proteção do direito de todas as pessoas. Um sentido de compromisso contratual, contraído livremente, com a família, a amizade, a confiança e a obrigação de trabalhar. Preocupação de que as leis e os deveres se baseiem no cálculo racional da utilidade geral, “o maior bem para o maior número”.	<i>Perspectiva “prévia à sociedade respectiva”.</i> Perspectiva de um indivíduo racional consciente dos valores e dos direitos prévios às vinculações e aos contratos sociais. Integra perspectivas mediante mecanismos formais de acordo, contrato, imparcialidade objetiva e devido processo. Considera os pontos de vista moral e legal e reconhece que, às vezes, estão em conflito e lhe resulta dificuldade de integrá-los.
	<b>Etapa 6 Princípios éticos universais</b>	Seguir os princípios éticos eleitos por um. As leis ou acordos sociais particulares podem ser válidos porque se baseia em tais princípios. Quando as leis violam esses princípios, um atua de acordo com o princípio. Esses são princípios universais de justiça: a igualdade dos direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos como pessoas individuais.	A crença com pessoa racional na validade dos princípios universais, e o sentido de compromisso pessoal com eles.	<i>Perspectiva de um ponto de vista moral</i> do qual derivam os arranjos sociais. A perspectiva é de que qualquer indivíduo racional que reconhece a natureza da moralidade ou o ato de que as pessoas são um fim em si mesmas e devem ser tratadas como tal.

Fonte: extraído de Kohlberg (2008, p. 22-23)

Para Hersh, Reimer e Paolitto (1998, p. 47), Kohlberg descreve o juízo moral como sendo

“[...] um processo cognitivo que permite reflexionar sobre nossos valores e ordená-los em uma hierarquia lógica”, e que deve ocorrer de forma natural na vida de um indivíduo, como uma parte do todo que compõe os processos do pensamento que são utilizados para dar sentido aos conflitos morais que as pessoas vivenciam no cotidiano. Os seus experimentos, no campo do desenvolvimento moral, redefiniram os níveis e as fases estabelecidas por Dewey e Piaget, através de estudos longitudinais e transculturais.

Neste modelo da educação moral como desenvolvimento, cada autor, através de suas propostas concretas, contribui para a construção de um caminho que leva na direção para se alcançar o desenvolvimento moral. Pode-se dizer, neste sentido, que a teoria iniciada por Dewey, do desenvolvimento moral e as fases do desenvolvimento moral da criança estudadas por Piaget, culminou na definição dos seis estágios do desenvolvimento do julgamento moral propostos por Kohlberg (PUIG, 1996).

É possível afirmar que as contribuições de Dewey, Piaget e Kohlberg são baseadas em três princípios básicos e comuns aos três autores: primeiro, que existem processos para o desenvolvimento moral; segundo, que existem fases ou estágios para que ocorra esse desenvolvimento; e, por fim, que esses estágios quanto mais superiores, mais desejáveis eles se tornam para o desenvolvimento e o julgamento moral (PUIG, 1995).

### 3.2 A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL

Puig apresenta o modelo de educação moral baseada no processo dialógico da personalidade moral, utilizando as partes positivas dos modelos anteriores como a transmissão de valores absolutos, socialização, clarificação de valores, caráter ou virtudes e o modelo de desenvolvimento moral, pois acredita que essas teorias de forma isolada são incompletas, ou seja, que elas são complementares. Para isso, também reúne em seu modelo os estudos e teorias de Durkheim, Dewey, Piaget e Kohlberg para desenvolver sua teoria educativa sobre o desenvolvimento e a construção da personalidade moral.

Segundo Puig (1995, p. 110), “se buscarmos um ponto em comum entre os diferentes paradigmas da educação moral, podemos talvez dizer que todos a entendem como uma tarefa de ensinar a viver em relação a pessoas que têm necessidades, desejos, pontos de vista e ânsias de felicidade diferentes.”

O seu modelo tem como finalidade uma educação moral como uma tarefa construtiva. Sua ideia se baseia no princípio que a moral não é um produto acabado que se pode receber

ou escolher, “senão que a moral deve fazer-se mediante um esforço complexo de elaborações ou reelaborações das formas de vida e dos valores que consideram corretos e adequados para cada situação” (PUIG, 1996, p. 66). Sendo assim, fica evidente que esse modelo se fundamenta na autonomia do sujeito, reconhecendo sua capacidade para tomar decisões e para atuar em função de critérios internos livremente escolhidos e, também, destaca o papel que os demais têm na formação de cada indivíduo (PUIG, 1998).

Esse modelo de educação moral proposto por Puig considera que cada ser humano é o único responsável na construção de sua própria vida e que é ele quem deve decidir como, e de que forma deseja ou quer viver. O respeito através de seu próprio ponto de vista, pela autenticidade individual e pelo direito de autodeterminação ficam juntos a partir da educação moral como construção dialógica (PUIG; MARTÍN GARCIA, 1998).

A educação moral proposta por Puig reconhece e entrelaça os aspectos das posturas anteriores que considera positivos, priorizando os elementos que valoriza como pontos-chaves. Nessa perspectiva, ele elaborou sua teoria em algumas fases da construção da personalidade moral, incorporando os elementos ou componentes que estão enumerados no quadro seguinte:

Quadro 5. Fases da construção da personalidade moral de Puig

<b>Fases</b>	<b>Descrição</b>	<b>Conteúdos</b>
<b>1º Momento</b>	Duplo processo de adaptação à sociedade e a si mesmo.	Incorpora a educação moral como uma socialização, no sentido da aquisição das orientações sociais básicas de vida ou como um processo de adaptação próprio ou reconhecimento desses pontos de vista, desejos, posições ou critérios que são avaliados pessoalmente.
<b>2º Momento</b>	Transmissão de elementos culturais e de valor	Apesar de não ser completamente enraizada no tecido social, se considera que eles são desejáveis horizontes normativos. Não se pode dispensar guias de valores como justiça, liberdade, igualdade e solidariedade, e nem sequer abandonar o espírito e formas democráticas que pretendem organizar a convivência. Por exemplo: a Declaração Universal dos Direitos Humanos.
<b>3º Momento</b>	Conjunto de aquisições procedimentais	Formação daquelas capacidades pessoais de juízo, compreensão e desenvolvimento de capacidades de auto-regulação, que permitirão enfrentar autonomamente os conflitos de valor e as controvérsias não resolvidas que atravessam a vida das pessoas e de grupos nas sociedades abertas, pluralistas e democráticas.
<b>4º Momento</b>	Construção da própria biografia	Possui uma dinâmica de cristalização de valores e espaço de diferenciação e de criatividade moral. Construir uma vida que vale a pena ser vivida e que produza a felicidade a quem a vive.

Fonte: O autor, 2016, adaptado de Puig, 1995, 1996 e 1998.

Considerar a formação moral como processo de construção da personalidade moral pode ser um caminho para superar algumas insuficiências nos modelos descritos anteriormente. Mas, sobretudo, significa entender que a educação moral não é unicamente um meio de adaptação social ou de aquisição de hábitos virtuosos, nem tão pouco é tão somente o desenvolvimento do juízo moral ou o descobrimento dos próprios valores (PUIG; MARTÍN

GARCIA, 1998).

O ponto em comum entre os modelos da educação moral e a maioria dos autores, é entender que a educação moral tem como uma tarefa de ensinar a viver, no sentido de que “quando temos dúvidas sobre como fazê-lo, sobre nossas decisões acerca da melhor maneira de viver, para preparar-nos para a defesa da própria vida, de modo que nenhuma vida seja prejudicada ou colocada em perigo” (PUIG; MARTÍN GARCIA, 2010, p.18). Ainda segundo Puig e Martín Garcia (1998), deve-se viver assegurando a sobrevivência física e também a reprodução social, cultural e espiritual, garantindo no presente e no futuro uma otimização sustentável da vida. Defender uma vida digna, que satisfaça as tarefas da existência humana, para que se possa viver uma biografia correta, sem menosprezar os direitos dos demais (PUIG; MARTÍN GARCIA, 2010).

A educação moral é uma tarefa complexa que leva a cabo os seres humanos com a ajuda de seus companheiros e dos adultos para elaborar aquelas estruturas de sua personalidade, e lhes permitirão integrar criticamente em seu meio natural. É um processo de construção no qual elementos socioculturais preexistentes traçam um caminho, mas é um processo no qual se intervém de modo responsável, autônomo e criativo de cada sujeito. O objetivo da construção pessoal é alcançar um ótimo modo de vida em um meio social, cultural e histórico determinado (PUIG, 1996).

Para a construção da personalidade moral, Puig (1996) estipula quatro fases ou momentos que devem ser seguidos para que ela ocorra: 1º Momento - Duplo processo de adaptação à sociedade e a si mesmo; 2º Momento - Transmissão de elementos culturais e de valor; 3º Momento - Conjunto de aquisições procedimentais; e 4º Momento - Construção da própria biografia.

Existe uma relação desses momentos com construção da personalidade moral que resulta da síntese da identidade moral que é constituída por sua vez pelo conjunto de guias de valor culturalmente estabelecidos, pelos hábitos reflexivos e pela identidade moral. A combinação desses elementos surge o modo do ser moral de cada indivíduo, bem como sua construção moral (PUIG, 1996). Ainda segundo o autor, a inteligência moral juntamente com a guia de valores são instrumentos de primeira ordem para regular a convivência, melhorar nosso modo de vida e orientar a resolução dos conflitos morais que se apresentam no dia-a-dia (Puig, 2007).

### 3.5.1. Inteligência ou consciência moral

Para Puig (1996) a inteligência moral é um conjunto de capacidades psicomorais que torna possível a deliberação e a direção moral. “Cada uma das capacidades que a configura possui uma função própria e destaca certos procedimentos morais” (PUIG, 1996). Inteligência ou consciência moral é um sistema formado por múltiplas disposições e o uso correto de cada uma dessas capacidades poderá apontar na direção de certos valores (PUIG, 2007). Diante das experiências com os conflitos morais as pessoas colocam em ação de forma imediata e, frequentemente, inconsciente, uma série de capacidades que permitem atividades como valorar, questionar, compreender, contrastar, tomar decisões e levá-las a termo (PUIG, 2007). As capacidades da inteligência moral são instrumentos psicológicos úteis para: analisar os problemas morais; enfrentar os dilemas que se colocam; liberar vias de otimização da realidade; avaliar as consequências que supõe cada opinião proposta; e decidir o melhor modo possível ou uma solução definitiva para que possam executá-la (PUIG; MARTÍN GARCIA, 1998; PUIG, 1995a, 2007). Fazem parte da Inteligência moral as seguintes capacidades (PUIG; MARTÍN GARCIA, 1998; PUIG, 1995a, 2007):

- **Autoconhecimento:** construir e valorar positivamente o próprio eu, conhecer a si mesmo, integrar a experiência biográfica e projetá-la para o futuro;
- **Empatia:** capacidade de adoção de perspectivas sociais, colocar-se no lugar do outro e do reconhecimento dos sentimentos, necessidades opiniões e argumentos dos demais;
- **Julgamento moral:** desenvolvimento da sensibilidade moral e da capacidade de pensar sobre os problemas morais de maneira justa e solidária (cuidado com os demais);
- **Habilidades dialógicas:** capacidade de mudar de opinião e de pensar nos pontos de vistas dos outros interlocutores com a intenção de entrar em entendimento;
- **Compreensão crítica:** capacidade de adquirir informação e comparar os diversos pontos de vista sobre a realidade, com a finalidade de entendê-la melhor e comprometer-se em melhorá-la; e
- **Autorregulação:** buscar a coerência entre o julgamento e a ação moral, adquirir hábitos desejados e construir voluntariamente o próprio caráter moral.

No quadro abaixo, foram adaptadas as principais capacidades e os valores que podem e devem ser inseridos para a formação da inteligência moral dentro das salas de aula.

Quadro 6. Capacidades da inteligência moral e os valores que devem ser incorporados

Capacidades da Inteligência moral	Valores públicos	Valores privados
<b>Autoconhecimento</b>	Responsabilidade social, transparência	Autenticidade, Tomada de consciência
<b>Empatia</b>	Consideração	Reconhecimentos dos demais
<b>Julgamento moral</b>	Justiça, liberdade, igualdade	Renúncia, reconhecimento,
<b>Habilidades dialógicas</b>	Vontade de entendimento	Diálogo
<b>Compreensão crítica</b>	Tomada de consciência, respeito	Empatia, amor
<b>Auto regulação</b>	Participação, compromisso, cooperação	Coerência, responsabilidade

\*Puig e Garcia, 1998

### 3.5.2 Guias de valor ou cultura moral

Enfrentar experiências moralmente controvertidas e resolver os dilemas morais do cotidiano requer mais do que o uso correto da inteligência moral. Assim, na tentativa de procurar soluções para os conflitos individuais e coletivos, as pessoas colocam em jogo não só suas capacidades individuais, mas também, usam guias de valor que lhes permitem orientar a resolução dos conflitos (PUIG; MARTÍN GARCIA, 1998; PUIG, 1996). A cultura moral é, juntamente com inteligência moral, um instrumento de primeira ordem para regular a convivência e melhorar nosso modo de vida. Puig e Martín Garcia (1998) preconizam que a cultura moral é constituída por elementos de naturezas diferentes, de cada sociedade em particular e, também, daquilo que a espécie humana elaborou ao longo do tempo.

Quadro 7. Elementos que constituem as guias de valores

Elementos	Características
<b>Ideias morais</b>	Teorias e conceitos éticos que descrevem, explicam e projetam a moralidade humana. Máximas morais entendidas como critérios de juízo moral e conceitos de valor. Concepções do mundo que permitem interpretar a realidade;
<b>Tecnologia do eu</b>	Práticas que os indivíduos levam a cabo sobre si mesmos com a vontade de melhorar o controle de sua própria conduta e modificar sua personalidade moral em todas as facetas;
<b>Modelos</b>	Representações exemplares de comportamentos éticos que propiciam algum tipo de imitação;
<b>Pautas normativas</b>	Regulam de modo concreto o comportamento ético que propiciam algum tipo de imitação;
<b>Instituições sociais</b>	Entidades que surgem da organização social e causam e garantem a atividade humana nas distintas ordens da vida.

Fonte: o autor, 2016, baseado em Puig e Garcia, 1998; Puig, 1995, 1996, 2007.

Estes guias de valores servem para uma comunidade. Trata-se de recursos e propostas que cada coletividade reconhece como moralmente válidos e eficazes (PUIG, 2007).

Os procedimentos da inteligência moral são, pois, um conjunto de capacidades psicológicas imprescindíveis para tratar as experiências morais de problematização. Pode-se considerar como um conjunto de ferramentas desenhadas durante os processos de evolução natural, e cultural e sócio histórico a fim de trabalhar com eficácia sobre realidades pessoais e sociais controversas. Junto com os guias de valor são um recurso que configura ação sócio moral, a construção da personalidade moral e a busca de forma justa de organização social (PUIG, 1995a).

Para Puig (1996), essa variedade das guias de valor expressa diversidade moral, mas também pode manifestar regularidades morais que se encontram em grupos e na sociedade ao longo de sua história. Ainda segundo o autor pode-se dizer também que esta “[...] pode explicitar também os valores e formas de comportamento morais que tendem a ser comuns na sociedade” (PUIG, 1996, p.206).

### 3.5.3 Hábitos reflexivos

Para Puig (2007), ter valores significa que se possui um conjunto de hábitos reflexivos, que seria a repetição de comportamentos desejáveis, algo próximo das virtudes, que assumimos não apenas por tê-los aprendido, o que seria apenas um hábito mecânico, mas porque temos a convicção de que devemos manifestá-los. Estes devem instigar considerações reflexivas das emoções e das ações que avaliam os hábitos de determinado valor. Dessa forma, estes se tornam hábitos que se aprendem nos comportamentos que são repetidos, mas que também, apropriam-se, levando-os em consideração e os avalia – e se reflete – quais as principais motivações que lhe são oferecidas pelas emoções e pelas razões (PUIG, 2007).

Ainda segundo o autor, os mesmos estão relacionados a dois momentos nesse processo que é a aquisição e a ativação de valores. O primeiro deles – a aquisição de valores se adquire quando se participa de práticas socioculturais, seja em atividades que se pretendem transmitir os valores de forma intencional, ou nas que possui pouca ou nenhuma intenção. A aprendizagem começa com a participação, que deve ser mais ou menos guiada, em atividades que cristalizam valores e os tornam vivos (PUIG, 2007). O segundo, que é a ativação de valores, propõe que se produza um processo de reflexão sobre os valores que estão sendo aprendidos. Não basta somente saber conduzi-los segundo seus valores, é preciso também converter os hábitos de valor em algo próprio, o que somente se consegue quando se incorpora reflexão à prática. Entende-se por reflexão a consideração das razões e emoções que pretendem avaliar os hábitos de valor (PUIG, 2007).

De acordo com Puig (2007, p. 111), a ativação de valores:

[...]parte do pressuposto de que nem todos os valores adquiridos se manifestam sempre e no lugar adequado. Nós temos um leque de valores à disposição, mas isso não garante que sejamos capazes de empregá-los em cada situação em particular.

#### 3.5.4 Identidade moral

Puig se refere a algo que metaforicamente se pode chamar de textura moral, e se trata, em definitivo, da história pessoal de cada indivíduo, de sua possibilidade biográfica e do valor que cada sujeito deve tecer para si mesmo. Resulta da história do que somos, do valor que lhe damos e do que desejamos um dia chegar a ser (PUIG, 1996).

O trabalho da consciência é conduzido, organizado e regulado pelo sujeito que enfrenta a cada uma das experiências e problematização moral que se sucede em sua trajetória biográfica. Pode-se expressar ainda de outro modo, como sendo os procedimentos da consciência moral que são conduzidos de acordo com o modo de ser de cada pessoa, de como foram cristalizados em sua identidade moral os seus valores, motivações, normas sociais, critérios éticos, modelos e outros elementos morais (PUIG, 1996).

A construção da personalidade moral é um processo que intervém elementos socioculturais preexistentes e traçam um determinado caminho, de modo responsável, autônomo e criativo de cada sujeito. Essa construção pessoal tem como objetivo alcançar um ótimo modo de vida em um meio social, cultural e histórico determinado.

## **4. AS PRÁTICAS MORAIS E O ENSINO DA BIOÉTICA NOS CURSOS DE MEDICINA**

### **4.1 O QUE SÃO PRÁTICAS MORAIS?**

Considera-se prática moral um tipo de experiência educativa que pretende contribuir conscientemente para a construção da personalidade moral, mas que se conduza a situações não escolares, nem escolarizadas. Ou seja, estas são situações claramente educativas, mas não escolares, quer dizer que as mesmas se produzem na realidade social e de maneira diferenciada ou paralela a outras atividades vitais (PUIG, 1996).

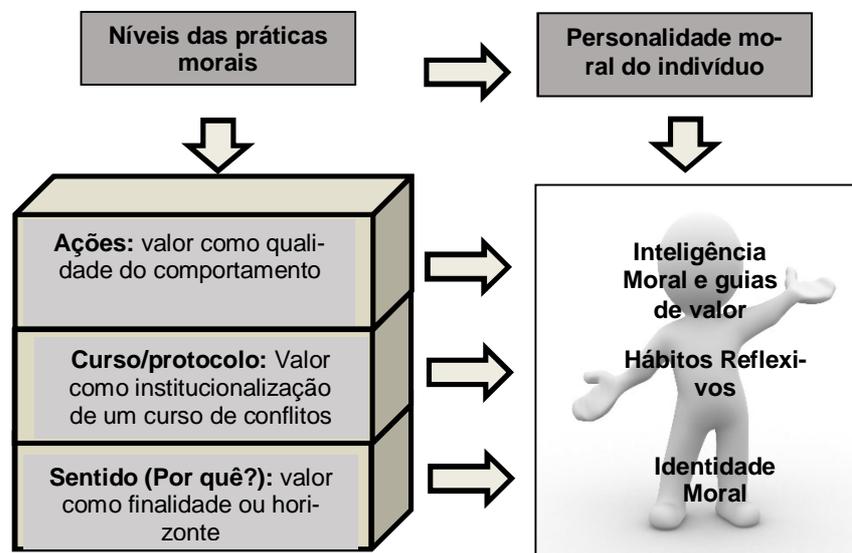
As práticas morais abrem as portas ao entendimento da realidade que vai mais além dos modelos de psicologistas (individualistas) e mais além dos modelos sociológicos (objetivistas). Permitem ver o sujeito como agentes em rede, agente imerso em seu meio sociocultural e implicados em atividades. As práticas são unidades de análises que integram os sujeitos e seu meio sociocultural em uma totalidade (PUIG, 2004). Portanto, uma prática moral é um meio de ensino e aprendizagem que leva às situações habituais da vida, é uma situação pensada e disposta para aprender na prática social (PUIG, 1996).

Puig (2004; 2015), diz que, para se definir melhor o que são as práticas morais, deve-se levar em consideração um conjunto de pontos que recorrem às suas principais observações: a) de que as práticas são cursos de acontecimentos (roteiros e soluções) ordenados, coerentes e complexos que pretendem alcançar um objetivo; b) de que são formas sociais atualizadas para enfrentar situações moralmente relevantes que ocorrem de forma recorrente aos indivíduos e aos grupos sociais; c) são formas sociais que participam simultaneamente da ação humana e da cultura de uma comunidade, dos espaços sociais nos quais o sujeito e o meio se constituem e se criam mutuamente; d) as práticas se atualizam graças à ação humana, uma ação realizada por um sujeito complexo que se conecta em perspectivas instrumentais, estratégicas e comunicativas e que está mediada por instrumentos socioculturais; e) estão socioculturalmente estabelecidas, de que estão depositadas na memória social e os educadores se encarregam de desenhar, e aperfeiçoar e programar as existentes; f) devem ser desenhadas para alcançar objetivos funcionais, embora por sua vez podem cristalizar, expressar ou atualizar valores durante sua realização (ações moralmente informadas); g) exigem que os atores participantes alcancem níveis de excelência apropriados ao curso de acontecimentos que lhe é próprio que paulatinamente adquiram virtudes e formem o conjunto da

personalidade moral; h) e para que ocorram as condições de aprendizagem moral é necessário criar situações de oficina, desenhar e aplicar práticas morais e conduzi-las de acordo com os critérios de uma prática (PUIG, 2004; 2015).

Para a formação moral é recomendável abordar e trabalhar nas salas de aulas os seguintes aspectos: refletir sobre assuntos relevantes, desenvolver a inteligência moral e adquirir elementos essenciais da cultura moral. “É possível dar maior relevância a um deles, devem ser abordados ao mesmo tempo, e se torna totalmente inadequado quando se pretende isolar qualquer um destes três momentos” (PUIG, 2007, p. 92). Ver descrição abaixo na figura 1.

Figura 1. Construção da personalidade moral através das práticas morais\*



Fonte: o autor, 2016, baseado nas notas de aulas de Puig (2015)

No processo de desenvolvimento das práticas morais, são necessárias algumas competências básicas aos professores para que possam contribuir para a construção da personalidade moral dos estudantes. Apesar de não ser possível mensurar com precisão essa capacidade de exercer influências positivas sobre os alunos devido as variáveis e a complexidade do tema, acredita-se que os professores têm um papel importante e que podem influenciar no desenvolvimento destes (PUIG, 2010). Algumas dessas competências estão relacionadas à autenticidade nas relações, na coerência no momento de sua intervenção, respeitar as diversidades de opiniões e a estabelecer relações interpessoais baseadas na tolerância dentro da sala de aula (PUIG, 2010).

Quando Puig e Martín Garcia (2010, p. 31) se referem à “aceitação do próprio modo de ser e autoestima, os professores tem um bom conhecimento de si mesmos e se aceitam

como são, dessa forma, criam um ambiente favorável para os alunos se manifestarem de maneira transparente”; para “[...] o respeito diante da diversidade moral, cada aluno tem o direito de ser ele mesmo, ou seja, o respeito diante das diferenças e a calorosa aceitação do outro” (PUIG; MARTÍN GARCIA, 2010, p. 32).; e por último de que as “[...] relações baseadas na tolerância, que resulta da aceitação da diversidade possibilita os intercâmbios e as relações interpessoais diante de diferentes opções. O diálogo e a flexibilidade são impostos como procedimentos necessários para a convivência” (PUIG; MARTÍN GARCIA, 2010, p. 32).

Essa capacidade pode não estar diretamente ligada ao fato dos professores terem determinado caráter ou personalidade, mas de serem capazes de usá-los em benefício da intervenção em sala de aula. Para que isso ocorra, o professor também deve demonstrar paciência, bom humor, compromisso, entre outras, para que os alunos se sintam à vontade em se aceitar como são (PUIG, 2004). É importante mencionar que um vínculo afetivo com os alunos não significa uma relação de amizade – e que nisso existe uma grande diferença (PUIG, 2015).

#### **4.1.1 Classificação das Práticas Morais**

Para a utilização dessas práticas de morais em sala de aula, os professores devem levar em consideração os conteúdos didáticos e os elementos da unidade didática da educação moral (Ver quadro 10), para que a construção da personalidade moral seja facilitada através da aprendizagem.

Ainda de acordo com Puig (2004; 2010; 2015), para utilizar e ativá-las são necessárias algumas finalidades: os professores não devem ensinar e dar respostas diretamente, pois a finalidade é a construção de um meio que os ajude como uma caixa de ferramentas. Os professores devem ser os desenhistas de práticas morais. Os professores têm que perceber na prática que existem alguns alunos que sabem demais e outros de menos. Que o papel do professor é intervir e estimular os alunos, colocar todos para trabalhar e que os alunos aprendem muito com eles mesmos (PUIG; MARTÍN GARCIA, 1998; PUIG 2004; 2010; 2015).

A construção moral parte da periferia ao centro e não é de igual intensidade, pois depende da participação dos alunos, quem tem mais desenvoltura e conhecimento por ensaio/erro à medida que participa vão adquirindo mais capacidades. Daí a importância em se mobilizar ações, linguagem e emoções. Quanto mais difíceis à construção das práticas,

melhores estas serão (PUIG; MARTÍN GARCIA, 1998; PUIG 2004; 2010; 2015).

E, por fim, o que se aprende e desenvolvem com as práticas morais são a inteligência moral, hábitos reflexivos e a identidade moral. Para a construção da personalidade e inteligência moral deve-se trabalhar com o juízo moral, empatia, reciprocidade, agressividade e egoísmo. Estas devem relativizar e estimular os alunos a pensar em situações complexas; já para os hábitos reflexivos, estimular um conjunto de formas para realizar coisas, precisa-se elaborar mini roteiros; e por fim, a identidade moral que é mais externa, é necessário trabalhar um conjunto de biografias e ideologias (de onde viemos, contexto etc.) (PUIG, 2015).

Quadro 8. Práticas morais, os conteúdos e elementos didáticos da educação moral\*

Práticas Mmorais	Conteúdos didáticos da educação moral	Elementos da unidade didática
<b>Reflexivas</b>	<p><b>Procedimentos:</b> Autoconhecimento, empatia, julgamento moral, habilidades dialógica, compreensão crítica e autorregulação.</p> <p><b>Atos, conceitos e teorias:</b> Atos moralmente controvertidos; Conceitos e teorias amplamente aceitas.</p> <p><b>Valores, normas e atitudes:</b> valores universalmente desejáveis, e normas e atitudes coerentes com estes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos didáticos</li> <li>• Conteúdos didáticos</li> <li>• Critérios Metodológicos</li> <li>• Atividades de ensino-aprendizagem</li> <li>• Recursos didáticos</li> <li>• Avaliação</li> </ul>
<b>Deliberativas</b>		
<b>Normativas</b>		
<b>Virtudes</b>		

\*Puig e Garcia, 1998

Para desenvolver sua tese sobre as práticas morais, Puig (2004) preconiza seguir os passos: 1) em algumas práticas de valor, impera um conteúdo de prática procedimental – que contribuem como uma bússola moral de tradição liberal, e em outras um conteúdo de prática substantiva - que contribuem para dar um mapa moral de tradição comunitária; 2) a tradição liberal também é transmitida através de práticas de valor; 3) essas práticas devem conviver entre si, complementar-se e mesclar-se; e 4) classificá-las em quatro práticas de valor que identifica como: práticas de reflexividade e de deliberação – como tipos de práticas procedimentais, e as práticas de virtude e normativas como tipos de práticas substantivas (PUIG, 2004).

Quadro 9. Classificação das Práticas Morais segundo Puig (1995a, 1998, 2004)\*

	<b>Práticas Morais (PUIG, 2014)</b>	<b>Características das Práticas Morais (PUIG, 2014)</b>	<b>Tipos de Prática Moral (PUIG, 2014)</b>	<b>Classificação das Metodologias da Educação Moral (Sugestão da Tese)</b>
<b>Práticas de Virtudes TRANSVERSAIS</b>	<b>Práticas de Reflexividade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de certas capacidades psicológicas que permitem realizar diversas operações sobre si mesmo. Os mais usuais são observados: a) auto-observação; b) a autoavaliação; e c) a autorregulação.</li> <li>• Esse tipo de prática em suas distintas modalidades convida cada indivíduo a olhar para si mesmo a propósito de uma questão relevante.</li> <li>• Indagar ao próprio sujeito a informação que ele pode produzir com relação à temática que está sendo tratada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os trabalhos com imagem corporal;</li> <li>• Análise das mudanças físicas e atitudinais;</li> <li>• A confecção de textos autobiográficos;</li> <li>• Exercícios de autoavaliação;</li> <li>• Entrevistas pessoais;</li> <li>• O estabelecimento dos próprios sentimentos e pontos de vista em situações de conflito;</li> <li>• Exercícios de autorregulação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminários</li> <li>• Portfólios;</li> </ul>
	<b>Práticas de Deliberação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar valores como autorrenúncia aos próprios interesses e convicções, especialmente se são exagerados ou errados;</li> <li>• O reconhecimento dos pontos de vista dos demais participantes ou envolvidos;</li> <li>• O compromisso na busca da verdade e da retidão; e</li> <li>• A esperança de um acordo justo e de uma melhor compreensão mútua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As assembleias de classe a resolução de conflitos e à mediação escolar;</li> <li>• As sessões de debate;</li> <li>• A consideração de questões curriculares e vitais;</li> <li>• A discussão de dilemas;</li> <li>• Os exercícios de Roleplaying – dramatização;</li> <li>• Os exercícios de compreensão crítica;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussões de debate;</li> <li>• Discussão de filmes</li> <li>• Júri simulado;</li> <li>• Discussões de dilemas;</li> <li>• Roleplaying – dramatização;</li> </ul>
	<b>Práticas Normativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem de normas mediante seu uso; e</li> <li>• Aprendizagem de normas mediante processos de deliberação e de reflexividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normas que regem as demais práticas de valor</li> <li>• Normas que regem a vida escolar em todos os detalhes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas expositivas</li> </ul>
	<b>Práticas de Virtudes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O protagonista seja um coletivo formado por uma parte ou pela totalidade de uma classe;</li> <li>• Exigem uma tarefa cooperativa realizada entre diversos indivíduos - uma tarefa que tem como função satisfazer alguma necessidade relacionada com a convivência, o trabalho escolar com animação do grupo da classe: ou seja, com a vida da coletividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um método de aprendizagem cooperativa</li> <li>• Realização e revisão das tarefas de classe</li> <li>• Festas e celebrações</li> <li>• Realização de projetos</li> <li>• Formação de grupos de trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem em serviço (APS);</li> <li>• Atividades de Autocomecimento</li> </ul>

Fonte: o autor, 2016.

A seguir, descrever-se-á as principais metodologias da educação moral que foram utilizadas como base nesta tese, bem como suas principais características e intervenções pedagógicas. É importante ressaltar que os valores que podem ser mobilizados para a construção da personalidade moral dependerão diretamente dos temas que serão abordados e correlacionados com as respectivas práticas. Daí o papel fundamental do professor como desenhista e planejador de suas práticas morais.

#### 4.1.1.1 Práticas de Reflexividade

Estas práticas exprimem aspirações éticas do conhecimento e do cuidar de si mesmo, como por exemplo, o autoconhecimento, a sinceridade consigo mesmo, a autoestima, autoavaliação e a autorregulação, pois estas se converteram nas formas mais representativas que o ideal ético da reflexividade pode assumir atualmente (PUIG, 2004). Essas práticas nas escolas, faculdades e centros educacionais refletem as aspirações éticas de reflexividade e autenticidade e tentam responder a questões acerca do que se deve fazer a si mesmo e que ideias utilizar para compreender-se enquanto indivíduo (PUIG, 2004, p. 98). Ainda de acordo com o autor,

[...] o sentido moral é distinto, embora permaneça a tarefa hermenêutica e tecnológica. Durante a modernidade, introduziu-se a ideia de singularidade e com ela a tarefa de construir uma vida única capaz de expressar o que cada sujeito possui de absolutamente próprio.

##### a) Seminários

###### Principais características

Conhece-se como seminário o espaço ou cenário onde se constrói com profundidade uma determinada temática de conhecimento no curso de desenvolvimento através de intercâmbios pessoais entre os participantes (ALFARO, 2006). Trata-se da elaboração de um estudo ou pesquisa através de várias fontes que devem ser estudadas, sistematizadas e elaboradas pelos estudantes, para a construção de uma visão geral sobre esta temática e instiga-los a produção de ideias (ANASTASIOU; ALVES, 2009).

Os alunos apresentam seu estudo aos demais, como também, para o professor. Esta é uma técnica e um recurso muito utilizado pela grande maioria dos docentes em sua prática em sala de aula. Cabe ao professor conduzir a sessão e orientar os alunos para a abertura de dúvidas, diálogo e discussão. O professor deve evitar respostas pontuais, em contrapartida deve fazer questionamentos para que a capacidade dialógica seja estimulada entre os alunos.

###### Finalidades da Educação Moral

Desenvolver a capacidade de interação, a troca de experiências, a crítica, a experimentação, a aplicação das teorias, o diálogo, a discussão e a reflexão entre os participantes. Uma das precauções é que a realização ocorra em grupos de alunos que não sejam grandes para evitar dispersões, constrangimentos, para que os alunos possam falar,

pensar e que o diálogo seja estimulado. Possibilita o desenvolvimento de habilidades de comunicação, o desenvolvimento pessoal e de competências intelectuais e profissionais.

## **b) Portfólios**

### Principais características

O portfólio contém a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão de todo histórico acadêmico do aluno em uma ou várias disciplinas e, mostra o ritmo de aprendizagem e dos conteúdos aprendidos pelos alunos. Fundamenta-se na visão do educando como um sujeito ativo, motivado, estratégico e como gestor responsável de sua aprendizagem, e que o passo a passo de complementá-lo exige uma reflexão sobre suas experiências acadêmicas (ANASTASIOU; ALVES, 2009; LIZARRAGA, 2010). Para Anastasiou e Alves (2009, p.88), pode-se dizer que se trata da organização e reflexão dos alunos sobre suas “[...] produções mais significativas e/ou identificação de seus maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como, das formas encontradas para a superação”.

É um instrumento que deve ser elaborado pelos estudantes com a colaboração e orientação dos professores, para que os estudantes reflitam sobre suas práticas e experiências acadêmicas (LIZARRAGA, 2010). Além de seu planejamento (onde o estudante pensa, escolhe e expressa os objetivos das competências e dos conhecimentos), pode monitorizar os estudantes (se os mesmos analisam os documentos e textos, se executam as tarefas), e pode também servir como objeto de avaliação através de roteiros, informes de andamento e reflexões individuais (LIZARRAGA, 2010).

### Finalidades da Educação Moral

Com esta técnica o aluno pode utilizar artigos, textos individuais/ coletivos que consideram interessantes, permitem aos alunos refletirem profundamente sobre seu significado para a sua formação. Desta forma, desenvolve no aluno a capacidade de auto regulação, desenvolvimento de competências e do nível de processamento das informações adquiridas, através da análise crítica de suas experiências positivas e negativas.

#### **4.1.1.2 Práticas Deliberativas**

As práticas de deliberação tentam transmitir o princípio dialógico em habilidades e

atitudes mediante as práticas escolares. O diálogo é, então, um caminho que envolve e compromete todas as pessoas que dele participam, pois, à medida que nele se introduzem, deixam de ser meros espectadores e passam a ser protagonistas de uma tarefa em comum. Exige que cada indivíduo busque de forma compartilhada o verdadeiro e o justo, e a resolução justa dos conflitos que vão surgindo ao longo da vida (CORTINA, 2005).

Essas práticas permitem conhecer melhor os problemas, incrementar a informação que o professor tem sobre eles, mas, sobretudo, reconhecer e entender as diferentes opiniões e os diferentes pontos de vistas que diversos sujeitos mantém sobre a temática considerada (PUIG, 2004). Para isso, cabe ao professor certas atitudes para que o diálogo ocorra de forma correta, durante a troca de pontos de vista.

Atitudes como manifestar uma disposição positiva e construtiva, que contribua para o entendimento e a solução dos problemas tratados; respeitar o desejo de verdade de tudo o que é dito; e respeitar, pessoalmente, todos os interlocutores evitando a prepotência, o autoritarismo e a coerção (PUIG, 2004).

Para que seus objetivos sejam alcançados essas práticas de deliberação, devem centrar a atenção no processo de análise crítica de um assunto e no debate entre pontos de vistas distintos, levar em consideração a interação, mas acima de tudo as opiniões de cada um (PUIG, 2004). Aqueles que estão dispostos a dialogar seriamente pretendem ouvir para manter sua posição caso os argumentos do outro não o convençam, ou para modificá-la, se tais argumentos o convençam (CORTINA, 2005). Trata-se de um processo que, finalmente, deverá proporcionar a todos os participantes uma aquisição de conhecimentos, e talvez acima de tudo, uma modificação de opiniões e atitudes.

#### **a) Discussão de dilemas**

##### Principais características

A discussão de dilemas tem como objetivo prioritário favorecer o desenvolvimento do julgamento moral, ou seja, ajudar aos estudantes a formação estrutural do pensamento que permite apontar argumentos sobre a correção ou incorreção das ações que tem relevância moral. Essa metodologia foi idealizada por Kohlberg que inicialmente utilizou os dilemas morais como método de investigação psicológica. Posteriormente, junto com Blat, reconheceu o papel que pode exercer a discussão dos dilemas na mudança de um estado moral para o seguinte (HERSH; REIMER; PAOLITTO, 1984). Para Kohlberg (2008, p. 269), “a

irrelevância do contexto e o caráter hipotético dos dilemas morais padrões os convertem em uma prova estimulante que tem significados similares para indivíduos que vivem em diversos mundos culturais”.

Os dilemas são uma breve história referidas a situações que encerram um conflito de valor, e que apesar de serem independentes do contexto e hipotéticos, os dilemas padrões são, principalmente, dilemas de justiça (KOHLBERG, 2008). Normalmente, podem apresentar duas alternativas confrontadas entre si, sobre as quais o sujeito deve posicionar-se durante a discussão. A solução ao problema planejado é complexa e difícil já que se deve ficar entre duas linhas de valor que os sujeitos podem considerar como defensáveis por alguma razão. Os dilemas são situações que não oferecem uma única solução aceitável, nem uma solução completamente clara e indiscutível. Ao contrário, obrigam o sujeito a refletir no propósito de qual das duas alternativas de valor considera mais justa na situação que se apresenta o dilema (PUIG, 1998). Em suma, a discussão de dilemas morais pretende criar conflitos ou incertezas em cada aluno e entre eles, assim como, ajuda-los a restabelecer o equilíbrio em um nível superior de juízo moral. (PUIG, 1995b).

Para Puig (1995a; 1998), outras formas de serem apresentados dilemas morais breves podem ser através de procedimentos como vídeos, estória em quadrinhos, fotografias simples ou fotomontagens ou, simplesmente, a explicação oral da história, embora o mais usual seja através de um escrito que se apresenta ou se distribui a todos os participantes na discussão. E que, para confeccioná-los, ainda segundo o autor, devem-se levar em consideração as seguintes questões: a) definir com clareza a esfera do dilema; b) definir um protagonista; c) propor uma eleição entre alternativas distintas; d) planejar e abordar temas morais; e) perguntar pelo que *deveria* fazer o protagonista e *por que* deveria fazê-lo; e f) formular outras perguntas e dilemas alternativos (PUIG, 1995a).

### Finalidade da Educação Moral

No debate grupal, os alunos deverão defender a sua própria opinião e confrontar suas razões com as apontadas pelo resto dos participantes, adquirindo critérios para a construção e desenvolvendo de seu juízo moral. Para que isso ocorra, devem ser realizados alguns passos: apresentar o dilema – compreensão do dilema; adotar uma primeira postura pessoal (refletir, expressar e justificar sua própria opinião) e na discussão com os companheiros – explicitar as razões defendidas pelos outros; discutir os dilemas em pequenos grupos

(produzir, examinar e confrontar as razões que apoia ou rejeita cada uma das posturas) ; promover uma nova reflexão individual sobre o dilema e sua discussão (expor os argumentos a favor e contrários ao dilema). O objetivo é a reflexão interna e pessoal de seus valores, debater os valores empregados, promover e facilitar o diálogo e a discussão, estimular o desenvolvimento pessoal e promover o respeito dos valores das outras pessoas (ESCAMÉZ et al, 2007).

## **b) Roleplaying**

### Principais características

Esta técnica é uma ferramenta mobilizadora que consiste na dramatização ou representação de papéis ou situações da vida diária e prática, como objetivo de dar e obter informações para adquirir uma melhor compreensão e interesse sobre um determinado tema (ESCAMÉZ et al, 2007). Esta técnica é bastante utilizada e útil, pois coloca o aluno frente a situações de conflito de valores muito semelhantes aqueles que são reais. Faz com que os alunos desenvolvam um papel vivenciando uma situação mais protegida, onde posteriormente serão apontados pelo grupo as suas falhas e os acertos no seu desempenho, desse modo, terão a oportunidade de desenvolver esse papel mais rapidamente do que na situação real (SOEIRO, 1976).

### Finalidade da educação moral

É indicado para desenvolver a capacidade de si mesmo para conseguir uma estimular e desenvolver a percepção sobre os conflitos de valor; desenvolve a perspectiva social e a empatia através da possibilidade dos alunos em se colocar no lugar de outras pessoas, tentando compreender suas posições, argumentos e sentimentos (PUIG, 1995a). Permite também, que alunos explorem os sentimentos, preconceitos, atitudes e razões que influenciam em sua conduta, assim como, aproximá-los dos argumentos, valores e emoções que vivem os demais e que condicionam sua maneira de ser e de se comportar (PUIG; MARTÍN GARCIA 1998, p. 146).

## **c) Clubes de debate e júri simulado**

### Principais características

Estas técnicas apresentam a simulação de um determinado problema, onde são

apresentados os argumentos de defesa e acusação (ANASTASIOU; ALVES, 2009, p. 88). Para Rego, Gomes e Siqueira-Batista (2008), estas técnicas ainda testam a habilidade dos participantes em convencer uma audiência sobre sua posição num debate público, é um recurso para que se confrontem diferentes pontos de vista. Trata-se de uma competição e de disputa intelectual. Cabe em todos aqueles momentos em que os alunos, já munidos de informações resultantes de estudos bibliográficos e de campo e de experiências das mais variadas, devem cotejar diferentes posições, teorias, pontos de vista. Enriquece o trabalho intelectual porque permite que a análise aborde vários pontos de vista e não apenas um. Pode ser usado em várias situações, inclusive como decorrência de uma discussão onde surgiram novos pontos de vista (CASTANHO, 2011).

#### Finalidade da Educação Moral

Essa prática desenvolve a capacidade empática, a adoção de perspectivas sociais, a capacidade de raciocínio sobre problemas morais e sobre o ponto de vista e argumentos dos outros, como também, a coerência entre o julgamento e ação moral e, principalmente, a capacidade para mudar de opiniões através do diálogo. Esta técnica estimula várias capacidades da inteligência moral pela sua característica de mobilização e envolvimento de um grande número de estudantes.

#### **d) Discussão de filmes**

##### Principais características

Uma das características da discussão de filmes, segundo Escaméz et al (2007), é poder trabalhar a sua capacidade de se aproximar da totalidade de uma pessoa, de sua individualidade e de sua sociabilidade. Sua discussão tem o significado de sacudir, abalar e incomodar, e pode despertar e mobilizar sentimentos morais e, também serem usados como casos a serem discutidos, antes de uma análise profunda e multifacetada (REGO; GOMES; SIQUEIRA-BATISTA, 2008; CASTANHO, 2011). Um filme é capaz de mobilizar diferenças individuais em cada espectador, mas também, apela para sensações e sentimentos presentes e comuns em quase todos os seres humanos, possibilitando a superação de barreiras (ESCAMÉZ et al, 2007).

Seu papel no ensino é que através de um ponto de vista (uma teoria, um resultado de investigação, uma exposição qualquer) pode-se submetê-lo a um detalhamento tal, que sejam analisadas todas as implicações nele contidas. Cabe em qualquer área do conhecimento e

comporta níveis de complexidade cada vez maiores dependendo do conhecimento teórico do professor e das características particulares de cada grupo (CASTANHO, 2011).

As discussões em geral podem ser usadas durante ou após aulas expositivas, sejam através de um filme, curta, documentário ou até mesmo de um trecho de filme. Caracteriza-se por ser uma forma de cooperação intelectual, uma vez que se esclarece e detalha o assunto em questão. Em resumo, é a análise de um ponto de vista (CASTANHO, 2011).

#### Finalidade da Educação Moral

Facilita o desenvolvimento da personalidade moral dos estudantes, sendo especialmente adequado para desenvolver a aprendizagem de valores e atitudes. Possibilita desde o acesso a questões e conhecimentos culturais, de ordem prática e científica, a mobilização de valores individuais ou sociais, atitudes, e até a estimulação das competências básicas como a capacidade de observação, de reflexão, de análise e de julgamento crítico e moral (ESCAMÉZ et al, 2007).

#### **e) Discussão de Casos**

##### Principais características

Os estudos de caso consistem na apresentação sucinta de uma situação real ou fictícia, para ser discutida em grandes ou pequenos grupos, na observação detalhada de um contexto, ou um indivíduo, ou uma fonte de documentos ou um acontecimento específico (AMARAL, 2013). Estes são usados para que os participantes apliquem um conhecimento aprendido a um caso particular; dessa forma, podem demonstrar quão bem eles aprenderam a aplicar um conhecimento geral a um caso em particular (REGO; GOMES; SIQUEIRA-BATISTA, 2008). Por serem passíveis de desenvolvimento em graus de dificuldade variável, podem ser utilizados tanto por principiantes quanto por pesquisadores experientes (AMARAL, 2013).

Algumas das vantagens do estudo de caso são: a) se conectar diretamente a realidade; b) reconhecer a complexidade e os vínculos de tecido social; c) poder constituir uma base de dados para múltiplos propósitos; d) dado que se começa na ação, contribuir para a mesma ação; e) produzir resultados acessíveis a diferentes audiências, mesmo a públicos não especializados (AMARAL, 2013).

#### Finalidade da Educação Moral

Propicia a construção e valoração positiva do eu, o conhecimento de si mesmo e dos

demais, desenvolvimento da capacidade empática e sensibilidade moral, desenvolve a coerência entre a ação e o juízo moral, estimula a compreensão crítica, e pode desenvolver as capacidades das habilidades cognitivas para contextualizar e regular os processos de conduta e emocionais etc.

#### 4.1.1.3 Práticas Normativas

Nesse tipo de prática, as normas não precisam ser conhecidas previamente, mas podem ser ativadas através da socialização e contextualização (PUIG, 2004). Isto se torna mais fácil, de acordo com Puig (2004) quando o aluno está imerso numa determinada situação prática, onde é levado a cumprir cada vez melhor as normas implícitas naquela situação. Portanto, essas normas devem ser vividas no seio da participação em práticas sociais: que são reconhecidas através da ação, aprendidas no uso e continuadas pela participação em práticas socialmente estabelecidas. Ainda segundo o autor, os alunos adquirem ao “[...] participar na ação social e aprender que as normas constituem um único processo e de que não há uma aprendizagem e, posteriormente, uma aplicação: aprende-se somente ao aplicá-las” (PUIG, 2004, p.173).

#### a) Aula expositiva, ensino direto de teorias éticas e discussão de métodos

##### Principais características

Para Lopes (2011), o ensino dialógico se contrapõe ao ensino autoritário, transformando a sala de aula em ambiente propício à reelaboração e produção de conhecimentos. As aulas expositivas dialógicas vêm se tornando uma alternativa para superar a tradicional aula ou palestra docente (ANASTASIOU; ALVES, 2009). O professor toma como ponto de partida a experiência dos alunos relacionada com o assunto em estudo. Os conhecimentos apresentados pelo professor são questionados e redescobertos pelos alunos a partir do confronto com a realidade conhecida (LOPES, 2011, p. 45).

É possível especificar alguns elementos desencadeadores do processo dialógico entre professor e aluno, e um dos mais utilizados é a problematização. Para Lopes (2011, p. 46), “problematizar significa questionar determinadas situações, fatos, fenômenos e ideias, a partir de alternativas que levem a compreensão do problema em si, de suas implicações e de caminhos para sua solução”.

##### Finalidade da Educação Moral

O professor através de sua exposição pode contextualizar o assunto com a intenção de

exercitar as capacidades e estruturas da inteligência moral dos alunos, sempre os levando a questionar, interpretar e discutir o tema proposto. Esta prática moral tem como objetivo principal reconhecer e assimilar valores universalmente desejáveis e informações moralmente relevantes; superar a passividade e a imobilidade intelectual dos alunos; exercitar o diálogo, críticas e solução de dúvidas (PUIG, 1995a; ANASTASIOU; ALVES, 2009).

#### 4.1.1.4 Práticas de virtude

Durante muito tempo, formar um sujeito virtuoso sempre foi uma das grandes aspirações do pensamento ético e da humanidade. As práticas de virtude exigem uma tarefa cooperativa realizada entre diversos indivíduos - uma tarefa que tem como função satisfazer alguma necessidade relacionada com a convivência, o trabalho escolar, com animação do grupo ou da classe com a vida, constituindo desse modo uma prática de coletividade (PUIG, 2014).

Estas práticas tentam suprir necessidades escolares, cristalizar valores e, além disso, desenvolver-se com a participação de cada sujeito em um curso de ações conjuntas e intercâmbios linguísticos com os demais envolvidos. Para cumprir sua função escolar, as práticas de virtude supõem “falar e fazer”. São um tecido de comportamentos ativos e comunicativos por meio dos quais são vividos os valores escritos nos distintos momentos da realização da prática (PUIG, 2014). Dentre elas destacam-se: métodos de aprendizagem cooperativa, realização e revisão das tarefas de classe, festas e celebrações, realização de projetos e formação de grupos de trabalho.

Um exemplo dessas práticas são a aprendizagem em serviço (APS). De acordo com Puig (2015), esta é uma aprendizagem em serviço que é uma prática pedagógica do compromisso cívico, uma proposta educativa na qual os participantes aprendem ao enfrentar as necessidades reais da comunidade. Sua metodologia utiliza a articulação de três dinâmicas educativas básicas: as necessidades ou desafios cívicos, o serviço à comunidade e a aprendizagem em conteúdos, competências e valores.

## 4.2 A BIOÉTICA E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO

A bioética aparece pela primeira vez em 1971 na obra *Bioethics: bridge to the future*, publicada por Van Rensselaer Potter que utilizou a palavra bioética representando a união entre a ciência biológica e a ética, por conseguinte: bio-ética (POTTER, 1998, p. 23).

Também em 1971, Andre Hellegers, o obstetra/fisiologista fetal e demógrafo holandês da Universidade de Georgetown, foi quem usou o neologismo bioética pela primeira vez de forma institucional, para denominar a área enfocada na investigação que chegou a ser um campo acadêmico de ensino e movimento relacionado à política e às ciências da vida (REICH, 1994).

O significado de bioética para Hellegers apresentava o componente científico que incluía as ciências biológicas e sociais; e o ético incluía um amplo campo da ética religiosa e secular (REICH, 1994). Hellegers descreveu seu próprio papel na Bioética: como uma ponte entre a medicina, a filosofia e a ética (REICH, 1994). O que no início era um ideal e ilusão de alguns médicos e acadêmicos de vários países, que planejavam difundir o interesse suscitado por esta nova disciplina, hoje em dia é uma realidade (CORREA, 2011).

Alguns acontecimentos contribuíram para o surgimento da bioética. Por se preocupar com o uso correto das novas tecnologias na área de ciências médicas e da solução adequada dos dilemas morais por elas apresentados, é considerada como uma ética aplicada. “Trata-se, portanto, de um ramo específico da filosofia moral com características próprias” (CLOTET, 2003, p. 33).

Desse modo, pode-se perceber que a bioética amadureceu para dentro de uma forma de filosofia moral prática na medicina (JONSEN,1993). Desde então, houve um enorme interesse pela fundamentação filosófica da bioética a partir da ética, no que se mostra, por um lado, o interesse dos dedicados a bioética pelos fundamentos éticos, por outro, o interesse despertado em filosofia e, especialmente, entre os especialistas pelas questões éticas e debates em bioética, um pouco foi lento no começo, mas que está bem expandido hoje em dia (CORREA, 2011).

#### 4.2.1 A Bioética enquanto disciplina nos cursos de Medicina

A característica principal sobre o significado inicial da palavra bioética no legado deixado por Potter foi o primeiro a estabelecer a bioética como uma disciplina filosófica, a qual explica da seguinte forma:

“[...] A bioética avança como uma nova disciplina que combina o conhecimento biológico com um sistema de valores humanos [...] Escolhi o prefixo *bio* para representar o conhecimento biológico, a ciência dos sistemas vivos; e *ética* para representar o conhecimento do sistema de valores humanos” (POTTER, 1975 apud REICH, 1994).

Para o ensino de bioética deve-se levar em consideração que as ações morais estão permeadas de valores, e estes, podem em determinado momento serem incompatíveis entre si

e entrar em conflito (GRACIA, 2014). Para Gracia (2014), isto é o que se conhece por conflitos de valor, e é o que vemos de forma recorrente, todos os dias em nossa prática clínica.

O objetivo último desta disciplina segundo Potter foi não somente enriquecer as vidas individuais, mas também, prolongar a sobrevivência da espécie humana em meio de uma aceitável forma de sociedade. Mas tarde, Potter incluiu dentro de sua perspectiva, propósitos médicos e outros relacionados com a saúde (REICH, 1994).

Kottow (2005) considera que a bioética se comporta sem dúvidas como um fenômeno social e uma disciplina, pois tem presença acadêmica consistente em cursos regulares, departamentos e com um corpo docente especializado em suas diversas áreas. Ainda segundo o autor, ao longo de sua curta vida, a bioética tem recebido apoios e celebrações, um deste foi o reconhecimento de ter sido elaborada a Declaração de Bioética e Direitos Humanos (UNESCO 2005), que, embora sujeito a críticas e controvérsias, testemunha vigorosamente a existência e validade, desta ainda jovem ética aplicada (KOTTOW, 2010).

Algumas profissões regulamentadas e instituídas socialmente como a Medicina seguem normas e regras referentes ao seu exercício. É nesse espaço onde a deontologia se insere. Ela possui um caráter legal, normativo, pois faz referência ao conjunto de deveres a serem seguidos pelos médicos no exercício das atividades inerentes a sua profissão (NEVES JR; ARAÚJO; REGO, 2016). Estes preceitos são entendidos como deveres, dos quais não se pode “esquivar”, se se quer ser moralmente correto. Carneiro et al (2010, p. 413) dizem que, por muito tempo:

“[...] tal modelo foi a base do ensino da ética nos cursos de saúde e, apesar de importante, tem se mostrado insuficiente, uma vez que os códigos de conduta não têm acompanhado a contento as transformações ocorridas na sociedade”

Para Neves Júnior, Araújo e Rego (2016, p. 99), “mesmo apesar das novas reformulações da câmara técnica de bioética e do conselho federal de medicina, faz-se necessária uma adequação do ensino a essas mudanças e às transformações ocorridas na sociedade.” Ainda de acordo com os autores, dessa forma, parte-se do princípio de que a compreensão do ensino da ética baseada somente nos códigos deontológicos é insuficiente para a formação ética de um profissional, e que os valores e normas não devem ser impostos como um poder autoritário às normas sociais, muito menos como mecanismos de adaptação heterônoma (NEVES JR; ARAÚJO; REGO, 2016). Alguns estudos como os de Lind (2000) concluíram que a educação médica não contribui para o desenvolvimento moral dos alunos. Para o autor, “os médicos, ao que parecem tem uma formação técnica altamente sofisticada, mas não possuem a educação moral necessária para lidar com os dilemas que eles são

confrontados com a sua vida profissional”.

Quando se discute essas questões na área da saúde, desde o diagnóstico, passando pelo cuidado ao tratamento das enfermidades existem questões que dizem respeito às ações, e muitas delas são ações morais. Para Gracia (2014), as ações morais se constituem de valores, e que a saúde e a enfermidade são baseadas em estimações e/ou valorações. Não querer entendê-las dessa forma é fecharmos os nossos olhos para a realidade e nos expor para não compreendermos quase nada sobre a dimensão moral humana (GRACIA, 2014).

A Bioética tem contribuído para a reflexão e o debate público de temas de valores fundamentais relacionados com a vida e a ciência, foi introduzida nos currículos escolares e formação de cursos de graduação de saúde e de outras áreas, como também, na formação continuada de pós-graduação de muitos profissionais, por meio de cursos *latos* e *strictos sensus* por toda a América Latina (CORREA, 2011). Um dos desafios atuais da bioética é justamente o de seu fortalecimento como disciplina acadêmica, pois, já existem inúmeros cursos de mestrado e pós-graduação, que, essencialmente, têm conteúdo bastante similar, embora a mesma expansão do conteúdo da bioética tem se refletido também nas ofertas de formação: clínica, bioética fundamentais, ambientais ou globais, bioética e biopolítica e bioética e biodireito, entre outras (CORREA, 2011).

A pesquisa de Neves Jr., Araújo e Rego (2016), quando comparada com as pesquisas anteriores, observou um aumento da oferta de disciplinas de Bioética como disciplina autônoma, como também, sua incorporação e de seus conteúdos a outras disciplinas associadas, apesar destas possuírem distintas características metodológicas. Com relação ao ensino de ética e da bioética, segundo Rego, Palácios e Schramm (2004), existem três modelos nos cursos de graduação em saúde, sendo eles: “escolas que oferecem tão-somente o ensino da ética profissional; escolas que oferecem o ensino da bioética inserida no modelo de ensino baseada em problemas utilizado pela faculdade; e escolas que possuem disciplinas de bioéticas isoladas”. Apesar disso, esses conteúdos e discussões de bioética ainda estão vinculadas aos conteúdos de disciplinas normativas como a ética médica e deontologia.

O intuito é fazer com que os alunos percebam na disciplina de bioética uma oportunidade para tratar assuntos de interesse em comum, discutir e abordar situações que os inquietam. Em algumas situações, poderão ser utilizados casos para tratar de questões estreitamente vinculadas à vida dos estudantes, aqueles problemas que eles percebem nos seus diferentes âmbitos de relações e que os conteúdos possam ser redefinidos com os assuntos de relevância social.

Nessa perspectiva Rego, Palácios e Schramm (2004) referem-se que o ensino da

bioética deveria ter a dupla função: contribuir para que os estudantes desenvolvam/aperfeiçoem sua capacidade de análise bioética e, portanto, de tomar decisões em situações que envolvam alguma questão ética; e formar cidadãos conscientes e comprometidos com o bem comum (REGO; PALÁCIOS; SCHRAMM, 2004).

O ideal para o ensino da bioética na graduação seria a integração transversal dos conteúdos bioéticos. Estes não podem ficar somente em determinados cursos, mas na tentativa de conectá-los com as várias disciplinas científicas oferecidas aos alunos durante a sua formação (BOYLAN; DONAHUE, 2003; REGO, 2005).

Para Kottow (2005, p. 42), a Bioética segundo alguns autores:

“[...] tem também um método, mas a diversidade dos enfoques torna impossível que se possa identificar uma metodologia propriamente bioética, como tão pouco, se identificar um modo epistemológico e ensino curricular característicos”.

Não é mais possível ensinar bioética em nível superior a partir de conteúdo geral básico que era oferecido, deve contextualizá-lo para que essas propostas possam aproximar a bioética com bastante precisão da sua identidade, onde é exigido que o professor seja capaz de ensinar desde a perspectiva clínica, jurídica, desde a fundamentação filosófica da ética e com a metodologia e âmbito próprio no campo da bioética (CORREA, 2011).

De acordo com Garcia (2000), o ensino da bioética tem se preocupado mais com dilemas éticos do que com a formação do caráter e a busca pela excelência e, por isso, tem falhado sistematicamente. Para que o processo ensino-aprendizagem seja capaz de influenciar o aperfeiçoamento do caráter moral e das atitudes, por meio da aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades, é necessário trabalhar de forma absolutamente interativa e participativa (GARCIA, 2000).

Ainda nessa perspectiva, Neves Jr., Araújo e Rego (2016), Meira e Cunha (1994) e Dantas e Souza (2008), revelaram em suas pesquisas que os temas que aparecem e são citados como os mais importantes no ensino da bioética são: o início e fim da vida, princípios da bioética e pesquisas com seres humanos. É necessário ponderar que dificilmente esses temas sejam aprisionados em programas disciplinares fixos, uma vez que as normas morais são construídas ao longo do tempo, sendo assim, o modelo tradicional de disciplina, ao lado da modernização dos métodos de ensino e da atualização dos conteúdos, continuam sendo uma alternativa (REGO, 2003). Essa condição também contribui para demonstrar a incompatibilidade de ensinar-se ética por metodologia convencional que utiliza a abordagem de transmissão passiva do conhecimento somente através de aulas expositivas, pois as mesmas apontam para realidades distantes dos dilemas vivenciados pelos alunos em suas

futuras práticas profissionais.

Para que isso ocorra, segundo Rego, Palácios e Schramm (2004) é necessária uma ampla utilização das discussões em grupo, bem como, o uso de outras técnicas pedagógicas para que o trabalho em grupo seja desejável. Para que o processo ensino-aprendizagem seja capaz de influenciar o aperfeiçoamento do caráter moral e das atitudes, por meio da aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades, é necessário trabalhar de forma absolutamente interativa e participativa (GRACIA, 2000).

#### **4.2.2 As tendências pedagógicas e as mudanças no ensino**

Apesar de ser uma disciplina recente, com mais de 40 anos de evolução, percebe-se que a bioética tem se desenvolvido metodológico e educacionalmente de forma importante. De acordo com Correa (2011), talvez por causa disso, a bioética tem sido muito aberta às mais atuais tendências pedagógicas, mas pode ser também devido ao desafio em si mesmo, pois pretende algo nada simples que é integrar os conhecimentos, desde uma visão interdisciplinar, sobre uma área cada vez mais ampla e complexa de temas (CORREA, 2011).

Quanto à metodologia utilizada pelo educador, esta deve ser baseada na realidade em que vive, articulando as teorias de compreensão com a realidade de uma prática específica, que pode ser neste caso, o ensino de um determinado conteúdo à prática pedagógica (VASCONCELOS, 2002). Assim, as atividades que os professores adotam, as técnicas de ensino escolhidas, a bibliografia indicada, o sistema de avaliação, o relacionamento que é estabelecido com os alunos, o tipo de questões que são levantadas, o tratamento que se dá a disciplina ou área de especialidade, devem estar diretamente articuladas com a metodologia da educação moral utilizadas nas disciplinas de bioéticas.

Algumas sínteses foram elaboradas para tratar e se trabalhar de forma geral o pensamento pedagógico, como também, tendências e as correntes pedagógicas de décadas passadas, e que as mesmas ainda estão presentes, atualmente, na teoria e na prática da educação brasileira (GADOTTI, 2006). Essas tendências pedagógicas influenciam na prática do docente em sala de aula devido aos elementos constitutivos que envolvem o ato de ensinar e de aprender, e repercutem na educação, pois definem o papel do homem e da educação no mundo, na sociedade e na escola (SCHEIBEL, 2009).

Como existem algumas divergências acerca das características do pensamento pedagógico sobre as tendências pedagógicas adotar-se-á as definições e divisões sobre as concepções pedagógicas elaboradas por Saviani (2005) e Gadotti (2006).

Saviani (2005) propõe que as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando uma a outra, sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. Já a segunda tendência, seria inversamente composta pelas concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática (SAVIANI, 2005).

Para simplificar, ainda segundo Saviani (2005), a primeira se centra nas teorias do ensino (como ensinar), enquanto que, no segundo caso, a ênfase é posta nas teorias da aprendizagem, que salientam a prática preocupam-se mais com o como aprender.

Ainda segundo Saviani (2005), as primeiras teorias que tem como teóricos: Platão, Comênio, Kant, Herbart, dentre outros, foram dominantes até o século 19, enquanto as segundas adquiriram hegemonia no século 20 e tendo como precursor Rousseau e seus discípulos ou continuadores como: Pestalozzi, Kierkegaard, Bergson, e os teóricos da escola novista e construtivista, dentre estes, Piaget.

A escola nova foi responsável pelo otimismo pedagógico, numa tentativa de renovação do ensino pelos métodos, quando, portanto, a dimensão técnica já viera sendo sobrelevada (ARAÚJO, 2011). Desse modo, as técnicas de ensino trabalhadas na complexidade da prática pedagógica como prática social tendem a uma relação pedagógica crítica entre professores e alunos que pode favorecer a autonomia e o espírito coletivo, desenvolvendo habilidades intelectuais mais complexas (FERNANDES, 2013).

Para Araújo (2013, p. 18), “não se pode desconsiderar que a educação, a pedagogia e a didática foram discutidas, elaboradas e mesmo referidas desde sempre, porque a primeira é inerente à existência, isto é, o existir implica ser educado e educar-se”. A pedagogia implica numa didática. Já a didática é uma de origem é grega, do verbo *didaskó* que significa ensinar, instruir (ARAÚJO, 2013). Como podemos perceber, um dos contrapontos em que se situa a questão da didática é de que a técnica por si só não nada vale, ao mesmo tempo em que a ausência da técnica leva a um trabalho às cegas e que também não tem valor nenhum (CASTANHO, 2011, p. 96). Behrens (2011) considera que nas suas ações didáticas os professores devem optar abordagens e procedimentos que envolvam: a crítica, argumentação, a pesquisa, a participação, a análise, o trabalho individual e coletivo e a criação, assim os professores podem levar os alunos a autonomia e a iniciativa, instigando neles os processos criativos.

Portanto, percebe-se que a importância do professor na formação do aluno, que o seu principal desafio é o de provocar situações que sejam desequilibradoras, e que esses

desequilíbrios sejam adequados ao nível de desenvolvimento do aluno em cada etapa de seu desenvolvimento.

No século 19, a escola tradicional sofreu várias críticas paralelas ao surgimento das novas propostas de inspiração tecnicista, que eram baseadas na convicção de que a escola só se tornaria mais eficaz se adotasse um modelo empresarial (ARANHA, 1996). A partir da década de 30 ocorreu um aumento paulatino da modernização no Brasil, de acordo com Araújo (2011, p. 12), que implicou em “sua crescente industrialização, urbanização e tecnificação, mas também internacionalização crescente da economia brasileira – a educação escolar como fenômeno parcial também veio a compartilhar contraditoriamente de tal modernização”.

Ainda segundo Araújo (2011), foi nos anos 60 que ocorreu uma gradativa hipertrofia da dimensão técnica sobre o campo pedagógico. Essa tendência começa a ser difundida nos Estados Unidos da América (EUA) e no Brasil após o golpe militar de 64, com a finalidade de adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, ou seja, na formação de uma mão de obra qualificada para a indústria (ARANHA, 1996). Nesse sentido, a educação tinha como expectativa atender às necessidades econômicas, políticas e sociais aos objetivos propostos pelo Estado (MACHADO; KUENZER, 1984).

Embora o tecnicismo pedagógico no Brasil seja uma manifestação dos anos de 1960 e 1970, e sobre ele já tenha sido realizado, e ainda se realize uma crítica desde os seus fundamentos teóricos às suas diretrizes operacionais para o exercício pedagógico, existe ainda uma cautela muito grande no momento de abordar a significação das técnicas e das tecnologias educativas (ARAÚJO, 2012, p. 37). Para Castanho (2011, p. 96), “a aula expositiva estaria ligada ao ensino tradicional enquanto todas as técnicas que exigem atividades do aluno seriam decorrentes dos métodos propostos pelo movimento da escola nova”. Esse olhar rápido no passado dá uma visão acerca da complexidade do tema.

Seu escopo e perspectiva se adequavam perfeitamente ao regime militar, pois estavam pautadas num ensino que não era aberto às discussões e debates e que tinha uma influência da filosofia positivista e da psicologia americana behaviorista; onde o conhecimento enfatizava o objeto e não o sujeito, na tentativa de se treinar o indivíduo e de desenvolver suas habilidades condicionando-o e controlando o seu comportamento (MACHADO; KUENZER, 1984). Ainda segundo Machado e Kuenzer (1984), a educação nesse contexto era encarada como instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão de obra, pela redistribuição de renda, pela maximização da produção e ao mesmo tempo o desenvolvimento da consciência política indispensável à manutenção do

estado autoritário.

A proposta didática do ensino tecnicista ainda apresenta seus reflexos nos tempos atuais nos currículos e metodologias de ensino da educação brasileira, onde a valorização excessiva do especialista ocorre em função da fragmentação do saber em diversos campos das ciências particulares (ARANHA, 1996). A ideia ou proposta tecnicista tinha como perspectiva descuidar da visão do todo, desenvolver uma concepção autoritária e partir da premissa de que o poder pertence a quem possui o saber, o que ainda é uma tendência nos dias de hoje nas instituições de ensino superior do Brasil. Considerando dessa forma, que o não especialista seria conseqüentemente um profissional incompetente e que não teria poder algum (MACHADO; KUENZER, 1984).

Para Araújo (2011, p. 12), técnica de ensino sugere tecnicismo, e esta tecnologia, que por sua vez se constitui associada ao desenvolvimento, e este à modernização. Ainda segundo o autor, “o tecnicismo pedagógico significa sobrelevar as técnicas, os processos, os recursos materiais ligados à dinâmica concreta do ensinar e do aprender” (ARAÚJO, 2011, p. 16).

Nas últimas décadas, discute-se a renovação das práticas escolares e dos currículos devido às preocupações éticas, pois elas apontam para uma suposta crise de valores que caracterizariam a sociedade, de forma a priorizar e enfatizar essas metas, frequentemente tidas como secundárias ou inexistentes no passado (CARVALHO, 2002).

Vivemos em um mundo no qual se processam rápidas e profundas transformações científicas, tecnológicas e culturais, e que, de acordo com Telles (2003, p. 171), “os princípios e valores morais que, antes, nos possibilitavam referências para nossas vidas em sociedade, não dão mais respostas satisfatórias”. Nessa perspectiva, acerca de uma educação para a construção do conhecimento, Carvalho (2002, p. 1) menciona que:

“o ideal de uma educação é que se empenhe em formar e aprimorar a conduta dos jovens, de forma que esta venha a ser fundada no respeito a certos princípios fundamentais da vida pública e da dignidade do ser humano, - ou seja, o ideal de uma formação para o exercício da cidadania e para a conduta ética -, está entre os objetivos mais amplos e ao mesmo tempo mais consensuais da ação educativa escolar”.

Na velocidade em que emergem novas informações, o aluno universitário precisa pesquisar e acessar informações com a mesma rapidez com que elas surgem, pois “o avanço das ciências, o processo de produção do conhecimento torna-se acelerado e qualquer pessoa que não tenha o hábito de estar alerta a inovações e mudanças tende a abrir espaços para profissionais que sejam mais estudiosos, astutos e criativos” (BEHRENS, 1998, p. 67).

Então é com essa preocupação com a formação ética, que a partir da década de 90,

começam a surgir novas propostas, que pretendiam contemplar a adaptação dos conteúdos às reformas globais, resultado dos impactos econômicos, culturais, éticos e sociais sobre a educação na humanidade e, principalmente, sobre a educação brasileira. Segundo Kullo (2001), essa década foi marcada por uma transformação educacional devido a promulgação da versão atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Brasileira, a Lei nº. 9394/96, a qual vem exigir do ensino brasileiro um repensar da sua estrutura.

Uma das finalidades contidas na LDB (1996) é de que o aluno aprenda a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se e assumir responsabilidades (BRASIL, 1996). Pode-se verificar no art. 35, que a LDB reforça a finalidade de se incluir na formação do educando do ensino fundamental e médio aspectos relacionados às questões próprias da cidadania, formação ética e desenvolvimento de sua autonomia (BRASIL, 1996). Com essas exigências inseridas na ldb, ressurgiu a necessidade para a educação brasileira da discussão e formação ética por parte dos professores universitários durante a graduação tanto nos bacharelados quanto nas licenciaturas.

Posteriormente a LDB, visando à adaptação entre conteúdo e forma, bem como às exigências do mercado de trabalho frente ao progresso científico e aos avanços tecnológicos, surge em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Elas surgem com o intuito de integralizar e construir referências nacionais no processo educativo para o ensino fundamental, também visando à formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1998). Percebia-se desta forma, a preocupação sobre a formação ética e moral dos alunos do ensino fundamental com a inserção de conteúdos transversais no currículo, já que os mesmos nesta fase tornar-se-ão os agentes responsáveis pelo seu próprio destino.

Em 2001, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação, dentre eles, também para o curso de graduação em medicina. A intenção das DCNs era de apresentar propostas e perspectivas variadas, abordando uma grande diversidade de problemas, abrangendo desde a veiculação de certas perspectivas éticas, estéticas e políticas, como a sugestão de procedimentos e competências que deveriam integrar a base comum nacional dos currículos (CARVALHO, 2001, p. 156). Inúmeras discussões vieram a partir das DCNs, de que elas preconizam não somente mais um currículo mínimo, de matrizes curriculares fechadas de disciplinas, que não fossem pautadas só na ênfase da transmissão de conteúdos, mas de diretrizes gerais que pudessem abrir novas possibilidades para propostas pedagógicas inovadoras mais adequadas às necessidades sociais (STREIT,

2001). Mas para Rego (2001), apesar de serem diretrizes, elas são uma fonte de inspiração para que as escolas médicas, diretores e docentes implementem e programem novas mudanças nos cursos de graduação em Medicina.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em Medicina, datada de 20 de junho de 2014 pelo Ministério da Educação (MEC), preconiza que o graduando deverá ser formado no sentido de concretizar na qualidade na atenção à saúde, ser orientado pelo seu pensamento crítico e de que a ética profissional será fundamentada nos princípios da ética e da bioética (BRASIL, 2014). Esta é uma tentativa de se orientar o desenvolvimento das competências durante a formação médica, preconizando como os futuros profissionais médicos deveriam atuar no que se refere ao seu comportamento moral (LIND, 2000). As diretrizes indicam as competências e habilidades que se esperam que sejam desenvolvidas pelo aluno de medicina em seu processo de formação profissional.

Deve-se considerar a universidade como o lugar de permanente exercício da ética, de discussão crítica dos conflitos, de orientação dos estudantes para o futuro e de transmissão não somente de conhecimentos, mas também de juízos de valores. Esses valores se tratam daqueles valores que são específicos para os feitos que correspondem e que são intrínsecos do homem (enquanto sujeito e objeto de valor), de seus atos, suas ações, seu caráter, de seu modo de ser e de se comportar (*ethos*) (VALENZUELA, 2008). Segundo Goergen (2000), os valores são dignos e úteis e servem como orientação para as decisões e comportamentos éticos das pessoas que buscam uma vida digna, respeitosa e solidária numa sociedade mais justa e democrática (GOERGEN, 2000).

Nesta perspectiva, destacam-se alguns dos objetivos propostos pela Cátedra de Bioética da Unesco (2008) para a Educação em Bioética, que são como pontos de intersecção com que fora discutido anteriormente e com o que se pretende com a educação em valores: 1) Conhecimento: através do desenvolvimento de conhecimento do conteúdo transdisciplinar; compreender os conceitos biológicos avançados; ser capaz de integrar o uso do conhecimento científico, fatos e os princípios éticos e argumentação em discutir casos envolvendo dilemas morais; compreender a diversidade cultural e valores; 2) Habilidades (capacitação em habilidade aquisição deve ser multifacetada ou muitos lados, e os objetivos incluem): desenvolver habilidades de pensamento e tomada de decisão críticas e processos reflexivos; desenvolver habilidades de pensamento criativo; e 3) Desenvolvimento moral pessoal: compreender melhor a diversidade e os diferentes pontos de vista das pessoas; aumentar o respeito para todas as formas de vida; provocar um sentimento de obrigação moral e valores, incluindo a honestidade e responsabilidade; ser capaz de assumir diferentes pontos de vista a

questões; desenvolver o respeito pelas pessoas e culturas diferentes e de seus valores; explorar os valores morais e pessoais (esclarecimento de valores).

Desenvolver a capacidade de pensamento crítico é essencial para pessoas lidarem com a mudança dos tempos. O pensamento crítico não só deve promover a criação de ideias, mas também a formação e a adoção pelos humanos de valores morais durante o tratamento de pacientes, ou enquanto tomando decisões sociais no que diz respeito à saúde e à vida humana. A aprendizagem deve ser reconhecida como sendo o resultado da interação de complexas influências, ensinando que devem ser reconhecidas as suas inúmeras interconexões devido ao impacto que tem sobre a vida das pessoas.

O professor deve fazer perguntas para estimular os alunos a pensarem por si mesmos. As boas perguntas devem estimular o pensamento, ser curtas, simples e claras, ser definitiva e inequívoca, encorajar as pessoas a se expressar, ser relevante para o conteúdo coberto e ser adequadas à capacidade dos alunos. Este conceito está diretamente relacionado com as práticas morais, que também está ligada a movimentos tais como: a aprendizagem centrada no aluno, aprendizagem participativa e ação participativa. Há uma série de abordagens, ferramentas, atitudes e comportamentos que permitam capacitar as pessoas para apresentar, compartilhar, analisar e melhorar o seu conhecimento da vida e suas condições. Estas práticas aliadas à disciplina de bioética podem ajudar aos alunos a planejar, agir, monitorar, avaliar e refletir sobre suas escolhas morais.

## 5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi realizada através de um estudo descritivo e uma pesquisa quantitativa e qualitativa de campo. A escolha dessa abordagem visou à constituição de um levantamento a fim de obter uma perspectiva de uma realidade e das práticas usadas nas disciplinas, a fala dos professores e estudantes dentro de seu contexto acadêmico e social. Para Minayo (2012), a pesquisa qualitativa tenta responder a questões bem particulares, em um nível de realidade que dificilmente pode ou que não poderia ser quantificado (MINAYO, 2012). Ainda segundo a autora:

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2012, p. 21).

A pesquisa qualitativa objetiva, em geral, provocar uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisadores dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los (CHIZZOTTI, 2003).

Segundo Bonet (2004), essa pesquisa se justifica por se tratar de um ambiente onde os aspectos acadêmicos e a prática cotidiana se entrelaçam e onde as tensões sociais, psicológicas e econômicas se encontram. A medicina foi escolhida como objeto de estudo por ser o habitus e da práxis do pesquisador enquanto docente, por sua relevância e pela exigência dos médicos para a resolução de conflitos morais quase que diariamente e rotineiramente no exercício de suas especialidades. Sendo assim, a preocupação em como estão sendo desenvolvidas as práticas morais nas disciplinas que tratam dos aspectos éticos e morais da profissão.

Estes aspectos implicam em realizar uma pesquisa em que os investigados devam ser percebidos em sua amplitude e profundidade. Segundo Minayo, Souza e Constantino (2005), num contexto de vida real, num caso concreto, se busca apreender esse fenômeno em sua totalidade, descrevendo-o de forma criativa, na tentativa de compreender e interpretar a sua complexidade, a partir de uma variedade de evidências que devem constituir uma base de dados ao longo da investigação, formando uma cadeia de evidências relevantes (MINAYO; SOUZA; CONSTANTINO, 2005).

## 5.1 OBJETIVOS E HIPÓTESES

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa pretende analisar como as práticas morais e os valores utilizados nas disciplinas de Bioética podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem e na formação moral dos estudantes dos cursos de graduação em medicina.

Como objetivos específicos, este estudo se propõe também:

- Apontar quais os valores morais importantes, de acordo com os estudantes e professores das faculdades de Medicina, para a formação moral dos estudantes e que devem ser discutidos em sala de aula;
- Verificar quais são os tipos de práticas morais e as técnicas de ensino mais utilizadas nas disciplinas de Bioética dos cursos de Medicina pesquisados;
- Indicar quais dessas técnicas, de acordo com os alunos que contribuem para estimular a educação moral dos estudantes;
- Listar as capacidades da inteligência moral que surgem através da análise das falas dos alunos e que são estimuladas durante a disciplina;
- Destacar qual a opinião e o que os alunos pensam sobre a disciplina de Bioética;
- Mostrar através dos discursos dos alunos e professores de que modo a disciplina de Bioética contribui para a formação moral dos estudantes de Medicina.

São levantadas as seguintes hipóteses para esta pesquisa, de que: 1) há uma relação direta entre os tipos de técnicas de ensino adotadas e de como os valores morais são trabalhados, de modo a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e a formação moral dos estudantes do curso de graduação em Medicina; 2) os valores morais mais citados pelos alunos sejam: os quatro princípios da bioética – autonomia, beneficência, não maleficência e justiça; e 3) de que a aula teórica expositiva é a principal técnica de ensino mais utilizada em sala de aula pelos professores.

## 5.2 SUJEITOS DA PESQUISA E MÉTODO

Inicialmente, o protocolo de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da ENSP/FIOCRUZ, sendo aprovada no dia 03 de abril de 2015 (CAAE nº 41664615.3.1001.5240) para poder se começar a realizar o trabalho de campo.

Após a sua aprovação foi realizada uma pesquisa qualitativa de campo, descritiva, com levantamento de dados disponibilizados na internet através de informações oficiais nos

sites: do Ministério da Educação (MEC), da Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM), das Escolas Médicas do Brasil de todas as faculdades de Medicina (públicas e privadas) do Estado de São Paulo que participaram do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) no triênio de 2010 e 2013 e que obtiveram conceito 5.

Para Minayo, Deslandes e Gomes (2012), a pesquisa de campo permite a aproximar o pesquisador da realidade, como também, estabelecer uma interação com os sujeitos de pesquisa que se submetem a uma determinada realidade, e constroem um conhecimento empírico importantíssimo.

Apesar do critério de escolha das faculdades de Medicina terem sido baseados no desempenho do Enade e de existirem críticas sobre o método e a forma de avaliação do mesmo, este critério foi utilizado para justificar a seleção destas faculdades e estabelecer o desenho da amostra da pesquisa. A justificativa para esse critério de inclusão deve-se ao fato de que foram selecionadas as faculdades de medicina do estado de São Paulo, que obtiveram maior conceito e serem as melhores faculdades de Medicina, segundo o Enade, baseado no conceito preliminar do curso (CPC) do MEC que combina diversas medidas relativo à qualidade do curso como:

Informações de infra-estrutura e instalações físicas, recursos didático-pedagógicos e corpo docente oferecidas por um curso; o desempenho obtido pelos estudantes concluintes e ingressantes no ENADE; e os resultados do indicador da diferença entre os desempenhos esperado e observado (IDD). Ao todo são oito componentes, oito medidas de qualidade do curso (BRASIL, 2009).

Todas essas medidas originais são referentes aos componentes que serão devidamente padronizados e transformados e, que irão compor as notas ou conceitos entre 0 e 5. Os componentes de acordo com a classificação e critérios do MEC/Enade (BRASIL, 2009) são os seguintes: 1 - Professores Doutores, 2 - Professores Mestres; 3 - Professores com Regime de Dedicção Integral ou Parcial; 4 - Infra-Estrutura; 5 - Organização Didático-Pedagógica; 6 - Nota dos Concluintes no ENADE; 7 - Nota dos Ingressantes no ENADE e 8 - Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD).

Desse modo, foram selecionadas as instituições de ensino do Brasil segundo os critérios apresentados pelo MEC/Enade que obtiveram as maiores notas. Segundo Finkler (2009), a seleção desses grupos das faculdades participantes com notas no Enade 5, deve-se também em função de suas variáveis no ensino e graduação em Medicina como: produtividade científica, a implantação ou não das novas diretrizes curriculares, e inclusive por suas atuações e referenciais no cenário nacional. Portanto, considerando que a amostra constitua um grupo que possui este conjunto de características que são decorrentes de seus

conhecimentos e experiências, as mesmas foram selecionadas como pontos de partida, para estudarmos as disciplinas dessas IES.

Outro dado a ser considerado é que dentre todas as faculdades de Medicina com conceito cinco no Brasil analisadas, o estado de São Paulo foi o que obteve a maior concentração de instituições com esse conceito. Esse dado foi importante para adotar o critério de seleção da amostra e ter como objeto da pesquisa o maior percentual de faculdades de medicina reunidas em um único estado. A escolha pelo curso de Medicina no desenho da pesquisa desta pesquisa ocorreu, devido ao fato do pesquisador também ser docente da disciplina de Bioética num curso de Medicina.

Sendo assim, após o levantamento e delineamento da amostra e dos participantes da pesquisa, observou-se as seguintes etapas:

### **1ª etapa: elaboração dos instrumentos de pesquisa**

Foram identificados e classificados os conteúdos de bioética que são ministrados nos cursos de graduação em medicina no Brasil para a confecção dos instrumentos da pesquisa (questionários e os roteiros dos grupos focais e das entrevistas). A necessidade de se identificar os conteúdos, os temas e as metodologias de ensino utilizadas nos cursos de medicina foi relevante, pois esses elementos caracterizam a constituição das disciplinas e porque novas questões éticas são constantemente incorporadas à reflexão, trazendo a iminente premência de renovação e atualização de seu ensino (DANTAS; SOUZA, 2008).

A escolha e utilização dos questionários como uma técnica do método quantitativo de pesquisa fora para descrever uma variável enquanto a sua tendência central ou dispersão e descrever a sua frequência (VICTORIA; KNAUTH; HASSEN, 2000). Já a utilização dos grupos focais com os alunos e as entrevistas com os professores como técnicas do método qualitativo de pesquisa foram necessárias para compreender o contexto onde ocorrem alguns fenômenos, para permitir a observação de vários elementos simultaneamente em pequenos grupos (VICTORIA; KNAUTH; HASSEN, 2000). Ainda segundo os autores, “essa abordagem é capaz de propiciar um conhecimento aprofundado de um evento possibilitando a explicação de comportamentos” (VICTORIA; KNAUTH; HASSEN, 2000, p.37).

Os questionários (ver anexo I) continham questões fechadas sobre o perfil dos estudantes, questões sobre as práticas morais (técnicas de ensino) utilizadas, os valores discutidos em sala de aula e sobre o ensino e aprendizagem nas disciplinas de bioéticas das respectivas faculdades analisadas. Com base nas perguntas dos questionários foram

elaborados os roteiros para os grupos focais que foram realizados com os estudantes (ver anexo II) e para o roteiro das entrevistas realizadas com os professores (ver anexo III).

Os grupos focais abordam os indivíduos que possuem características identitárias semelhantes, no caso dos alunos por estudarem juntos na mesma faculdade, e exercerem a mesma atividade em comum; como também, a existência códigos de comunicação, referências a situações vivenciadas e compartilhadas ligados ao discurso (MINAYO; SOUZA; CONSTANTINO, 2005). Já a entrevista, segundo Minayo, Souza e Constantino (2005, p.169) trata-se “de uma forma de interação entre o pesquisador e o interlocutor, na qual as informações, relatos, testemunhos e opiniões são profundamente influenciados pelo tipo de relação que se estabelece entre ambos”.

### **2ª etapa: Levantamento e contatos das faculdades de medicina**

Levantamento dos contatos dos diretores e coordenadores das faculdades de medicina e dos professores responsáveis pela disciplina de bioética foi feita uma abordagem direta por telefone e e-mail com os responsáveis pelas disciplinas, agendadas reuniões para a apresentação da pesquisa pelo pesquisador, detalhando os objetivos, técnicas q seriam utilizadas e outros dados importantes sobre a pesquisa e, por fim, solicitar e confirmar a participação da faculdade e, concomitantemente, o consentimento e a entrega do termo de anuência aos diretores e/ou coordenadores dos cursos de medicina.

### **3ª etapa: aplicação dos instrumentos de pesquisa**

Após o aceite das faculdades para a participação das faculdades na pesquisa, foi elaborado dentro do calendário acadêmico de cada faculdade um agendamento conjuntamente com os professores. Os questionários foram aplicados após a explicação e solicitação para a participação dos alunos na pesquisa durante as aulas dos professores responsáveis pelas disciplinas. Já nos grupos focais com os alunos, alguns grupos foram previamente agendados pelos professores ou solicitados que os mesmos participassem após o término das aulas.

Concomitante, fora elaborada uma agenda com as entrevistas aos professores responsáveis pelas disciplinas de bioética nas faculdades envolvidas na pesquisa.

### **4ª etapa: catalogação e análise categorial dos resultados**

Após a coleta dos dados, as respostas dos instrumentos de pesquisa dos alunos e professores foram analisadas as interfaces e características da disciplina, os valores discutidos

em sala de aula e as técnicas de ensino utilizadas para a educação em moral e a formação ética dos estudantes de medicina. Para a análise dos dados, as respostas e discussões foram transcritas, compiladas, selecionadas, pré-analisadas e classificadas em categorias emergentes das falas selecionadas, segundo a análise categorial proposta por Lawrence Bardin, com a finalidade de estruturar a discussão dos resultados encontrados. A partir da análise dos conteúdos que emergiram nas falas dos alunos e professores as categorias construídas para a discussão dos resultados.

De acordo com Bardin, (2011, p. 48) a análise de conteúdo é: “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens”. Como aponta a mesma autora, três etapas caracterizam sua realização. São elas: (1) descrição: enumeração das características do texto, resumida após tratamento analítico; (2) inferência: operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras; (3) interpretação: a significação concedida a estas características (BARDIN, 2011).

Ainda de acordo com Bardin (2011, p. 201) a análise categorial:

[...] funciona por opções de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples.

Para Victoria, Knauth e Hassen (2000), os métodos quantitativos e qualitativos são diferentes, porém não são excludentes, porque, na verdade colocam-se questões diversas, baseadas em construções teórico-metodológicas diferenciadas, buscando aprofundar a relação através da integração e complementariedade desses métodos dentro de uma mesma pesquisa. Segundo Martínez Martín (2000, p. 80), “a convergência de resultados advindo de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. ”

## 6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foram identificadas um total de 77 faculdades de Medicina no Brasil com conceito 5 no ENADE, destas, 23 Faculdades na região sudeste e 9 (nove) no estado de São Paulo (quadro 1). A partir disto, contatou-se os coordenadores destes 9 cursos e os responsáveis pelas disciplinas de Bioética ou aquelas que possuíam o conteúdo de Bioética. Das 9 Faculdades, 7 participaram da pesquisa, sendo que, em 5, foi possível fazer a coleta completa dos dados, ou seja, contando com a participação dos professores nas entrevistas, dos alunos nos grupos focais e a aplicação dos questionários também com os alunos. Sendo assim, o quadro abaixo representa a distribuição do total de participação na pesquisa, tanto das Faculdades, quanto dos sujeitos, neste caso, alunos e professores.

Quadro 10. Resumo das faculdades e dos sujeitos participantes da pesquisa.

<b>Faculdades</b>	<b>Questionários com os alunos</b>	<b>Grupos focais com alunos</b>	<b>Entrevistas com professores</b>
<b>FA</b>	86	13	01
<b>FB</b>	35	07	01
<b>FC</b>	10	12	02
<b>FD</b>	32	12	01
<b>FE</b>	43	08	01
<b>FF</b>	A disciplina tinha acabado	A disciplina tinha acabado	02
<b>FG</b>	Não se obteve alunos participantes	Não se obteve alunos participantes	01
<b>FH</b>	0	0	*Se recusaram em participar
<b>FI</b>	0	0	*Não responderam aos contatos por emails
<b>TOTAL</b>	<b>206</b>	<b>52</b>	<b>09</b>

\* Pessoas responsáveis pelas disciplinas

Nas duas faculdades nas quais apenas entrevistou-se os professores, em uma delas não se obteve a participação dos alunos devido a finalização da disciplina no semestre, e na outra devido a nenhuma manifestação dos alunos em participar da pesquisa, já que o pesquisador fora pessoalmente em sala de aula para realizar o convite aos alunos. Em seguida, também foram enviados vários e-mails para o representante de turma, do qual não se obteve nenhuma resposta.

A não participação dessas faculdades, gera uma preocupação quando se leva em consideração o contexto no qual essas Faculdades de Medicina se encontram atualmente. São

divulgadas na mídia várias notícias relatando diversos problemas, desde óbitos, passando por violências sexuais, trotes violentos, castigos físicos, humilhações, machismo, racismo e discriminação sexual e social realizados nos trotes por alunos veteranos aos calouros. Percebe-se que esse tipo de trote ocorre em cursos com setores econômicos mais consolidados como Agronomia, Direito, Engenharia e Medicina, e que mesmo sendo “permeado por jogos bizarros e práticas opressoras persistem apesar deste incômodo manifestado por docentes, estudantes, pais e pela mídia (AKERMAN; CONCHÃO; BOARETTO, 2014, p. 11).

Ainda segundo os autores:

[...] nas escolas médicas o trote serve muito mais para manter a hierarquia existente no meio médico do que como mecanismo de integração. Se o “calouro” ingressante “vale menos” que o aluno do segundo ano, que deve reverência ao colega do terceiro e assim sucessivamente até o aluno do sexto ano, ao residente e ao professor, o que se dirá de um outro profissional não médico? Neste sentido, todo o discurso feito sobre a necessidade de equipes interprofissionais que sejam colaborativas, horizontais e solidárias cai no vazio (AKERMAN; CONCHÃO; BOARETTO, 2014, p. 13).

Apesar de não fazer parte diretamente do escopo, vale o registro de que é necessária uma discussão mais aprofundada sobre o assunto, porém mostra a importância da disciplina de bioética para que temas como valores, democracia e direitos humanos sejam discutidos e trabalhados com os alunos de Medicina.

Outro dado importante, para explicar o porquê da não participação de outras duas Faculdades foi o seguinte: na primeira delas, inicialmente como procedimento padrão, realizou-se o contato, pessoalmente, com os responsáveis pela disciplina, explicando-lhes no que consistia a pesquisa e solicitando a participação dos mesmos e dos seus alunos. No primeiro contato, pessoalmente, disseram que participariam da pesquisa.

Ao mesmo tempo, da visita, entregou-se à coordenação do curso a carta de anuência da pesquisa para ser analisada e discutida no colegiado, onde recebemos um e-mail da Coordenação do Curso nos informando que a mesma fora aprovada. Após a notificação de aprovação da carta pela coordenação, tentou-se inúmeros contatos por e-mails com as pessoas responsáveis pela disciplina, e as mesmas não responderam mais aos e-mails e, dessa forma, inviabilizaram a marcação de uma data na agenda para a participação dessa faculdade na pesquisa.

Já na outra faculdade, porém, a questão foi muito mais delicada. Após serem contatadas através de e-mail e pessoalmente, a pessoa responsável pela disciplina agendou a entrevista e, no dia da mesma, após ter lido e assinado o TCLE, discutiu com o pesquisador com desrespeito. E, ao final da discussão, decidiu-se pela não participação na pesquisa, nem

pela pessoa responsável pela disciplina e nem pelos alunos desta faculdade. Vale ressaltar, que se utilizou a mesma abordagem para todas as faculdades de Medicina e professores responsáveis selecionados e que participaram desta pesquisa.

No total, 206 alunos responderam aos questionários, foram realizados 5 grupos focais com os alunos e 9 entrevistas com os professores das 7 Faculdades de Medicina participantes desta pesquisa.

Foram omitidas algumas informações das Faculdades que participaram da pesquisa, para que as mesmas não sejam identificadas e muito menos os sujeitos participantes da pesquisa, embora todas essas informações encontram-se disponibilizadas na internet e constituem dados públicos.

A fim de não se identificar as faculdades, os alunos e os professores decidiu-se nomeá-los na sequência dos trechos das respostas obtidas nos grupos focais e entrevistas. Por exemplo, os alunos foram nomeados somente por números (A1, A2, A3, etc.) como também os professores (P1, P2, P3), e as faculdades omitidas, para não se ter o conhecimento de quais faculdades os mesmos fazem parte.

### **Apresentação da Faculdades participantes:**

#### **Faculdade A**

Tipo de Universidade: Pública

Número de alunos por ano: 100 vagas

Disciplina de Bioética: a disciplina de Bioética é ofertada do 1º ao 3º ano de graduação e um outro momento específico no 6º período para discussões de casos clínicos.

Técnicas de ensino: aula formal, tradicional, palestras com convidados, discussão de filmes.

#### **Faculdade B**

Tipo de Universidade: Pública

Número de alunos por ano: 80 vagas

Disciplina de Bioética: Não possui a disciplina, mas propõe temas e pesquisas para que possam levar os alunos a buscar o conteúdo da bioética. Além disso, são propostos temas em conferências, partindo dos temas que a bioética estuda.

Técnicas de ensino: aula expositiva e palestras com convidados.

**Faculdade C**

Tipo de Universidade: Pública

Número de alunos por ano: 100 vagas

Disciplina de Bioética: Possui a disciplina, 4 docentes que efetivamente trabalham com essa disciplina, o restante são colaboradores eventuais.

Técnicas de ensino: aula expositiva, debates e palestras com convidados.

**Faculdade D**

Tipo de Universidade: Particular

Número de alunos por ano: 120 vagas

Disciplina de Bioética: Não possui a disciplina específica, a disciplina é associada a outra, mas propõe que o conteúdo da disciplina seja 90% de ética médica e bioética.

Técnicas de ensino: aula expositiva, discussões em classe, apresentação de casos clínicos, discussão de dilemas, discussão de filmes, documentários.

**Faculdade E**

Tipo de Universidade: Pública

Número de alunos por ano: 90 vagas

Disciplina de Bioética: Não possui a disciplina específica. É associada com outra disciplina, com conteúdo da disciplina de ética médica e bioética, nos 3 primeiros anos da graduação.

Técnicas de ensino: aula expositiva, discussões em classe, apresentação de casos clínicos, palestras.

**Faculdade F**

Tipo de Universidade: Pública

Número de alunos por ano: 90 vagas

Disciplina de Bioética: Possui a disciplina específica de Bioética em regime anual.

Técnicas de ensino: aula expositiva, discussões em classe, apresentação de casos clínicos, discussão de dilemas.

**Faculdade G**

Tipo de Universidade: Pública

Número de alunos por ano: 90 vagas

Disciplina de Bioética: Possui a disciplina específica de Bioética em regime semestral no 4º

ano do curso de Medicina.

Técnicas de ensino: aula expositiva, discussões em classe, apresentação de casos clínicos, discussão de filmes.

Para a análise e discussão dos resultados, dividimos as perguntas e as classificamos baseados nas categorias de análise de Bardin (2001). Este método consistiu em selecionar os trechos das transcrições das falas dos grupos focais e das entrevistas, desmembrá-los do texto em unidades, em seguida foram analisados e organizados em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Desta forma, realizamos a divisão de nossa pesquisa em 3 categorias, nas quais enquadrámos e classificamos as perguntas dos questionários e entrevistas de acordo com seu conteúdo analítico em:

- I – Educação Moral / Educação em Valores;
- II – Práticas Morais e Metodologias da Educação Moral; e
- III – Ensino da Bioética.

I – Educação Moral ou Educação em valores

A Educação em Valores ou Educação moral tem como um de seus principais objetivos a construção da personalidade moral e, para que ela aconteça, segundo Puig (2010), deve-se levar em consideração dois aspectos importantes: o plano pessoal e o intrapsicológico e, é necessário que os estudantes sejam estimulados de diferentes formas.

As práticas morais têm essa finalidade que é o papel de treinar e fazer com que os indivíduos reflitam sobre o que aprenderam, estimulando-os de forma reflexiva da seguinte forma: a) do indivíduo consigo mesmo (individualmente); b) dele com outros (trabalhos em grupos); e c) ele com a sociedade (pluralismo); para que, através dessas formas, possa otimizar a sua vida, dando-lhes ferramentas para uma vida mais feliz e mais justa. Nesse processo, o professor tem um papel categórico que é o de planejar atividades partindo da ideia de quais são os problemas pedagógicos, de como solucioná-los e de como devemos fazer para que essas finalidades sejam alcançadas (PUIG, 2004).

Quadro 11 - Análise do conteúdo e das categorias em Educação Moral encontrados nos grupos focais e entrevistas

Questionários - Alunos	Grupos focais e entrevistas	Análise das categorias encontradas
<p><b>BLOCO 1</b></p> <p>Não teve uma pergunta equivalente no questionário geral</p>	<p><b>Entrevistas com os professores</b></p> <p>Você prefere trabalhar com os alunos em grupo ou individualmente? Por quê?</p>	<p>Dificuldade em fazer grupos menores - falta de apoio Institucional;</p> <p>Dificuldade de discussão em grandes grupos;</p>
<p><b>BLOCO 2</b></p> <p>Como você se sentiu durante as discussões nas aulas?</p>	<p><b>Grupos focais com os alunos</b></p> <p>Você se sentiu à vontade para discutir os problemas, esclarecer suas dúvidas e seus questionamentos durante as aulas?</p> <p>Como foi sua participação em sala de aula?</p> <p><b>Entrevistas com os professores</b></p> <p>Como você avalia a interação dos alunos em sala de aula? Você realiza discussões na sala de aula? Como eles se sentem durante as discussões?</p>	<p>Discussões em pequenos grupos os alunos se sentem mais à vontade;</p> <p>Não tem capacitação e preparo para usar novos recursos</p>
<p><b>BLOCO 3</b></p> <p>Não teve uma pergunta equivalente no questionário</p>	<p><b>Grupos focais com os alunos</b></p> <p>Quais são os valores morais que você acha que sejam importantes serem discutidos em sala de aula?</p> <p><b>Entrevistas com os professores</b></p> <p>Quais os valores morais implícitos nos temas de bioética que você acha importante discutir em sala de aula? E como trabalha com eles junto aos alunos?</p>	<p>Respeito</p> <p>Tolerância</p> <p>Empatia</p> <p>Liberdade</p> <p>Autonomia</p>

Relativo a pergunta feita aos professores do bloco 1, destacam-se:

### 1. a) Dificuldade em fazer grupos menores - falta de apoio Institucional

Segundo os professores existe uma grande dificuldade em fazer grupos menores de alunos, principalmente por falta de apoio institucional, pois as faculdades não oferecem essa possibilidade devido à grande quantidade de alunos versus o pequeno número de professores para as disciplinas ou módulos de bioética. Esta constatação torna-se evidente na fala do P1 quando diz “*eu acho que a gente nem pensa mais individualmente hoje aqui [...], porque são na 1º série 120 e na 2º série 120 alunos*”. O P2 corrobora quando comenta “*que é uma questão de necessidade, porque nós não temos quantidade de professores para dividir esses alunos no grupo*”, e complementa que “*nós não temos gente, docentes capacitados para dar uma assistência para uma turma de quarenta, então a gente faz essa opção*” - não trabalhar em grupos menores devido à grande quantidade de alunos. Outra questão importante nessa fala, é que a falta de conhecimento pode estar relacionada a falta de didática, como também à

falta de metodologias e técnicas de ensino. Para Puig e Martín Garcia (2014, p. 9),

todos os professores estão capacitados para educar em valores, pelo simples fato de serem pessoas e cidadãos. Não existem especialistas nem saberes especiais. Por outro lado, existe um consenso da necessidade de uma preparação específica para se educar valores.

A não contratação de novos docentes sobrecarrega e faz com que as finalidades pretendidas para o desenvolvimento moral e a formação ética que são tão exigidas pelas DCN e pelas Instituições de Ensino Superior nos cursos de graduação de Medicina, se encontrem deficientes pela falta de professores qualificados nas disciplinas. “*A gente gostaria muito de ter docentes suficientes para poder trabalhar em grupos pequenos, mas o problema é esse: a gente não tem, então...*” (P3). Notadamente, não é uma questão de opção e sim de necessidade, como expressa P4: “*Olha, se eu pudesse escolher, eu preferiria trabalhar com pequenos grupos. Individualmente, eu acho que também, mas não sei se é um negócio factível*”. E complementa “*acontece é que eu não tenho essa oportunidade, então, eu trabalho com uma turma de sessenta alunos. Então cada aula minha, sejam nas discussões, seja na aula expositiva, é para sessenta alunos*”.

Percebe-se, nas falas, que o docente gostaria de fazer algo diferente do que consegue fazer em sua prática. O que acontece na realidade é bem distinto, aquilo que o professor poderia fazer e o faz em sua prática acaba se tornando uma adequação à sua realidade e ao seu cotidiano. “*O que a gente gostaria muito era que pudéssemos trabalhar sempre em grupos pequenos, [...] até porque os temas que a gente aborda na ética, na bioética, são questões muito difíceis de discutir com um grupo muito grande*”. (P5). E P6 complementa “*digamos assim que se fosse por uma questão de preferência a ideia seria de quanto menor o grupo, melhor. O problema é a estruturação da grade curricular que torna isso praticamente inviável no atual momento da nossa faculdade*”.

A contratação inadequada de profissionais não qualificados e que não tenham experiência em trabalhar temas da vida moral com seus alunos faz com que ocorram as adaptações, os convites aos profissionais que têm afinidade ou que se interessam pelo tema, mas que às vezes não dispõe de tempo, preparação e qualificação para exercer tais atividades. “*É, a gente não tem docente dedicado o suficiente para trabalhar, trabalhamos sempre em grupos, acabamos tendo que alternar trabalho em grupo com trabalho com a sala inteira*”. E P7 completa:

*“[...] no atual momento 4 docentes que efetivamente trabalham com essa disciplina, o restante são colaboradores eventuais com os quais a gente não pode contar eternamente, então a gente não pode pensar no planejamento da disciplina envolvendo múltiplos grupos com um número tão reduzido de professores, de docentes pra conseguir essa função”.*

### **1. b) Dificuldade de discussão em grandes grupos**

Todos os professores entrevistados percebem a dificuldade de discussão em grupos grandes, principalmente devido a inibição de alguns alunos em não se sentirem à vontade para falar, como por exemplo, o trecho da entrevista do P1: *“em um grupo muito grande, os caras se inibem, muitos não falam nada, ou ficam com medo de expor a ideia dele, de seus colegas o criticarem, tirarem sarro com a cara dele, tal...”* Ainda sobre isso, P2 comenta que *“então, ele já está um pouco acostumado com essas aulas, com sentar e ficar ouvindo. Por mais que se estimule a participação, não tem muito, é pouca, então eu acho que o aproveitamento maior é em pequenos grupos mesmo”*. E P2 complementa:

*“[...] é por isso que até no primeiro e no segundo ano a gente trabalha mais com aulas expositivas do que com discussões em grupos em salas grandes e conforme vai progredindo no curso agente tem essa chance de fazer grupo menores.*

Para auxiliar no aprendizado, os professores precisam desenvolver e criar um ambiente na sala de aula para estimular e impulsionar a participação dos alunos e contribuir para a formação de uma cultura escolar de educação em valores (PUIG; MARTÍN GARCIA, 2010).

### **1. c) Discussões em pequenos grupos os alunos se sentem mais à vontade**

A maioria dos professores comenta que nas discussões em pequenos grupos os alunos se sentem mais à vontade para falar: *“acho que tem que diferenciar isso em pequenos grupos, o interesse é maior então a interatividade é melhor”* (P1). Segundo o P2, *“num grupo pequeno a gente consegue um pouco mais de participação, os alunos ficam um pouco mais à vontade e a gente também consegue conduzir, às vezes, a discussão para o ponto que queremos discutir, e que a gente não consegue num grupo grande”*. O professor P3 fala que:

*“[...] o ideal talvez é que seja um grupo de 12, 13 alunos para trabalhar, para poder dar a oportunidade de todos falarem, talvez não só a oportunidade, isso permite ao professor instigar o aluno individualmente, e numa turma de 25 é mais difícil, mas numa turma de 12 isso é bem possível”.*

De acordo com P4, *“[...] você consegue falar mais diretamente com cada um, cada um consegue se expressar mais, falar mais de si, desde que seja uma necessidade muito grande que os alunos têm de se expressar, de contar sua vida, de contar o seu caso”*. Essa é

uma questão importante de ser abordada porque como argumenta P5:

*“[...] na bioética eu acho que o melhor esquema mesmo é de trabalhar com pequenos grupos, quando a gente trabalha com pequenos grupos é muito bom, é muito bom, porque é exatamente isso que a gente faz, você coloca um tema, com poucas pessoas e é possível que todas as pessoas se manifestem.”*

O trabalho em pequenos grupos trabalha o respeito a diversidade moral, pois permite o direito de cada aluno ser ele mesmo, e isso requer um compromisso prévio de todo o grupo: de respeitar as diferenças e a calorosa aceitação do grupo (PUIG; MARTÍN GARCIA, 2010).

Na fala do P6 destaca-se o porquê dos professores preferirem trabalhar com seus alunos em grupo menores, *“[...] com os alunos em grupos, demanda discussão, às vezes um ilumina o caminho do outro com a exposição que ele faz, o outro estava meio perdido, mas se toca. Então, eu prefiro trabalhar em grupo”*. Já para P7, se torna eficaz porque *“[...] você domina cada um, e pede a opinião de cada um, isso acaba forçando, no bom sentido, o aluno a se posicionar. Então, prefiro dar aula em pequenos grupos, focado em discussões de caso e, a partir das discussões de caso, aplicar alguns conceitos.”*

#### **1. d) Não tem capacitação e preparo para usar novos recursos**

E por último, constata-se que os professores possuem o interesse e disponibilidade para utilizar novas técnicas e recursos, mas nem sempre sabem como obter um maior aproveitamento desses recursos em sala de aula. Essa questão fica evidente na fala de P1: *“embora a gente tenha muita vontade de usar técnicas inovadoras e coisas assim - melhores do que a gente faz, a gente não tem muito preparo e capacitação para mudar muita coisa, a gente basicamente usa”*.

<b>Resumo das Entrevistas</b>
Ficou evidente nas falas dos professores que a maioria absoluta gostaria de trabalhar com seus alunos em grupos menores; que não trabalham individualmente com seus alunos devido a inviabilidade do grande número de estudantes nas turmas e ao número extremamente reduzido de docentes, mas principalmente, que não conseguem trabalhar individualmente com seus estudantes.

Quadro 12 - Análise do conteúdo e das categorias em Educação Moral encontrados nos grupos focais e entrevistas: Bloco 2.

Questionários - Alunos	Grupos focais e entrevistas	Análise das categorias encontradas
<p><b>BLOCO 2</b></p> <p>Como você se sentiu durante as discussões nas aulas?</p>	<p><b>Grupos focais com os alunos</b>  <i>Você se sentiu à vontade para discutir os problemas, esclarecer suas dúvidas e seus questionamentos durante as aulas?</i></p> <p><i>Como foi sua participação em sala de aula?</i></p> <p><b>Entrevistas com os professores</b>  <i>Como você avalia a interação dos alunos em sala de aula? Você realiza discussões na sala de aula? Como eles se sentem durante as discussões?</i></p>	<p>Discussões em pequenos grupos os alunos se sentem mais à vontade;</p> <p>Não tem capacitação e preparo para usar novos recursos</p>

Nas perguntas referentes ao Bloco 2: Como você se sentiu durante as discussões nas aulas? Primeiro, levou-se em consideração a resposta geral dos estudantes quantitativamente e, posteriormente, analisou-se qualitativamente as falas dos professores e nos grupos focais realizados com os alunos (Tabela 1).



Quadro 13. Perguntas realizadas com os alunos e professores nas faculdades

Pergunta dos grupos focais com os alunos	Pergunta da Entrevista com os professores
Você se sentiu à vontade para discutir os problemas, esclarecer suas dúvidas e seus questionamentos durante as aulas? Como foi a sua participação em sala de aula?	Como você avalia a interação dos alunos em sala de aula? Você realiza discussões na sala de aula? Como eles se sentem durante as discussões?

Entre os estudantes 126 (61%) disseram que se sentiram motivados, enquanto 66 (32%) responderam que não se sentiram à vontade para as discussões em sala de aula. Embora um número expressivo de estudantes afirmasse que se sentiu motivado, houve também um número expressivo de alunos que disseram que se sentiram pouco estimulados.

Para melhor entendimento das razões que levaram a essas respostas, deve-se analisar as perguntas dos grupos focais dos alunos e as entrevistas com os professores. Com a análise dos conteúdos das respostas, classificou-se e foram organizadas as categorias de acordo com os principais motivos que surgiram nos relatos, para se tentar compreender o que realmente acontece na prática. Sendo assim, as categorias foram divididas da seguinte forma:

- a) Precocidade dos alunos, adequação à turma e a uma nova metodologia;
- b) Empatia e simpatia com o professor;
- c) Mobilização dos alunos e Metodologia utilizada, proximidade e relevância do tema – contextualização;
- d) Participação em sala de aula;

## **2. a) Precocidade dos alunos, adequação à turma e a uma nova metodologia**

Os cursos de graduação em Medicina são os que geralmente possuem as maiores concorrências nos processos seletivos, e segundo uma pesquisa realizada pelo curso Poliedro e divulgado no portal de educação do G1, a média de idade dos calouros aumentou. Em 1980, 16% dos candidatos aprovados na Fuvest tinham mais de 20 anos, e atualmente, 40% dos estudantes apresentam este perfil (Portal G1). Contudo, a maior parte dos alunos (60%) possui idade entre abaixo de 17 a 19 anos. Percebe-se essa ideia de precocidade na fala de P1: [...] *“nos alunos dos primeiros anos do curso, eu acho que falta um pouco de maturidade, no caso do curso de medicina, eu acho que falta um pouco de experiência concreta de vida”*, isso é o que pensa também o aluno A1: *“eu particularmente me sentia muito intimidado no primeiro ano, principalmente, porque era aquela coisa da insegurança no ambiente novo e tudo mais”*.

Os alunos terminam o ensino médio e vão diretamente para a universidade. Muitos foram preparados apenas cognitivamente para o vestibular, exatamente o contrário do que indica os Parâmetros Curriculares Nacionais: *“as escolas devem promover a formação autônoma, crítica e humanística desses alunos”*. Pode-se supor também que essa inibição dos alunos esteja relacionada à adequação às novas metodologias e às discussões ou debates, como sinaliza o A2: *“[...] Para mim, tudo o que o pessoal falou, estava me inibindo de falar, mas também é que na minha vida inteira, dentro da escola, nunca tive uma oportunidade de discutir com o professor, de ter um debate, nunca fui ensinado a debater.”* Na sequência da

fala de A2:

*[...] Sempre foi aquela coisa, o professor fala, nós acatamos e acabou. Eu fui ter isso em um cursinho e eu me senti apedrejado por todos os lados, não no sentido das pessoas não concordarem com que eu falo ou falar muito, mas me sentir incomodado de estar em um lugar, estar participando de uma coisa, e nunca ter sido preparado.*

Segundo o professor P2 essa imaturidade se deve ao fato de que:

*[...] a maioria dos alunos vem de estratos sociais altos, nunca tiveram dificuldades de vida, muitos deles nunca tiveram nem uma pessoa doente na família, nem nada, todos vivos, pai, mãe, avó bem de saúde, então às vezes, eles não conseguem ver o sentido naquilo que a gente está discutindo.*

Existe também um receio dos alunos em falar quando a disciplina é ministrada nos primeiros anos, o que se deve muito à questão de aceitação no grupo, pois são os primeiros anos nos quais eles se identificam com a formação de seus grupos. Esse fato está evidenciado no trecho da fala do A3 sobre o início do curso “*[...] é bem intimidador, ainda mais do primeiro ano que a sala tinha mais de cento e poucas pessoas, então era meio complicado [...] você ainda está tentando e querendo formar o seu grupo*”. Isso se torna mais evidente na fala de A4: “*[...] você tem medo de expor a sua opinião, expor o que você pensa e, nesse primeiro momento, você está tentando formar um grupo de amigos*”. Segundo A5 “*[...] você acaba descobrindo quem se parece com você, quem não se parece com você, o que que uma pessoa pensa e o que ela não pensa, então você acaba até tipo se sentindo mais à vontade pra falar*”.

Outro ponto identificado nas falas dos alunos é que à medida que vão se ambientando na turma, com os colegas, também vão se sentindo mais à vontade para falar, como relata A6, que “*isso melhora com o tempo, porque você acaba criando afinidade com seus amigos e aí, quanto mais agora que a classe está menor, você tem mais confiança de expor, então você acaba criando vínculo*”. Já A7 comenta: “*não sei se é uma questão de só sentir mais à vontade, porque quando a pessoa não mais se importa com o que vão pensar dela, você acaba se expondo ou não*” e complementa A8 em seu relato: “*então essa coisa do falar, de vocês acharem de porque o outro ou o que o outro vai pensar de mim... Eu acho que é isso também, mas essa parte, parte do embasamento de que a gente ganhou maturidade*”. De acordo com o A9, “*[...] como a gente discute em grupos de 8, que são as tutorias, e a gente acaba criando uma certa intimidade, fica bem à vontade mesmo. Acho que em relação a isso, ninguém esconde opinião, por isso que dá para gerar uma discussão boa*”.

## 2. b) Empatia com o professor e motivação dos alunos

O professor tem um papel muito importante na educação em valores, visto que é necessário estabelecer uma das competências básicas da educação moral que é facilitar o diálogo nas discussões em sala de aula. É necessário que o professor aprenda a dialogar usando a prática e a experiência; estar consciente do valor do diálogo; valorizar o diálogo como instrumento para situações de controvérsia moral; e poder considerar coletivamente as questões significativas para membros do grupo (PUIG; MARTÍN GARCIA, 2010).

Essa perspectiva de competência fica evidente na fala de A1:

*[...] eu poderia mudar de ideia no final, mas eu não me senti à vontade de expor a minha opinião, outra pessoa podia falar, podia brigar comigo, mas eu não me senti à vontade. Eu acho que depende muito do professor, de como ele vai lidar com você e com sua turma.*

O professor precisa saber como lidar com as turmas, como coloca, por exemplo, P1:

*[...] tem alunos que participam mais, que gostam mais de falar, outros que participam menos, mas eles entram no jogo, entendeu? Às vezes, no começo da aula eles estão um pouquinho frios, ninguém fala nada, mas conforme a gente vai provocando um pouco mais acaba surgindo a participação sim.*

No trecho da fala do aluno A2 demonstra que isso se torna mais fácil à medida que “o espaço foi bem aberto, os professores deixaram tudo bem à vontade para pudéssemos conseguir expor o que achávamos”.

Os alunos também relataram que a sua participação depende muito de como o professor intervém nas discussões em sala de aula. Verificamos isso na fala do A3:

*[...] Ele não falou a opinião dele. Ele dava a pergunta, a pessoa falava, a pessoa falava o contrário, ele não julgava. Acho que é bem importante isso, a pessoa fica bem desinibida de falar, ele vai julgar e eu vou ser a certa ou a errada. Acho que por isso que eu fiquei mais à vontade.*

Isto fica muito claro também na fala de A4:

*[...] depende muito do professor, porque tem algumas aulas que você tem afinidade ou não, mas que eu me sinto mais à vontade de falar. Agora tem professor que às vezes quando já vem com uma opinião dele, indiretamente, não que você esteja errado, mas se você falar, vai ter uma discussão, então eu prefiro não entrar. [...]*

Alguns professores têm essa percepção de como têm que intervir, é como comenta P2:

*[...] eu não gosto de deixar o aluno sem jeito, constrangido nem nada, eu dou muita abertura mesmo, então eu acho que eles se sentem à vontade para entrar nos assuntos e de fazerem perguntas, às vezes até ingênuas, digamos assim. Mas aí, eu dou chance para isso, eu permito que eles façam, eu acho que funciona bem desse jeito.*

A aprendizagem do diálogo depende da infinidade de trocas dialógicas entre os alunos

e com o professor que traz exemplos práticos da vida cotidiana (PUIG, 1995a). Já para o professor P3: “*eu sempre faço as discussões de maneira sucinta, para estimular e para desequilibrar um pouco os alunos*”. E como se torna visível nos comentários de A5: “*o professor que temos agora, ele não julga, ele não mostra o posicionamento dele em relação aos assuntos, ele pergunta – Mas se faz tal coisa, como acontece? E então ele pergunta – E se for o contrário? Ele está instigando*”; e também de A6: “*é interessante que ele não manifesta a opinião dele e tem uma personalidade bem extrovertida, então ele deixa a gente sentir que pode discordar, eu acho engraçado isso, que não é possível alguém concordar com todo mundo, não é possível.*”; e A7:

*[...] no meu caso, meio que é o outro lado. Ano passado tinham as disciplinas, também tinham esses debates e eu não falava nada, tanto porque eu era mais tímida, que eu fico guardando isso por muito tempo, e também porque eu acho que o posicionamento do professor muito importante. [...]*

Ainda sobre o status e o papel do professor dentro da sala de aula A8 relata que:

*[...] o professor tem um status na sala, não que ele faça de propósito, mas é meio que natural a gente tentar ir do lado do professor. Às vezes, eles falam alguma coisa que é normal, ele está expressando a opinião dele, mas pouquíssima gente vai ter coragem de contradizer o que o professor disse, não que ele oprima a gente, mas o fato de dar a opinião dele, nos deixa constrangidos. [...]*

Ao mesmo tempo em que os alunos revelaram que existem professores que os deixam mais à vontade, há os que fazem justamente o contrário, sendo agressivos e deixando os alunos constrangidos, como mostra-se perceptível na fala de A9: “*ele, pelo menos para mim, parecia um pouco agressivo, um tanto arrogante e eu me senti acuada – sou caloura ainda, eu não sei nada, eu vou falar, o cara ali sabe muito. E isso, acho, me impedia muito de falar*”. Vários alunos comentam sobre a relação do respeito pela liberdade de poder falar dentro da sala como parece ser indiscutível nos comentários do aluno A9:

*[...] eu acho que teve o respeito de ambas as partes, da turma inteira quem falava e era contra pessoa que falou, a pessoa que estava falando esperava terminar pra falar e pra falar o que era contra. Então, eu acho que teve um respeito muito grande, todo mundo se sentiu muito aberto pra falar o que queria falar [...]*

Seguindo ainda o raciocínio acima, o aluno A10 comenta: “*eu acho que quando tem esse respeito e também acesso ao conteúdo, fica mais fácil debater para as pessoas que têm mais dificuldade*” e A11 complementa que tem “*professor que não se deu nem ao trabalho de ver qual é o tema da aula, o que eu vou falar em uma aula dessas? É arrogância dele [...]* você achar que sabe de tudo”. O aluno A12 também relata que “*[...] eu acho que quando se tem esse respeito e também acesso ao conteúdo fica mais fácil debater para as pessoas que têm mais dificuldade*”.

Os alunos ainda comentam que, quando existe empatia, simpatia e respeito pelo professor, eles se sentem mais tranquilos e à vontade para falar o que pensam: “ *hoje, a professora se abre mais, mostra que também é um ser humano, ela tem uma mãe que também passou por câncer e, quando discutimos sobre a morte, foi um ambiente muito mais aberto, onde eu pude falar o que eu penso, e o que eu refleti com isso.* ” (A13)

Quando existe essa troca, a relação de confiança e liberdade se torna maior e, conseqüentemente, a configuração do vínculo que é importantíssimo para que os alunos se sintam à vontade:

*[...] eu acho que teve o respeito de ambas as partes, da turma inteira quem falava e era contra pessoa que falou, a pessoa que estava falando esperava terminar pra falar e para falar o que era contra. Então eu acho que teve um respeito muito grande, todo mundo se sentiu muito aberto para falar o que queria falar [...]* (A14).

E ainda como relata A15: “*que às vezes a gente acha que tem uma solução, e aí a pessoa chega e fala ó, vocês não poderiam fazer isso e tal e tal, e a gente começa a ver isso, que a gente não estava enxergando antes, e é por isso que eu acho que causa essa divergência toda*”. E que, apesar das divergências, esse é um processo importante para a construção da sua personalidade moral e profissional como percebe-se no comentário de A16:

*[...] algumas pessoas levam a sério, lógico, mas nem sempre vai ser levada pra fora, então você tem essa abertura pra discutir, de discordar de falar, ah não eu não concordo com isso, eu acho que isso é radical demais, que isso é muito passivo, mas eu acho que vai muito da maturidade que você desenvolve não só como acadêmico como profissional [...]*.

E por fim, fica evidente que, para haver construção da personalidade moral, a sala de aula tem que se tornar um lugar importante para se discutir e argumentar posições contrárias ou discordantes. Como menciona A17 quando diz que a sala de aula é “*um local para a gente pensar, estando certo ou errado, adequado ou não, a gente tem que errar aqui, é melhor fazer errado aqui discutindo, do que depois*”. E A18 fala da importância também do professor quando diz que: “*ele faz isso pelo bem da aula, porque por mais que eu concorde com alguma coisa que ele fale, eu posso entender o argumento dele, eu posso até não concordar, mas eu entendi o argumento dele e o professor faz isso bem.*” E A19 finaliza dizendo que “*esse professor, quando uma pessoa termina de falar, ele não pergunta quem concorda, ele pergunta quem discorda, eu acho isso interessante*”.

## **2. c) Motivação dos alunos, metodologia utilizada e contextualização**

Para estimular a autonomia e o diálogo enquanto capacidades da inteligência moral, faz-se necessário um repensar sobre o planejamento e os tipos de orientações das práticas

morais que permitam o enfrentamento de conflitos morais (Puig, 1996). É necessário que seja realizada de forma contextualizada, para que a construção dessas práticas exercite o respeito a autonomia, a consciência e a responsabilidade de cada sujeito. Mas, para isso, é necessário haver um ambiente propício para que esses critérios se desenvolvam naturalmente.

Percebe-se isso refletido na fala de P1: “ *às vezes, a gente tem uma dificuldade de motivação, eu acho, principalmente pela dificuldade que os alunos têm de ligar essas coisas com o futuro dele como médico, por uma compreensão muitas vezes deturpada do que é ser médico*”. Daí a importância da contextualização na fala de P2:

*[...] eu tenho impressão que, no começo eu gosto de colocá-los em alguma saia justa, apresentar um caso meio complexo mesmo, para se sentirem na pele de um médico, afinal de contas são estudantes de medicina, né? Isso se torna claro também na fala dos alunos quando dizem que “[...] Eu tenho facilidade para falar mesmo “ mas também depende do assunto, como é óbvio, mas também depende das outras pessoas.*

É importante o professor ter consciência do seu papel e de como estimular os alunos, como demonstra a fala de P3:

*[...] O pessoal, entra numa aula de ética, nessa altura do campeonato, no ensino superior, meio que achando que eles já sabem o que precisam, e aí a minha função no começo é tirar essa certeza deles né, botá-los numa situação de desequilíbrio. E aí, a partir desse momento eles começam a participar, porque eu tenho a impressão de que se eu ficar só falando sem estimular a presença deles, a participação deles, a aula vai ficar muito chata.*

Isso também fica evidente nas falas do professor P4 “ *eu acho assim, que eles acham que a partir do momento que você estimula, passa a ser interessante, porque se trata da pratica deles*”; ao mesmo tempo que nas falas do aluno A1 quando comenta: “[...] *mas assim se for bem dinâmica as aulas geralmente causavam mais discussões e com mais pessoas participando era quando tinha algum caso clínico e as pessoas debatendo, e aí começa a puxar e um vai falando o que acha*”; e o aluno A2 no momento que disse:

*[...] eu ainda não me sinto preparado, e tem professor que, às vezes, não consegue criar um ambiente para falarmos, as pessoas não estão querendo participar, mas para mim o que mais acaba me impedindo é não ter tido uma, entre aspas, formação para poder expressar-se.*

Porém, percebe-se que quando os professores contextualizam, cria-se um ambiente que permite os estudantes interagirem e participem mais das aulas como verifica-se no trecho de P5 a seguir:

*[...] quando a gente consegue isso, gera boas discussões e temos feito todo esforço nas aulas, nas manhãs, trazer coisas bem atuais que eles estejam vivenciando, a gente tem que fazer uma discussão muito grande para que eles entendam que ética e bioética não são disciplinas teóricas, é um cotidiano, é a vida, é o dia-a-dia, o cara tem que incorporar essas coisas, esse olhar, essa postura na vida cotidiana dele como cidadão e como médico.*

Fica claro também o papel do professor no planejamento da aula e na articulação dos conhecimentos e argumentos: *“muitas vezes eles até não sabem do que se trata, e quanto isso pode estar articulado, o quanto diz respeito à prática e pode ajudar ele na prática profissional, ele não tem essa clareza”* (P6). E que também está presente na fala do A3 *“ eu acho que é importante pra gente saber viver no mundo real, porque tem a fantasia de salvar o mundo e todo mundo entra assim na medicina, mas aí tem o mundo real que fala ó, você pode ir até aqui se a pessoa não quiser você para porque não é mais a sua alçada”*.

É o que às vezes ocorre num curso com tantas peculiaridades como a Medicina, no qual a maioria dos alunos acham que os conhecimentos técnicos são mais importantes do que a formação ética. Como fica perceptível no trecho das conversas dos professores P7 *“ porque o cara pensa muitas vezes que ser médico tem só a ver com diagnóstico e tratamento [...], já tivemos vários alunos ao longo desses anos que veio e falou: mas o que que tem a ver discutir, por exemplo, discriminação com medicina: eu não entrei na faculdade pra ficar discutindo essas coisas, eu quero ver é outro tipo de coisa”*; como também, a devida compreensão pelos professores das outras disciplinas de acordo com P8:

*[...] e muito por falta mesmo até de clareza dos profissionais que estão orientando a pratica deles. Eles, dão pouca importância para a ética consequentemente, o aluno também não vê esse conhecimento como uma coisa que ele tem que buscar para aplicar; então, eu acho que o sentimento dele é meio à parte, vamos dizer, em relação a essa área de conhecimento.*

## **2. d) A participação dos alunos em sala de aula**

Demonstrou-se, nas respostas quantitativas, que os alunos se sentem pouco estimulados e valorizados para poder dar sua opinião durante as aulas. Cabe ao professor o papel de estimular e valorizar o que o aluno pensa, desse modo, os estudantes participarão e se sentirão acolhidos para poder expressar o que sua opinião.

A pergunta seguinte estava indiretamente relacionada com a que foi feita aos professores: se eles preferem trabalhar individualmente ou em grupo. Algumas das respostas dos alunos confirmam as dificuldades percebidas e encontradas também nas falas dos professores.

### **Quantidade de alunos por turmas**

As turmas grandes inibem os alunos, como percebe-se no trecho da fala do A4: *“quando tem muita gente, eu não consigo falar muito, mas eu acho que poderia ter participado mais e eu espero que participe mais, e outras pessoas da minha sala que têm*

*opiniões interessante, participem também”.*

E nas turmas ou em grupos menores se sentem mais acolhidos: *“melhorou muito, estudar numa sala enorme é contraproducente pra muita coisa eu acho que não dá para o professor esclarecer a dúvida de todo o mundo não dá pra todo mundo se sente bem pra falar a sala menor é muito melhor”.* A5. Isto também está presente no trecho da entrevista com o aluno A6: *“e às vezes todo mundo quer falar, quer argumentar e tal, e às vezes acaba sei lá, meia dúzia só conversando e o resto só prestando atenção, eu acho melhor grupos menores”.*

Outra questão que surge nessa mesma temática relaciona-se ao que os outros alunos pensam em sala de aula. Fato evidenciado nos seguintes trechos, como diz o aluno A7: *“é porque às vezes a nossa participação limitava a nossa vontade de expor a nossa opinião e de se indispor com algumas pessoas”.* E ainda no comentário do aluno A8 de que:

*[...] às vezes eu estou concordando porque eu gosto do assunto, mas me sinto impedido de falar, porque eu sinto que se eu falar os outros vão ficar zangados, porque eles querem ir embora logo. E você lê a mente das outras pessoas – Nossa, não fala mais não, Ah, vai falar de novo?*

Alguns alunos preferem omitir sua opinião com receio do que os outros vão pensar e de como o professor conduz as discussões, como disseram os alunos A9: *“eu acho que não participo muito das aulas, eu acho muito interessante escutar as opiniões dos outros, eu fico só escutando, não falo a minha opinião...”;* e A10: *“que minha opinião não era interessante pra poder falar [...] Mas eu tenho, meio que medo, insegurança de falar [...]. Mas depende da semana, depende do professor”.* Nesses trechos, fica claro o papel do professor durante as discussões: *“e também tudo depende do professor [...], e eu acho sorte ter professor que consegue chegar mais e dá vontade de falar”(A11).*

### **Os alunos não se sentiram estimulados pelos professores e faculdade**

Para o desenvolvimento de uma atividade grupal, os professores devem cuidar de alguns aspectos interacionais como: a coordenação dos alunos participantes para a execução das atividades, de lhes dar informações, sequenciar tarefas, processar as informações, integrar e atuar; tomar o cuidado e observar a participação de todos os alunos; e deixá-los à vontade para que a comunicação seja fluida e argumentada e todos possam se expressar (LIZARRAGA, 2010).

Segundo os alunos, a não participação nas aulas também depende de como são estimulados pelos professores e pela metodologia adotada pela faculdade de medicina: *“acho que a minha foi fraca, não me senti estimulado. (...) porque realmente na faculdade, não*

*somos estimulados para isso*". (A12). De que a metodologia pode também interferir na forma como se expressam:

*[...] essa é uma postura da faculdade com todas as disciplinas, não só com a bioética, [...] esse é o jeito que a gente aprende aqui, a gente não tem essa intenção, isso tem a ver com metodologia e a gente acaba citando o que a gente tem mais afinidade (A13).*

A participação tem uma relação muito direta com o estímulo e com a capacidade de não subestimar do aluno, não o julgar e deixá-lo à vontade para se expressar, o que se constatou no trecho da fala do aluno A13:

*[...] acaba subestimando sua própria opinião e esperando os outros falarem e acaba não falando nada. Eu sinto que esse ano eu tive mais facilidade, aos poucos, não porque eu acabei concordando ou discordando com o professor, mas ele deu mais espaço para eu exprimir minha opinião, sem me sentir tão como um estorno, ou minha opinião fosse errada, ou idiota, e eu acho isso bom para o curso, porque eu acho que se todo mundo se sentir assim, se torna mais fácil.*

E por fim, como verifica-se nos trechos da entrevista do aluno A14: *"eu não me sinto à vontade na maioria das aulas, não sei se é por mim mesmo ou pelo modo como é feita a aula, mas eu acabo falando nas aulas que eu me sinto mais acolhida"*; e do aluno A15: *"e eu acho que é uma questão de maturidade, porque quando você é calouro, você tá meio perdido no negócio, não sabe, você não se ver naquela situação, acabei de entrar na faculdade e nossa isso nunca vai acontecer..."*

### **Resumo dos Questionários e Entrevistas**

Os alunos relatam que a sua participação em sala de aula está diretamente relacionada com as seguintes questões: de se sentir à vontade para poder falar; de que o professor não os julgue, que não seja prepotente e que os deixem falar; de que não se sentem estimulados pelos professores e pela faculdade e que a própria faculdade não os prepara para esse tipo de metodologia e discussão; de que precisam ser abertos espaços para que os alunos possam expressar suas opiniões.

Para Lizarraga (2010), o fato de tomar decisões é uma atividade que está presente na vida dos seres humanos, e as competências de tomada de decisão e de solução de problemas são as mais complexas do pensamento. Para Raths et al (1967), o mais importante é perguntar "como o indivíduo adquiriu suas ideias?", do que perguntar "Que ideia você tem?". Os autores ainda acreditam que cada pessoa tem que adquirir com esforços e lutas, seu próprio conjunto de valores, pois são eles que realmente influem na vida, de maneira consistente e inteligente (RATHS; HARMIN; SIMONS, 1967).

Desse modo, como as decisões são pautadas em nosso conjunto de valores morais, perguntou-se aos alunos e professores: quais os valores morais que eles achavam importantes

serem discutidos em sala de aula?

Quadro 14. Análise do conteúdo e das categorias em Educação Moral encontrados nos grupos focais e entrevistas: Bloco 3.

Questionários - alunos	Grupos focais e entrevistas	Análise das categorias encontradas
<p><b>BLOCO 3</b></p> <p>Não teve uma pergunta equivalente no questionário</p>	<p><b>Grupos focais com os Alunos</b> Quais são os valores morais que você acha que sejam importantes serem discutidos em sala de aula?</p> <p><b>Entrevistas com os professores</b> Quais os valores morais implícitos nos temas de bioética que você acha importante discutir em sala de aula? E como trabalha com eles junto aos alunos?</p>	<p>Respeito Tolerância Empatia Liberdade Autonomia</p>

Quadro 15. Os valores morais importantes segundo alunos e professores

Valores encontrados nas respostas dos alunos	Valores encontrados nas respostas dos professores
<p><b>Respeito, tolerância, empatia, liberdade, autonomia,</b> igualdade, justiça, beneficência, simpatia, compaixão, universalidade.</p>	<p><b>Respeito</b> ao paciente, <b>tolerância, empatia, liberdade, autonomia,</b> confidencialidade, Benevolência, integridade de postura profissional.</p>

Os valores destacados em negrito significam que os mesmos emergiram tanto nas respostas dos alunos, nos grupos focais, quanto dos professores nas entrevistas. Segundo Raths, Harmin e Simons (1967), vários tipos de problemas que surgem com frequência nas escolas ou em casa, podem estar atribuídos, sem dúvida alguma aos valores ou, com mais precisão, a falta deles.

Cortina (2005, p.173) fala do mundo dos valores que em geral “é escorregadio e complexo, e que tentamos resolvê-lo no mero subjetivismo do tipo ‘eu gosto disso’, ‘eu não’, ‘eu aprecio’, ‘ele não’”. E que devido a essa sua complexidade vários pensadores costumam evitar a discussão desse tema. Nesse raciocínio, alguns dos conteúdos relativos aos valores morais que foram comuns baseados nas falas dos participantes da pesquisa e, outros considerados igualmente importantes para a educação em valores, que estão descritos abaixo:

### 3. a) Respeito Ativo

#### Respeito enquanto proteção

Verificou-se na fala dos estudantes a preocupação em se respeitar o paciente como um ser humano, proteger esses pacientes porque são vulnerados em sua dignidade. Isso se torna evidente nas falas de A1 quando comenta: “[...] eu acho que respeito no sentido da gente não

*fazer não necessariamente o respeito só na hora que você tá na frente do paciente, [...] mas no sentido de não fazer uma piadinha na hora que ele não tá por perto”; e de A2 que presenciou o caso de um residente que falou: “nossa que paciente chato! - e nesse caso, a paciente estava sendo exposta a uma situação super estressante”.*

A vulnerabilidade, segundo Kottow (2009, p.37), é “constitutiva do ser humano, é igual para todos, e a resposta social tem sido a de reduzir os níveis de vulnerabilidade mediante algumas proteções básicas, que receberam o nome de direitos humanos.”

Fica evidente a preocupação com o respeito à dignidade dos pacientes em cenas que são corriqueiras em seus locais das aulas práticas e estágios como se percebe nos trechos dos alunos A3: “[...] *por exemplo, eu tenho que respeitar a autonomia de um paciente, mas eu acho muito mais importante você ter que respeitar a pessoa, porque ela é um ser humano*”; e A4: “[...] *eu vou estar lidando com um ser humano, tenho que tratar a pessoa como ser humano, mas o que significa ser humano. Tem todos aqueles aspectos – dignidade da pessoa, do que a faz sentir-se bem ou mal*”. E A4 ainda complementa:

*[...] por exemplo, uma coisa que acontece muito no hospital, onde você precisa examinar o paciente, mas não tem um quarto, então você tira a roupa do paciente no meio do corredor, onde tem um bando de gente - e você tem que examinar – uma baita falta de consideração e respeito e o povo acha aquilo normal – Gente, isso não é normal!”*

O aluno A5 fala sobre a importância de se ter esse tipo de discussão na sala de aula: “*vamos falar sobre respeito à dignidade humana? O que significa isso? O que é ter condições mínimas de dignidade?*” Já P1 faz um contraponto importante: “*a bioética, de certo modo, contaminou a ética médica, em se tratar um pouco além do que a ética deontológica faz, e colocando alguns valores, talvez o principal seja respeito aos pacientes, respeito ao ser humano, à dignidade, respeitar a humanidade*”. Outro detalhe que se verifica na fala dos estudantes, é o que menciona A6, de que tem que se discutir sobre o fato do médico não ser diferente do paciente, e que, segundo ele:

*[...] o médico é igual ao paciente, porque eu acho que tem que começar daí para tratar do respeito com o paciente, você não enxergar que ele é inferior à você, em nenhum tipo de conceito, você estudou um assunto diferente do que ele pode ter estudado na experiência de vida dele, não é que você seja melhor que ele.*

Constata-se nas falas dos alunos, de que os pacientes são os que mais necessitam de ações de proteção terapêutica, pois para Kottow (2009, p. 37) “quando um ser humano sofre de alguma incapacidade – deficiência, enfermidades ou deficiências físicas incapacitantes - deixa de ser meramente vulnerável e se converte em ‘vulnerado’”.

Os alunos informaram que alguns valores não são discutidos na sala de aula, dentre

eles, a igualdade de direitos que um paciente possui como forma de respeitar os seus direitos. Eles acham que tem que se discutir que, apesar da relação médico paciente ser assimétrica, deve-se respeitar sua dignidade, como comenta A7: *“acho que o médico não é nada mais do que um prestador de serviço para o paciente, ou seja, o cara é como o seu patrão ali. Ele é mais que você, você só tem a ferramenta que ele não tem para fazer o trabalho que ele precisa. É assim que eu enxergo”*. E é o que relata o P7 de que tem que ser discutido com os alunos *“desde o zelo pelo bem estar até a questão do respeito ao paciente”*.

Podemos sintetizar o respeito ativo nas falas do A8:

*[...] de que não tem como a gente se despir dos nossos valores completamente, [...] então é respeitar aquela situação, com dualidade, respeitar ao paciente e a nós também. Eu acho que a gente só precisa agir da melhor forma possível, conseguir equilibrar a situação com respeito ao paciente, mas não abrir mão dos valores que a gente necessariamente acredita”*.

Como também na fala do P2 de que *“os valores morais estão muito relacionados a cada situação que se vive, [...] o que a gente trabalha muito é a quebra dos paradigmas mesmo, [...] que cada um tem uma visão do mundo e que não precisa concordar, mas tem que se respeitar”*.

Tem situações que são muito comuns nas práticas dos cursos de Medicina, sejam nas aulas práticas nos atendimentos ambulatoriais das comunidades ou nos hospitais e que estão exemplificadas nas falas do aluno A9, que *“[...] não devemos perder os nossos valores, mas também não devemos ficar exposto toda hora ao paciente, nesse caso seria até uma empatia. Tomar cuidado com o que você fala...”*; Já para A10, *“o paciente vai contar coisas íntimas dele, a gente tem que saber quantos parceiros ele já teve sexualmente, e isso é uma informação muito íntima. Então, o paciente não quer falar ou terá receio de falar e a pessoa expressar algum sinal. Dá para ver que não se pode fazer isso.”*

### **Respeito à diversidade ou à tolerância**

Apesar da tolerância não ter aparecido com tanta frequência nas respostas dos alunos, ficou evidente uma maior preocupação com esse princípio nas falas dos professores, e que a mesma, por lidar com o respeito ativo e liberdade, geralmente pode ser enquadrada como sendo parte desses valores.

Segundo Cortina (2005, p.189), quando se distingue tolerar uma opinião de respeitá-la:

O respeito ativo consiste em não só suportar estoicamente que outros pensem de forma diferente, tenham ideais de vida feliz diferentes dos meus, mas no interesse positivo em compreender seus projetos, em ajudá-los a levá-los adiante, desde que representem um ponto de vista moral respeitável.

Verificamos isso nos trechos de A11 da importância de que a tolerância deve ser discutida em suas várias perspectivas: “[...] a tolerância também é um valor importante. A tolerância religiosa, sexual, todo tipo de liberdade tem que ser muito abordado”; como também na fala de P3 de que : “[...] pra mim ela está abarcada nesse valor principal que é o respeito aos valores das pessoas a tolerância [...]”. Nesse mesmo raciocínio, para Defourny (2010, p.8), que é representante da UNESCO no Brasil, “a tolerância e o diálogo cultural e inter-religioso constituem, assim, facetas marcantes deste "novo humanismo" calcado de maneira evidente na ideia de cultura de paz.”

Ainda sobre a importância em se discutir e estimular a tolerância, P4 comenta: “[...] por isso que eu acho que o referencial da tolerância deve ser usado, isso é muito importante. [...] Se a gente é capaz de ensinar tolerância a bicho, que tem o instinto à flor da pele, por que a gente não pode ensinar as pessoas a serem tolerantes?”

A tolerância tem uma importante função como um valor, mas também pode ser definida como a capacidade de aceitar e compreender tudo o que está concebido de forma diferente. Sua relevância se deve ao ponto de vista individual, pois ser tolerante é respeitar as ideias (sejam estas: políticas, religiosas e/ou morais) e opiniões diferentes das suas, sem se opor a rejeição ou discriminação.

### **3. b) Empatia**

Para Rodríguez (2012), uma das características principais da empatia é a de que ela acontece quando um indivíduo se reconhece ou se identifica mental e afetivamente com o estado de ânimo do outro. E como se percebe na fala de A1 que a “[...] empatia também vem junto com o respeito, de se colocar no lugar do outro” De acordo com A2, alguns professores exigem desde cedo a contato com esse valor: “[...] a gente começa a ter contato com a empatia já no início do ano [...]. Tem professor que exige ou cobra um pouco mais de empatia, para que possamos saber conversar, saber falar com o paciente”. E é o que comentam A3: “[...] é porque a relação médico-paciente está muito relacionada a isso, se você não tem uma empatia, não consegue tirar todas as informações de que precisa, não consegue fazer o paciente aderir ao seu tratamento”; e A4: “[...] esse lado não é da medicina, é do ser humano, da vida, é das questões sociais.”

Percebe-se a importância em se discutir a empatia com os alunos e verifica-se isso nos relatos que seguem. Na visão do que eles acham sobre a questão da empatia no curso de Medicina, como se pode constatar no trecho de A5: “[...] tem gente que não tem empatia...”; e na percepção de A6 onde comenta que “[...] eles (os professores) tentam desenvolver em

*quem não tem. E isso é uma coisa meio difícil na medicina”.*

Uma das partes importantes que emergiram nos grupos focais é com relação à questão da tolerância a sexualidade, relatada pelo A7, sobre uma situação em que “[...] o menino chegou para ser atendido pelo pronto-socorro, quis ser atendido pelo nome social e o médico não se deu ao tato de, apesar de ter essa informação lá na ficha, ele simplesmente pegou e chamou pelo nome do RG.” E que ainda complementou em sua fala:

*[...] isso é um tato que a gente não aprende em nenhum momento do curso, a não ser que chegue no internato, ou chegue um professor que fale – olha, quando for assim, faça isso. Eu não vejo em outra época do curso, onde a gente aprenda a ter esse tipo de empatia.*

Mas a finalidade em se trabalhar empatia com os alunos, segundo P1, “[...] é de você ver o outro também e ter uma empatia, tentar buscar uma melhor solução para as duas partes e eu acho que isso é através de discussões mesmo”; ele complementa ainda que o professor “[...] conforme os meninos vão falando você vai intervindo. Porque que você tá dizendo isso? Explica melhor de onde você tirou esse dado. Porque que você acha que isso é importante?” Ele finaliza dizendo que “[...] não existe fórmula é uma questão de conversar, e aí a gente traz logo em seguida os temas para serem debatidos e aí eles os alunos se colocam e discutem seus pontos de vista”.

### **3. c) Liberdade**

#### **Liberdade como Autonomia**

Para Cortina (2005), quando nós, seres humanos, atribuímos nossas próprias leis, podemos perceber que existem ações que nos humanizam, nos possibilitando ser coerentes e fiéis a nós mesmos, verdadeiros e solidários. Enquadramos a autonomia como liberdade para não confrontarmos com os princípios da bioética, da liberdade de escolha e do pensamento do indivíduo, como se percebe na fala do A1: “[...] eu acho que o nosso conceito principal é realmente o de liberdade individual, acho que, principalmente, sua liberdade de escolha, não sei, acho que entender até que ponto eu posso interferir na vida de alguém”.

Essa é sempre uma questão muito discutida na Bioética, o limite entre a liberdade de escolha do paciente (exercício de sua autonomia) *versus* o paternalismo (aquilo que os médicos julgam ser o melhor para o paciente). Verifica-se isso no trecho da fala do A2: “[...] até que ponto ele (o paciente) tem autonomia? Até que ponto o médico interfere nesse ponto. Quais são esses limites?”.

A respeito da perda de sua autonomia, A3 menciona sobre a prática clínica: “[...] coisas

*que a gente costuma fazer tipo com o paciente quando ele entra, a gente coage ele de alguma forma; ele continua [...] essas regras que a gente impõe, até que momento a gente tem o direito de interferir na vida das pessoas desse jeito, dessa forma, entendeu?”*

Nesse mesmo raciocínio o A4 comenta da necessidade de se discutir: *“[...] a respeito dos limites que eu tenho enquanto profissional, e que as escolhas daquela pessoa, de que a vida dela tem tanta significância quanto os meus saberes, para impô-los pra ele ou não levamos em consideração isso, não é?”*

Ainda segundo Cortina (2005), do mesmo modo que existem ações que nos humanizam, existem ações que também nos desumanizam, e que o importante é nos darmos conta de evitá-las. Não porque elas nos humanizam ou desumanizam, nem por que outros nos ordenem que as realizemos ou nos proíbam de fazê-lo, e sim, porque é a conduta moral ideal a ser realizada (CORTINA, 2005).

Na percepção de P1, quando os alunos chegam no 5º e 6º ano da faculdade e começam a atender os pacientes, no primeiro momento eles são totalmente contra a autonomia. E comenta que: *“[...] eu acho que nós somos, e os alunos, nós todos, somos muito hipocráticos, tipo: - Eu sei! Você fica quietinho aí, que eu sei né?”* .

A importância das discussões desse valor fica evidente ainda nos comentários quando P2 diz que:

*[...] à medida que eles vão crescendo, eles vão percebendo essa questão da autonomia, e na residência é muito interessante porque a residência ela depois faz uma marca sobre o indivíduo. Então na área cirúrgica já tem estudo sobre isso, na área cirúrgica, eles não aceitam muito bem entre aspas essa questão da autonomia.*

Como também no comentário de P3 que, para exercer essa capacidade e saber utilizar a liberdade do paciente como autonomia, os estudantes precisam: *“[...] aprender a conversar, se comunicar, ouvir, a saber o que o outro quer e não ser materialista”*, e complementa ainda que *“[...] quando o paciente vem te procurar ele já está abrindo mão um pouco da sua autonomia, ele já está desesperado, quer que você faça alguma coisa, [...] você tem que saber conversar, que é o que a gente acha que faz muita falta hoje”*.

## **II – Práticas Morais: Metodologias em Educação Moral**

Uma prática moral é um processo com princípio e com um final coordenado no qual os alunos participam conjuntamente na busca de um objetivo previamente fixado e que expressam valores (PUIG; MARTÍN GARCIA, 2014). Para Puig (2004), constitui uma

variedade de ações humanas, e quanto maior for a variedade de ações ou acontecimentos requeridos por parte dos protagonistas, maior será sua força educacional: ela exige deles maior variedade de comportamentos.

Desse modo, classificaram-se as categorias de análise das práticas morais, no que está demonstrado no quadro abaixo (Quadro 16):

Quadro 16 - Análise das categorias e classificação dos conteúdos sobre as Práticas Morais e as metodologias em Educação Moral

<b>Perguntas do questionário - alunos</b>	<b>Grupos focais e entrevistas</b>
<p align="center"><b>BLOCO 4</b></p> <p>Você lembra qual(is) foram a(s) técnica(s) utilizadas nessas aulas para discutir o assunto?</p>	<p align="center"><b>Grupos focais com os alunos</b></p> <p>Quais são as técnicas que você gosta mais e que, na sua opinião, mobilizaram a participação do grupo na sala de aula?</p>
<p align="center"><b>BLOCO 5</b></p> <p>Você acha que as discussões com essas técnicas contribuíram para você mudar de opinião ou para pensar no tema discutido?</p>	<p align="center"><b>Grupos focais com os alunos</b></p> <p>Você acha que as discussões têm contribuído para aprofundar a reflexão, que mudou a sua opinião ou parar para pensar do tópico discutido? Por quê?</p> <p align="center"><b>Entrevistas com os professores</b></p> <p>Com que frequência você reavalia as técnicas de ensino utilizadas em sua disciplina enquanto método? De que forma?</p>

No Bloco 4 de perguntas, quando perguntou-se nos questionários fechados aos alunos se os mesmos lembravam qual(is) foram a(s) técnica(s) utilizadas nessas aulas para discutir o assunto, obteve-se individualmente nas respostas as seguinte frequências apresentadas no quadro abaixo (Quadro 16):

Quadro 17. Frequência das técnicas de ensino utilizadas pelos professores em sala

<b>Técnicas de ensino</b>	<b>Respostas</b>	<b>Percentual</b>
Discussão de casos	149	72,5
Aula expositiva	141	68,5
Debates	122	59,2
Discussão de filmes	102	49,5
Seminário	42	20,4
Portfólio	17	8,2
Roleplaying	12	5,8
Júri simulado	08	3,9

De um total geral de 206 questionários, obteve-se que as técnicas de ensino mais utilizadas e que aparecem com uma boa frequência nos cursos de graduação foram: discussão de casos, aula expositiva, debates, discussão de filmes e seminários. Já algumas técnicas são pouco citadas e, conseqüentemente, verifica-se que pouco exploradas pelos professores como ferramentas em sala de aula como os portfólios, o roleplaying e o júri simulado.

Constata-se que algumas dessas técnicas de ensino ainda continuam sendo utilizadas atualmente no ensino da Bioética, como as que são citadas por Rego, Gomes e Siqueira-Batista (2008) como: discussão de casos, clubes de debate e competições, discussão de filmes, roleplaying e o ensino direto de teorias éticas e discussão de métodos.

Porém, para que ocorra uma maior participação e os alunos sejam mais estimulados, concorda-se com Rego, Palácios e Schramm (2004) de que é necessária uma ampla utilização das discussões em grupo, bem como o uso de outras técnicas pedagógicas para que o trabalho em grupo seja desejável.

Para se entender, na prática, quais as técnicas que os alunos mais se sentiram estimulados, foram encontradas as seguintes respostas nos grupos focais: discussão de filmes, discussão de casos, debates, roleplaying, seminários e palestras com convidados.

A seguir, serão apresentadas as justificativas dos alunos sobre as práticas morais que consideraram mais adequadas para estimular as discussões e que auxiliaram a participação em sala de aula. Em ordem de frequência, as que mais se destacaram, segundo os alunos, foram as **práticas deliberativas** como: discussão de filmes e séries de TV, discussões de casos, roleplaying – dramatização, discussões de debate e palestras, e uma breve menção sobre a **prática normativa** como a aula expositiva.

## **Práticas Deliberativas**

### **4. a) Discussão de Filmes e séries de TV**

Percebe-se nas falas dos A1 que a utilização desta técnica desenvolve a capacidade de empatia, reflexão e respeito aos outros quando diz:

*[...] eu adoro quando tem filme porque aquilo me faz ficar mais próxima. Quando a pessoa está sofrendo lá, eu sofro aqui também. Eu acho muito interessante como se vê outros lados, acho que os personagens passam isso pra gente... Eu gosto muito quando temos uma discussão sobre aquilo porque, às vezes, a minha visão fica limitada e depois vem o professor com outro colega e fala de outra visão, de um outro ponto, que eu nem havia percebido e isso me ajuda a refletir.*

Para Escaméz et al (2007), a utilização dos filmes no ambiente educativo pode ser

empregada para alcançar alguns objetivos, como o desenvolvimento da capacidade de observação, da reflexão, da compreensão e do juízo crítico centrados na aprendizagem de valores e atitudes; e provocar a reflexão sobre realidades sociais e gerar mudanças de atitudes através de impacto emocional e análise crítica das mesmas.

A importância da delimitação do tema também deve ser usada para estimular o debate e as discussões, como percebe-se nas falas de A2: “[...] eu acho que uma aula com divisão de temas e depois discussão, com algumas questões norteadoras, o filme foi um norteador e onde depois teve debate entre os alunos [...]”, e de A3 de que “no primeiro ano, a gente teve aula com filme, foi gerada uma baita discussão em cima disso e foi bem interessante.”

Já o trecho da fala do A4 revela uma preocupação que também é dos professores de que “[...] o problema é que o filme na aula é uma coisa pouco prático porque toma um tempão e de como é gerada a discussão [...]”, por isso a importância do planejamento e organização da técnica pelos professores para que os objetivos sejam alcançados. Um boa alternativa está no comentário do professor P1 que ao analisar a utilização desta técnica diz que “[...] passamos a ceder para os alunos assistirem em casa, e realizar as discussões em sala, discussão de conteúdo teórico”. Uma outra opção comentada pelo professor foi:

*[...] de passar um vídeo com uma situação mais curta e resolver ali, e falar para os alunos que tem esse filme pra vocês discutirem e pensar também entre vocês, mas o conteúdo será avaliado, então damos liberdade para o aluno agir com as próprias pernas e buscar ativamente o conhecimento e sua própria sensibilização (P1).*

Os alunos também citam alguns filmes que são utilizados pelos professores para discussão de alguns temas com os filmes: Mar a dentro (eutanásia, suicídio assistido), Uma prova de amor (doação de órgãos), Um golpe do destino (relação médico-paciente), e alguns episódios de séries de TV como: House e Plantão médico, onde foram geradas boas discussões em sala de aula.

#### **4. b) Discussão de casos e Dilemas**

A discussão de casos e dilemas são técnicas frequentemente utilizadas na área de saúde e que objetivam empatia, tomada de decisão, responsabilidade, resolução de conflitos, justiça e julgamento moral. Estas técnicas possibilitam a construção de argumentos, conhecimento e síntese na busca de uma melhor solução para resolver o caso proposto (ANASTASIOU; ALVES, 2009). Para Kohlberg (2008) as discussões de dilemas morais possibilitam a discussão de valores e conflitos de valores e cumprem uma função importante para o modelo de vida grupal, mas não somente como meio para promover o desenvolvimento individual, senão também, como modo de dizer como funcionará o grupo enquanto unidade social. Ainda

nesta perspectiva, os mesmos devem ser elaborados dentro do contexto de vivência dos estudantes, e quanto mais desafiadores, maior será a possibilidade de envolvimento dos alunos (ANASTASIOU; ALVES, 2009). Verificamos isso no comentário do aluno A1 quando diz que os professores “[...] dão uma situação pra gente, e perguntam o que você faria, pra gente se colocar nessa situação na hora e tentar resolver o problema [...]”. E A2 comenta que achou os casos clínicos melhor: “[...] foi o que eu mais gostei porque tinha muitas opiniões divergentes, então você aprende a lidar, eu acho interessante conhecer as opiniões opostas.” Ainda para A3, os casos clínicos são interessantes porque “[...] um professor que tem experiência, tem exemplos na prática, e que em um livro a gente não vai ver exemplos, não vai ver nada disso. Acho que, para ensinar bioética, tem que estimular debate, gerar dúvida, gerar questionamento aos alunos”.

Já nas discussões, segundo A4, “[...] você acaba colocando um pouco dos seus valores, acaba falando: mas eu acho isso ou aquilo.” O aluno A5 diz que quando “[...] às vezes situações reais assim que os professores passaram que aconteceram e que a gente fica discutindo, o que a gente faria qual que é a melhor solução”. E A6 complementa: “[...] eu não sinto falta de aula, para falar a verdade”.

Para A7, “[...] o caso clínico eu acho que ajuda muito também. A gente fez uma discussão que cada grupo dividia, dividia em grupos pequenos e cada grupo recebia um papel com um caso clínico...”, complementa que ao “discutir a conduta, como argumentar os prós e contras, eu achei legal também”. Para A8 “[...] foi assim um trabalho bem prático, bem construtivo [...], foi bem marcante pelo menos pelo menos para mim”. O aluno A9 acrescenta que o caso clínico “[...] ficou mais produtivo pra nós, a gente acabou aprendendo mais do que uma exposição”.

#### **4. c) Debates e palestras**

Uma parte interessante da pesquisa é que os alunos se referiram ao debate como as discussões geradas dentro de sala após uma determinada aula. Somente um dos grupos focais citou o debate onde os alunos são separados em grupos com opiniões divergentes (prós e contras) de um tema específico. Outro dado interessante comentado foi a menção a palestras com temas de bioética dadas por palestrantes externos ao curso de Medicina, onde após a exposição do tema, era gerado um debate, discussão de pontos de vistas e esclarecimento das dúvidas dos alunos.

Segundo A1, “[...] só para falar, os debates que nós, normalmente, temos é um grupo de alunos mais um professor, este joga mais ou menos ideias e quem quer falar, fala. Não

*falam todas as pessoas.” O aluno A2 explica o que entende como debate: “[...] é só dar aula e gerar discussão.” Alguns alunos como o A2 gostariam de um debate no estilo clássico “[...] com moderação e lados opostos, fosse interessante.” E complementa ainda que, [...] só para deixar claro que quando falamos de debate, são discussões, sem moderação. Eu acho que uma discussão com moderação e grupos separados com opiniões divergentes, também pode ser uma ideia bem legal”.*

O debate enquanto uma prática deliberativa possibilita o desenvolvimento de argumentos, defesa de ideias, tomada de decisão e julgamento moral e este deve ser estruturado de forma que leve o aluno à construção do conhecimento e mobilize os estudantes para que sejam estimuladas as capacidades de inteligência moral (ANASTASIOU; ALVES, 2009; PUIG, 2004).

Já o aluno A3, de outra faculdade, menciona que, na disciplina, teve debates do modo clássico: “[...] era um grupo que falava do mesmo tema só que um era a favor e o outro era contra, e o que eu achei legal é que nem todo mundo não era a favor da mesma coisa, mas eu tive que falar como se eu fosse a favor”. E o aluno A4 completa que “[...] foi isso daí que eu achei legal”. O aluno A5 confirma que “[...] debates que mais renderam foram os momentos que geraram debates de um lado a favor e o outro lado contra, e aí tivemos boas discussões”.

#### **4. d) Palestras com convidados**

As palestras com convidados foi uma atividade que emergiu nos grupos focais com os alunos. Os mesmos, através de suas falas, demonstraram que os debates gerados pelos palestrantes serviram para uma discussão mais aprofundada, para reflexão e para sanar dúvidas sobre os temas. Verifica-se isso na fala do aluno A1: “[...] eu achei muito interessante que eles levaram professores de bioética, levaram padre, rabino, budista, então teve um debate bem legal; aí foi um debate mesmo”, e ainda complementa em sua fala que “*tinha um representante espírita, um católico, um budista e foi muito legal, a gente falou de aborto, de eutanásia, falou de várias coisas e esse foi um debate mesmo. Achei bem interessante*”.

Para A2, trazer uma pessoa de fora é mais interessante para abordar um determinado tema “[...] por ser algo diferente do que estamos acostumados - a pessoa vive aquilo e vai passar para nós, um conhecimento que ele já tem fixo, não é algo que ele estudou para ter, claro que estudou, mas ele vive aquilo”. O aluno A3 comenta da importância de um palestrante externo “[...] então um palestrante externo, não vinculados com a universidade. E que seja relacionado com o tema, pra ver outra visão”. Percebe-se a importância da transdisciplinaridade nas falas do aluno A4 quando complementam da “[...] participação de

vários outros setores, trouxeram da sociedade não só médicos não só profissionais da saúde”, e do aluno A5, na relevância da diversidade de discussão, quando os professores “[...] pra compor esses temas mais polêmicos eles fizeram um tipo de uma mesa, onde ali estavam as diferentes visões e que e elas debatiam entre si e também com a gente”.

Para Escaméz et al (2007), a discussão e o debate em grupo possibilita a troca de ideias e informações sobre um determinado tema, a reflexão de si mesmo, ao mesmo tempo que os alunos conhecem pontos de vistas diferentes sobre a questão debatida. Ainda segundo os autores, esta técnica oferece bons resultados quando utilizada para discutir valores, porque vai no sentido de estimular o desenvolvimento pessoal e promover o respeito aos pontos de vistas e aos valores das outras pessoas (ESCAMÉZ et al, 2007).

#### **4. e) Roleplaying**

O aluno A1 faz uma comparação entre o debate e a dramatização: “[...] eu acho o debate importante porque você participa de uma forma muito legal e acrescenta, você participa da discussão do que está acontecendo ali [...]”. O aluno comenta o que ocorre, algumas vezes, nas disciplinas sobre a participação e o envolvimento dos alunos:

*[...] porque em um debate, só as mesmas pessoas falam e os outros que não estão gostando do que está acontecendo, eles querem ir embora, estão cansados e a dramatização por mais que tenham pessoas que não estão interessadas com a coisa, eles prestam atenção, é uma coisa diferente, é algo que chama atenção. Então, eu acho que nesse ponto a dramatização é uma técnica que atinge mais pessoas do que o debate.(A1)*

Para Puig e Martín Garcia (1998), esta técnica permite facilitar o desenvolvimento da perspectiva social e empatia, pois os alunos têm a possibilidade de assumir papéis, de colocar-se no lugar de outras pessoas, e tentar compreender as suas posições, argumentos e sentimentos.

### **Práticas Normativas**

#### **4. f) Aulas expositivas dialógicas**

Esta técnica geralmente são aulas teóricas e se relacionam quase que exclusivamente com o método expositivo. A principal característica é falar para os alunos de forma unidirecional, sendo uma das mais comuns em sala de aula, pela sua facilidade de se atingir um maior número de estudantes (ALFARO, 2006). E o professor tem que tomar cuidado para que as mesmas sejam dialogas e participativas, e não ocorra o que verifica-se na fala do aluno A1: “[...] falar e ter só aulas expositivas, elas são um pouco enfadonhas e ficou mais baseadas no

*código de ética e aí se tornam meio cansativas.” Também se percebe essa mesma ideia na fala do aluno A2 quando diz: “[...] eu que preferia de outras formas de aula, eu não sei se gostaria de uma aula expositiva, eu acharia bem chato. E ainda falando de ética, geralmente é meio chato.” Já o aluno A36 contesta dizendo que “[...] a aula pode ser uma aula expositiva, é que depende muito do professor, como a aula de hoje que foi sensacional.”*

Para Anastasiou e Alves (2009), a aula expositiva precisa ser dialogada, com a participação dos estudantes, para que os mesmos possam questionar, interpretar e discutir o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. Esse seria o modelo de aula ideal e que se percebe quando o aluno A3 comenta que “[...] em geral as aulas que foram não tão expositivas, de não ser só aquela coisa da aula passiva, em ser mais prática de uma coisa que a gente via, geravam boas discussões, [...] e as aulas que são assim tendem a ser bem mais produtivas pra gente”. O aluno A4 enfatiza que “[...] é muito legal quando eles (os professores) usam bastante exemplos práticos para nós, trazem exemplo de nosso dia a dia”, e nesse mesmo raciocínio o aluno A5 comenta:

*“[...] as aulas podiam ser aulas com exemplos, com vivências. Não aula expositiva, mas aulas com vivencias, com exemplo de nossa realidade. Não ficar destrinchando um código, você faria isso, mas dando exemplos na prática. Você aprende mais com exemplos práticos do que somente com aula teórica.”*

### Resumo dos questionários, grupos focais e entrevistas

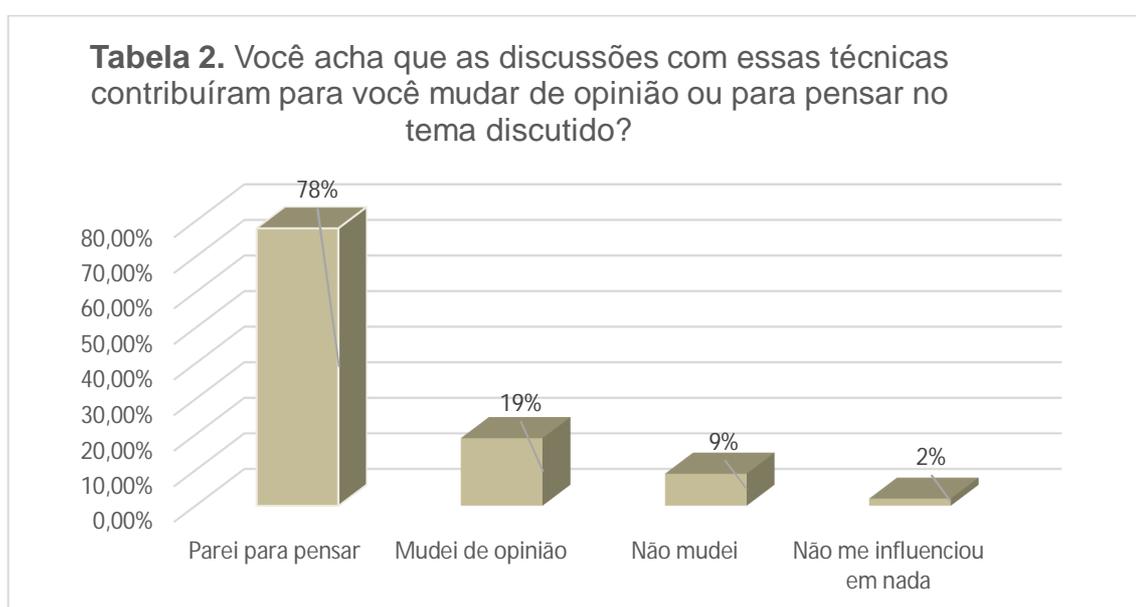
Pelas respostas dos alunos verifica-se que as técnicas de ensino que mais foram utilizadas nas aulas foram discussão de casos, aula expositiva, debates, discussão de filmes e seminários, e outras foram pouco exploradas pelos professores como ferramentas em sala de aula como os: portfólios, roleplaying e júri simulado. Dentre estas, as que mais foram citadas nos grupos focais como as que contribuíram para boas discussões em sala de aula foram as práticas deliberativas como: discussão de filmes e/ou séries de tv, discussões de casos, roleplaying – dramatização, discussões de debate e palestras, e em uma menor escala foi a prática normativa, neste caso, a aula expositiva.

Quadro 18 - Análise das categorias e classificação dos conteúdos sobre as Práticas Morais e Metodologias em Educação Moral: Bloco 5.

Perguntas do questionário - alunos	Grupos focais e entrevistas
<p><b>BLOCO 5</b></p> <p><i>Você acha que as discussões com essas técnicas contribuíram para você mudar de opinião ou para pensar no tema discutido?</i></p>	<p><b>Grupos focais com os alunos</b></p> <p>Você acha que as discussões têm contribuído para aprofundar a reflexão, que mudou a sua opinião ou parar para pensar do tópico discutido? Por quê?</p> <p><b>Entrevistas com os professores</b></p> <p>Com que frequência você reavalia as técnicas de ensino utilizadas em sua disciplina enquanto método? De que forma?</p>

Quando foi perguntado, no Bloco 5, de perguntas aos alunos, se eles achavam que as

discussões com essas técnicas contribuíram mudar de opinião ou para pensar no tema discutido, obteve-se como resposta (Tabela 2): 72,5% - 161(10) dos alunos responderam que pararam para pensar no tema; 17,5% - 39(08) mudaram de opinião e 8% - 18(02) não mudaram de opinião. Um dado importante identificado nessas respostas foi: 10 alunos disseram que pararam para pensar, 08 marcaram a alternativa que mudaram de opinião e 02 que não mudaram de opinião. Mesmo não sendo respostas de múltipla escolha, estes dados demonstram que a maioria dos alunos após os debates, discussões, diálogos e argumentações, pensaram e refletiram sobre o assunto exposto e alguns até mudaram suas opiniões.



Quando se analisou as falas dos grupos focais e das entrevistas (Quadro 19), foi possível identificar e entender algumas das razões que levaram a essas respostas.

Quadro 19. Perguntas realizadas com os alunos e professores nas faculdades

Pergunta dos grupos focais com os alunos	Pergunta da entrevista com os professores
Você acha que as discussões têm contribuído para aprofundar a reflexão, que mudou a sua opinião ou parar para pensar do tópico discutido? Por quê?	Com que frequência você reavalia as técnicas de ensino utilizadas em sua disciplina enquanto método? De que forma?

As categorias foram divididas em: mudança ou não de opinião. Esse fato, segundo os alunos, depende de:

- O conteúdo e as experiências pessoais auxiliaram na reflexão e/ou tomada de decisão;
- Escutar diferentes opiniões e argumentos facilitaram a reflexão;

c) Dificuldade de mudar de opinião;

### 5. a) O conteúdo auxilia a reflexão e/ou tomada de decisão

O planejamento para o trabalho de construção da personalidade moral tem seu valor e deve ser elaborado na perspectiva de se orientar sem definir com antecedência seus resultados, devendo guiar ou conduzir o desenvolvimento moral através de situações de conflito e litígios decorrentes da realidade (Puig, 1995). Deve-se trabalhar o diálogo como um princípio ético para estabelecer as interrelações. É possível verificar, nos trechos das conversas com os alunos, que a reflexão e o diálogo “*depende do tema também*” (A1), para que possa ser favorecida ou facilitada a educação moral. Quando o tema é mais próximo do cotidiano ou da realidade dos estudantes, eles param um pouco mais para refletir e participar das discussões, como diz o aluno A2 que: “[...] *funciona muito com história - quando se traz uma história, tem alguma discussão de um assunto que me toca mais, eu saio pensando mais a respeito, quando são temas que eu acho que não impactam, eu saio da mesma forma*”.

Para Puig e Martín Garcia (2010, p. 88), o participar significa envolver-se, fazer parte, intervir em uma atividade ou projeto. De que essa participação não pode ser no vazio, e que é preciso ter oportunidades concretas que facilitem e canalizem os interesses e o envolvimento pessoal.

De acordo com alguns alunos como A3, “*você consegue entender a complexidade daquele assunto, então você tem mesmo que você não mude na sua opinião você entende que o outro lado também tem questões relevantes que deveriam ser levadas em consideração*” e como A4 que acha “*que tem muitas aulas que mudaram meu modo de pensar; e eu estou sentindo que mudou muitas pessoas, que desconstruíram alguns preconceitos ou coisas do tipo*”.

Complementando esse raciocínio, A5 disse que as discussões:

*Abrem espaço também para acrescentar muitas experiências pessoais, e eu acho que isso torna tudo mais palpável mais concreto sobre o assunto, e não fica só um caso clínico, ou que às vezes pode parecer fantasioso [...] quando parece mais próximo, fica mais real também.*

Quando existe a participação “com o outro”, ocorre um ganho por meio do processo de reflexão, de diálogo e de ação. Intervir requer o exercício da autonomia para a realização de tarefas reflexivas, o compromisso de considerar e argumentos de todos os envolvidos e, finalmente, o esforço para colocar em prática as ações previstas a fim de promover o que foi decidido (PUIG; MARTÍN GARCIA, 2010, p. 88).

Isso foi verificado na fala dos alunos quando disseram: “*você exercita a sua*

*capacidade de respeitar o colega que tem uma opinião completamente diferente da sua num assunto em que você acha que a sua é a verdade absoluta” (A6), e A7: “você respeitar a outra opinião, modificar a sua opinião é reconhecer que existem outras abordagens para o mesmo tema e você passa a respeitar o outro lado, e que isso é o mais importante”.*

E, por fim, houve alunos que disseram dar importância ao diálogo e às discussões nas aulas, como é possível ver no trecho da conversa com A8:

*Eu, particularmente, saio de quase todas as aulas com alguma ideia nova ou diferente, mas eu sinto que é mais pelo tema proposto do que pelas discussões em aula [...], a maioria das discussões são concordantes, há poucas divergentes, mas não quer dizer que não sai uma coisa nova, não sai mudado, mas é mais pelo tema que está na aula em pauta.*

### **5. b) Escutar diferentes opiniões e argumentos**

O ideal e desejável é preparar e ensinar aos alunos a dialogar e dar o devido valor moral ao diálogo, pois segundo Puig (1996), para nos aproximarmos da autonomia e do diálogo para a elucidação de controvérsias morais são necessárias as seguintes condições e procedimentos para cumpri-los: aceitabilidade universal, reconhecimento da consciência e a responsabilidade pessoal, reflexão intersubjetiva, e necessidade de fundamentar as opiniões em boas razões (PUIG, 1996, p.11).

E para estabelecer e conduzir esse processo de diálogo, são necessárias algumas habilidades e capacidades dialógicas, dentre elas: a habilidade para o conhecimento dos demais, habilidade para perceber problemas morais e habilidade para o autoconhecimento.

Para aprender a dialogar, o aluno tem que ser capaz de ouvir os argumentos e opiniões diferentes para poder refletir sobre o assunto discutido, e exercer a habilidade para o conhecimento dos demais, como pode-se ver no trecho da fala de A1: “*só de escutar as pessoas, as diversas opiniões dos meus colegas, quando a discussão dá certo, eu acho que isso acrescenta muito para mim, porque eu vejo opiniões diferentes do que eu estou pensando*”. Desse modo, o aluno desenvolve habilidades para o conhecimento dos demais para conhecer o ponto de vista das outras pessoas envolvidas numa determinada situação problemática, como disse o aluno A2:

*“[...] às vezes tem um que é semelhante, mas tem um que é divergente, e eu penso: que legal, eu não havia parado para pensar nisso. Ou até mesmo quando é divergente e eu não concordo com aquilo, eu acho interessante ver que alguém pensou daquele modo, para poder saber, será que a forma das pessoas pensar é a forma correta?”*

Essa forma de estabelecer o diálogo, ou seja, a habilidade para perceber problemas morais, auxilia os alunos para que possam parar para refletir sobre sua prática e talvez mudar

sua opinião frente a novos argumentos que até então não tinham pensado anteriormente, fato que identifica-se na seguinte fala: *“eu acho legal ver essas diferentes formas de pensar para eu poder ver se o meu pensamento se encaixa naquilo de alguma forma, ou como eu posso alterar para mudar isso, então, mesmo não participando, eu me sinto de alguma forma acrescentada por ter essas opiniões”* (A3); e no trecho abaixo nos grupos focais com o aluno A4 disse que:

*“[...] tem um monte de coisa que a gente vai pensando, eu acho que pensar é o objetivo da aula e aí todos os outros parâmetros que é a lei e tudo mais é um negócio pra te direcionar na prática, mas o pensar é você ter um momento de sentar e pensar; e às vezes você no dia a dia corrido não tem, e a aula é para pensar, se pode mudar ou não pode mudar, eu penso desse jeito.”*

Isso também ficou muito claro nos trechos das falas do aluno A6: *“quando você ouve uma opinião que não concorda, começa a entender porque a pessoa pensa daquele jeito. Você pensa – Por que essa pessoa pensa assim?! Você começa a entender porque a pessoa pensa assim. Eu acho importante.”*; e do aluno A5: *“[...] enquanto isso você percebe que não é uma dicotomia, isso é muito legal das discussões, porque essa apresentação de vários pontos de vista, me completam como profissional, como estudante, mas também o fazem como pessoa”*.

Os alunos são capazes de reconhecer seus próprios interesses e necessidades, conhecer e elaborar suas próprias razões sobre o que se discute de modo a utilizar sua habilidade para o autoconhecimento, principalmente quando dizem: *“acho que tem uma hora que você consegue debater, mas tem uma hora que vira uma questão ideológica, acho que quando chega numa questão ideológica, tem simplesmente que concordar em discordar”*. A8. Ainda segundo o aluno A6:

*“[...] eu acho que a carreira que a gente tá formando vai colocar a gente num monte de situações, que a gente vai lidar com esse tipo de coisa e que a gente nem pensa e que a gente nem para pra pensar, então eu acho que o que foi bom, então a gente tem aula e pensa antes de acontecer na hora”*.

### **5. c) Dificuldade de mudar de opinião**

Verificou-se nas falas de alguns alunos que os mesmos não mudaram de opinião, pois não quiseram admitir que estavam errados ou por terem sido irredutíveis naquilo que acreditam ser verdade. Esta dependência heterônoma justifica-se a partir do convencimento de que os seus valores são absolutos, ou seja, *“é dizer que eles são indiscutíveis e atemporais, não são passíveis de modificações, desse modo, impondo-os de forma que não possam ser dialogados e sequer possam reparar ou mudar as diferenças”* (PUIG; MARTÍN GARCIA, 2010, p. 19). A fala do aluno A1 revelou isso: *“admitir que você estava errado, que você não sabe tudo é uma coisa inerentemente difícil”*. E que, segundo o aluno A2, que depende de sua

formação: “às vezes a criação que a pessoa teve faz com que ela, fique muito fechada, e não eu acho isso, e mesmo você tendo argumentos muito mais favoráveis a outra ideia a pessoa fica presa àquilo [...], eu acho isso errado”.

O aluno A3 questionou a relativização dos valores para uma ética mais justa e sensata, como percebemos no trecho de sua fala: “[...] tem gente que tem uma verdade absoluta, na ética não tem uma verdade absoluta, cada pessoa tem um ângulo sobre cada assunto, então a ética não é universal a ética é relativa”. E que segundo o aluno A4, parar para pensar, mesmo sem ter mudado de opinião, é importante para compreender melhor os argumentos dos demais: “Eu até hoje não mudei de opinião das coisas que eu já acreditava, eu reforcei, mas comecei a entender melhor o outro lado; eu comecei a parar para pensar, mas não mudei minha opinião”.

### **Resumo dos grupos focais e das entrevistas**

Ficou evidente que, a depender da técnica e dos temas utilizados em sala de aula, os alunos se sentem motivados ou não a participar, além do que a técnica facilita o debate, a discussão, o diálogo e a ouvir os argumentos dos outros contrários aos seus valores. E que em algumas situações mesmo não concordando com os outros, pararam para rever seus conceitos e entender o que os outros pensam (empatia).

Após a análise e identificação, nas respostas dos alunos, de como as técnicas auxiliam e contribuem nas discussões para a reflexão dos temas e, conseqüentemente, para a sua formação moral, foi perguntado aos professores *com que frequência você reavalia as técnicas de ensino utilizadas em sua disciplina enquanto método? De que forma?*, com a finalidade de entender como esse processo de aprendizagem é mensurado e/ou avaliado nas faculdades de Medicina e, assim, saber se as técnicas podem incrementar a educação moral dos seus alunos enquanto metodologia de ensino.

Sendo assim, foram encontradas nas análises das respostas as seguintes categorias:

- d) As avaliações são da Faculdade ou realizada pelos módulos ou eixos dos cursos;
- e) De que os professores não possuem nenhum instrumento de avaliação.

Para se educar em valores é necessário que os professores trabalhem com algumas competências profissionais, contudo não se trata somente de pensar em como incorporá-las à nossa vida profissional, mas principalmente, de avaliar como as executamos, para assim, detectarmos os aspectos que consideramos positivos e negativos (PUIG; MARTÍN GARCIA, 2010).

#### **5. d) As avaliações são realizadas pela Faculdade, pelos módulos ou eixos dos cursos**

A grande maioria dos professores relatou que as instituições ou a própria faculdade possuem formas de avaliações, e que, quando são analisados os cursos de Medicina, se caracterizam, geralmente, por avaliações em módulos ou eixos, onde as disciplinas estão disponibilizadas dentro do PPP. Um exemplo disto são os testes de progresso adotados nos cursos de Medicina; nos quais às vezes, são repassados os seus resultados aos professores, mas que questiona-se quais os parâmetros e os critérios de avaliação dos alunos. O Teste de Progresso é instrumento de avaliação longitudinal, com a finalidade de avaliar o ganho de conhecimento dos estudantes regularmente matriculados no curso de graduação em Medicina, numa tentativa de realizar o diagnóstico de suas deficiências / fortalezas ao longo da estrutura curricular.

Constatou-se isso nas entrevistas de alguns professores como, por exemplo, disse P1: *“A gente tem uma avaliação formal da faculdade, a comissão de ensino e graduação faz uma avaliação das disciplinas, toda vez que é oferecida e essa avaliação é repassada para a gente depois”*; e o professor complementou que ainda existiam problemas na avaliação, devido à baixa participação dos alunos, *“porque ela é voluntária e às vezes a participação dos alunos é meio baixa, de 100 alunos 12 respondem a avaliação” (P1.)*

Algumas disciplinas fazem reuniões no final do semestre ou do ano para avaliar suas metodologias, como identificou-se na fala do professor: *“todo final de semestre temos uma reunião de todos os docentes que participam da disciplina onde a gente discute como que está o curso, o que que funcionou, o que que não funcionou” (P1).*

Percebe-se pelas falas dos professores, que alguns se empenham em avaliar as metodologias, mas não perguntam diretamente aos alunos quais as que mais funcionam e as que eles mais gostam, como fica claro nesse trecho do professor P2, *“a gente discute aqui entre os colegas se uma determinada metodologia está sendo mais efetiva ou não, ao perceber que os alunos começam a ter algum tipo de resistência a uma determinada metodologia”*.

#### **5. f) De que os professores não possuem nenhum instrumento de avaliação**

As avaliações realizadas se baseiam em testes gerais das disciplinas curriculares, não necessariamente de forma específica sobre a utilização das metodologias.

Esse tema foi recorrente nos discursos, as falas foram praticamente idênticas entre os professores: *“nós não temos feito uma avaliação sistemática, isso daí nós não temos feito não”*. (P1); *“A gente não tem nenhum método assim específico, nenhum checklist pra te falar*

*em avaliação, não tem, é uma coisa empírica” (P2); e P3 reconheceu: “mas a gente não tem da disciplina propriamente nenhuma avaliação sistematizada que a gente usa regularmente, a gente faz essa avaliação nossa e tem essa da comissão de ensino”.*

Da mesma forma que os professores disseram ter um feedback da avaliação em algumas Instituições, outros não recebem nenhum retorno, e acabam fazendo as modificações sem saber se estão atingindo os objetivos ou, até mesmo, se os alunos concordam com as metodologias utilizadas. Percebemos isso na fala do P4, *“o que tem é um diálogo entre os professores e as pessoas envolvidas, como a gente às vezes é difícil ter um retorno a gente acaba fazendo algumas modificações sem entender se aquela mudança do ano funcionou ou não”.*

Em outros casos como demonstram os trechos dos professores, esse retorno pode ser positivo:

*uma avaliação, assim no sentido, do ponto de vista dos alunos, é feita por meio de questionários, pesquisas de opinião, então todo ano eles fazem e eles mandam o resultado para mim, eles falam “olha, tá indo bem, tal aula gostaram mais, tal aula gostaram menos. (P5)*

*A Faculdade faz isso todo ano, e inclusive, com base nessas pesquisas que eles aumentaram essa carga horária, né, não foi porque eu pedi, né, eles que aumentaram. Começou com três períodos de manhã, agora deve estar em seis ou sete, eles foram aumentando. (P6)*

### **Resumo das entrevistas**

Os professores relataram que a própria faculdade possui uma forma de avaliação e que, às vezes, repassam seus resultados aos professores; alguns professores informaram que não possuem instrumentos para avaliar a disciplina; outros que realizam reuniões ao final das disciplinas com os docentes. Percebe-se que, em sua maioria, os alunos não são ouvidos quanto às metodologias utilizadas nas disciplinas, seja pelo pouco tempo das disciplinas, pouca demanda de professores e até mesmo pela participação voluntária dos alunos.

### **III - O Ensino da Bioética**

Segundo Kottow (2010), a bioética perde seu vigor se não se insiste em seu caráter disciplinar e em assumir a responsabilidade de ser transdisciplinar, ou seja, que se nutre de diversas disciplinas assim como entregar sua assessoria aquelas disciplinas que sustentam as práticas sociais pertinentes.

Embora nesse contexto se fale tanto em inter e transdisciplinaridade no meio universitário, infelizmente, são esses próprios meios, universitário e escolar, nos quais se encontram uma maior resistência para se romper com este tipo de modelo (ARAÚJO, 2014).

As próprias universidades demonstram a falta de interesse em readaptar as estratégias de seus projetos político-pedagógicos (PPP) e de sua filosofia educacional e se adequar os currículos às novas exigências da sociedade, de modo que, essas reformulações estivessem condicionadas ao reconhecimento da inclusão de disciplinas de natureza ético-filosófica já a partir da formação básica (FIGUEIREDO; GARRAFA, 2008).

Quadro 20 - Análise das categorias e classificação dos conteúdos sobre as questões sobre o ensino da Bioética

Perguntas do questionário - alunos	Grupos focais e entrevistas
<p><b>BLOCO 6</b></p> <p>De que forma você acha que as questões contribuirão para a sua tomada de decisão durante a prática profissional?</p>	<p><b>Entrevistas alunos</b></p> <p>Você acha que aprendeu alguma coisa na disciplina de Bioética?</p>
<p><b>BLOCO 7</b></p> <p>Na sua opinião, o que você acha da disciplina de bioética durante a graduação?</p>	<p><b>Entrevistas com os alunos</b></p> <p>Qual sua opinião sobre a disciplina de Bioética?</p>

No Bloco 6, perguntou-se aos alunos se as questões discutidas e a disciplina de bioética contribuirão para sua tomada de decisão na sua prática profissional (Tabela 3). Do total de entrevistados, 92% responderam que a disciplina de Bioética contribuirá de alguma forma para a tomada de decisão na prática profissional. Desses, 66% responderam que influenciará muito e 26% de que de alguma forma sua tomada de decisão será influenciada pelo que fora discutido na disciplina.



Para analisar essa questão mais profundamente e entender de forma essa contribuição ocorre, perguntou-se aos alunos nos grupos focais o que eles aprenderam nas disciplinas de bioética e percebeu-se nas falas dos alunos claramente podem estimular e mobilizar algumas das capacidades da inteligência moral dos estudantes.

De acordo com as respostas encontradas, os conteúdos que emergiram das falas foram divididos nas análises das categorias da seguinte forma:

- a) Empatia e reconhecimento dos demais;
- b) Julgamento moral;
- c) Tomada de consciência;
- d) Habilidades dialógicas;
- e) Compreensão crítica.

#### **6. a) Empatia e reconhecimento dos demais**

Segundo Puig (1995b), um dos núcleos básicos de conteúdos procedimentais para um currículo de educação moral é desenvolver a empatia, que descreve como sendo a capacidade genérica de experimentar em si mesmo os sentimentos alheios distinguindo-os dos próprios e de conhecer as razões e os valores dos demais sem chegar a confundi-los.

Neste mesmo pensamento, de acordo com o aluno A1, “[...] a disciplina faz você parar para pensar, e que você começa a aplicar a empatia”. Para A2, a empatia “[...] vai da pessoa, mas somos estimulados, mas faz a gente ter empatia com o outro”.

No trecho da fala do estudante A3, percebe-se o quanto a disciplina auxilia o desenvolvimento de empatia e para estabelecer vínculos com os pacientes: “[...] eu acho que a disciplina aliada ao curso que a gente teve, com muita gente sofrida, faz você passar por situações e rever os seus próprios conceitos de vida, de tudo que você está vivendo meio que compara com o da outra pessoa, o meu problema parece gigante, mas aí eu vejo o problema da outra pessoa, então eu acho que é a aula é saber do problema dos outros”.

O aluno A4 comenta que “[...] a gente trabalha no posto de saúde, e você vai seguindo essa família por dois anos. Então isso é um vínculo, logo no início da faculdade”. E nos trechos do estudante A5 que “[...] você acaba criando um vínculo bem solidificado”, e do participante A6 “[...] é verdade, você conhece a história”. E continua falando de sua experiência com a paciente de que “[...] quando estava no terceiro ano, encontrei uma paciente eu ia na casa sempre, e ela estava no hospital. Eu sabia a história dela, eu vi ela mal lá no hospital, a gente conversou, ela chorava. Foi um vínculo”.

## 6. b) Julgamento moral

Kohlberg (2008) defende que a educação para o desenvolvimento moral se centra na forma ou na estrutura e não no conteúdo da moral, ou seja, as experiências pelas quais os indivíduos passam de uma etapa a outra são aquelas que implicam em conflitos morais - no sentido de conflito cognitivo, e o contato com outros modos de pensamento superiores ao deles próprios.

Para o aluno A1 *“[...] a gente cria uma relação médico-paciente, [...] então, acaba que a gente sai mais humanizado do que os outros”*. E o estudante A2 acrescenta que *“[...] poxa medicina não é só objetivo, não é só molécula e remédio, medicina também é, humanidade e espiritualidade”*, e continua analisando a disciplina: *“[...] é um momento legal pra você pensar e dar um relax também na semana, ver que o curso de Medicina está bem além do que está escrito nos livros e eu acho que isso foi bem válido”*.

O aluno A3 diz que aprendeu na disciplina *“[...] a empoderar o paciente, dele se sentir mais dono da própria saúde como indivíduo ativo dentro daquilo, então eu acho que até melhorar a sua consulta quando você é uma pessoa mais preocupada com esses aspectos”*. O que sintetiza o participante A4: *“[...] o paciente porque fica lá só ouvindo o que o médico tem a dizer não tem tanto efeito quando, apresenta as escolhas pra ele, explica, faz com que ele fique mais engajados naquilo”*.

E na prática existem os maus exemplos, de acordo com A5: *“[...] o paciente só concordava com aquilo que o médico dizia, e o médico sabia que estava induzido aquilo, forçando aquelas coisas, mas ele queria que fosse rápido que acabasse logo, porque na cabeça dele o paciente já tinha o diagnóstico”*. Para A6, *“[...] eu acho a gente tem um filtro para esse tipo de coisa, esse tipo de situação, ajudar a identificar; pelo menos eu sei que aquilo não está certo, e de como eu devo prosseguir com os meus amigos e todo mundo”*. E finaliza dizendo que *“[...] pelo menos eu sei de que não quero ser assim”*.

Para o aluno A6, na disciplina, você *“[...] pode não mudar de opinião, mas aprender a respeitar o outro, saber que existem outros”*. E o aluno A7 coloca: *“[...] eu acho que a bioética vai muito pelo bom senso de respeitar a opinião dos outros pelo menos na minha visão é o bom senso”*. E no trecho da fala de A8 de que *“eu aprendi a ser um pouco menos irredutível e entender que as pessoas têm a sua opinião, e temos que respeitar e aceitar”*.

Para Puig e Martín Garcia (1998), quando se fala em julgamento moral se refere à faculdade que permite cada pessoa formar opiniões racionais sobre o que deve ser e

diferenciar, argumentativamente, o que está bem do que está mal. Aplica-se quando enfrentamos situações de conflitos morais, ou situações de difíceis soluções e que nos submetem a problemas morais de índole pessoal, interpessoal ou social.

### **6. c) Tomada de consciência**

Para que um indivíduo tome consciência, é necessário um conjunto de atividades: cognitivas – percepção, reflexão, valoração, etc.; de atividades comportamentais – movimentos, processos de manipulação, hábitos de interpelação; e de um conjunto de atividades emocionais – sentimentos, desejos, inclinações, etc. -, e que estão direcionadas a todos os âmbitos de atividade dos sujeitos (PUIG, 1995b).

De acordo com o aluno A1, “[...] eu sentia só quando deu o nó, quando você ia ver as situações específicas e realmente não sabia o que fazer, e hoje em dia já tenho uma noção melhor do que fazer nos casos”. O aluno A2 também comenta que “[...] você aprende a como conduzir, como agir, ensina a gente a refletir quando se tem um dilema: como é que eu vou fazer?”, e ainda diz que, “[...] você vai trazendo uma carga e o seu próprio protocolo de como agir em determinadas situações”.

Percebe-se no comentário do aluno A2 que a disciplina pode estimular o desenvolvimento da tomada consciência porque “[...] você começa a agir, criar protocolos mentais para todas as situações, então quando acontece alguma coisa nesse aspecto: ah tá, eu sei que eu vou me sentir assim se eu fizer desse jeito, então, eu prefiro fazer de outra forma que eu acho que vou me sentir mais confortável”.

Nesse mesmo pensamento, A3 diz que “[...] você tem as suas formas de conduzir as coisas, as situações, então, eu acho que rever isso o tempo todo é uma forma de você evoluir como profissional, como pessoa, em todos os aspectos”. O comentário do estudante A3 reforça o anterior de que “[...] a gente reflete sobre o que está acontecendo, os nossos valores, o que pode ou não fazer para ajudar a gente tomar uma decisão, porque a decisão é minha, sabe?”.

Para finalizar, a fala do aluno A4 reflete seu aprendizado, quando diz ter aprendido que “[...] um dos critérios para saber se realmente a gente tomou uma decisão certa na bioética é: você mudaria essa decisão se tivesse mais tempo para pensar ou não? Se você não mudaria, então quer dizer que essa foi uma ideia muito mais assertiva”.

#### 6. d) Habilidades dialógicas

De acordo com os alunos, a disciplina e suas discussões contribuíram para seu amadurecimento pessoal e profissional, como evidencia-se na fala do aluno A1: “[...] *amadurecemos bastante, não só na parte profissional pra gente começar a pensar como profissional, mas também no pessoal*”. O que também menciona o estudante A2.: “[...] *ensina a gente a respeitar mais as diferenças, enxergar o outro como diferente, mas que eu devo aceitar também e respeitar*”.

Como disse o aluno A3, da importância de “[...] *outras visões, outros modos de ver mesmo...*”. De “[...] *abrir horizontes*”, comenta A4. Já para o aluno A5:

*[...] eu acho fundamental pra formação, por mais que às vezes possa aparecer uma coisa chata, rotulado por algumas pessoas que não gostam de discutir, mais você precisa ter essa discussão, para adquirir novos conhecimentos que você não tem e poder ser um profissional, digamos, mais sensato.*

O participante A6 comenta que “[...] *não é ser só um profissional, mas uma pessoa que acaba pensando em vários aspectos e meio que corrigindo algumas situações*”. A fala do aluno A7 acrescenta que “[...] *consertar algumas falhas de comunicação interpessoal que você faria de um jeito diferente, e que a comunicação é a base, eu acho que tudo isso é muito importante*”.

Percebe-se e se entende, nas falas dos alunos, que as capacidades dialógicas são habilidades para o diálogo e que se caracterizam como um conjunto de destrezas para conversação, atitudes pessoais e valores cívicos, mediante um problema interpessoal e/ou social que possuem conflitos de valores não resolvidos. Implicam ainda na troca de razões para uma compreensão mútua e de acordos justos e racionalmente motivados (PUIG, 1995b).

#### 6. e) Compreensão crítica

Por fim, a compreensão crítica como capacidade moral ressalta a dependência da reflexão com relação a situações contextuais que deve ser um tipo de reflexão moral que expressa o julgamento moral. Reconhece a particularidade das situações concretas, que comporta a razão, a consciência, o sentimento de equidade, o espírito de conciliação, como também, a benevolência e o amor (PUIG, 1996).

A constatação do aluno A1 de que a disciplina “[...] *tornou a gente um pouco mais crítico, [...] e que você começa a entender um pouco melhor e pensar no outro*”. O aluno A2 acrescenta que “[...] *eu acho que pelo menos pra ajudar a pensar, pois serão “n” situações que a gente vai passar na vida, uma diferente da outra, e não adianta dar uma resposta pra*

*fazer isso, a gente tem que decidir na hora, e tem sempre uma coisinha que difere da outra”.*

Com essa mesma ideia, o aluno A3 comenta que “[...] às vezes, você tem duas versões erradas, e que você pode sofrer consequência pelas duas, então o que você vai fazer é seguir a lógica do que você aprendeu e do que você acredita pessoalmente”. O trecho da fala do aluno A4 diz que “[...] tem um monte de coisa que a gente vai pensando, eu acho que pensar é o objetivo da aula e aí todos os outros parâmetros que é a lei e tudo mais é um negócio pra te direcionar na prática”, e continua, dizendo que “[...] o pensar é você ter um momento de sentar e pensar, e às vezes você no dia a dia corrido você não faz isso, e a aula é pra pensar, poder mudar ou não poder mudar, bem, eu penso desse jeito”. Dessa forma, a compreensão crítica engloba o conhecimento adquirido, a consideração dialógica dos diversos pontos de vista e razões, a valoração crítica, e o compromisso da ação referente aos assuntos que implicam em conflitos de valor (PUIG,1995b).

### Resumo dos questionários e entrevistas

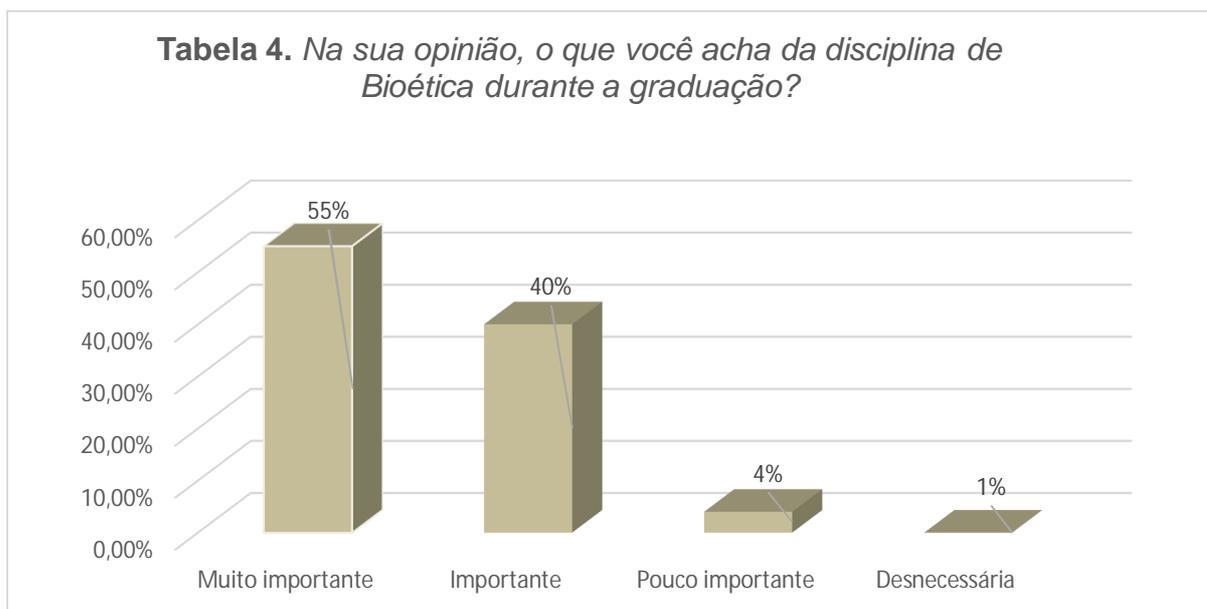
Obteve-se nas respostas dos grupos focais de a disciplina de bioética pode ser uma facilitadora para o desenvolvimento de algumas capacidades da inteligência moral como: empatia e reconhecimento dos demais; julgamento moral, tomada de consciência, habilidades dialógicas e a compreensão crítica.

Para finalizarmos a análise categorial do ensino de bioética, no Bloco 7, perguntou-se aos estudantes nos questionários: o que eles achavam da disciplina de Bioética, para tentar compreender a importância desta para a formação moral dos estudantes de Medicina.

Quadro 21 - Análise das categorias e classificação dos conteúdos sobre as questões sobre o ensino da Bioética

Perguntas do questionário - alunos	Grupos focais e entrevistas
<b>BLOCO 7</b> Na sua opinião, o que você acha da disciplina de Bioética durante a graduação?	<b>Entrevistas com os alunos</b> Qual sua opinião sobre a disciplina de Bioética?

Na tabela abaixo (Tabela 4), seguem os percentuais de respostas obtidas nos questionários.



Verificou-se que em sua grande maioria os alunos consideram a disciplina de muito importante 55% e importante 40%, totalizando 95% de todas as respostas obtidas nos questionários.

Para aprofundar essa discussão, também fora perguntado aos alunos nos grupos focais o que eles acharam que aprenderam e qual a opinião sobre a disciplina de bioética, e também fora perguntado aos professores nas entrevistas se os mesmos acham que a disciplina contribui para a formação moral dos estudantes de medicina, para tentar entender o porquê de sua importância.

Nesta parte dos resultados, foram selecionadas algumas sem cortes, pois elas revelaram o que os alunos entenderam em sua essência e o que os professores disseram para compreender se a disciplina contribui para a educação moral dos estudantes. As respostas abaixo sintetizam e respondem a uma questão que foi norteadora para a elaboração desta pesquisa: é possível ensinar bioética? Será que ela contribui para a formação moral dos estudantes de Medicina?

O aluno A1 analisa que:

*[...] cada fala na discussão acrescenta algo a você sem você perceber, você acha que não aprendeu nada, mas eu me vejo agora e no começo da faculdade, tem uma vastidão de conhecimento, de ideias que eu tenho e que eu não tinha, e não foi algo que eu estudei ou li, mas eu ouvi alguém comentando e acrescentou sem eu perceber. É o conteúdo que eu tomei como referência para mim, por isso eu acho que de todas as aulas, todas as discussões, cada fala, mesmo que você não concorde, você acrescenta no seu "database" um argumento contrário, e mesmo que você concorde, mudou uma vírgula do que você acha, mas acrescentou no seu banco de dados.*

Segundo o aluno A2:

*[...] eu acho essencial, tem que ter, mesmo que tenha pessoas que às vezes não dão tanta importância, porque tem muita coisa para fazer, mas querendo ou não ela vai mexer uma coisinha na sua cabeça, vai atijar em você alguma coisa, alguma coisa vai te incomodar, você vai pensar nela lá fora, por mais que você não fale nada na aula, mas em quinze minutos, eu acho que vai te acrescentar alguma coisa.*

Já para o aluno A3:

*[...] eu acho uma coisa interessante que acontece em bioética, não é que não seja tão importante esse assunto quanto outros que a gente vê em outra teórica, é que você acaba absorvendo tudo o que é falado de uma forma mais leve, não é aquilo – ah, eu vou estudar, que é para aprender. Eu acho que essa forma de aprender torna-se melhor; entra no seu consciente sem saber – nossa, eu aprendi isso lá atrás, eu não sabia que tinha aprendido.*

E, para finalizar, os trechos das narrativas do aluno A4:

*[...] A primeira é uma coisa que eu acho que aprendi é não julgar a opinião do outro e tentar entender a opinião do outro, porque eu acho que antes, eu não fazia isso. Essa disciplina me ajudou muito nisso. Eu acho que isso é um aprendizado muito maior, de não julgar, de ouvir a opinião do outro do que qualquer conteúdo que a disciplina tenha me ensinado como o conteúdo teórico, porque isso daí não é só na faculdade, é na vida inteira, vai fazer a diferença.*

Como vimos na riqueza das falas dos estudantes, mostra-se o que estes pensam sobre a contribuição da disciplina de bioética para a competência moral e a competência ética. Segundo Sapiro (2009), estas são consequências do desenvolvimento das capacidades dos estudantes em acolher a perspectiva do outro, abstrair de seu egocentrismo, como também, adotar o raciocínio hipotético dedutivo. Ainda segundo a autora, estas competências fazem o aluno pensar sobre as intenções e consequências das ações, fazendo-os avaliar quais as alternativas que podem potencializar a melhor situação para todos os envolvidos (SAPIRO, 2009).

O comentário do aluno A5 responde ao que se espera com a disciplina de Bioética, de que “[...] o conhecimento geralmente já está fechado e você tem que absorver aquilo, e em bioética não, você pensa aquilo, e eu acho que isso é fundamental para a vida, você vai ser uma pessoa mais crítica, uma pessoa melhor, um profissional melhor”.

Nas falas dos professores, também se constatou o desejo e a esperança de que a disciplina de bioética seja uma ferramenta importante para a formação moral dos estudantes de Medicina, como comenta o professor P1:

*[...] eu posso afirmar com bastante segurança que sim, embora não seja a maioria dos alunos que se liga de uma forma mais profunda na disciplina, a gente tem muitos depoimentos de alunos que passaram por experiências e que recuperaram alguma coisa que eles viram no curso e puderam resolver melhor aquela situação que eles enfrentaram, não só do ponto de vista do conhecimento da legislação, mas também do ponto de vista da postura moral deles.*

O professor P2 disse que em:

*[...] sendo a bioética uma área que tem como foco a ação, e que tipo de ação é essa, contribui sem dúvidas para um pensamento mais reflexivo, um pensamento crítico e uma ação mais ponderada, mais deliberada e isso com certeza modifica a ação, no meio dele, não só pessoal, mas profissional.*

Ainda para o professor P3, um dos objetivos da disciplina de Bioética é fazer com que o aluno “*[...] ao sair da faculdade no final do sexto ano vai ter uma competência ética na minha opinião suficiente para resolver dilemas éticos no exercício cotidiano no seu cotidiano, resolver dilemas ou se portar bem diante do paciente*”.

Nos trechos das falas seguintes, percebe-se a preocupação dos professores com relação às particularidades do curso de Medicina, como no exemplo do que comenta o professor P4:

*[...] olha, em alguns casos, ele pode ter alguma influência. Mas, às vezes... E durante uma certa fase, esse inclusive faz parte da história sobre a formação do médico. Então, é uma coisa que não adianta, são milhares de palavras que a gente troca com eles, e ideias, informações e tudo, mas, num exemplo mal dado, e eles cansam de ver mal exemplo, e isso põe a perder. Um exemplo vale mais que mil palavras. Não sei quem falou isso, mas está absolutamente certo. E tá cheio de maus exemplos. [...]*

E, como diz o professor, P5:

*[...] eu acho que contribui, tá, eu acho! Mas, são cento e vinte pessoas, eu não sei até que ponto para cada um como isso contribui. Então, eu acho que de alguma forma a gente consegue tocar, né? E se eu conseguir despertar um pouco do senso crítico, eu estou satisfeito de tirar eles um pouco da lavagem cerebral que é o curso de medicina, que é complicado, é difícil, é muita coisa, os caras acabam só pensando nessa parte técnica, de que eles têm que aprender a fazer as coisas. Mas eu tenho esperança de que eu consiga tocar pelo menos uma parte deles. Mas, de fato, que isso repercute na carreira deles lá na frente, eu não tenho a menor ideia, eu só tenho esperança de poder ajudar em alguma coisa.*

De acordo com Rego e Costa-Macedo (2009, p. 201):

*[...] a avaliação do relacionamento entre a educação médica e as habilidades de raciocínio moral por meio de testes preestabelecidos mostra que estudantes de medicina não evoluem na sua maturidade moral ao longo dos anos na faculdade, havendo uma ampla comprovação de que isto pode ser melhorado após intervenção educacional através em curso de Bioética.*

Dessa forma, encontra-se na disciplina de Bioética, uma esperança para a formação ética e moral dos estudantes de graduação dos cursos de Medicina.

### **Resumo dos questionários e entrevistas**

Percebe-se que que tantos os alunos - em sua grande maioria, quanto os professores acreditam que a disciplina de bioética contribuirá ou influenciará para a tomada de decisão dos alunos em sua prática profissional. Os professores também acreditam na importância da mesma para a construção da competência ética e moral dos estudantes de medicina.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresenta algumas possíveis conclusões baseadas a partir dos objetivos que foram traçados, do levantamento do referencial teórico e dos resultados que foram obtidos por meio das observações e das análises categoriais encontradas.

Defende-se a ideia da educação moral ou educação em valores como uma viabilidade para a formação ética dos alunos, e, para isso, foi explanado o que entendemos por valores, quais os modelos de educação moral, dentre eles o modelo da construção da personalidade moral e o conceito e os tipos de práticas morais como possíveis caminhos para serem trabalhados em sala de aula. Ressalta-se, aqui, mais uma vez, que o modelo utilizado como referência em nossa pesquisa não seja superior aos demais, que, na verdade, estes são complementares à nossa prática enquanto docente.

De acordo com depoimentos a partir das entrevistas com os professores, verificamos que a maioria gostaria de trabalhar com seus alunos em grupos menores e que não trabalham individualmente com seus alunos devido ao grande número de estudantes nas turmas e ao número extremamente reduzido de docentes, inviabilizando o planejamento do que idealizavam como ideal para a disciplina de Bioética. Deste modo, estas questões podem interferir diretamente no processo de ensino-aprendizagem, na aplicação de novas técnicas de ensino e na discussão sobre os valores morais em sala de aula.

Outras questões importantes foram encontradas nas falas dos alunos e que também podem interferir neste processo de ensino-aprendizagem e de construção da personalidade moral, de que sua participação em sala de aula está diretamente relacionada com as seguintes questões: de se sentir à vontade para poder falar; de que o professor não os julgue, de que não seja prepotente e os deixem falar; de que não se sentem estimulados pelos professores e pela faculdade e que a própria faculdade não os prepara para esse tipo de metodologia e discussão; de que precisam ser abertos espaços para que os alunos possam expressar suas opiniões.

Da importância de se discutir os valores em sala de aula, e que os mais importantes, segundo os alunos foram: respeito, tolerância, empatia, liberdade, autonomia, igualdade, justiça, beneficência, simpatia, compaixão, universalidade. E os que, de acordo com os professores, são discutidos nas disciplinas são: respeito ao paciente, tolerância, empatia, liberdade, autonomia, confidencialidade, benevolência, integridade de postura profissional.

Também se comprova, através das respostas dos alunos, a influência das técnicas de ensino para que boas discussões sejam realizadas na classe a fim de estimular os estudantes a aprender a respeitar, ouvir o outro, expor suas ideias, dialogar, tomar decisões, ser crítico e

alcançar seu desenvolvimento moral. E que as práticas morais que mais mobilizaram e possibilitaram esse aprendizado moral foram as práticas deliberativas como: discussão de filmes e/ou séries de TV, discussões de casos, roleplaying – dramatização, discussões de debate e palestras, e, em uma menor proporção, a prática normativa, neste caso, a aula expositiva, destacando-se a aula dialógica em que tenham participação como sujeitos ativos.

De que maioria dos alunos que participaram desta pesquisa corroborou que as questões discutidas na disciplina de Bioética contribuirão para a tomada de decisão em sua prática profissional. Os professores também acreditam que a disciplina contribui para a formação moral e na sua importância para a construção da competência ética e moral dos estudantes de Medicina.

De que a Bioética se justifica enquanto disciplina acadêmica e enquanto uma facilitadora para o desenvolvimento de algumas capacidades da inteligência moral como: empatia e reconhecimento dos demais, julgamento moral, tomada de consciência, habilidades dialógicas e a compreensão crítica, encontradas nas respostas dos grupos focais realizados com os alunos.

Portanto, a disciplina de Bioética e as práticas morais – enquanto metodologia para a educação em valores, como pode-se observar nas respostas dos professores, mas, principalmente, nas dos alunos – podem incrementar a maturidade moral dos estudantes de Medicina após um planejamento adequado à prática e vivência, através de uso estruturado e do devido conhecimento das finalidades dos métodos de suas técnicas, para que sejam alcançadas e desenvolvidas as capacidades de inteligência moral e a construção da personalidade moral dos alunos. Porém, faz-se necessário mais estudos para o desenvolvimento de métodos de avaliação dessas práticas morais e evidenciar a validade de que estas podem mobilizar as capacidades e estruturas do raciocínio moral e formar agentes morais mais competentes.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AKERMAN, M.; CONCHÃO, S.; BOARETTO, R. C. (Org.). **“Bulindo” com a universidade: um estudo sobre o trote na medicina**. Porto Alegre: Rede Unida, 2014. 188 p.
- ALFARO I. J. Seminarios y talleres. In: **Metodologias de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias**. Díaz MM (Coord.). Madri: Alianza Editorial, 2006.
- ALMEIDA, J. L. T; SCHRAMM, F. R. Paradigm shift, metamorphosis of medical ethics, and the rise of bioethics. **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 15, supl. 1, p. 15-25, 1999.
- AMARAL, A. L. Caso de ensino e estudos de caso: técnicas para formar professores de qualidade. In: **Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo**. VEIGA, I. P. A. (Org.). Campinas: Papirus, 2013.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 8. ed. Joinville: Univille, 2009.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, J. C. S. O que significa revisitar técnicas de ensino à luz da pedagogia histórico-crítica?. In: **Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo**. VEIGA, I. P. A. (Org.). Campinas: Papirus, 2013.
- \_\_\_\_\_. Para a análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: **Técnicas de ensino: por que não?**. VEIGA, I. P. A. (Org.). 21. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. VEIGA, I. P. A. (Org.). 3. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ARAÚJO, U. F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e as mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEHRENS, M. A. Metodologia de aprendizagem baseada em problemas. In: **Técnicas de ensino: por que não?**. VEIGA, I. P. A. (Org.). 21. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- BLACKBURN, S. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BONET, O. **Saber e sentir: uma etnografia da aprendizagem da biomedicina**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004.

BOYLAN, M.; DONAHUE, J. **Ethics across the curriculum**. Editora: Lexington Books, 2003.

BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**, 1996. Disponível em: <<http://kekule.fe.usp.br/LDB/titulo-6.html>>. Acesso em: 4.dez.2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação de temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina**, 2014. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&itemid=30192)>. Acesso em: 18.jul.2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Cálculo do conceito preliminar de curso (CPC)**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/enade/2008/nota\\_tecnica\\_cpc\\_17\\_12\\_2009.pdf](http://download.inep.gov.br/download/enade/2008/nota_tecnica_cpc_17_12_2009.pdf)>. Acesso em: 9.jun.2012.

BERRIOS-VALENZUELA, L; BUXARRAIS-ESTRADA, M. R. **Educación en valores**: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes educación y educadores, vol. 16, n. 2, p. 244-264, maio/ago. 2013.

CARNEIRO, L. A.; PORTO, C. C.; DUARTE, S. B. R.; CHAVEIRO, N.; BARBOSA, M. A. O ensino da ética nos cursos de graduação da área de saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 34 (3): 412-421, 2010.

CARVALHO, J. S. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa**. n. 112, p. 155-165, mar. 2001.

\_\_\_\_\_. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?. In: **Pró-posições**. Universidade Estadual de Campinas, vol. 13, p.157-168, set./dez. 2002.

CASTANHO, M. E. L. M. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In: **Técnicas de ensino**: por que não?. VEIGA, I. P. A. (Org.). 21. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CLOTET, J. **Bioética**: uma aproximação. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

CORREA, F. J. L. Transmitir conocimientos, actitudes y valores al enseñar bioética. In: **Fundamentación de la docencia en bioética y valores**. Madri, 2011. Disponível em: <<http://www.bioeticachile.cl/felaibe/documentos/libros/congreso/FELAIBE%20Docencia.pdf>>

CORTINA, A. **O fazer ético**. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola, 2005.

DANTAS, F; SOUZA, E. G. Ensino da Deontologia, Ética Médica e Bioética nas Escolas Médicas Brasileiras: uma Revisão Sistemática. **Revista Brasileira de Educação Médica**, vol. 32, n. 4, p. 507-517, 2008.

DEFOURNY, V. **Cultura de paz**: da reflexão à ação; balanço da década internacional da promoção da cultura de paz e não violência em benefício das crianças do mundo. Brasília: Unesco; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

DEWEY, J. Moral principles in education. Boston: Houghton Company, 1975.

\_\_\_\_\_. **Democracia y educación**. Madri: Morata, 2004.

\_\_\_\_\_. **A valoração nas ciências humanas**. São Paulo: Campinas, Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Naturaleza humana y conducta**. Introducción a la psicología social. 2 ed. México: FCE, 2014.

DURKHEIM E. **Educación como socialización**. Salamanca: Ediciones Sigueme, 1976.

\_\_\_\_\_. **La educación moral**. Madri: Trota, 2002.

ESCAMÉZ, J.; LÓPEZ, R. G.; PÉREZ, C. P.; LLOPIS, A. **El aprendizaje de valores y actitudes: teoría y práctica**. Barcelona; Madri: Octaedro-OEI, 2007. (Colección Educación en Valores). P. 174.

FERNANDES, C. M. B. Prefácio. In: **Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo**. VEIGA, I. P. A. (Org.). Campinas: Papirus, 2013.

FIGUEIREDO, A. M.; GARRAFA, V.; CORDÓN PORTILLO, J. A. C. Ensino da bioética na área das ciências da saúde no brasil: estudo de revisão sistemática. **Revista Internacional Interdisciplinar Inerthesis**, vol. 5, n. 2. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2008v5n2p47/10879>>. Acesso em: 13.out.2015.

FINKLER, M. **Formação ética em odontologia**: realidades e desafios, 2009. 259 f. Tese (Doutorado em Odontologia) - Curso de Pós-graduação em Odontologia, área de concentração de Odontologia em Saúde Coletiva, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em:

<<http://www.prosaude.org/noticias/finkler/tesemirellefinkler.pdf>>. Acesso em: 3.fev.2013.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92 (edição especial), p. 983-1011, out. 2005.

GRACIA, D. Fundamentación y Enseñanza de la Bioética. In: **Ética y vida**: estudios de Bioética, vol. 1, Santafé de Bogotá: El Buho, 2000, 194p.

\_\_\_\_\_. La deliberación como método de la bioética. In: **Bioética: saúde, pesquisa, educação**. PORTO, D. et al (Orgs.). Brasília: CFM/SBB, vol. 2, 2014.

HERSH, R.; REIMER, J.; PAOLITTO, D. **El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg**. Madri: Narcea, 1988.

HOSSNE, W. S. Ética, Saúde e Biotecnologias. In: **Debates: ética e cultura**. MIRANDA, D. S. (Org.). São Paulo: Sesc, 2004.

JIMENEZ, R. M. R. **Educación en valores en el ámbito universitario: propuestas y experiencias**. Madri: Narcea, 2012.

JONSEN, A. R. **The birth of bioethics**. (special supplement), vol. 23, n. 6, p. 1-4. Hasting Center Report, 1993.

KANT, I. **Fundamentos metafísicos dos costumes e outros**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 2011.

KOHLBERG, L. Development of moral character and moral ideology. In: **Review of child development research**. HOFFMAN, M.L.; HOFFMAN, W. (Edit.). Nova York: Russel Sage Foundation, vol. 1, 1964, p. 381-431.

\_\_\_\_\_. **The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice**. Essays on moral development. São Francisco: Harper and Row, vol. 1, 1987.

KOHLBERG, L.; POWER, F. C.; HIGGINS, A. **La educación moral según Lawrence Kohlberg**. Barelona: Gedisa, 2008.

KOHLBERG, L.; REIMER, J. De la discusión moral al gobierno democrático. In: **La educación moral según Lawrence Kohlberg**. KOHLBERG, L.; POWER, F. C.; HIGGINS, A. (Orgs.). Barcelona: Gedisa, 2008.

KOTTOW, M. Antropologia médica como propedeutica de la bioética: una propuesta curricular. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./fev. 2005.

\_\_\_\_\_. Bioética de proteção: considerações sobre o contexto latino americano. In: **Bioética, risco e proteção**. SCHRAMM, F. R.; REGO, S.; BRAZ, M.; PALACIOS, M. (Orgs.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Fiocruz, 2009.

\_\_\_\_\_. Bioética: una disciplina en riesgo. **Revista Redbioética UNESCO**. 2010. Disponível em: <[http://www.unesco.org/uy/shs/redbioetica/fileadmin/shs/redbioetica/revista\\_1/Kottow.pdf](http://www.unesco.org/uy/shs/redbioetica/fileadmin/shs/redbioetica/revista_1/Kottow.pdf)>. Acesso em: 17.abr. 2015.

KULLOK, M. B. Uma nova concepção de educação superior. In: **Educação superior: travessia e atravessamentos**. FERNANDES, C. M. B.; GRILLO, M. (Orgs.) Canoas: Ulbra, 2001.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. **Crise de Valores ou valores em crise**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIND, G. Moral judgment competence and political learning. In: **Moral development and the social environment: studies in the philosophy and psychology of moral judgment and education**. LIND, G.; HARTMAN, H. A.; WARENHUT, R. (Edit.). Chicago: Precedent Publishing, 2000, p. 259-271. Disponível em: <[http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/lind-1985\\_et-al-moral-development.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/lind-1985_et-al-moral-development.pdf)>. Acesso em: 14.jan. 2012.

LINDO, A. P. Diversidad cultural y biopolíticas. In: **Diccionario latinoamericano de bioética**. TEALDI, J. C. (Org.). Bogotá: Unesco - Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética: Universidad Nacional de Colombia, 2008.

LIZARRAGA, M. L. S. A. Alcance del constructo competencia. In: **Competencias cognitivas en Educación Superior**. Madri: Narcea, 2010.

LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: **Técnicas de ensino: por que não?**. VEIGA, I. P. A. (Org.). 21. ed. Campinas: Papirus, 2011.

MACHADO, L. R. S.; KUENZER, A. Z. A pedagogia tecnicista. In: **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. MELLO, G. N. (Org.). São Paulo: Loyola, 1984.

MARTÍNEZ MARTIN, M. M. Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. In: **Educación, valores y ciudadanía**. TORO, B.; TALLONE, A. (Coord.). Barcelona: Editorial OEI-Fundación SM, 2010, p. 59-71.

MARTIRE, L. M. C.; BARRANTES, R. M.; RIVERA, L. P. et al. **¿Educación en valores o formación moral?** Algo más que sólo una discusión acerca de términos. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos Proyecto: “educación y cultura de paz”. Cartilla n. 2, maio/jun. 2002. Disponível em: <<http://www.oei.es/valores2/pecpperu.htm>>. Acesso em: 10.mar. 2013.

MASSETO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MEIRA, R. A; CUNHA, M. M. S. O ensino da ética médica, em nível de graduação nas faculdades de Medicina do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, vol.18, n. 1, 7–10, 1994.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n.1, p. 91-100, jan./jun. 2002.

MENIN, M. S. S. et al. Os fins e meios da Educação Moral nas escolas brasileiras: representações de educadores. **Revista Portuguesa de Educação**. 27(1), 2014, p. 133-155.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R.; ASSIS, S. G. (Orgs.). **Evaluación por triangulación de métodos: abordaje de programas sociales**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: As abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MOSKA, P. **Tudo novo de novo**. Rio de Janeiro: Casulo; Som livre, 2004. 1 disco laser (56 min.), 4,8 pol. Gravação de som.

NEVES JÚNIOR, W. A.; ARAÚJO, L. Z. S.; REGO, S. O ensino das disciplinas de Bioéticas nas faculdades de Medicina no Brasil. **Revista de Bioética**. Brasília: CFM, vol. 24, n. 1, 2016, p. 98-107.

NOVAK, F. H. **A construção de valores no ensino superior**: um estudo sobre a formação ética de estudantes universitários, 2008. Dissertação (Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), São Paulo.

ONU, 1948. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 3.out. 2015.

ORTEGA Y GASSET, J. Introducción o estimativa: ¿Que són los valores? Opuscula philosophica 11. Ediciones Encuentro. In: **Obras Completas**. Madri: Alianza Editora, tomo 6, 43p., 1983, p. 315-335.

PASCUAL MARINA, A. V. **Clarificación de valores y desarrollo humano**: estrategias para la escuela. Madri: Narcea, 1988.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?**. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

\_\_\_\_\_. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Os seis ensaios psicológicos**. Colômbia: Labor S/A, 1995, 197p.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e pedagogia**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

PIOVESAN, F. Direitos Humanos: desafios e perspectivas contemporâneas. In: **Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo**. Brasília: Unesco; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

POTTER, V. R. Bioética puente, bioética global y bioética profunda. In: **Cuaderno Programa Regional de Bioética**, 1998, p. 22-35.

PUIG, J. M. Aprender a dialogar: materiales para la educación ética y moral. In: **Educación secundaria**. Madri: Rogar, 1995a.

\_\_\_\_\_. La educación moral en la enseñanza obligatoria. In: **Cuaderno de Educación**. Barcelona: Horsori, 1995b.

\_\_\_\_\_. **La construcción de la personalidad moral**. Barcelona: Paidós, 1996.

\_\_\_\_\_. **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral**. São Paulo: Moderna, 2004.

\_\_\_\_\_. **Prácticas Morales**. Notas de aula. Barcelona, 2015.

PUIG, J. M.; ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V. A. (Orgs.). **Educação em valores: pontos e contrapontos**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2007.

PUIG, J. M.; MARTÍN GARCIA, X. **La educación moral en la escuela**. Barcelona: Edebe, 1998.

\_\_\_\_\_. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

PUIG, J. M.; MARTÍN, X.; RUBIO, L.; CAMPO, L. et al. **¿Como realizar un proyecto de aprendizaje servicio?**. Barcelona: Graó, 2015.

RATHS, L.; HARMIN, M.; SIMONS, S. **El sentido de los valores y la enseñanza**. Mexico: Uthea, 1967.

REGO S, GOMES AP, BATISTA-SIQUEIRA R. **Bioética e humanização como temas transversais na formação médica**. Revista brasileira de educação médica 483 32 (4) : 482 – 491 ; 2008;

REGO, S. **Diretrizes curriculares para os cursos médicos: e a educação moral?** In: *Caderno de currículo e ensino*. Ano 3. Volume 2. n. 4. Rio de janeiro: 2001.

\_\_\_\_\_. **O ensino da ética**. IN: REGO, S. A formação ética dos médicos - saindo da adolescência com a vida (dos outros) nas mãos. Rio de janeiro: Editora Fiocruz, 2003. 1ª re-impressão 2005. 183 p.

REGO, S.; COSTA-MACEDO, L. **Subsídios para a educação moral nos cursos de graduação em saúde.** In: Bioética de proteção: considerações sobre o contexto latino americano. In: Bioética, risco e proteção. SCHRAMM, F. R.; REGO, S.; BRAZ, M.; PALACIOS, M. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Fiocruz, 2009.

REGO, S.; PALÁCIOS, M.; SCHRAMM, F. R. **O ensino da Bioética nos cursos de graduação em saúde.** In: MARINS, J. J. N.; REGO, S.; LAMPERT, J. B., ARAÚJO, J. G. C. (Org.). Educação Médica em transformação: instrumentos para a construção de novas realidades. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 165-186.

REICH, W. T. **The word “bioethics”: its birth and the legacies of those who shaped it.** Kennedy Institute of Ethics Journal. ano 4. vol. 4. 1994. pp. 319-333.

RODRIGUEZ, R. M. **Educación em valores em él ámbito universitario: Propuestas y experiencias.** RODRÍGUEZ, R. M. (Coord). Narcea: SA de Ediciones, Madrid, 2012.

SAPIRO, C. M. **As teorias de desenvolvimento sociomoral e a formação dos profissionais de saúde.** In: Bioética de proteção: considerações sobre o contexto latino americano. In: Bioética, risco e proteção. SCHRAMM FR, REGO S, BRAZ M, PALACIOS M. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Fiocruz, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia e pedagogia histórico-crítica.** 4ª ed. Campinas: Autores associados, 2005.

SCHIEBEL, M. F.; MAIA, C. M.; URBAN, A. C. **Didática: organização do trabalho pedagógico.** Curitiba: Iesde Brasil s.a., 2009. Disponível em: <[http://www.acpms.com.br/arquivos/5eabf6392549325412df46de08d02cd2.didatica\\_organizacao\\_do\\_trabalho\\_pedagogico.pdf](http://www.acpms.com.br/arquivos/5eabf6392549325412df46de08d02cd2.didatica_organizacao_do_trabalho_pedagogico.pdf)>. Capturado em: 20 de jun de 2015.

SILVA, R.P.; RIBEIRO, V.M.B. **Inovação curricular nos cursos de graduação em medicina: o ensino da bioética como uma possibilidade.** *Revista Brasileira de Educação Médica.* v. 33, n.1, p. 134-143, 2009.

SOEIRO, A. C. **Psicodrama e psicoterapia.** São Paulo: Natura, 1976.

STREIT, D. **Princípios norteadores das diretrizes curriculares.** In: Caderno de currículo e ensino. Ano 3. Volume 2. n. 4. Rio de Janeiro: 2001.

TELLES, J. L. **Bioética, biotecnologias e biossegurança: desafios para o século XXI.** In: TELLES, J. L.; VALLE, S. (Org.). Bioética e biorrisco: uma abordagem transdisciplinar. Rio de Janeiro: Interciências, 2003.

UNESCO, 2008. **Diccionario latinoamericano de bioética** / dir. Juan Carlos TEALDI, J. C. Bogotá: UNESCO - Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética: Universidad Nacional de Colombia, 2008.

UNESCO, 2008. **Moral games for teaching bioethics**. MACER, D. R. J. (Org.). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162737e.pdf>>. Capturado em 20 ago 2013.

UNESCO. **Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo**. – Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

UNESCO. **Direitos universais em Bioética e Direitos Humanos**. 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146180por.pdf>>. Acesso em: 21 maio. 2014

VALENZUELA, JG. **Diccionario latinoamericano de bioética** / dir. Juan Carlos Tealdi. – Bogotá: UNESCO - Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética: Universidad Nacional de Colombia, 2008. 130 pp.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad (Cadernos Pedagógicos do Libertad 1), 2002.

VICTORIA, C. G.; KNAUTH, D. R. ; AGRA, M. N. **Pesquisa qualitativa em saúde**. Porto Alegre: Tomo editorial, 2000. 136 p.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I

#### QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

##### PERFIL

Nº	Perguntas	<b>Por favor, responda sempre nesta coluna.</b>	
1	Idade:	<input type="checkbox"/> Entre 15-20 <input type="checkbox"/> Entre 21-30 <input type="checkbox"/> Entre 31-40 <input type="checkbox"/> Entre 41-50	
2	Sexo:	1. Feminino ( )	2. Masculino ( )
3	Qual o período que você está cursando?	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º <input type="checkbox"/> 6º	<input type="checkbox"/> 7º <input type="checkbox"/> 8º <input type="checkbox"/> 9º <input type="checkbox"/> 10º <input type="checkbox"/> 11º <input type="checkbox"/> 12º

##### INFORMAÇÕES SOBRE A DISCIPLINA

Nº	Perguntas	<b>Por favor, responda sempre nesta coluna.</b>	
1	Qual(is) a(s) aula(s) em que você acha que foram geradas boas discussões na sala?	<input type="checkbox"/> Princípios da bioética <input type="checkbox"/> Deontologia Médica <input type="checkbox"/> Relação médico-paciente <input type="checkbox"/> Suicídio assistido <input type="checkbox"/> Pesquisa em seres humanos <input type="checkbox"/> Direitos humanos <input type="checkbox"/> Ética, moral e direito <input type="checkbox"/> Erro médico <input type="checkbox"/> Reprodução humana <input type="checkbox"/> Eutanásia <input type="checkbox"/> Confidencialidade, privacidade <input type="checkbox"/> Saúde Pública <input type="checkbox"/> Comitês de Ética em Pesquisa <input type="checkbox"/> Aborto <input type="checkbox"/> Terminalidade – Medicina paliativa <input type="checkbox"/> Genética <input type="checkbox"/> Pesquisa Clínica e Bioética Clínica <input type="checkbox"/> Transplantes <input type="checkbox"/> A bioética e a pesquisa em animais <input type="checkbox"/> Morte	
2	Existe(m) outra(s) que não está(ão) relacionada(s)?	Qual(is)?	
3	Você lembra qual(is) foram a(s) técnica(s) utilizadas nessas aulas para discutir o assunto?	<input type="checkbox"/> Aula expositiva <input type="checkbox"/> Debates <input type="checkbox"/> Discussão de Filmes <input type="checkbox"/> Júri simulado <input type="checkbox"/> Discussão de casos (dilemas) <input type="checkbox"/> Role-playing <input type="checkbox"/> Portfólio <input type="checkbox"/> Seminários	
4	Existe(m) outra(s) técnica(s) que não está (ão) relacionada(s)?	Qual(is)?	
5	Você acha que as discussões com essas técnicas contribuíram para você mudar de opinião ou para pensar no tema discutido?	<input type="checkbox"/> Mudei de opinião <input type="checkbox"/> Não mudei <input type="checkbox"/> Parei pra pensar <input type="checkbox"/> Não me influenciou em nada	
6	De que forma as discussões contribuíram para a sua tomada de decisão durante a prática profissional?	<input type="checkbox"/> Muito <input type="checkbox"/> Pouca <input type="checkbox"/> Alguma <input type="checkbox"/> Nenhuma	
7	Como você se sentiu durante as discussões nas aulas?	<input type="checkbox"/> Motivado <input type="checkbox"/> Desmotivado <input type="checkbox"/> Pouco motivado <input type="checkbox"/> Indiferente	
8	Na sua opinião, o que você acha da disciplina de bioética durante a graduação?	<input type="checkbox"/> Muito importante <input type="checkbox"/> Pouco importante <input type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/> Desnecessária	
9	Na sua opinião, em que ano do curso deveria(m) ser ministrada(s) as aulas de bioética?	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º <input type="checkbox"/> 6º <input type="checkbox"/> todos	

## APÊNDICE II

### ROTEIRO PARA OS GRUPOS FOCAIS COM OS ALUNOS

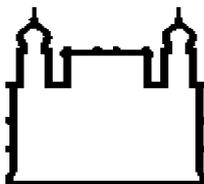
1. Qual(is) a(s) aula(s) em que vocês acham que foram geradas boas discussões com a turma na sala?
2. Você lembra qual(is) foram a(s) técnica(s) utilizadas nessas aulas para discutir esse(s) assunto(s)?
3. Você acha que as discussões contribuíram para você mudar de opinião ou parar para pensar no tema discutido? Por quê?
4. Você se sentiu à vontade para discutir os problemas, esclarecer suas dúvidas e seus questionamentos durante as aulas?
5. Como acha que você foi a sua participação nas aulas?
6. Qual(is) os valor(es) que vocês acha(m) importante(s) discutir em sala de aula?
7. Quais as técnicas de ensino utilizadas que vocês mais gostaram e que na sua opinião mobilizou a participação da turma em sala de aula?
8. Você acha que aprendeu alguma coisa na disciplina de bioética?
9. Qual a sua opinião sobre a disciplina de bioética?

## APÊNDICE III

### ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. Quais as técnicas de ensino você usa em sua disciplina? Por quê?
2. Você prefere trabalhar com os alunos em grupo ou individualmente? Por quê?
3. Na sua opinião qual(is) dessa(s) técnica(s) mencionada(s) você utiliza em sala de aula e que melhor contribui(em) para o aproveitamento e a aprendizagem dos alunos? Por quê?
4. Como você avalia a interação dos alunos em sala de aula? Você realiza discussões na sala de aula? Como eles se sentem durante as discussões?
5. Quais os valores morais implícitos nos temas de bioética que você acha importante discutir em sala de aula? E como trabalha com eles junto aos alunos?
6. Na utilização de qual(is) tema(s) e técnica(s) surgem divergências entre os alunos? Em razão da(s) polêmica(s) gerada(s) em sala de aula, de que modo você intervém? Qual o papel que você entende que cabe ao professor nessas aulas?
7. De acordo com o projeto político pedagógico do curso, em que momento e de que maneira seria o ideal que a disciplina de bioética fosse inserida? Como? Por quê?
8. Em sua prática como docente da disciplina de bioética, você acha que o ensino da bioética contribui para a competência e formação moral dos alunos de Medicina? Por quê?
9. Na perspectiva do ensino da bioética, qual a relevância em se diferenciar a conduta moral profissional da conduta moral pessoal? Por quê?
10. Com que frequência você reavalia as técnicas de ensino utilizadas em sua disciplina enquanto método? De que forma?

## ANEXO



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz  
Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

#### **Prezado(a) participante,**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: “Investigação entre os conteúdos e as técnicas de ensino propostos nas disciplinas de Bioética nas Faculdades de Medicina do Brasil”, desenvolvida por Waldemar Antônio das Neves Júnior, Doutorando em Ética Aplicada, Bioética e Saúde Coletiva pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/FIOCRUZ), sob orientação do Professor Dr. Sergio Tavares de Almeida Rego.

#### **Sobre o objetivo central**

O objetivo central do estudo é: investigar e analisar os conteúdos e as técnicas de ensino utilizadas nas disciplinas de bioética nos cursos de graduação em medicina do Brasil.

#### **Critério de inclusão para a participação na pesquisa**

O convite a sua participação deve-se ao fato de serem professores e estudantes das Faculdades de Medicina que serão analisadas em nossa pesquisa.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. De que poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo em qualquer fase da pesquisa. Contudo, ela é muito importante para a execução de nossa pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

#### **Mecanismos para garantir a confidencialidade e a privacidade**

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados e disponibilizados neste Termo.

#### **Identificação do participante ao longo da pesquisa**

Que as informações conseguidas através da minha participação na pesquisa não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a

divulgação das informações só será realizada entre os profissionais estudiosos do assunto.

### **Procedimentos detalhados que serão utilizados na pesquisa**

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário ao pesquisador do projeto. Caso participe da roda de conversa ou da entrevista, as mesmas deverão ser gravadas para analisarmos as discussões dos grupos, e a sua participação estará vinculada a autorização na participação nos grupos de discussão ou entrevistas.

### **Tempo de duração da entrevista/procedimento/experimento**

O tempo estimado para a duração da entrevista/roda de conversa será de aproximadamente uma hora, e do questionário aproximadamente cerca de trinta minutos.

### **Arquivamento dos dados e material coletados na pesquisa**

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas o pesquisador e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/ENSP.

### **Benefícios diretos (individuais ou coletivos) ou indiretos aos participantes da pesquisa**

De que os benefícios relacionados com a minha participação nessa pesquisa, diretamente ou indiretamente são: o aperfeiçoamento da profissão, melhoria da formação ética e humanista dos estudantes e a melhoria da qualidade do ensino da disciplina de Bioética no curso de graduação em Medicina.

### **Previsão de riscos ou desconfortos**

Caso sinta-se constrangido (a) durante a entrevista/roda de conversa ou em alguma observação durante a pesquisa, você poderá solicitar ao pesquisador a recusa de suas informações e da utilização dos dados na pesquisa.

### **Sobre divulgação dos resultados da pesquisa**

Os resultados desta pesquisa serão divulgados e tornar-se-ão públicos em palestras, artigos científicos, congressos, eventos e disponibilizados na dissertação/tese.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa da ENSP**. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade”.

**Telefone e Fax:** (021) 2598-2863

**E-Mail:** [cep@ensp.fiocruz.br](mailto:cep@ensp.fiocruz.br)

<http://www.ensp.fiocruz.br/etica>

Endereço: Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca/ FIOCRUZ, Rua Leopoldo Bulhões, 1480 –Térreo - Manguinhos - Rio de Janeiro – RJ - CEP: 21041-210

---

Waldemar Antônio das Neves Júnior  
Pesquisador

**Contato do pesquisador responsável:** Waldemar Antônio das Neves Júnior

**Telefone:**

**e-mail:**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Finalmente, declaro que entendi perfeitamente os objetivos e condições de tudo o que me foi informado sobre a minha participação na pesquisa, de que autorizo a gravação da entrevista ou roda de conversa, e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu dou o meu consentimento sem que para isso eu tenha sido forçado ou obrigado.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome legível do participante: