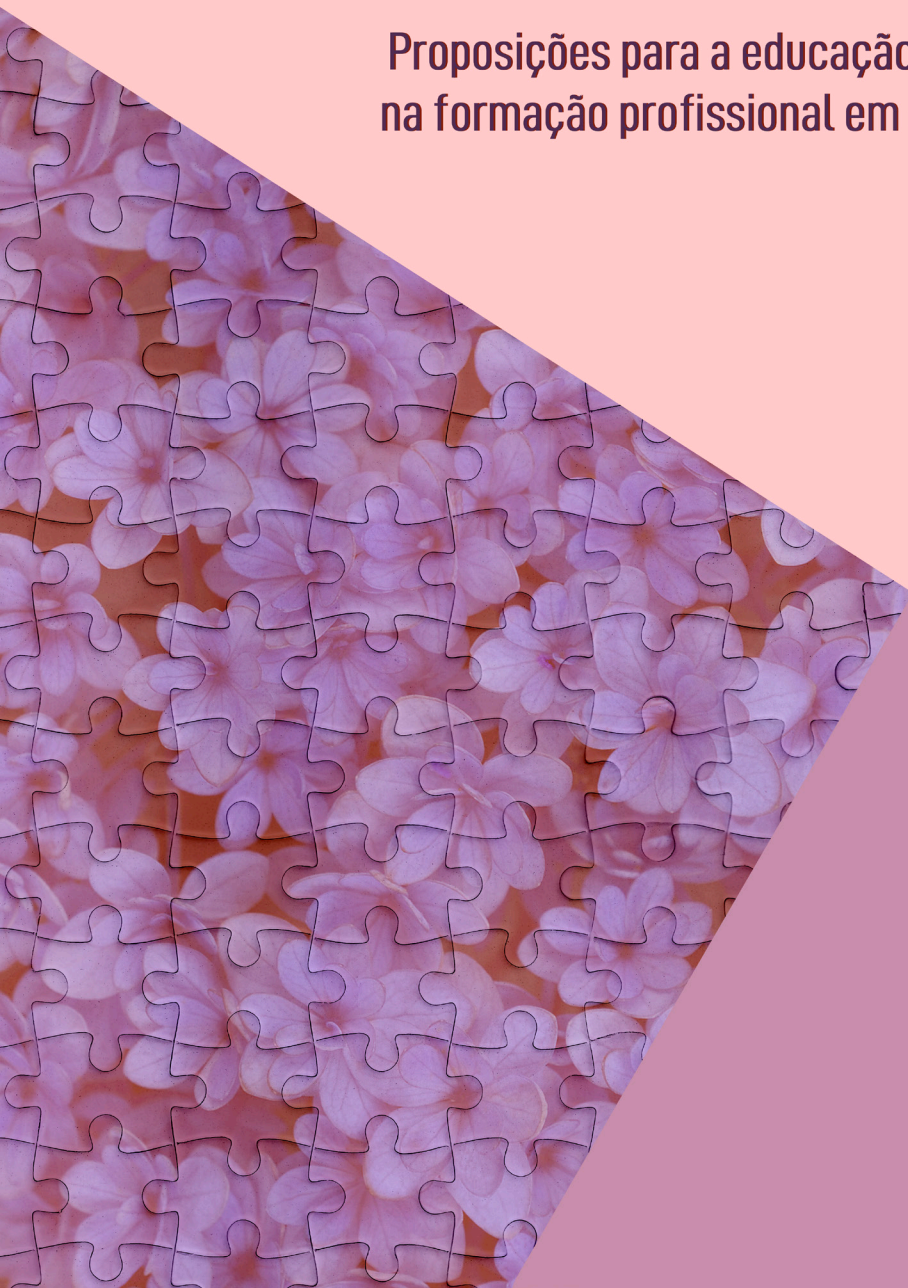


**Isabela Saioron
Flávia Regina Souza Ramos
Dulcinéia Ghizoni Schneider**

Ferramenta

EDUCETIC

**Proposições para a educação ético-moral
na formação profissional em enfermagem**

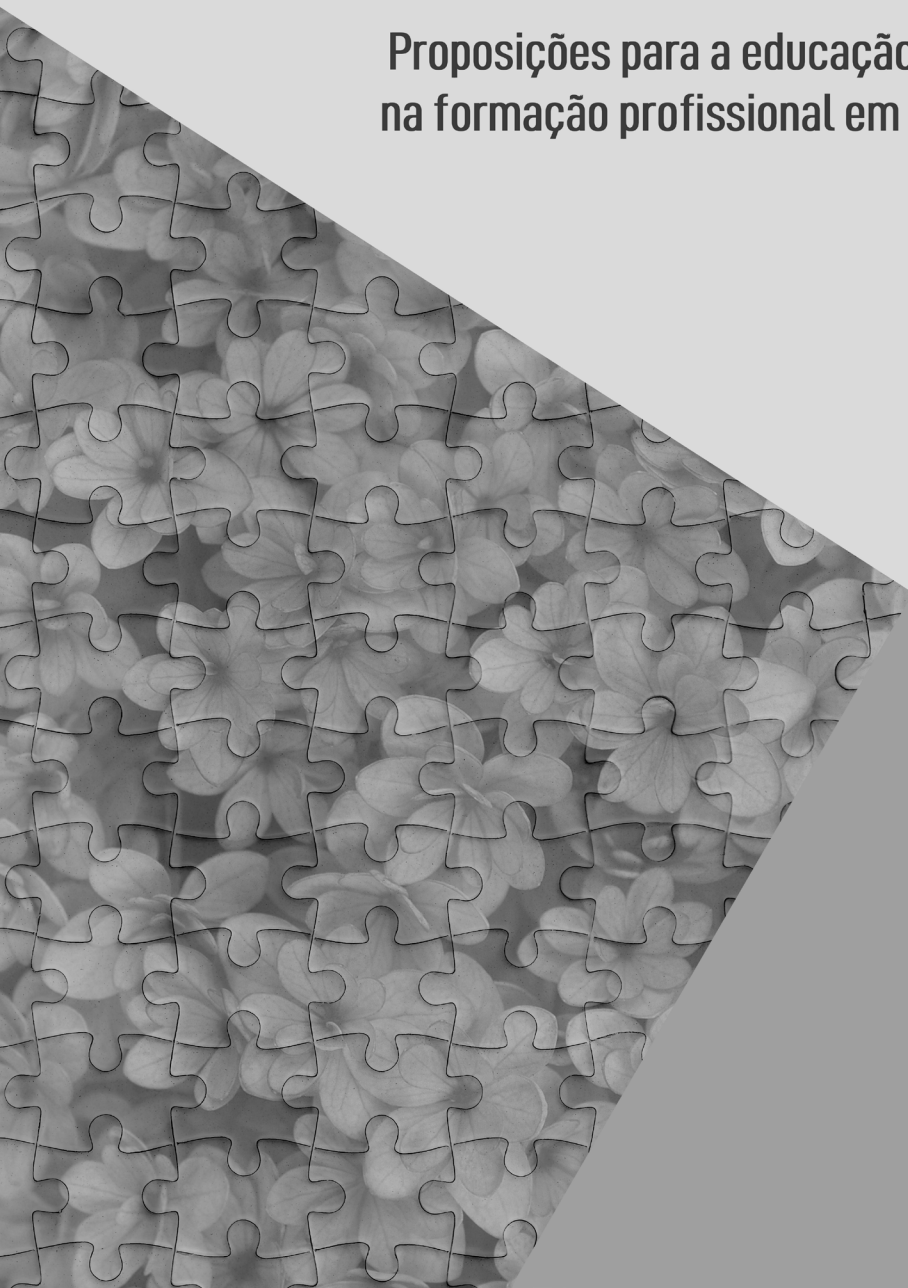


**Isabela Saioron
Flávia Regina Souza Ramos
Dulcinéia Ghizoni Schneider**

Ferramenta

EDUCETIC

**Proposições para a educação ético-moral
na formação profissional em enfermagem**



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes editoriais

Natalia Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

Revisão

As autoras

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva das autoras, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos as autoras, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa da Fontoura Custódio Monteiro – Universidade do Vale do Sapucaí
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Sidney Gonçalves de Lima – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Ferramenta EducETIC: proposições para a educação ético-moral na formação profissional em enfermagem

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: As autoras
Autoras: Isabela Saioron
Flávia Regina Souza Ramos
Dulcinéia Ghizoni Schneider

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S157 Saioron, Isabela
Ferramenta EducETIC: proposições para a educação ético-moral na formação profissional em enfermagem / Isabela Saioron, Flávia Regina Souza Ramos, Dulcinéia Ghizoni Schneider. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-347-4

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.474210308>

1. Moral. 2. Ética. 3. Educação em Enfermagem. 4. Neurociência. 5. Narrativismo. I. Saioron, Isabela. II. Ramos, Flávia Regina Souza. III. Schneider, Dulcinéia Ghizoni. IV. Título.

CDD 170

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Prezado professor,

Este e-book é uma ferramenta educacional, de caráter coadjuvante à educação ético-moral de estudantes da graduação de enfermagem. Seu objetivo é auxiliar os docentes de enfermagem, e de outras profissões da saúde, no desenvolvimento de disciplinas e/ou atividades que visem à educação ética e moral.

Ela representa uma contribuição de aplicação ou tradução de conhecimento produzido na tese de doutoramento intitulada “EDUCAÇÃO ÉTICO-MORAL NA FORMAÇÃO DE GRADUANDOS EM ENFERMAGEM: PROPOSIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Suas bases teóricas partem de contributos da Neuroeducação, fundamentos da Bioética Narrativa, Padrões de Conhecimento de Bárbara Carper e, também, de dados obtidos em estudo empírico, com docentes e discentes de enfermagem. Busca, assim, fomentar possibilidades metodológicas fundamentadas para apoiar professores no cotidiano acadêmico voltado para a educação ética e moral. Assim, foram selecionados diversos recursos que podem ser usados no ensino profissional em saúde, na tarefa da educação moral e/ou ensino da ética/bioética. Esta obra não pretende abarcar as muitas e importantes temáticas que envolvem esta dimensão da formação ou, mesmo, a profundidade de abordagem delas, mas sim possibilitar a elaboração de sua própria contribuição à formação ética e moral dos seus graduandos. Assim sendo, a EducETIC possui tópicos dispostos em partes sintéticas e apresenta ideias/sugestões fáceis e flexíveis de possíveis experiências educacionais que você poderá aplicar ou se inspirar na elaboração de suas próprias metodologias.

Os critérios para a seleção desses exemplos foram a fácil acessibilidade, a possibilidade de utilização em sala de aula e a flexibilidade, ou seja, que pudessem ser adaptados face a diferentes necessidades e motivar apropriações e novas construções.

Espera-se que esta ferramenta possa auxiliar você, seus colegas e seus estudantes a atuar frente a questões morais e éticas no âmbito da profissão e das práticas de saúde.

SUMÁRIO

PARTE I - FUNDAMENTOS

AS BASES DA FERRAMENTA EDUCETIC	1
---------------------------------------	---

PARTE II - O MODELO

OBJETIVOS.....	8
TÓPICO I - SÍNTESE E SUA APLICAÇÃO.....	10
TÓPICO II - A MORAL COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICO SOCIAL	12
TÓPICO III - RESPONSABILIDADE ÉTICA PROFISSIONAL.....	18
CONSIDERAÇÕES FINAIS	22
REFERÊNCIAS	23
ARQUIVO DE IDEIAS – APÊNDICES.....	28
ARQUIVO DE IDEIAS – ANEXOS.....	66
SOBRE AS AUTORAS	69

PARTE I
FUNDAMENTOS

AS BASES DA FERRAMENTA EDUCETIC

As terminologias “moral” e “ética” se intercomunicam. Enquanto a moral remete a modelos de boa conduta (proibições, permissões e valores) em um determinado espaço-tempo, a ética pode ser entendida como um saber prático que orienta as ações humanas segundo a moral estabelecida. Em outros termos, ao passo que a moral propõe ações concretas para situações concretas, a ética remonta à reflexão sobre as diferentes morais, indicando a concepção moral mais razoável para um determinado contexto e, a partir dela, o indivíduo orientar seus comportamentos (CORTINA; MARTÍNEZ, 2005).

Tanto a moral quanto a ética constituem uma temática transversal por essência, ou seja, permeiam o cotidiano das pessoas das formas mais diversas. Esses temas, assim como tantos outros, podem ser ensinados e aprendidos nos mais diversos ambientes e situações (WATERKEMPER; PRADO; REIBNITZ, 2016), entretanto, é inegável que o ambiente acadêmico apresenta destaque no ensino-aprendizagem. Assim, entende-se educar ética e moralmente como o ato de apresentar aos estudantes cenários de conflitos ético-morais comuns à profissão, auxiliando no desenvolvimento de sua criticidade e competência para identificá-los, preveni-los ou saná-los, quando possível.

Apesar disso, a formação acadêmica em saúde ainda é fortemente voltada para o chamado “modelo biomédico”, com grande ênfase na formação tecnológica (MARQUES, 2018; NUNES; SOUZA, 2018), negligenciando comumente, em detrimento da importância das competências relacionais, o pensamento criativo e crítico que estão vinculados à moral e que permeiam a área da saúde nos mais diversos aspectos (ESCOBAR-CASTELLANOS; SANHUEZA-ALVARADO, 2018; MARQUES, 2018; REGO; PALACIOS, 2017). De diferentes estudos sobre a educação moral ou a dimensão ética da formação profissional, se depreende a importância de reconhecer os limites dos modelos hegemônicos de formação, que ainda influenciam fortemente a formação acadêmica em saúde, como no caso do “modelo biomédico” com grande ênfase tecnológica (MARQUES, 2018; NUNES; SOUZA, 2018). Neste modelo é comum que sejam negligenciadas as competências relacionais, o pensamento criativo e crítico, marginalizando a discussão de temas éticos e a formação em valores, fundamentais na prática da saúde.

Abordar na prática a dimensão moral da formação profissional é uma tarefa necessária e, também, complexa. Cada cérebro aprende de uma maneira Única (AYCA, 2019; FELIP, 2015; SANTOS; SOUSA, 2016; TOKUHAMA- ESPINOSA, 2012, 2008; ZARO et al, 2010). Isso significa que não necessariamente todos os estudantes se adaptarão a um recurso educativo. É dessa constatação que emerge o conceito de “aprendizagem individualizada”.

O termo “individualizada” (ou personalizada), não significa propiciar um processo educacional específico para cada indivíduo, mas fornecer um processo educacional que permita que cada aprendiz se aproprie de modo único das experiências educacionais, de acordo com suas potencialidades e experiências. Em outros termos, é garantir o direito do estudante de desenvolver cada vez mais o seu próprio potencial cognitivo (SOUSA; ALVES, 2017). Nem todos podem conseguir trabalhar com o uso de pinturas, por exemplo, alguns podem se adaptar melhor ao uso de poemas, ou canções.

Com a educação ético-moral não é diferente. Cada estudante apresenta suas

particularidades e suas próprias concepções de certo e errado, o que torna desafiador o processo de educar ética e moralmente. Assim, é importante que o docente varie os recursos pedagógicos para que todos os estudantes de uma turma tenham a possibilidade de experienciar o aprendizado.

Além disso, o cérebro humano busca por novidade, de modo que a atenção aumenta diante de estímulos externos inesperados, que fogem do habitual, estimulando a memória e a aprendizagem. Novas experiências reconfiguram a estrutura cerebral, fomentando o aprimoramento de habilidades e a construção de novas competências (FELIP, 2015; SANTOS; SOUSA, 2016; TOKUHAMA- ESPINOSA, 2008; ZARO et al, 2010). Essa é considerada a base da Neuroeducação- conhecer como o cérebro apreende informações e utilizar isso a favor da educação escolar ou acadêmica.

Apesar do grande desafio de tornar os conhecimentos práticos para docentes, a Neuroeducação apresenta alguns princípios que regem a sua prática e, por conseguinte, podem auxiliar os processos educativos, conforme sintetizado no Quadro 1.

Princípios	
O cérebro é único e unicamente organizado	Cada cérebro se diferencia de acordo com as experiências individuais. Para maximizar o potencial de aprendizagem de cada estudante, o docente precisa compreender suas experiências passadas.
Os cérebros não são igualmente bons em tudo	Experiências, motivação, conhecimento prévio, entre outros influem na habilidade de aprendizagem de cada um e, assim sendo, não se pode esperar os mesmos resultados de todos os estudantes.
A aprendizagem é um processo construtivista	Mais experiências de vida, somadas aos conhecimentos já adquiridos previamente, constituem a base para novos aprendizados.
A busca por significado é inata à natureza humana	É importante que se adapte os processos de ensino-aprendizagem de modo a torná-los mais estimulantes da atenção e da curiosidade na busca pelo sentido, pela relevância do aprender.
Os cérebros têm alta capacidade de se modificar e se desenvolver ao longo da vida	A estrutura do cérebro não é rígida, modificando-se com o passar dos anos e das experiências, estando a aprendizagem diretamente relacionada a essa capacidade de modificação.
A busca por significado se produz através do reconhecimento de padrões e modelos	O cérebro humano busca por padrões, regularidades, mediante a comparação de novas informações com o já conhecido. Auxiliar os estudantes a identificar suas próprias relações com novos conhecimentos promove a aprendizagem. Por essa razão, a utilização de metáforas e analogias é particularmente útil.
O cérebro busca por novidade	A busca pelo novo é um processo complementar à busca por padrões anteriormente conhecidos. A novidade que não se "encaixa" nos padrões já reconhecidos reclama a atenção do aprendiz.
As emoções são críticas para detectar modelos e padrões para a tomada de decisões e para aprender	Quem, com, quando e onde está ensinando influenciam no processo pedagógico de acordo com as emoções que despertam. A importância das emoções nos processos de aprendizagem é reconhecida.
O cérebro depende das interações com os demais para dar sentido às situações sociais	O ser humano é um ser social, logo, não pode aprender isolado e alheio aos contextos sociais. É importante fornecer um aprendizado ativo e cooperativo.

O feedback é importante para a aprendizagem	É importante que estudantes e professores reconheçam suas fragilidades e fortalezas. Reforçar as conquistas antes de apontar as limitações pode ser um estímulo ao aprendizado. Oferecer condições para que o estudante exerça as suas potencialidades.
A aprendizagem se embasa na memória e na atenção	Sem memória e sem atenção não é possível ter aprendizagem. A atenção é fundamental no aprendizado. Desenvolver estratégias que estimulem o engajamento dos estudantes, considerando as suas emoções e motivação. A empatia e a interação, valorizando a participação do estudante, podem contribuir nos processos mentais.
A aprendizagem implica processos conscientes e inconscientes	Expressões faciais, corporais e a tonalidade de voz, entre outros, são recursos da prática docente. São estímulos captados e processados pelo cérebro no processo de aprendizado.
Aprendizagem envolve fisiologia	Considerar os processos da fisiologia cerebral (percepção de estímulos externos, pensamentos, emoções, imaginação, desejos, memorizações, linguagem e outras funções) no desenvolvimento de atividades didáticas para que sejam atrativas e adequadas ao aprendizado.

Quadro 1: Princípios da Neuroeducação (FELIP, 2015; SANTOS; SOUSA, 2016)

Fonte: Adaptado pelas autoras, baseado em FELIP, 2015; TOKUHAMA- ESPINOSA, 2008; ZARO et al, 2010.

A Bioética Narrativa oferece recursos mediante narrativas e expressões artísticas que se complementam aos princípios da Neuroeducação. Tanto a ética quanto o ato de narrar são atividades essencialmente humanas e, especificamente o narrativismo, constituem uma ferramenta de conhecimento (MORATALLA, 2014).

Sendo a narração um instrumento de conhecimento e exposição da vida humana, e a ética a maneira pela qual se tenta realizar os projetos de vida, falar de ética narrativa é nada menos que examinar a complexidade da vida humana, tendo a narração como recurso para se entender situações de modo racional e inteligível (MORATALLA, 2014).

O narrativismo valoriza a pluralidade de relatos acerca de um acontecimento, promovendo a percepção das diferentes maneiras como um acontecimento pode ser contado em diferentes níveis de intensidade e envolvimento. Nesse conflito de posicionamentos (conflito de narrações), desdobra-se a capacidade de compreender histórias, narrar histórias e trabalhar com elas (ÁLVAREZ, 2017; FIGUERO; FUENZALIDA, 1996; MANCHOLA, 2017, 2016, 2014).

A valorização da subjetividade dos indivíduos é um dos fundamentos da Bioética Narrativa, que busca resgatá-la a todo instante, através de recursos holísticos capazes de estimular narrações. Pinturas, poemas, filmes, entre outros meios artísticos, são amplamente utilizados pelos estudiosos dessa abordagem. Nesse processo, é possível ir aprendendo a integrar a narrativa do outro (mesmo não concordando com ela) para explicitar a sua (sem julgá-la como errada) e assim construir um relato em conjunto, buscando uma narrativa em comum (construção coletiva de um pensamento). Dessa forma, foi-se construindo uma bioética prática diante de situações problemáticas e conflitantes (ÁLVAREZ, 2017; FIGUERO; FUENZALIDA, 1996; MANCHOLA, 2016, 2014; MORATALLA, 2014).

Talvez essa seja a chave para o equilíbrio entre o humano e a racionalidade técnica, que impregna o mundo educacional. Percebe-se essa necessidade especialmente quanto

às disciplinas relacionadas à atenção à saúde, como a enfermagem, com forte vínculo à ordem instrumental e requerimentos técnicos específicos (MONTEIRO; CURADO; QUEIRÓS, 2017). A moralidade, a ética e a política não se enquadram nos limites dessa racionalidade Técnica, mas são imprescindíveis ao seu desenvolvimento.

Bárbara Carper (1970-80) percebeu essa realidade, o que a levou a identificar e descrever os quatro padrões de conhecimentos fundamentais da enfermagem (LACERDA; ZAGONEL; MARTINS, 2006; BRITO et al, 2017; ESCOBAR-CASTELLANOS; SANHUEZA-ALVARADO, 2018; OLIVEIRA; GARCIA; TOLEDO, 2017; WOLFF, 1996). Carper defendeu que a enfermagem não se limita à ciência, assim como o apoio das artes liberais e da literatura às humanidades, aplicando-as nas suas atividades docentes almejando que os estudantes expandissem suas habilidades de compreensão da vida de outras pessoas, possibilitando experiências e percepções de contextos que a maioria não experimentaria.

Para Carper, é de suma importância incorporar as artes e as humanidades na educação de enfermagem, através de uma abordagem integrada aos padrões de conhecimento de enfermagem (EISENHAUER, 2015), primordiais para a educação moral e ética: o padrão de conhecimento empírico, o pessoal, o estético e o ético.

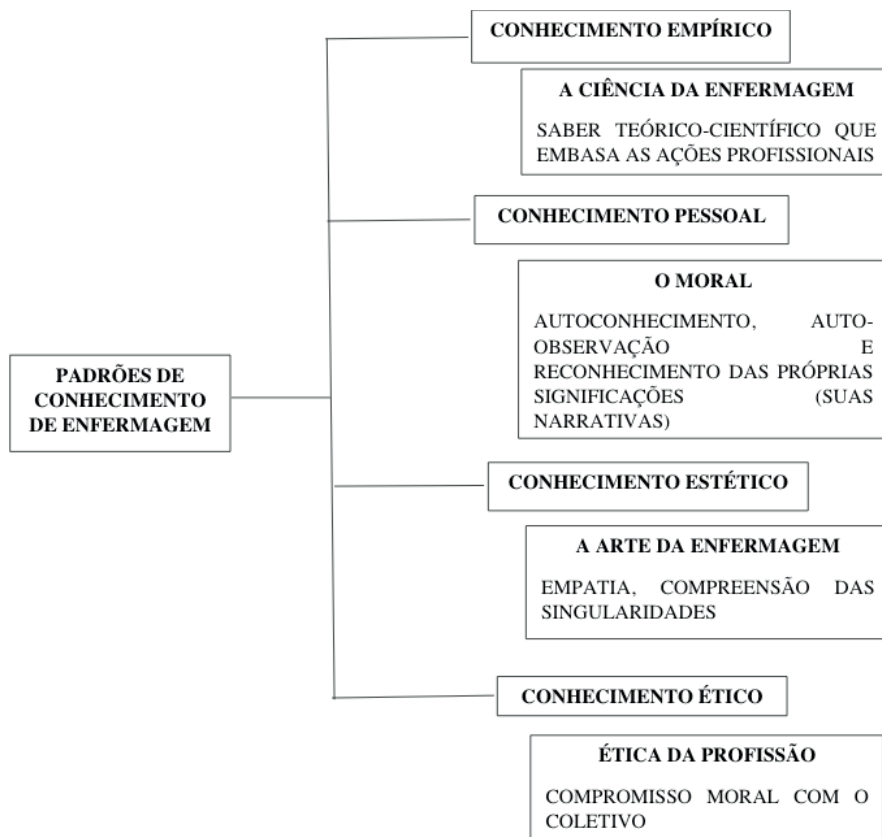


Diagrama 1: Os Padrões de Conhecimento Fundamentais de Enfermagem, segundo Bárbara Carper

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os padrões de conhecimento de Carper são ferramentas para a compreensão do desenvolvimento disciplinar. O padrão empírico possibilita ações embasadas em teorias fundamentadas na ciência; o padrão pessoal fomenta a autorreflexão sobre suas práticas, o que é essencial para discussões enriquecedoras quanto à moral e à ética; o padrão estético possibilita condutas criativas e empáticas, igualmente importante para se obter essas discussões por tratar da compreensão da singularidade daqueles que estão ao redor; enquanto o padrão ético fornece orientações ético/morais de sentimentos e ações (OLIVEIRA; GARCIA; TOLEDO, 2017). Os quatro coexistem em diversos momentos do cuidado de enfermagem, sendo complementares.

O conhecimento empírico se refere ao saber teórico-científico que embasa as ações profissionais. Quanto ao conhecimento pessoal, trata-se do autoconhecimento, da auto-observação e do reconhecimento das próprias significações (suas narrativas); o que é essencial para discussões enriquecedoras quanto a moral e a ética. O conhecimento estético é igualmente importante para se obter essas discussões, uma vez que trata da empatia, da compreensão da singularidade daqueles que estão ao redor. O conhecimento ético destaca o compromisso moral com o coletivo, tão presente na enfermagem.

Além disso, apesar de não se pretender limitar a abordagem moral e ética à deontologia, os códigos de ética e as normas precisam permear a educação moral e ética em diversos momentos. Tais códigos representam avanços e limites, construções históricas da profissão em seu compromisso com a sociedade; não deixando de ser marcos das narrativas profissionais, ou de como uma profissão se vê e se mostra.

Com base nessas perspectivas, buscou-se uma possibilidade de intercomunicação entre os princípios da Neuroeducação, da Bioética Narrativa e dos padrões de conhecimento de Carper como bases complementares para tornar mais prática e acessível aos docentes de enfermagem a abordagem da educação moral, favorecendo a aprendizagem individualizada.

A aprendizagem individualizada é um modelo ativo, interativo e centrado na aprendizagem do estudante. No processo centrado no estudante, o professor não é a fonte primária de informação, mas um orientador que os ajuda a explorar os temas com maior profundidade (LENCASTRE, 2017).

A inversão da centralidade dos processos pedagógicos de uma perspectiva coletiva para um trabalho cada vez mais individualizado suprime a relação assimétrica estabelecida entre professores e estudantes (SILVA; SCHERER, 2019), mas ainda não compõe grande parte das metodologias de formação em nosso país.

Seguindo a perspectiva da aprendizagem individualizada (anteriormente mencionada), o processo ensino-aprendizagem se centra no protagonismo do estudante e é um processo colaborativo, interacional e coletivo (ACIOLE, 2016). Estimula a responsabilidade pela aprendizagem em ritmo pessoal e/ou em grupos, incentivando a motivação para aprender e a autonomia na construção do conhecimento. Para a concretização da abordagem individualizada no ensino é necessário considerar os fatores que influenciam o processo de aprendizagem.

A associação da Neuroeducação, Bioética Narrativa e padrões de conhecimento de Carper favorece o ensino-aprendizagem individualizado em uma abordagem educacional

ético/moral, considerando a vertente da objetividade científica da Neuroeducação; a expressão da subjetividade (concepções e percepções) nas experiências externalizadas e associadas aos aspectos imaginários estimulados pela Bioética Narrativa; e a interrelação dos padrões de conhecimento de Carper - empírico (teorias e bases filosóficas e morais), estético (empatia e criatividade), ético (atitudes morais e conhecimento embasado em referenciais éticos para a tomada de decisão) e pessoal (constituir-se enquanto ser moral e ético).

Acredita-se que esta articulação pode apontar possibilidades didáticas, capazes de favorecer a educação ética e moral dos graduandos. A construção desse raciocínio pode ser contemplada resumidamente na figura 1, disponível na PARTE II. Além do referencial construído, considerou-se fundamental envolver os usuários do conhecimento gerado (nesse caso os docentes e graduandos de enfermagem) para garantir uma pesquisa relevante e com domínio, identificando os problemas mais relevantes, fornecendo subsídios e facilitando a utilização dos resultados da investigação (CABRAL; PAULA, 2020)

Tanto docentes quanto graduandos de enfermagem apresentaram importante contribuição no desenvolvimento do plano de Tradução do Conhecimento que gerou esta ferramenta, indicando uma abordagem promotora da educação ético-moral.

A “Tradução do Conhecimento” (TC) é um dos vários termos usados para descrever a ciência de colocar a evidência em ação, permitindo compreender como as práticas baseadas em evidências funcionam no mundo real. Trata-se de um processo de interação do conhecimento que inclui a síntese, a disseminação, o intercâmbio e a utilização do conhecimento com a finalidade de melhorar serviços e colocar à disposição da população produtos eficazes (ANDRADE, PEREIRA, 2020).

Através da construção do marco conceitual supracitado e do processo de Tradução do Conhecimento, foram identificados os principais desafios referentes à educação ético-moral. Uma vez identificados, elencou-se os temas para estruturar esta ferramenta:

- o auto reconhecimento (ou reconhecimento de si como ser ético-moral);
- a problematização da construção social da moral;
- a moral como construção histórico social;
- a responsabilidade ética e moral da profissão de enfermeiro;
- como atuar com as distintas morais;
- recursos avaliativos do processo educacional.

Cada tema apresenta exemplos artísticos e científicos variados, além de um roteiro sucinto que visa mostrar mais claramente as possibilidades de aplicação no ambiente de aula e inspirar o docente a adaptar ou criar seus próprios roteiros. Acredita-se que a estruturação elaborada facilitará a utilização desta ferramenta nos diversos contexto de ensino.

PARTE II
O MODELO

OBJETIVOS

Objetivo: Demonstrar o foco prático da ferramenta EducETIC - sua aplicação

A ferramenta EducETIC se embasa em 03 referenciais (Neuroeducação, Bioética Narrativa e os Padrões de Conhecimentos de Carper) e seus respectivos princípios e implicações para a educação ético-moral na formação profissional. Dessas bases e princípios são extraídas implicações para a prática educativa (estratégias, para a atuação do professor e para a convivência), que irão se concretizar em momentos educativos (o passo-a-passo da EducETIC), conforme pode ser contemplado resumidamente através da figura 1.

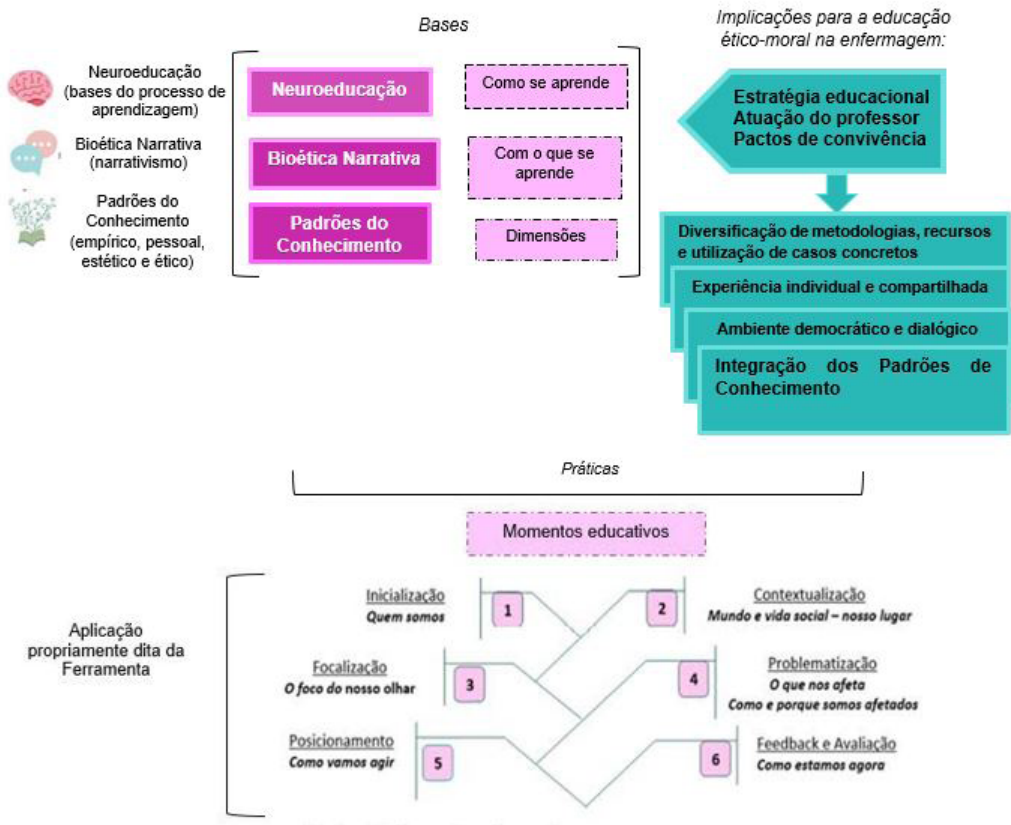


Figura 1: Síntese do modelo teórico-prático da Ferramenta EducETIC

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A figura 1 apresenta uma síntese esquemática do Modelo proposto, em suas “Bases e Princípios” (descritos no tópico I); em algumas implicações vislumbradas para o ato educativo e; finalmente, em momentos educativos que visam dar “pistas” ou exemplos de aplicações no cotidiano do docente, ao planejar e desenvolver sua prática, podendo ser utilizados em conjunto ou individualmente, em experiências educativas variadas, sejam

focais ou de forma estruturante de um curso ou disciplina.

Em suma, será nos momentos educativos que se concretizarão as bases e princípios.

Os tópicos II e III tratarão de exemplificar tal aplicação. Os objetivos de ensino (para o professor) são:

- **Objetivo do tópico I** - Demonstrar o foco prático da ferramenta EducETIC- sua aplicação;
- **Objetivo do tópico II** - Auxiliar na abordagem da moral como uma construção coletiva em constante transformação;
- **Objetivo do tópico III** - Auxiliar no desenvolvimento da responsabilidade/ compromisso ético profissional.

TÓPICO I - SÍNTESE E SUA APLICAÇÃO

Almejando tornar esse processo ainda mais claro, simples e significativo para a prática docente, são destacados no Quadro 2, de modo descritivo, as estratégias eleitas, suas descrições e respectivas relações com os princípios do referencial teórico que as sustentam.

Os princípios relacionados são identificados pelos seguintes símbolos:







Neuroeducação
(bases do processo
de aprendizagem)



Bioética Narrativa
(narrativismo)



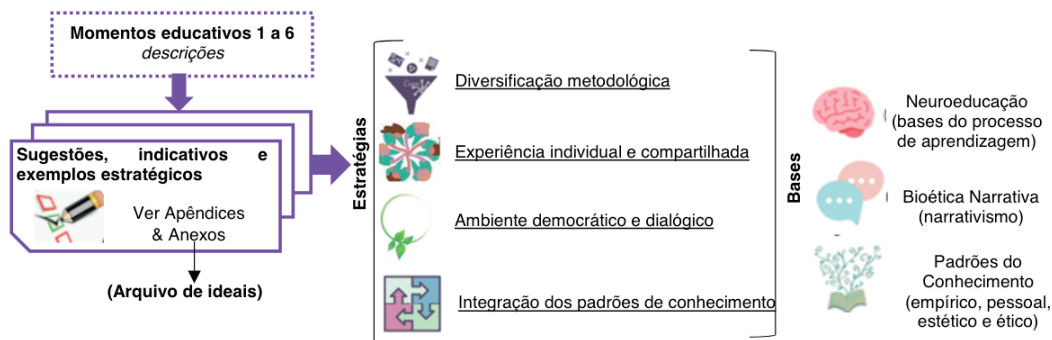
Padrões do Conhecimento
(empírico, pessoal, estético
e ético)

Estratégias	Descrição
<p>Diversificação de metodologias e recursos</p> 	<p>As atividades propostas abarcam diferentes estratégias metodológicas (atividades em grupo, intercâmbio com outras disciplinas) e recursos. Essa diversificação favorece a flexibilidade das abordagens educativas, o que possibilita um processo educacional atrativo para um grupo de estudantes heterogêneo.</p>
<p>Experiência individual e compartilhada</p> 	<p>Toda experiência é valorizada e a competência ética passa pelo reconhecimento das experiências de indivíduos e coletivos. A aprendizagem individualizada é atenta aos potenciais e diferenças de cada pessoa.</p>
<p>Ambiente democrático e dialógico</p> 	<p>O reconhecimento de si e do outro se dá em ambientes de abertura, respeito e posturas de genuíno interesse em interpretar as narrativas, suas significações e trabalhar a empatia, ampliando as perspectivas possíveis sobre o objeto de reflexão.</p>
<p>Integração dos padrões de conhecimento</p> 	<p>A proximidade da ética e da moral com o contexto acadêmico real e da vida favorece superar a educação fragmentada e descontextualizada. A articulação de conhecimentos empíricos, pessoais, estéticos e éticos promove processos educativos mais enriquecedores e significativos.</p>

Quadro 2: Implicações para Estratégias educacionais, Atuação do professor e Pacto de Convivência.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Conforme o aprofundamento nos referenciais adotados e a observação das suas interrelações, propõem-se que os momentos educativos (explicitados no infográfico 1) se constituam de estratégias específicas, baseadas nos princípios Neuroeducacionais, Narrativos e os Padrões de Conhecimento de Carper.



Infográfico 1 - Síntese da aplicação da Ferramenta EducETIC

Para cada estratégia elaborou-se apêndices e anexos, disponíveis na PARTE III, aqui chamado de “Arquivo de Ideias”. O Arquivo de Ideias tem um caráter inacabado e experimental. Ele convida o docente a ser um “coletador” de ideias, emoções, representações, imagens que retratem e provoquem reflexões. O que se traz são poucas coletas de filmes, poemas, imagens, sugestões que podem agradar ou não, serem ou não úteis e pertinentes a alguns objetivos.

O uso da ferramenta é que fará o Arquivo de Ideias se enriquecer. No diálogo com os estudantes novas ideias podem surgir - um poema pode estimular tantos outros da memória. Uma pequena história pode fomentar outras tantas. Um pequeno arquivo que se abre pode ser tornar um vivo e mutante palco de narrativas, críticas e trocas.

Portanto, o que de melhor pode acontecer é que cada docente apenas ao folhear os exemplos trazidos logo os abandone, como simples exemplos, e passe a relembrar, construir, dar vida a uma nova ideia... o arquivo está aberto!

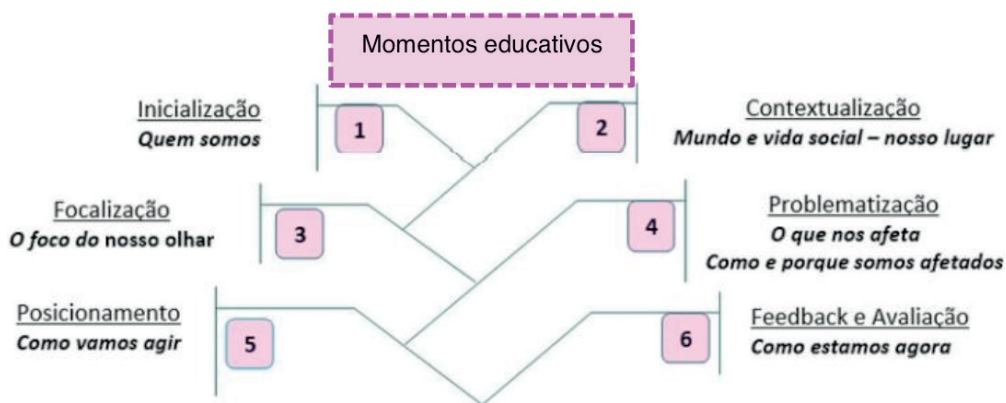
TÓPICO II - A MORAL COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICO SOCIAL

Objetivos

Para o professor: Auxiliar na abordagem da moral como uma construção coletiva em constante transformação;

Para o estudante/educando: Compreender a moral como construção coletiva em constante transformação.

Vamos relembra que a parte prática ou operacional da Ferramenta está sintetizada em parte da Figura (descrita no Tópico I):



Fonte: Elaborado pelas autoras

Exatamente para exemplificar formas de praticar ou dar vida aos princípios em atividades é que estes momentos educativos são retomados no interior de um tema (como este do Tópico II); para então serem expostas sugestões e exemplos estratégicos que podem ser utilizados (conforme já apresentado no infográfico 1).



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Infográfico 1- Síntese da aplicação da Ferramenta EducETIC

Fonte: Elaborado pelas autoras

Considerar características do grupo:

- **Estudantes:** De que fase ou etapa de formação? Que experiências ou bagagem profissional ou em temáticas éticas?

- **Docentes:** Área de atuação? Experiência na temática ou abordagem? Contatos prévios com os estudantes?

Este momento é fundamental para reconhecimento de si e dos outros. Diferentes recursos e narrativas humanas podem ser acessadas como fonte de inspiração e sensibilização.



Ambiente democrático e dialógico:

Desde os primeiros contatos é fundamental promover um ambiente acolhedor, de abertura à escuta e de confiança para a exposição de pontos de vista, mesmo que divergentes. A literatura pode ser estimulante para abordar a percepção de si e da identidade pessoal. Além disso, grupos de trabalho ou relações mais duradouras podem se valer de um pacto de convivência e diálogo, formulados coletivamente e com regras acordadas pelo grupo, que deverá nortear as relações futuras.



Ver Arquivo de ideias Apêndice I; Apêndice II; Apêndice X & Apêndice XII.

Momento educativo (2) Contextualização- mundo e vida social- nosso lugar

Comumente a moral é compreendida como uma transmissão de hábitos e ações em conformidade com a realidade social, em que um grupo satisfaz seu anseio por unidade (FAGGION, 2019, SOUZA et al, 2016). Entretanto, a existência dos valores individuais (emoções, sentimentos, sensações, preferências individuais) não deve ser negligenciada, uma vez que os valores influem diretamente nas relações interpessoais. Desse modo, para compreender o todo (moral) é impreterível conhecer as partes (os valores dos que compartilham essa moral).



Experiência individual e compartilhada:

O que une ou produz laços de semelhança no grupo e o que diferencia os indivíduos pertencentes a este grupo naquele momento? É possível exercitar:

- o que nos aproxima agora?
- o que nos diferencia ou até distancia?
- sobre o que pensamos diferente?



Ver arquivo de Ideias Apêndice III; Apêndice IV; Apêndice V; Apêndice IX & Apêndice X.

Momento educativo (3) Focalização - O foco do nosso olhar

Para promover a educação ético-moral, é importante que os estudantes **CLARIFIQUEM VALORES**, ou seja, que reconheçam o que é valorado por eles e o que é valorado por outros, de modo que se tornem capazes de compreender e relativizar, criticamente, os diferentes contextos morais que poderão emergir em suas atividades laborativas.

Esse processo requer um trabalho de autoconhecimento: o que eu valorizo? Sou constituído de quais valores? Por que eu valorizo isso em detrimento disto? Conhecer-se enquanto indivíduo de formação complexa, possibilita a empatia/compreensão do outro.

Segundo Carper, o autoconhecimento se refere ao padrão de conhecimento mais difícil, porém muito importante: o pessoal. É necessário que os enfermeiros se conheçam como pessoas, a fim de estabelecer relações autênticas entre eles e os pacientes a quem prestam cuidados (ESCOBAR-CASTELLANOS; SANHUEZA-ALVARADO, 2018). Esse estímulo (autoconhecer-se e conhecer o próximo) também permite ao docente identificar quais recursos didático-pedagógicos provavelmente serão mais promissores para aquele grupo de estudantes.



Experiência individual e compartilhada:

A clarificação de valores, além de uma prática de autorreflexão é, também, oportunidade de escuta e balanceamento de perspectivas e de negociação, que simula desafios comuns da vida cotidiana. É um processo que possibilita a identificação de similaridades e divergências, além da reflexão sobre a razão dessas existências.



Ver Arquivo de Ideias Apêndice VII; Apêndice VIII; Apêndice IX; Apêndice XI & Apêndice XV.

Esse processo pode ser auxiliado pela formação de grupos de debates.



Ver Arquivo de Ideias Apêndice XVII & Apêndice XVIII.

Momento educativo (4) Problematização - O que nos afeta? Como e por que somos afetados?

A existência dos valores individuais (emoções, sentimentos, sensações, preferências individuais) não deve ser negligenciada, uma vez que os valores influem diretamente nas relações interpessoais.

O que eu valorizo? Sou constituído de quais valores? Por que eu valorizo isso em detrimento disto? Conhecer-se enquanto indivíduo de formação complexa, possibilita a empatia/compreensão do outro, favorecendo a resolutiva de problemas morais que são comumente encontrados no cotidiano profissional em saúde.



Diversificação de métodos e recursos:

Por ser uma temática de cunho subjetivo, podem ser recebidas inicialmente com estranheza por alguns estudantes, mais acostumados ao modelo de formação tradicional (CYPRIANO; MARÇAL; HEINDMANN, 2016). Assim, o docente precisará ter paciência e sensibilidade para atrair os estudantes.

Convém variar as estratégias conforme as particularidades dos estudantes forem sendo identificadas pois, visto que cada pessoa pensa e aprende de modo único (aprendizagem individualizada), manter a mesma abordagem em todas as aulas aprimoraria os talentos de alguns em detrimento da aprendizagem de outros que, por ventura, não se adaptem (FELIP, 2015; RIBEIRO; CRESCÊNCIO; BRAMBILLA, 2017; TOKUHAMA-ESPINOSA, 2008). Além disso, o novo auxilia na atenção e, conseqüentemente, favorece o aprendizado.



Ver Arquivo de Ideias e seus Apêndices para auxiliar a inspirar suas aulas.



Integração dos padrões de conhecimento:

Conectar vários recursos para atender o maior número possível de perfis estudantis (ora pinturas, ora literatura, ora debates, ora seminários e assim por diante), realizando associações entre teoria e exemplos práticos, resgatando experiências e vivências do grupo (FAGGION, 2019).

Em um único encontro é possível utilizar mais de um recurso didático combinado.

Ver Arquivo de Ideias e seus Apêndices para auxiliar a inspirar suas aulas.



Momento educativo (5) Posicionamento - Como vamos agir?

Por ser uma atividade educacional que envolve valores morais, precisa ser democrática, tolerante e empática. Porém, é preciso cautela para não cair na armadilha do relativismo permissivo, tolerando o intolerável, como a ofensa à dignidade e aos direitos humanos (PEREIRA; ADEODATO, 2019). Tolerância não é sinônimo de negligência, tampouco de omissão.

O docente precisa moderar os debates, estabelecendo acordos de convivência e demais orientações, visto que os estudantes podem não ter ainda maturidade para trabalhar com determinadas questões ético-morais e tender ao impositivismo.



Experiência individualizada e compartilhada:

Os estudantes precisam compreender a complexidade dos problemas morais e aprender a argumentar com seus pares.

Ver Arquivo de Ideias Apêndice III; Apêndice XI; Apêndice XII; Apêndice XVIII & Apêndice XIX



Momento educativo (6) Feedback e Avaliação - Como estamos agora?

A avaliação é um elemento inerente ao processo de ensino-aprendizagem, uma exigência institucional e uma tarefa integrante dos docentes/orientadores. O processo avaliativo precisa ajudar o docente a conhecer os estudantes e seus respectivos processos de aprendizagem (PRADO; REIBNITZ, 2016).

Uma avaliação tradicional, que quantifica em uma expressão numérica a evolução do aluno, não atende a contento temáticas subjetivas/cognitivas como a ética e a moral, exigindo um novo olhar avaliativo. O perfil de avaliação mais observacional e interativa é

uma opção na educação moral e ética, pois seu objetivo não é apontar erros ou acertos, mas indicar o caminho da transformação observando como o aprendizado está ocorrendo, promovendo a emancipação dos estudantes na construção da sua aprendizagem (SILVA; MENDES, 2017).



Experiência individualizada e compartilhada:

A avaliação não precisa estar, necessariamente, relacionada à aplicação de uma prova/teste escrita, como se tradicionalmente se associa. Muito do que docentes e estudantes fazem em sala de aula pode subsidiar o processo avaliativo. Uma educação pautada na Bioética Narrativa e na valorização dos diferentes padrões de conhecimento, para ser coerente, poderia incorporar os mesmos princípios na avaliação. Assim, há que se avaliar com base no diálogo e autoavaliação, nas diferentes formas de expressar o conhecimento e a criatividade, em reflexões e narrativas dos estudantes sobre o próprio.

Ver Arquivo de Ideias Apêndice XIX; Apêndice XX; Apêndice XXI & Apêndice XXII

TÓPICO III - RESPONSABILIDADE ÉTICA PROFISSIONAL

Objetivos

Para o professor: Auxiliar no desenvolvimento da responsabilidade/compromisso ético profissional.

Para o estudante/educando: Compreender como se desenvolve a responsabilidade/compromisso ético profissional.

Momento educativo (1) Quem somos?

Caso este seja o primeiro encontro educativo, aplicam-se as sugestões apresentadas no “momento educativo 1” do Tópico II, situado na página XXX.

Imaginando que já ocorreram previamente momentos de reflexão sobre “quem somos”, este novo momento adiciona novo componente - “quais são nossas responsabilidades?”. Dialogando e refletindo com os estudantes quanto às responsabilidades do profissional enfermeiro questões motivadoras podem ser lançadas, a exemplos de: estas responsabilidades se limitariam ao explicitado no código de ética profissional? Haveria uma delimitação quanto as responsabilidades éticas de um profissional da saúde? Seriam elas exclusivas ou compartilhadas?



Ambiente democrático e dialógico:

Reflexões acerca da ética da profissão escolhida é um convite ao despertar da curiosidade do estudante, que comumente se questiona sobre o perfil profissional assumido pela academia (seu curso), pelas entidades que representam sua profissão, pelas instituições de trabalho (serviços) e pela sociedade.

Além disso, é essencial que os estudantes tenham consciência das consequências a curto, médio e longo prazo de suas condutas profissionais, tanto do ponto de vista ético-legal, de regulamentações da profissão no contexto do trabalho em saúde, como dos valores assumidos e visão ampliada da própria responsabilidade.

Ver Arquivo de Ideias Apêndice I; Apêndice XIV & Anexos.



Momento educativo (2) Contextualização - Mundo e vida social – nosso lugar

A vivência moral permeia todos os contextos, inclusive o ambiente laborativo do enfermeiro. A enfermagem tem por trabalho o cuidado e também o que envolve direta ou indiretamente esse cuidado - como a gestão, a educação, a pesquisa. Para exercê-lo com excelência, faz-se necessário um conjunto amplo de instrumentos e saberes, e não somente o conhecimento científico. Além disso, o enfermeiro atua em equipe, tendo cada membro seus valores consonantes e discordantes, requerendo competências argumentativas e habilidades deliberativas.



Experiência individual e compartilhada:

Nesse momento é conveniente fomentar as seguintes reflexões:

- Como atuar, enquanto profissional, com diversos valores morais, culturais e institucionais?
- Como ser um agente moral dentro de uma equipe interdisciplinar?
- Como ponderar percepções distintas e alcançar um consenso?
- Conhecemos as leis e regulamentações que regem nosso exercício profissional? Quem as formulou? Por que e com base em quê?
- Para ser ético e responsável basta cumprir as prescrições legais e normativas?



Ver Arquivo de Ideias: Apêndice VIII; Apêndice X & Anexos.

Momento educativo (3) Focalização - O foco do nosso olhar

É importante que os estudantes compreendam que perspectivas diferentes não significam que há uma correta e uma errada. É preciso gerir os valores humanos na prática clínica ou gerencial, permitindo conhecer os argumentos, as circunstâncias e consequências das ações possíveis. Além disso, ressalta-se que dirimir conflitos não implica necessariamente em consensos absolutos, mas consensos possíveis ou soluções razoáveis, justas e menores prejuízos às pessoas envolvidas.

A coexistência de opiniões divergentes remete à necessidade de assumir uma responsabilidade coletiva.



Experiência individual e compartilhada:

O enfermeiro, por exercer atividades de liderança, ser membro de uma equipe interdisciplinar e lidar com os mais diversos públicos de pacientes, precisa ser um profissional flexível e tolerante, em coerência com os deveres éticos e legais da profissão.



Ver Arquivo de Ideias Apêndice III; Apêndice VIII; Apêndice X; Apêndice XIII & Anexos

Momento educativo (4) Problematização - O que nos afeta? Como e por que somos afetados?

Contextos diversos coexistindo em um ambiente geralmente crítico, como os relacionados ao cuidado à saúde, favorecem o surgimento de conflitos.

O enfermeiro precisa ponderar as situações almejando o consenso sem, entretanto,

esquecer das responsabilidades éticas e legais que orientam a sua profissão. A tolerância não deve se tornar permissiva, ignorando as normas sociais e profissionais.



Diversificação de métodos e recursos:

É fundamental mostrar ao estudante situações que sejam condizentes com suas práticas em estágios e com a carreira após a formação acadêmica, salientando a importância do Código de Ética e da legislação como guias norteadores. No entanto, nenhum arcabouço normativo será suficiente para abarcar toda a experiência humana. O profissional, quanto mais experiente, saberá que sempre há muito mais a aprender do contato com o outro e que respostas pré-definidas e prontas serão postas à prova no caso que traz novas facetas, na história única que desafia a rotina ou o jeito que todos estão acostumados. Surge, então, a necessidade de ponderar, pensar novos caminhos e deliberar, sem negligenciar as normativas.



Ver Arquivo de ideias Apêndice XI; Apêndice XII; Apêndice XIII; Apêndice XIV; Apêndice XVI & Anexos



Integração dos padrões de conhecimento:

Dois pacientes com um mesmo problema clínico, patologia não podem nem devem ser tratados de maneira exatamente igual, afinal, o diagnóstico médico pode ser o mesmo, porém cada um desses indivíduos apresenta diagnósticos de Enfermagem diversos, considerando seu contexto de vida e saúde: necessidades, preferências e hábitos, cultura, recursos, condições e determinantes sobre sua saúde, metabolismo, comorbidades, dentre muitos outros aspectos que interferem no cuidado e, por consequência, na responsabilidade desse ato de cuidar. Faz-se necessário que os estudantes compreendam que, além de conhecimento científico, agir com responsabilidade requer sensibilidade e reflexão, tratando cada contexto como único para a integralidade, coerência e qualidade do cuidado, considerando todas as possíveis consequências, presentes e futuras.



Ver Arquivo de Ideias Apêndice XIV; Apêndice XVI; Apêndice XVII; Apêndice XVIII & Anexos.

Momento educativo (5) Posicionamento - Como vamos agir?

Por ser o enfermeiro um profissional que interage constantemente com diferentes perspectivas e valores, é importante que ele seja capaz de prevenir, abordar e promover a solução de conflitos.

O desenvolvimento de competências dialógicas deliberativas é essencial para um

meio ambiente laboral saudável, reduzindo os conflitos morais e o conseqüente sofrimento moral dos envolvidos no processo.

Posicionamentos morais variam de acordo com o contexto que se apresenta, não sendo possível traçar uma estratégia única para todas as divergências. É preciso ter consciência que cada situação deverá ser analisada de modo ímpar, de acordo com suas particularidades.



Experiência individual e compartilhada:

A responsabilidade ético-moral profissional interdisciplinar requer processos deliberativos para ponderar as perspectivas, os valores, os argumentos e chegar ao consenso coletivo do melhor posicionamento diante deste ou daquele problema.



Ver Arquivo de Ideias Apêndice XVII, Apêndice XVIII & Anexos.

Momento educativo (6) Feedback e Avaliação - Como estamos agora?

A avaliação constitui um desafio frequentemente encontrado para a instauração de uma disciplina de moral e ética na formação em enfermagem.

Os docentes precisam identificar as situações que precisam ser melhor trabalhadas, propondo novas atividades até que o objetivo do trabalho educativo seja atingido, constituindo-se num processo interativo, pautado na dialogicidade (SANTOS, 2016; SILVA; MENDES, 2017).



Experiência individual e compartilhada:

Um tipo de avaliação que pode ser muito proveitosa nessas temáticas é a “Avaliação Formativa”, que recolhe e interpreta as evidências nas aulas, na forma como os estudantes são envolvidos no processo para atingir os objetivos estipulados, permitindo que se desenvolvam os aspectos cognitivo, profissional, pessoal, ético e crítico (ARAÚJO; DINIZ, 2015; SILVA; MENDES, 2017).



Além disso, a utilização de vídeos e textos para guiar a elaboração de textos escritos também pode ser proveitoso.

Ver Arquivo de Ideias Apêndice XVI; Apêndice XIX; Apêndice XX; Apêndice XXI & Apêndice XXII.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar ética e moralmente é uma atividade muito complexa e não pode ser limitada à mera composição de materiais ou recursos disponíveis. Entretanto, tais composições podem ser importante apoio, especialmente se feitas de modo aberto e criativo. Foi com esse pensamento que se elaborou a EducETIC, objetivando fornecer aos docentes uma ferramenta adequada para apoiar o propósito da educação ético moral na formação profissional, sem estabelecer limitações, mas sim propor possibilidades de expansão imaginativa e prática. Do mesmo modo, embora compreendamos que este tipo de educação é, sempre, baseada em valores, a clara explicitação dos mesmos depende de escolhas que devem acompanhar o uso de qualquer instrumental.

Acredita-se que, embora a formação moral e ética não se limite às instituições acadêmicas, não se pode negar a importância desta nesse aspecto.

Apesar da formação moral e ética ser dinâmica e permanente, é fundamental o compromisso docente com o desenvolvimento do perfil profissional com competência ética, política e técnica. Educar em valores e responsabilidades, apoiar o desenvolvimento da sensibilidade moral, também exige dispositivos didáticos/pedagógicos diversos. Foi pensando neste desafio de desenvolver estratégias para a instrumentalização da educação moral e ética que a ferramenta EducETIC foi desenvolvida.

O conteúdo, a linguagem, e a estrutura estética foram construídas objetivando não só estimular a aplicação das metodologias aqui disponibilizadas, mas também a criatividade dos docentes na busca da aprendizagem individualizada, onde cada estudante tenha a oportunidade de participar da construção das experiências pedagógicas.

Espera-se que esta obra contribua para ampliar as possibilidades no desenvolvimento da educação moral e ética, visando à formação de profissionais cada vez mais comprometidos com o cuidado em suas várias dimensões.

REFERÊNCIAS

ACIOLE, G.G. Rupturas paradigmáticas e novas interfaces entre educação e saúde.

Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.46, n.162, p.1172-1191, out./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143528>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-01172.pdf>

ALVAREZ, I. Paul Ricoeur y Bioética Narrativa: por Tomás Domingo Moratalla. Roteiro: Iñigo Álvarez. Santiago: Centro de Estudios de Ética Aplicada (Cedea) de La Facultad de Filosofía y Humanidades de La Universidad de Chile., 2017. P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-WjYtEEYJkA>.

ANDRADE, K.R.C; PEREIRA, M.G. Tradução do conhecimento na realidade da saúde pública brasileira. **Revista de Saúde Pública**. São Paulo, v. 54, (n.), p. 1-7, maio.2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2020054002073>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rsp/article/view/173300>.

ARAÚJO, F; DINIZ, J.A. Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? **Boletim SPEF**. Lisboa, v.39, (n.), p.41-52, jul./dez 2015. Disponível em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/271/258>

AYCA, M.V.M. La neuroeducación en el aula: neuronas espejo y la empatía docente. **Revista La vida y la historia**, Tacna, v. 3, n. 2, p. 7-18, maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.33326/26176041.2014.3.364>. Disponível em: <http://revistas.unjbg.edu.pe/index.php/vyh/article/view/364/360>.

BRITO, A. *et al.* Presença dos pais durante a reanimação da criança: uma reflexão epistemológica, ética, deontológica e jurídica. **Percursos**, Setúbal, ano 11, n. 38, p. 3-25, out/dez. 2017. Disponível em: http://web.ess.ips.pt/Percursos/pdfs/per_num_38.pdf

CABRAL, I.E; PAULA, C.C. Perspectiva Latinoamericana del Modelo Conceptual Conocimiento en Acción de Knowledge Translation. **Revista Cubana de Enfermería**, Cuba, v. 36, n. 1, p. 1-18, 2020. Disponível em: <http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/2907>.

CORTINA, A; MARTÍNEZ, E (org.). **Ética**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

CYPRIANO, C.C.; MARÇAL, C.C.B.; KEMPFER, S.S. saberes necessários e prática docente: ensinar para o querer saber mais. In: PRADO, M.L.; SCHMIDT, K.R. (org.). **Paulo Freire e a boniteza de ensinar e aprender na saúde**. Florianópolis: UFSC/PEN, 2016. p. 83-98.

EISENHAEUER, E.R. An Interview with Dr Barbara A. Carper. **Advances in Nursing Science**, Connecticut, v. 38, n. 2, p. 73–82, abr./jun. 2015. DOI: 10.1097/ANS.0000000000000067. Disponível em: https://www.nursingcenter.com/pdfjournal?AID=3101949&an=00012272-201504000-00004&Journal_ID=54009&Issue_ID=3101927

ESCOBAR-CASTELLANOS, B.; SANHUEZA-ALVARADO, O. Patrones de conocimiento de Carper y expresión en el cuidado de enfermería: estudio de revisión. **Enfermería: Cuidados Humanizados**, Montevideo, v. 7, n. 1, p. 57-72, jun.2018. DOI: <https://doi.org/10.22235/ech.v7i1.1540>. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ech/v7n1/2393-6606-ech-7-01-27.pdf>.

ESQUINA, G. *et al.* **El método socrático en la enseñanza de Fisiología a estudiantes de innovación en la Enseñanza Superior**: nuevos contextos, nuevas ideas. Barcelona: Octaedro; 2019. p. 784-94.

FAGGION, A. Pluralismo moral e raciocínio prático. *Revista Natureza Humana*. São Paulo, v.21, n.2, p.77-96, dez. 2019. DOI: 10.17648/2175-2834-v21n2-388.

FILHO, C.C.S. *et al.* Da pirâmide para o círculo: em busca de práticas educativas participativas em saúde. In: PRADO, M.L.; REIBNITZ, K.S. (org.). **Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender em saúde**. Florianópolis: NFR/UFSC; 2016.

FELIP, M.J.C. (org). **Neuroeducación en virtudes cordiales**: cómo reconciliar lo que decimos con lo que hacemos. 1. ed. Barcelona: Octaedro, 2015.

FIGUERO, A. P. R.; FUENZALIDA, H. Bioethics in Ibero-America and the Caribbean. **The Journal of Medicine and Philosophy**, Oxford, v. 21, n. 6, p. 611-627, dez.1996. DOI: <https://doi.org/10.1093/jmp/21.6.611>. Disponível em: <https://academic.oup.com/jmp/article-abstract/21/6/611/843518?redirectedFrom=fulltext>

FUNAI, A, *et al.* Saberes necessários à prática educativa: ensinar é uma especificidade humana. In: PRADO; SCHMIDT. (org.). **Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender em saúde**. Florianópolis: NFR/UFSC; 2016.

LACERDA, M.R.; ZAGONEL, I.P.; MARTINS, S.K. Padrões do conhecimento de enfermagem e sua interface ao atendimento domiciliar à saúde. **Online Brazilian Journal of Nursing**, Niterói, v. 5, n. 2, p. 206-215, jan. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3614/361453972024.pdf>.

LENCASTRE, J.A. Educação on-line: desenhar um curso híbrido centrado no estudante. In: FELÍCIO, H.M.S; SILVA, C.M.R; MARIANO, A.L.S. (org.). **Dimensões dos processos educacionais: da epistemologia à profissionalidade docente**. Curitiba: CRV; 2017. p. 209-23.

GARCÍA, G.A. La importância de la razón narrativa para la deliberación. 2ª parte: la razón narrativa em la deliberación de los valores y los deberes. **Revista Bioética Complutense**, Madri, (v.), n.29, p.8-13, set.2017. Disponível em: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/137-2017-04-06-Bio%C3%A9tica%20Complutense%2029.pdf>

MANCHOLA, C. C. *et al.* Cuidados paliativos, espiritualidade e bioética narrativa em unidade de saúde especializada. **Revista de Bioética**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 165-75, jan. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422016241118>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bioet/v24n1/1983-8034-bioet-24-1-0165.pdf>.

MANCHOLA, C. C. Por una bioética distinta: narrativa y latino-americana. **Revista Redbioetica/ UNESCO**, DF, v. 2, n. 10, p. 70- 80, dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422016241118>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317949851_Por_uma_bioetica_distinta_narrativa_y_latinoamericana_Towards_a_different_Bioethics_narrative_and_Latin_American.

MANCHOLA, C. Tres apuestas por una bioética práctica. **Revista de Bioética**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 264-74, mar. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422017252186>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bioet/v25n2/1983-8042-bioet-25-02-0264.pdf>.

MARQUES, L.M.N.S.R. As metodologias ativas como estratégias para desenvolver a educação em valores na graduação em enfermagem. **Revista Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 1-6, jun. 2018. DOI: 10.1590/2177-9465-EAN-2018-0023. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ean/v22n3/pt_1414-8145-ean-22-03-e20180023.pdf.

MONTEIRO, A.P.T.A.V.; CURADO, M.; QUEIRÓS, P. Biotecnologia: revolução digital e conhecimento estético em enfermagem. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, serie IV, n. 13, p. 139-46, abr/maio/jun.2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.12707/RIV17020>. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/ref/vserIVn13/serIVn13a14.pdf>.

MORATALLA, T.D. La ética narrativa como fundamento del encuentro entre cine y bioética. In: CAPELLA, V.B (org.) **Bioética y cuidados de enfermería**. Valencia: CECOVA, 2014. Disponível em: http://www.bibliotecadigitalcecova.com/contenido/revistas/cat6/pdf/libro_75.pdf.

MORATALLA, T.D. Qué es esto que llamamos "bioética"? La bioética como ciencia estricta. **Revista Bioética Complutense**, Madri, (v.), n.33, p.7-9, mar.2018. Disponível em: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/137-2018-03-21-Bio%C3%A9tica%20Complutense%2033.pdf>

NUNES, V.B.; SOUZA, L.L. Formação Ética na Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 711-26, abr/jun.2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623667554>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-43-02-711.pdf>.

OLIVEIRA, A.; GARCIA, A.P.R.F.; TOLEDO, V.P. Padrões de conhecimento utilizados por enfermeiros no cuidado ao paciente em primeiro surto psicótico. **Revista Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 1-8, maio 2017. DOI: 10.1590/2177-9465-EAN-2017-0001. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ean/v21n3/pt_1414-8145-ean-2177-9465-ean-2017-0001.pdf.

PEIXOTO, F.J.G. O problema das diversas metodologias aplicáveis ao ensino superior brasileiro. **Revista Artigos.Com**, São Paulo, v.4, (n.), p.1-9, ago.2019. Disponível em: <https://www.acervomais.com.br/index.php/artigos/article/view/1290>.

PEREIRA, C.S.; ADEODATO, J.M. Ética Da Tolerância E Seus Inimigos: Imprecisão Conceitual De Pluralismo, Permissivismo e Relativismo Como Obstáculo a Seus Próprios Ideais. **Revista Opinião Jurídica**, Fortaleza, v. 17, n. 26, p. 1- 13, set./dez. 2019. DOI: 10.12662/2447-6641oj.v17i26.p13-41.2019.

PRADO, M.L.; REIBNITZ, K.S. Dialogando acerca de novas possibilidades de ensinar e aprender: operacionalizando as ideias de Freire. In: PRADO, M.L.; REIBNITZ, K.S. (org.). **Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender em saúde**. Florianópolis: NFR/UFSC, 2016.

REGO, S.; PALACIOS, M. Contribuições para planejamento e avaliação do ensino da bioética. **Revista de Bioética**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 234-43, abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422017252183>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bioet/v25n2/1983-8042-bioet-25-02-0234.pdf>.

RIBEIRO, B.C.; CRESCÊNCIO, C.M.C.; BRAMBILLA, P.A.S. O Método Socrático e suas aplicações contemporâneas: superação do Senso Comum e alcance do Senso Crítico. **Revolução na Ciência**, v. 13, n. 13, p.1-15, set.2017. Disponível em: <http://inter temas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/6044/5753>.

SANTOS, C.P.; SOUSA, K.Q. A neuroeducação e suas contribuições às práticas pedagógicas contemporâneas. In: Encontro Internacional de Formação de Professores, 8., 2016, Sergipe. **Anais: Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**. Sergipe: Unit, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/index>.

SANTOS L. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.24, n.92, p. 637-669, jun./set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006>

SILVA, N.L.; MENDES, O.M. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 271-297, jan/abr.2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v22n1/1982-5765-aval-22-01-00271.pdf>.

SILVA, R.R.D.; SCHERER, R.P. Por que precisamos da diferenciação pedagógica? Ensaio sobre a individualização e seus paradoxos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.24, (n.), p.1-19, out. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240041>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240041.pdf>

SOUSA, A.M.O.P.; ALVES, R.R.N. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, Fortaleza, v. 34, n.105. p. 320-331, set. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n105/09.pdf>.

SOUZA, D.M. *et al.* Entre a alienação e a libertação: da concepção bancária a concepção problematizadora da educação. In: PRADO, M.L.; SCHMIDT, K.R. (org.). **Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender em saúde**. Florianópolis: NFR/UFSC, 2016.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T.N. **The scientifically substantiated art of teaching: a study in the development of standards in the new academic field of neuroeducation (mind, brain, and education science)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Capella University. United States, 2008.

TOKUHAMA- ESPINOSA, T.N. What Neuroscience Says About Personalized Learning. **Educational Leadership**, [S.L], v. 69, n. 5, p. 1-4, mar. 2012. Disponível em: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb12/vol69/num05/What-Neuroscience-Says-About-Personalized-Learning.aspx>.

TUERO, C.T; RAMÍREZ, F.L.R. El diálogo socrático en la "pregunta de entrada" del laboratorio de física. **Taller de Enseñanza de la Física**, Logroño, v.8, n.6, p.169-174, set.2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6684325>

WATERKEMPER, R; PRADO, M.L; REIBNITZ, K.S. Paulo Freire: ideias que desacomodam. In: PRADO, M.L; SCHMIDT, K.R (org.). **Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender em saúde**. Florianópolis: NFR/UFSC, 2016. p.13-36.

WOLFF, L.D.G. Uma Contribuição à Reflexão Sobre o Conhecimento e o Cuidado de Enfermagem. **Revista Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 34-38, jan/jul. 1996. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/44948/27361>.

ZARO, M.A. *et al.* Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v.15, n.1, p.199-210, abr.2010. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15_1/m276_10.pdf.

ZETINA-ESQUIVEL, E.I; PIÑON-RODRIGUEZ, P. El método socrático en los programas educativos actuales: una propuesta de Martha C. Nussbaum. **La Colmena**. Ciudad del México, (v.), n.91, p.79-90, abr.2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4463/446347254024/html/index.html>.

PARTE III
ARQUIVO DE IDEIAS

ARQUIVO DE IDEIAS – APÊNDICES

Conforme mencionado anteriormente, a PARTE III deste e-book é composta por apêndices e anexos. Os apêndices almejam indicar algumas possibilidades de recursos que podem ser utilizados durante as aulas ou estimular que o docente elabore os seus próprios.

Estes recursos foram organizados em duas categorias: Estratégia Mobilizadora e Fonte Inspiradora, representadas pelos respectivos selos:



Estratégia Mobilizadora



Fonte Inspiradora

O selo Estratégia Mobilizadora indica o apêndice pensado como recurso de ação, ou seja, um meio de agir/interagir em sala de aula, enquanto o selo Fonte Inspiradora indica o apêndice pensado como um recurso para debates e reflexões. Os selos encontram-se no canto superior direito dos apêndices, ao lado do título.

Alguns apêndices receberam os dois selos por possuírem ambas as características, podendo ser utilizados de ambas as formas.

Salienta-se novamente que os apêndices e os seu respectivos selos são sugestivos, não devendo o docente limitar sua criatividade a essas sugestões.

APÊNDICE I - O “MÉTODO SOCRÁTICO”



O “Método Socrático” se baseia na indagação e pode ser uma alternativa para estimular essa reflexão nos estudantes. Nesta abordagem se questiona aquilo que o indivíduo acredita saber e, aos poucos, com perguntas sobrepostas, vai se eliminando as pretensões de certeza, estimulando a busca por uma compreensão grupal mais profunda do tema em questão. Toda vez que os interlocutores tentam responder, outros questionamentos surgem e descobrem, surpresos, que não sabiam o que acreditavam saber (PEIXOTO, 2019; TUERO; RAMÍREZ, 2017). O “Método Socrático” pode ser uma alternativa para uma aula inicial sobre a atuação ético-moral, pois explicita a importância de se estudar a temática, assim como para abordar situações que envolvem debates éticos e morais que permeiam o cotidiano dos enfermeiros.

Perguntas como “Isso pode estar relacionado com a prática profissional hoje?” “Como?”, ou ainda solicitar que aos estudantes “Vocês fariam diferente? Como? Por quê? Vocês acham que assim o resultado seria melhor?”. São questões que estimulam o estabelecimento de relações com suas experiências, organizando seus pensamentos, estimulando a criticidade (TUERO; RAMÍREZ, 2017; ZETINA-ESQUIVEL; PIÑON-RODRIGUEZ, 2016). Sugere-se que o docente realize questionamentos a partir de casos reais ou da leitura de artigos para despertar a atenção dos estudantes (tendo os estudantes conhecimentos prévios do conteúdo), para que as perguntas tenham uma sequência lógica e harmoniosa, finalizando o debate com uma explicação teórica sobre o assunto debatido (ESQUINA *et al*, 2019; TUERO; RAMÍREZ, 2017).

Pergunta inicial: As drogas ilícitas deveriam ser legalizadas?		
Quando as respostas foram afirmativas	Quando a resposta for “talvez”	Quando as respostas forem negativas
- Por quê? - Se forem legalizadas terão impostos sobre elas, isso não aumentaria o tráfico por questão de preço mais barato? - Então os remédios “tarja preta” também deveriam ser legalizados, por questão de lógica, certo? - Os casos de roubo não aumentariam em virtude dos vícios? E assim por diante...	- Por quê? - Quem decide quais drogas devem ou não ser legalizadas? (a partir daí, usar as perguntas para as respostas negativas).	- Por quê? - Se o cigarro e a bebida alcoólica também deterioram a saúde e são legalizadas, qual a diferença? - O tráfico não seria um problema eternizado se continuar havendo drogas ilícitas? - E os medicamentos que não necessitam de receita médica também deveriam ser proibidos, pela lógica?

Quadro 4: Exemplo 1 de aplicação do Método Socrático na educação ético-moral em enfermagem.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Pergunta inicial: Um paciente em situação de terminalidade deve ser internado em uma Unidade de Terapia Intensiva?		
Quando as respostas forem afirmativas	Quando a resposta for “talvez”	Quando as respostas forem negativas
<ul style="list-style-type: none"> - Por quê? - Quais perguntas você faria? - Um paciente dito terminal precisa de cuidados intensivos? - Seria certo ocupar um leito de UTI, no geral escassos, com um paciente paliativo? - Se o familiar ameaçar um processo? <p>E assim por diante...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Por quê? - Quais seriam os casos que deveriam ser internados? (a partir daí usar as perguntas para as respostas afirmativas). - Quais seriam os casos que não deveriam ser internados? (a partir daí usar as perguntas para as respostas negativas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Por quê? - Quais perguntas você faria? - Existem pacientes em terminalidade que conseguem sobreviver de muitos anos com qualidade, não valeria investir? - A internação pode não salvar sua vida, mas proporcionaria um conforto momentâneo para um posterior encaminhamento para o cuidado domiciliar? <p>E assim por diante...</p>

Quadro 5: Exemplo 2 de aplicação do Método Socrático na educação ético-moral em enfermagem.

Fonte: Elaborado pelas autoras.



Trecho do capítulo “Desenterradas Estrelas”, do livro “Mulheres de Cinza” de autoria de Mia Couto, é narrado pela personagem Imani, que explica a origem do seu “não nome” e de sua “falta” de identidade enquanto indivíduo.

Imani reconhece apenas sua identidade social, ou seja, desconhecendo a si mesma em essência. Sua narrativa fomenta a reflexão: como se autoconhecer? Existe um verdadeiro “eu”? Sempre sou o mesmo? Quantas formas posso usar para me definir? Seria possível uma identidade totalmente independente da influência do contexto no qual se está inserido?

<p>Chamo-me Imani. Este nome que me deram não é um nome. Na minha língua materna “Imani” quer dizer “quem é?”. Bate-se a uma porta e, do outro lado, alguém indaga: -Imani? Pois foi essa indagação que me deram como identidade. Como se eu fosse uma sombra sem corpo, a terna espera de uma resposta. Diz-se em Nkokolani, a nossa terra, que o nome do recém-nascido vem de um sussurro que se escuta antes de nascer. Na barriga da mãe, não se tece apenas outro corpo. Fabrica-se a alma, o moya. Ainda na penumbra do ventre, esse moya vai-se fazendo a partir das vozes dos que já morreram. Um desses antepassados pede ao novo ser que adote o seu nome. No meu caso, foi-se soprado o nome Layeluane, a minha avó paterna. Como manda a tradição, o nosso pai foi auscultar um adivinho. Queria saber se tínhamos traduzido a genuína vontade desse espírito. E aconteceu o que ele não esperava: o vidente não confirmou a legitimidade do batismo. Foi preciso consultar um segundo adivinho que, simpaticamente e contra o pagamento de uma libra esterlina, lhe garantiu que tudo estava em ordem. Contudo, como nos primeiros meses de vida eu chorasse sem parar, a família concluiu que me haviam dado o nome errado. Consultou-se a tia Rosi, a adivinha da família.</p>	<p>Depois de lançar os ossículos mágicos, a nossa tia assegurou: “No caso desta menina não é o nome que está errado; a vida dela que precisa ser acertada”. Desistiu o pai de suas incumbências. A mãe que trata-se de mim. E foi o que ela fez, ao batizar-me de “Cinza”. Ninguém entendeu a razão daquele nome que, na verdade, durou pouco tempo. Depois de as minhas irmãs falecerem, levadas pelas grandes enchentes, passei a ser chamada de “a Viva”. Não era um nome. Era um modo de não dizer que as outras filhas estavam mortas [...]</p> <p>O resto da história é ainda mais nebuloso. A certa altura o meu velho reconsiderou e, finalmente, se impôs. Eu teria por nome um nome nenhum: Imani. A ordem do mundo, por fim, se tinha restabelecido. Atribuir um nome é um ato de poder, a primeira e mais definida ocupação de um território alheio. Meu pai, que tanto reclamava contra o império dos outros, reassumiu o estatuto de um pequeno imperador. Não sei por que me demoro tanto nestas explicações. Porque não nasci para ser pessoa. Sou uma raça, sou uma tribo, sou um sexo, sou tudo o que me impede de ser eu mesma [...]</p>
---	---

Texto 1: Trecho do capítulo “Desenterradas Estrelas” (Mia Couto).

Fonte: Couto, M. Desenterradas Estrelas. In: Couto M. editor. Mulheres de Cinza: as areias do imperador I. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p.13-7 (Grifo nosso).

A mesma reflexão pode ser fomentada pela poesia “Se eu fosse eu” (Clarice Lispector), disponibilizada gratuitamente pelo canal “Toda Poesia”, no youtube, com a narração de Débora Wainstock.



Débora Wainstock | Se Eu Fosse Eu | Clarice Lispector

Figura 2: Se eu fosse eu (Clarice Lispector; narração Débora Wainstock)

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ht9VcJcl20Q><https://www.youtube.com/watch?v=ht9VcJcl20Q>

APÊNDICE III - “A ÉTICA DOS OUTROS E A MINHA” (LEANDRO KARNAL)



A importância de se desenvolver a criticidade ética não apenas com os outros, mas também consigo, pode ser abordado através do vídeo “A ética dos outros e a minha”, do professor Leandro Karnal. No vídeo é salientada a importância de se refletir quanto aos seus próprios atos e como eles impactam os que estão a sua volta. O vídeo também leva à reflexão quanto à necessidade de se obter algum grau de concordância de valores (uma normativa social) para que a convivência harmônica seja possível, mesmo que imperfeita.

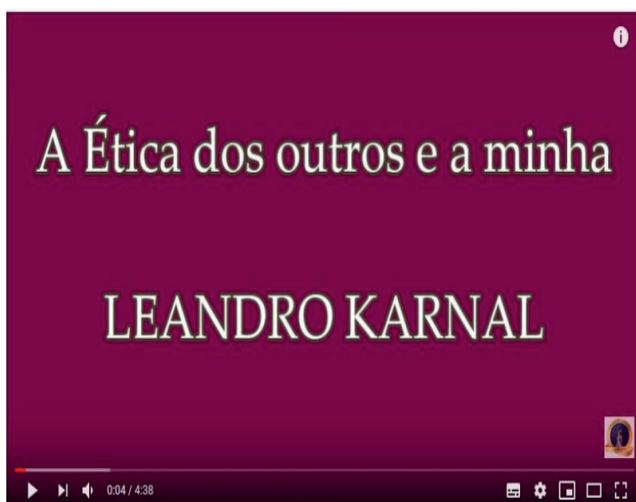


Figura 3: Vídeo “A ética dos outros e a minha” (Leandro Karnal).

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Sd7xX5XaTbc>



Alternativa:

Solicitar que estudantes busquem imagens ou outros conteúdos disponíveis na mídia ou em redes sociais, que retratem ideias/posturas com as quais concordem ou não.

Assim também é possível discutir e argumentar sobre o “moralmente aceitável” e os limites da tolerância e liberdade, em perspectivas históricas.

APÊNDICE IV - ILUSTRANDO A MORAL E A ÉTICA COMO MUTÁVEIS – O USO DE FOTOS



Trata-se de um recurso simples, porém capaz de fomentar reflexões muito complexas quanto à influência cultural, política, religiosa, entre outras relacionadas ao espaço-tempo, no que é considerado moral ou imoral.

A imagem abaixo evidencia um tempo em que era tolerável objetificar seres humanos, submetendo-os a uma existência de servidão, algo inconcebível na atualidade. Isso remete ao quanto os conceitos de "pessoa" e "direitos" foram se moldando ao longo do tempo.

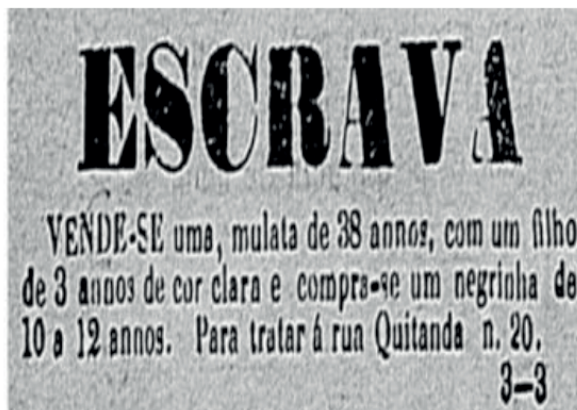


Figura 4 - Anúncio na seção de compra e venda de um jornal do período escravocrata do Brasil

Fonte: <https://www.scoopnest.com/pt/user/FotosDeFatos/880604015817609219-anncio-de-jornal-publicado-antes-da-abolio-da-escravatura-de-13-de-maio-d>

Outro exemplo é o da figura 5. Em tempos em que os biquínis são comuns, esta fotografia permite que os estudantes comparem e identifiquem como as noções de moral e imoral, ético e antiético, mudam conforme a sociedade muda.

A foto ilustra a mudança cultural no que se refere aos trajes de banho.



Figura 5 - foto tirada em uma praia nos anos de 1920, mostrando mulheres tendo a roupa de banho medida para garantir que o tamanho estava adequado.

Fonte: <http://www.95fmcritiba.com.br/noticias/listar/1413/2/antigamente-nos-anos-20-as-roupas-de-banho-das-mulheres-tinham-que-ser-medidas-para-que-elas-estivessem-adequadas%E2%80%9D-a-praia>



Alternativa:

Solicitar que estudantes busquem imagens ou outros conteúdos disponíveis na mídia ou em redes sociais, que retratem ideias/posturas com as quais concordem ou não.

Assim também é possível discutir e argumentar sobre o “moralmente aceitável” e os limites da tolerância e liberdade, em perspectivas históricas.

APÊNDICE V - MALU MULHER (SÉRIE DE TV)



A obra da teledramaturgia “Malu Mulher”, dos roteiristas Manoel Carlos, Euclides Marinho, Renata Pallottini, Lenita Plonczynski e Armando Costa, foi ao ar no final dos anos 1970. O episódio número 2, intitulado “De repente, tudo novamente”, permite uma reflexão muito interessante sobre a moral social impactando com os valores individuais e a influência das mudanças científicas e culturais.



Figura 6 - Episódio “De repente, tudo novamente”, da série “Malu Mulher”. Aborda o contexto moral referente a liberdade sexual feminina a partir de 1min e 50seg até 6min de gravação.

Fonte: <https://www.dailymotion.com/video/xztb9r>

O episódio mostra a protagonista (Malu), já em processo de divórcio, enfrentando o julgamento moral dos seus pais, que descobrem que Malu está tomando pílula anticoncepcional, questionando a razão de tal uso se ela não está mais casada e que tipo de exemplo isso seria para sua filha.

Na atualidade brasileira, provavelmente, o uso de anticoncepcional por uma mulher solteira não causa grande impacto, porém convém ressaltar que essa obra televisiva é relativamente recente e sofreu boicotes e censura pela “imoralidade”.

APÊNDICE VI - “COBAIAS” (FILME)



O filme “Cobaias”, lançado em 1997 pela Anasazi Productions é baseado na história real do estudo estadunidense conhecido como “Caso Tuskegee”, onde homens negros com sífilis foram iludidos com promessa de cura para a enfermidade, entretanto foram submetidos a tratamentos falsos. O objetivo dos envolvidos (inclusive profissionais de saúde negros) era provar que negros apresentavam um processo de adoecimento igual ao dos brancos, não sendo a sífilis uma doença de negros.

O filme retrata a segregação racial norte-americana dos anos 1930, os conflitos morais dos profissionais de saúde envolvidos (em especial os da enfermeira protagonista), além de abordar as relações hierárquicas entre profissionais da saúde e a hegemonia médica. Dessa forma, o filme possibilita inúmeras maneiras de se abordar como o contexto histórico influencia no que é moral ou imoral, ético ou antiético, visto que muito do que é mostrado no filme é considerado impensado ou criminoso na atualidade, convidando os estudantes a realizar uma comparação crítica entre as realidades do ontem e do hoje.

O mesmo também pode ser empregado com a finalidade de mostrar a importância de se manter condutas profissionais éticas, respeitando a opinião e a autonomia dos pacientes, além de abordar direitos dos pacientes, como saber o real diagnóstico e a ter informação acessível.

O filme não precisa necessariamente ser apresentado por inteiro aos estudantes para ser compreendido. Assim, caso o docente disponha de pouco tempo, pode agrupar partes do filme conforme achar conveniente e, dessa maneira, realizar discussões enriquecedoras.

De 9min e 20seg à 13min e 10seg de gravação: apresenta o contexto da segregação racial, a sífilis vista como uma

doença de negros e a enfermeira submissa aos profissionais médicos;

De 22min e 50seg à 26min e 10seg: após uma explicação técnica do médico sobre a sífilis, a enfermeira, ao perceber que os pacientes não compreenderam, “decifra” para a linguagem leiga, usando inclusive regionalismos;

De 31min e 50seg à 34min e 20seg: um dos pacientes argumenta com a enfermeira o direito dos pacientes de saberem sua real condição de enfermidade, independentemente da gravidade;

De 47min à 57min e 20seg de gravação: a proposta de sacrificar doentes em prol de uma futura promessa de remédios e de obter prova incontestável de que negros e brancos são iguais, além de mostrar o poder do médico na equipe, mostra a enfermeira negociando a realização de um tratamento, sem menosprezar a crença de cura que o paciente em questão manifesta, ou seja, sem imposição, mas com argumentos e tolerância;

De 1h17min e 50seg à 1h e 23min: pode complementar os minutos anteriores, revelando à enfermeira que a promessa de tratamento não se concretizará porque precisa-se de autópsias para concluir o estudo;

De 1h27min e 10seg à 1h28min e 30seg: mostra ao enfermo em situação de terminalidade o reconhecimento do seu sacrifício por parte do governo: 10 dólares e um certificado de agradecimento, além dos 50 dólares dados anteriormente para a compra de um caixão;

De 1h51min e 24seg à 1h54min e 50seg: pode complementar os minutos anteriores, mostrando durante o julgamento as razões pelas quais os profissionais negros aceitaram sacrificar mais de 300 enfermos.



Figura 7: Filme “Cobaias”.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=5H24-PHs3Us>

APÊNDICE VII - “GENI E O ZEPELIM” (MÚSICA DE CHICO BUARQUE)



A questão dos valores individuais e a moral podem ser aprofundados com textos e música como, por exemplo, o clássico do compositor Chico Buarque “Geni e o Zepelim”, que demonstra como a mudança de contexto pode mudar a moral social. A letra da música retrata uma mulher (Geni) que, julgada e agredida pela sociedade devido à sua vida sexual, repentinamente passa a ser considerada uma criatura bendita por ser a única capaz de salvar a cidade de um ataque violento, uma vez que o comandante do Zepelim passa a desejá-la,

<p>De tudo que é nego torto Do mangue e do cais do porto Ela já foi namorada</p> <p>O seu corpo é dos errantes Dos cegos, dos retirantes É de quem não tem mais nada</p> <p>Dá-se assim desde menina Na garagem, na cantina Atrás do tanque, no mato</p> <p>É a rainha dos detentos Das loucas, dos lazarentos Dos moleques do internato</p> <p>E também vai amiúde Co'os velhinhos sem saúde E as viúvas sem porvir</p> <p>Ela é um posso de bondade E é por isso que a cidade Vive sempre a repetir</p> <p>Joga pedra na Geni Joga pedra na Geni Ela é feita para apanhar Ela é boa de cuspir Ela dá pra qualquer um Maldita Geni</p> <p>Um dia surgiu brilhante Entre as nuvens, flutuante Um enorme zepelim Pairou sobre os edifícios Abriu dois mil orifícios Com dois mil canhões assim</p> <p>A cidade apavorada Se quedou paralisada Pronta pra virar geleia</p>	<p>Mas do zepelim gigante Desceu seu comandante Dizendo mudei de ideia</p> <p>Quando vi nesta cidade Tanto horror e iniquidade Resolvi tudo explodir</p> <p>Mas posso evitar o drama Se aquela formosa dama Essa noite me servir</p> <p>Essa dama era Geni Mas não pode ser Geni Ela é feita pra apanhar Ela é boa de cuspir Ela dá pra qualquer um Maldita Geni</p> <p>Mas de fato, logo ela Tão coitada e tão singela Cativara o forasteiro</p> <p>O guerreiro tão vistoso Tão temido e poderoso Era dela, prisioneiro</p> <p>Acontece que a donzela E isso era segredo dela Também tinha seus caprichos</p> <p>E a deitar com homem tão nobre Tão cheirando a brilho e a cobre Preferia amar com os bichos Ao ouvir tal heresia A cidade em romaria Foi beijar a sua mão</p> <p>O prefeito de joelhos</p>	<p>O bispo de olhos vermelhos E o banqueiro com um milhão</p> <p>Vai com ele, vai Geni Vai com ele, vai Geni Você pode nos salvar Você vai nos redimir Você dá pra qualquer um Bendita Geni</p> <p>Foram tantos os pedidos Tão sinceros, tão sentidos Que ela dominou seu asco</p> <p>Nessa noite lancinante Entregou-se a tal amante Como quem dá-se ao carrasco</p> <p>Ele fez tanta sujeira Lambuzou-se a noite inteira Até ficar saciado</p> <p>E nem bem amanhecia Partiu numa nuvem fria Com seu zepelim prateado</p> <p>Num suspiro aliviado Ela se virou de lado E tentou até sorrir</p> <p>Mas logo raiou o dia E a cidade em cantoria Não deixou ela dormir</p> <p>Joga pedra na Geni Joga bosta na Geni Ela é feita pra apanhar Ela é boa de cuspir Ela dá pra qualquer um Maldita Geni</p>
--	--	--

Texto 2 - "Geni e o Zepelim" (Chico Buarque).

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=jWHH4MlyXQQ>



APÊNDICE VIII - “AS VINHAS DA IRA” (JOHN STEINBECK)

O best-seller “As vinhas da ira”, de John Steinbeck, traz em seu capítulo “Os donos das terras chegavam” uma discussão onde duas personagens: um agricultor e um filho de agricultores contratado por um banco. Ambos iniciam uma discussão quanto à moralidade do serviço executado pelo contratado.

Muitas vezes o que é racional para um indivíduo é percebido pela coletividade como um ataque a identidade do grupo (GARCÍA, 2017), esta máxima fica perceptível nesse diálogo, onde são explicitados valores opostos, porém igualmente legítimos sob a perspectiva de cada um, mostrando que diferentes morais são construídas não apenas em tempos históricos distintos, mas também num mesmo contexto.

<p> Ao meio-dia, o homem que dirigia o trator parava, às vezes junto à casa de um meeiro, e abria a sua lancheira: sanduíches embrulhados em papel impermeável, pão de trigo, bem alvo, conservas, queijo. Comia sem saborear a comida. E os meeiros, que ainda estavam ali, ficavam às vezes a observá-lo, olhando-o com curiosidade [...] Crianças se acercavam curiosas, crianças maltrapilhas, que comiam uma massa de farinha fria. Observavam esfomeadas o homem desembulhar seus sanduíches e aspiravam o cheiro da conserva e do queijo com seus narizes aguçados pela fome [...] Depois de algum tempo, um meeiro, que não conseguira sair daquelas terras, aproximou-se agachando-se junto ao trator. </p> <p> - Olha só, o senhor não é o filho do Joe Davis? </p> <p> - Sou, sim – respondia o motorista do trator. </p> <p> - Então porque faz um diabo de trabalho assim, prejudicando a sua própria gente? </p> <p> - Porque ganho três dólares. Andei lutando como diabo para ganhar com o que comer, e nada. Eu tenho mulher e filhos. Temos que comer. Três dólares por dia, todo santo dia. </p> <p> - Tá certo – falava o meeiro- Mas por causa dos seus três dólares por dia, quinze ou vinte pessoas vão passar fome. Mais de cem pessoas têm que ir embora, queimar estrada. Tudo por causa dos seus três dólares por dia. Isso tá direito? </p> <p> - O que é que eu vou fazer? Tenho que pensar na minha família. São três dólares, que vêm todos os dias. Os tempos mudaram, não sabe disso? Não se pode mais viver da terra, a não ser que se tenha dois, cinco, dez mil hectares e um trator. A lavoura não é mais pra pobretões como a gente. Você não começa a reclamar porque não pode fabricar Fords ou porque não é a companhia telefônica. Bem, as safras agora são assim. Não há nada a fazer contra isto. A gente tem que se virar pra arrumar três dólares por dia. É o único jeito. </p> <p> - É, tudo isto é muito estranho – ponderou o meeiro – Se um homem tem um pedaço de terra, esse pedaço de terra é ele mesmo, faz parte dele, é como ele mesmo. Se é dono de uma terra assim, pode andar nela, tratar dela, e ficar triste quando ela não produz </p>	<p> e contente quando chove. Está sempre satisfeito, porque a terra é dele, é parte dele, é igual a ele. Mesmo que não seja bem sucedido, ele vale muito, porque tem a terra é assim. </p> <p> - Mas deixa um homem possuir uma propriedade que ele não vê nem tem tempo pra cuidar dela, nem pode sentir a terra debaixo de seus pés... Bom, aí a propriedade substitui o homem. E ele, em vez de grande, fica pequeno. Só a propriedade é grande e ele é escravo da propriedade. É assim também. </p> <p> O homem do trator devorou os restos da comida e disse: </p> <p> - Os tempos mudaram, não sabe disso? Pensando como você pensa, não se arranja comida nem para a mulher e pros filhos. Vê se consegue ganhar três dólares por dia, pra matar a fome dos seus filhos. Você não tem que pensar nos filhos dos outros, tem que pensar nos seus. Falandu assim, você fica conhecido como rebelde e nunca vai arranjar trabalho para ganhar três dólares por dia. </p> <p> - Tem mais de cem pessoas na estrada por causa dos seus três dólares por dia, sim senhor? Onde vamos parar? </p> <p> - Por falar nisso, convém você tratar logo da mudança. Tenho que passar pelo seu cercado depois do jantar. </p> <p> - Você já me estragou o poço hoje de manhã. </p> <p> - Pois é. Tinha que seguir em linha reta. E... eu digo isso porque você conhece o meu pai... Tenho ordens de chegar bem perto de uma parte onde ainda tenha uma família morando, como se fosse por acidente, sabe? E estragar um pouco a casa. Assim ganho mais uns dois dólares. Meu caçula ainda não sabe o que é um par de sapatos. </p> <p> - Mas eu construí minha casa com as minhas próprias mãos. Endireitei pregos velhos e enferrujados para pregar as tábuas. Os caibros são amarrados com arame. É tudo meu. Eu fiz tudo sozinho. Se você se meter a derrubar minha casa, vai me ver na janela, de rifle na mão. Chega só perto e vai ver. Meto uma bala como se mata um coelho. </p> <p> - Mas eu não tenho culpa! Vou perder meu emprego se não fizer o que me mandam. E olhe, suponha que você me mate. Eles vão enforcar ocê direitinho, mas antes disso já vão ter outro camarada no trator e esse outro vai derrubar a sua casa. Não adiante você me matar, não sou o homem que você </p>	<p> procura. </p> <p> - É, tá certo – disse o meeiro – Quem deu estas ordens procê? Vou atrás dele, isto sim, vou matar é ele. </p> <p> - Não, cê tá enganado. Ele também não tem culpa. Recebe ordens do banco. O banco lhe disse: dê um jeito naquela gente, mande todos embora, ou será despedido. </p> <p> - Bem, deve haver o presidente do banco, os diretores, os que mandam. Vou carregar meu rifle e procurar eles no banco. </p> <p> E o homem do trator disse: </p> <p> - Me falaram que o banco também recebe ordens do Leste. E as ordens são: faça as terras produzirem de qualquer jeito, ou terá que cerrar as portas. </p> <p> - Mas então quem é que manda? Quem eu tenho que matar? Não vou morrer de fome sem primeiro matar quem quer me tirar o pão. </p> <p> - Não sei. Talvez não tenha ninguém a quem matar. Talvez não seja um problema de gente, de homens. Talvez a culpa seja da propriedade, como você disse. De qualquer maneira, eu tenho que cumprir as ordens. </p> <p> - Tenho que pensar – disse o meeiro. </p> <p> - Todo mundo tem que pensar. Talvez tenha um jeito de evitar isso. Isso não é como relâmpago ou terremoto; é só uma coisa ruim feita pelos homens; e por Deus, podemos endireitar. </p> <p> O meeiro sentou-se à porta de sua casa e o homem do trator pôs sua máquina em movimento. O trator revolveu a terra e a terra dura e seca transformava-se em terra semeada. O trator continuava a revolver a terra e a terra ainda não cortada tinha três metros de largura. E voltou de ré. O monstro de ferro focinou o canto da casa, derrubou-lhe as paredes e arrancou- a de seus alicerces, e a casa caiu de lado, esmagada como um percevejo. E o homem que dirigia o trator estava de óculos e uma máscara de borracha cobrindo-lhe o nariz e a boca. O trator cortou uma linha reta na terra e o ar se encheu do som de suas vibrações. O meeiro olhou inerte, o rifle na mão, sua mulher ao lado, e as crianças atrás de sua mãe. E todos olhavam, perplexos, os movimentos do trator. </p>
--	--	--

Texto 3- Trecho do capítulo “Os donos das terras chegaram” (John Steinbeck).

Fonte: Steinbeck J. Os donos da terra chegaram. In: Steinbeck J. editor. As vinhas da ira. Rio de Janeiro/ São Paulo: Record; 2012.

APÊNDICE IX - “HUMAN” (DOCUMENTÁRIO)



O documentário “Human”, de Yann Arthus-Bertrand, é dividido em três volumes, que abordam temas considerados polêmicos sob diferentes perspectivas, de diferentes pessoas, de diferentes culturas, mostrando como a moral e a ética variam de acordo com as realidades.

O documentário se estrutura como um conjunto de depoimentos curtos, chegando cada volume a uma duração aproximada de 1h30min. Sendo assim, o docente pode escolher um dos temas e apresentar as entrevistas daquele tema escolhido. Visando essa praticidade, estão dispostos a seguir o tema debatido em cada momento do documentário.

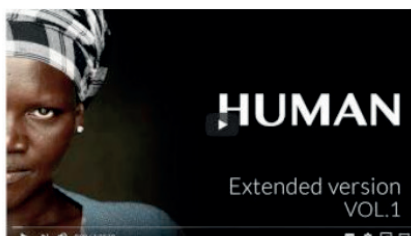


Figura 8- Documentário Volume I

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=TnGEclg2hjg>

Primeiros minutos de gravação: diferentes percepções sobre o amor, de acordo com a cultura, experiências de vida, religião e gênero;

A partir de 28min e 20seg de gravação: questões de gênero, violência doméstica, relacionamento entre os sexos nas sociedades;

A partir de 48 min e 30 seg de gravação: relações de trabalho, o que realmente é o trabalho, o significado do dinheiro e as relações de justiça;

A partir de 1h e 31 seg de gravação: pobreza, riqueza, desigualdades, injustiças sociais, influência dos governos.



Figura 9- Documentário Volume II

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ZJ3clmzjNps>

Primeiros minutos de gravação: razões para a violência, guerra, inimigos;

A partir de 24min de gravação: vingança, paz, sacrifícios por outras vidas;

A partir de 32min de gravação: dificuldades em exercer a empatia, interagir com a realidade do outro;

A partir de 39min de gravação: intolerância e aceitação em relação à sexualidade;

A partir de 54min e 50 seg de gravação: questões de família e concepções de família;

A partir de 1h e 14 min de gravação: morte, vida após a morte, crença em divindades, possuir ou não uma missão na sociedade.

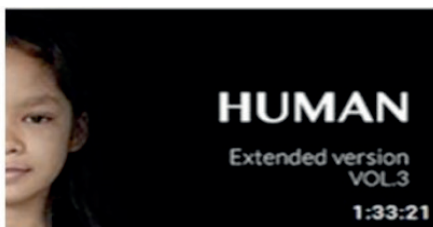


Figura 10- Documentário Volume III

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=RVWwGak3nQY>

Primeiros minutos de gravação: o que seria a felicidade e como defini-la;

A partir de 15min e 19 seg de gravação: relação do estudo e as diferenças sociais, valorização e desvalorização do ato de estudar;

A partir de 26min e 50 seg de gravação: pessoas portadoras de deficiências ou de enfermidades incuráveis e a vivência em sociedade;

A partir de 40min e 26 seg de gravação: diferentes perspectivas quanto ao trabalho o campo;

A partir de 53min e 20 seg de gravação: aspectos relacionados aos refugiados e migrantes;

A partir de 1h 7 min e 35 seg de gravação: corrupção e punição para crimes;

A partir de 1h19min de gravação: o sentido de existir, de estar nesse mundo



A utilização de obras da Escola Surrealista e/ou que utilizem a ilusão de ótica permite um leque amplo de interpretações quanto a imagem vista (rosto ou pessoas em um lago? Uma ponte ou caravelas?) e sobre a mensagem que a obra passa (passa melancolia ou esperança? Felicidade ou saudosismo?).

Essa gama de pontos de vista que emerge pode introduzir discussões sobre os diferentes valores de diferentes pessoas, fomentando discussões sobre a moral, os valores, as influências socioculturais, e assim por diante.

É possível trabalhar com os estudantes que perspectivas diferentes não significam, necessariamente, que uma delas está errada, reforçando a importância das relações empáticas.



Figura 11: Dançando no Campo (Pierre-Auguste Renoir)

Fonte: <http://www.historiadasartes.com/sala-dosprofessores/ilusao-de-otica/>



Figura 12: The Sun Sets Sail (Rob Gonsalves)

Fonte: <https://www.vice.com/pt/article/z4vx95/rob-gonsalves-pintor-surrealista-dali>



Figura 13: Vincent Van Gogh (Oleg Shuplyak)

Fonte: <http://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/ilusao-de-otica/>



Figura 14: John Lennon (Oleg Shuplyak)

Fonte: <http://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/ilusao-de-otica/>

APÊNDICE XI - “NOS OLHOS DE QUEM VÊ” (EPISÓDIO DO SERIADO “ALÉM DA IMAGINAÇÃO”)



O episódio 39 da série televisiva “Além da imaginação” narra um mundo onde a concepção de beleza é completamente diferente da que temos difundida na sociedade atual. Neste episódio, os considerados feios não são tolerados, pois há uma política de governo totalitária na qual se hipervaloriza o padrão, a unicidade de valores e conceitos estéticos. Assim sendo, as pessoas diferentes (feias) são submetidas a cirurgias plásticas e, caso não seja alcançado o efeito desejado, ela é banida para conviver somente com os seus semelhantes, poupando os “normais” de sua aparência.



Figura 15: Episódio “Nos olhos de quem vê” da série “Além da imaginação”.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=dbMvpzqoulw>

O episódio surpreende ao mostrar que o considerado inadmissível no quesito aparência é, na verdade, a aparência de pessoas como o telespectador, convidando-o a se colocar na condição de excluído social. Além disso, também possibilita uma importante reflexão sobre a imposição de valores, a intolerância ao diferente e como o que é perfeitamente aceitável no contexto social vigente, pode não sê-lo em outro momento.

Em contrapartida, por mais que a tolerância ao diferente possa ser considerado um preceito bioético, convém ressaltar que o ser humano é um ser sociável e, para que uma vida social seja possível, a autonomia/liberdade não pode ser absoluta. Nesse contexto, tanto a moral quanto a ética permite a convivência, permite a sobrevivência da sociedade, normatizando as ações. O direito de ser diferente da maioria, desde que não cause dano ao semelhante, ou seja, desde que se siga a moral e a legislação daquela sociedade.

APÊNDICE XII - “DENTRO DOS LIMITES DA ÉTICA, DA MORAL E DA LEI, EU TENHO O DIREITO DE SER DIFERENTE” (LEANDRO KARNAL)



O vídeo “Dentro dos limites da ética, da moral e da lei, eu tenho o direito de ser diferente”, do professor Leandro Karnal, aborda tanto a questão das diferentes perspectivas que podem existir, quanto a importância dos limites sociais impostos pela moral, ética e judiciário.

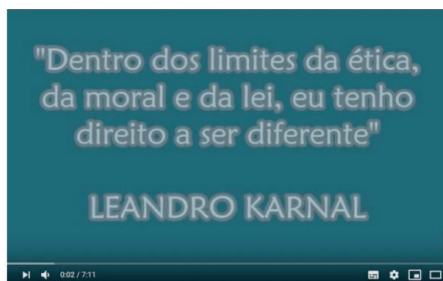


Figura 16: Vídeo “Dentro dos limites da ética, da moral e da lei, eu tenho o direito de ser diferente” (Leandro Karnal)

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=gV4ud7-51wg>

De 3 minutos à 4 minutos de gravação: aborda de modo cômico que uma vida saudável é uma questão de perspectiva: uma dieta rica em bacon, linguiça, entre outros similares previnem Alzheimer (pois se morrerá antes dos 40 anos), enquanto uma dieta rica em verduras, legumes e fazer exercícios físicos causam Alzheimer (pois fazem os indivíduos viverem mais e, por consequência, apresentarem mais doenças degenerativas).

De 5 minutos em diante: há diferenças no planeta e todos temos o direito de ser diferentes, mas dentro dos limites éticos, morais e jurídicos.

O referido vídeo não se limita à importância do respeito mútuo entre os divergentes, trazendo também a necessidade de se estabelecer limites, de preferência embasados nos direitos humanos, para que seja possível a vida em sociedade. Isso fomenta reflexões como: toda lei é realmente justa e possibilita a vida em sociedade? Quem define a qual moral seguir? Entre muitos outros questionamentos.

APÊNDICE XIII - “EMPATIA” (CLEVELAND CLINIC)



Dentro da perspectiva da tolerância, o vídeo intitulado “Empatia”, produzido pela Cleveland Clinic, mostra que dentro de um único cenário (hospitalar) existem diversas vivências coexistindo, tanto de profissionais quanto de pacientes e acompanhantes.

O vídeo convida a refletir sobre a impossibilidade de se saber o que cada pessoa ao redor sente ou como vive, sendo justamente essa impossibilidade que deve despertar a empatia,

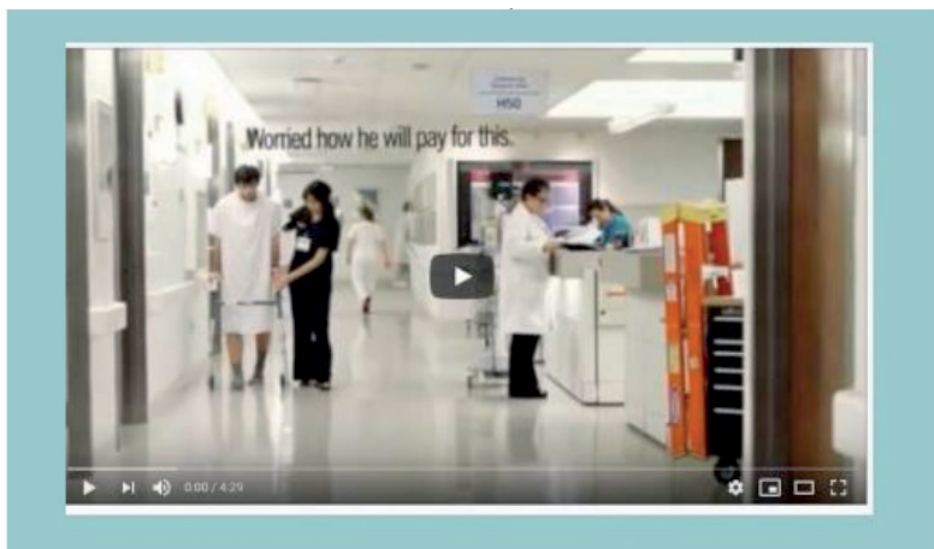


Figura 17: Vídeo “Empatia”, ou “Empathy: The Human Connection to Patient Care” (Cleveland Clinic).

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=gPASDkS3F98>

Convém ressaltar que ser empático não é ser permissivo e/ou acrítico. O vídeo salienta justamente a busca por compreensão do contexto vivido pelo outro, não necessariamente concordando ou compactuando com ele, mas tentar entender sua constituição para poder atuar com ela de modo eficiente.



É preciso aproximar o conhecimento científico da vida moral dos envolvidos no processo de cuidado para que seja possível uma adequada reflexão (MORATALLA, 2018). É preciso considerar o ponto de vista científico, o ponto de vista legal, a opinião dos envolvidos, a cultura organizacional, dentre outros. Para tanto, pode-se mencionar algumas sugestões,



Figura 18: Ilustração da criação de Frankenstein, remetendo à obra “Criação de Adão”, feita por Michelangelo, na Capela Sistina

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/510525307734847429/>

O clássico literário “Frankenstein”, de autoria de Mary Shelley, representa bem a responsabilidade sobre os atos e suas conseqüências. A história retrata o estudante Víctor Frankenstein, que descobre uma maneira de dar vida a um cadáver e o faz, condenando sua criatura a existir num mundo onde é rechaçado constantemente, sem semelhantes, levando-o à fúria de vingar-se de seu criador, destruindo a família deste. Essa obra pode ser utilizada no ambiente acadêmico para se debater a responsabilidade profissional do enfermeiro no seu agir e nas conseqüências desses atos, não sendo tudo o que é cientificamente possível, moralmente/ eticamente aceitável.

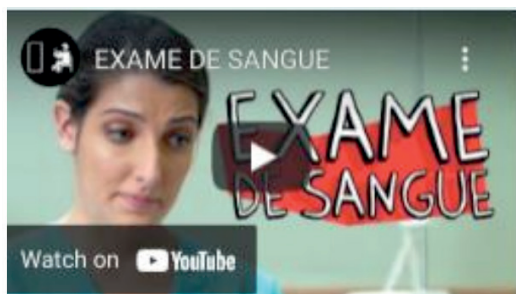


Figura 19: Vídeo “Exame de Sangue” (Grupo Porta dos Fundos)

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=w7r8pjnXYrM>

Neste vídeo, um paciente presta a realizar a coleta de uma amostra de sangue tenta, por diversos meios, persuadir a profissional da saúde a manipular o resultado do exame.

O vídeo pode favorecer discussões muito promissoras sobre a ética e a responsabilidade do profissional da saúde.



Figura 20: Vídeo «Cesariana» (Grupo Porta dos Fundos)

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PnmjQsUPxIw>

O vídeo encena a consulta de uma gestante com o seu obstetra, que insiste em manipular a data do parto, de modo que fique melhor para sua agenda particular e não para a saúde e bem-estar da gestante e do bebê.

Este vídeo leva à reflexão sobre a flexibilização dos valores, onde o profissional toma seus valores como premissas óbvias e inquestionáveis, negligenciando o conhecimento científico e os valores da paciente, em prol de seus próprios valores.

Pode ser usado para promover esse debate da responsabilidade ética do profissional de saúde de não manipular os sentimentos do paciente, sendo empático e respeitoso com os seus desejos.



Figura 21: última parte do episódio de “Os Simpsons”, da sétima temporada

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=e2VmYCWoxwM>

Uma maneira de abordar o risco de ser impositivo em suas convicções, negligenciando a moral do paciente/cliente (ou até mesmo de um colega de trabalho), pode ser o episódio da sétima temporada da série animada “Os Simpsons”. Nele, Lisa Simpson, uma das crianças da família Simpson, decide se tornar vegetariana e, firme em sua convicção, tenta convencer a todas as pessoas no churrasco de seu pai a parar de comer carne. Diante do fracasso da sua investida, estraga o churrasco de seu pai. Na última parte do episódio, Lisa conversa com um amigo indiano que revela ser vegetariano, porém um pouco mais radical que Lisa. Lisa se sente constrangida, mas o indiano e outros dois personagens lhe mostram a importância de não impor suas opiniões sobre os outros e a respeitar os que discordam delas.



APÊNDICE XV - “RITOS CORPORAIS ENTRE OS SONACIREMA” (HORACE MINER)

O texto “Ritos corporais entre os Sonacirema” (em português), do antropólogo norte-americano Horace Miner, aborda como se pode adotar facilmente posturas preconceituosas. Nesse texto, o leitor é levado a crer que está lendo um relato sobre algum povo exótico, muito diferente da concepção de sociedade a qual ele está habituado, entretanto, ao final do texto, é revelado que o leitor é um dos Sonacirema (americanos, escrito ao contrário). A partir dessa revelação, é possível identificar que os rituais “estranhos” são, na verdade, banalidades no cotidiano da sociedade a qual pertence (como escovar os dentes),

<p>A cultura dos Sonacirema se caracteriza por uma economia de mercado altamente desenvolvida, que se beneficiou de um habitat natural muito rico. Muito ocupados com a economia, empreendem muito tempo com ocupações de rituais. O corpo humano é o principal foco de atenção dos rituais. Acreditam que é débil, feio e doente e por isso todo o grupo tem em suas casas os santuários para suas cerimônias. Os mais ricos têm diversos deles, aliás, sua condição é avaliada pela quantidade de santuários que possuem em suas casas. Os menos favorecidos têm apenas um e se espelham nos ricos na construção dos santuários, cobrindo-os de pedras e cerâmicas.</p> <p>As cerimônias ocorridas são secretas e privadas e somente com as crianças se discute esses mistérios, porque são iniciantes.</p> <p>Uma caixa embutida na parede guarda poções mágicas e inúmeros feitiços, sem os quais nenhum nativo acredita poder viver.</p> <p>Os feitiços são obtidos de curandeiros, os quais escrevem com linguagem antiga e secreta as poções curativas que são levadas aos herbários e curandeiros que fornecem o feitiço desejado, cada qual recebendo substanciais presentes. Os feitiços são utilizados na medida de seu propósito e depois são guardados na caixa mágica que está sempre cheia. São tantos que as pessoas esquecem suas utilidades.</p> <p>Embaixo da caixa sagrada existe a fonte de águas sagradas, que os sacerdotes mantêm ritualmente puro, através de cerimônias no Templo das Águas. Os homens- da – boca- sagrada estão abaixo dos curandeiros e os Sonacirema acreditam que o cuidado da boca tem uma influência sobrenatural nas relações sociais e uma forte relação entre características orais e morais. O corpo e a boca fazem parte do ritual cotidiano, rito que repugna o estrangeiro, pois há o uso de um pequeno feixe de cerdas de porco na boca que movimentada pós mágicos com gestos iguais e continuados.</p> <p>Os homens- da- boca- sagrada recebem a visita dos Sonacirema uma ou mais vezes por ano. Esses possuem uma variedade de objetos usados no exorcismo dos perigos da boca, alargam buracos e lá depositam pós mágicos. Mesmo que os dentes deteriorem os nativos continuam retornando. As personalidades desses nativos mostram uma tendência masoquista definida, pois o homem- da- boca- sagrada enfia a agulha no nervo enquanto seus olhos brilham sadicamente. Essa tendência fica evidente quando o ritual diário envolve uma arranhadura e laceração no rosto com um instrumento cortante. Ritos femininos também são masoquistas, quatro vezes por mês lunar as mulheres enfiam suas cabeças em fornos durante uma hora.</p> <p>A imponência do templo Latipsoh recebe pacientes doentes para tratamentos e as</p>	<p>cerimônias aí realizadas envolvem um grupo de vestais com roupas e penteados distintos, além do taumaturgo. Existe uma certa violência nas cerimônias, poucos conseguem curar-se. Crianças não gostam de submeter-se à doutrinação e resistem. Os guardiões não admitem o cliente que não possa dar um presente ao zelador, mesmo após sobreviver às cerimônias não se permite a saída até que outro presente seja dado. Os Sonacirema não expõem o corpo e suas funções, como banho e excreções, e ao entrar nas cerimônias sofrem um choque psicológico por não estarem na intimidade doméstica. Um homem nunca exposto no ato excretório, nem sua mulher, de repente, encontra-se nu diante de uma vestal desconhecida, enquanto executa suas funções no vaso sagrado. Essas excreções são utilizadas por um adivinho para diagnosticar a doença, enquanto os doentes são apalpadados e manipulados pelos curandeiros.</p> <p>Além de ficarem quietos em suas camas duras, os pacientes recebem de madrugada a visita de vestais que os acordam e fazem uma série de exames, enfiando varas em suas bocas, além de atirarem agulhas magicamente tratadas em sua carne.</p> <p>O feiticeiro chamado de Escutador exorciza os demônios em pessoas que foram enfeitizadas. Os Sonacirema expõem ao Escutador todos os seus medos e problemas, pois acreditam que os pais fazem feitiçaria contra os filhos.</p> <p>A estética nativa é avessa ao corpo e as funções naturais. Fazem rituais de jejum para fazerem gordos ficarem magros, banqueteam os magros para os engordarem, rituais para fazerem os seios das mulheres crescerem, ou diminuir se são grandes. Aliás, essas de desenvolvimento hiper mamário são idolatradas e podem viver de aldeia em aldeia exibindo-os em troca de uma taxa.</p> <p>As funções sexuais são distorcidas, tabu como conversa, são muitos esforços feitos para evitar a gravidez, materiais mágicos e fases da lua. A concepção é pouco frequente e, quando grávidas, as mulheres se vestem a ocultar o seu estado. O parto é em segredo, a maioria das mulheres não amamenta nem cuida dos bebês.</p> <p>Essa vida cheia de rituais mostra a dificuldade de compreender como os Sonacirema conseguiram sobreviver com os pesados fardos que lhes impuseram.</p> <p>Agora que você leu tudo, leia ao contrário a palavra ... Sonacirema (“Americanos”). “Nós, sonamuh”, também temos as mesmas práticas, mas não entendemos a verdade simplesmente pelo nosso preconceito e por despreparo mental em analisar as coisas sob outros pontos de vista, que não o do nosso ego.</p>
---	--

Texto 4: “Ritos corporais entre os Sonacirema” (Horace Miner).

Fonte: <https://textosparamudarobrasil.wordpress.com/2013/04/16/os-sonaciremas/>

APÊNDICE XVI - ÁGUA PARA ELEFANTES (SARA GRUEN)



O capítulo quinto oferece um “anti-exemplo”, ou seja, algo que não se recomenda perpetuar, uma vez que o paciente é posto em uma situação completamente submissa à equipe de saúde. Percebe-se na narrativa de Sara Gruen um contexto desumanizado, no qual a enfermeira e a médica impõem ao paciente condutas sem estabelecer um diálogo com ele e insinuando falsas verdades (como no caso da medicação injetável).

- Enfermeira! - Uma delas levanta os olhos e me vê. Como é evidente que não estou morrendo, ela leva um tempo até se aproximar de mim.

- Em que posso ajudá-lo, Sr. Jankowski?

- Que tal me trazer comida de verdade?

- Como?

- Comida de verdade. Você sabe, aquilo que as pessoas aí fora comem.

- Ah, Sr. Jankowski...

- Não me venha com "ah, Sr. Jankowski", mocinha. Isso é comida de creche, e, ao que me conste, não tenho cinco anos. Tenho 90. Ou 93.

- Não é comida de creche.

- É sim. Não tem sustância. Olhe - digo, enterrando o garfo no monte coberto de molho. A comida desmorona e deixa uma camada viscosa grudada no garfo.

- Você chama isso de comida? Quero algo em que eu possa meter os dentes. Algo que se despedace. E o que exatamente deveria ser isto aqui? - pergunto, cutucando o monte de gelatina vermelha, que balança escandalosamente [...]

- Essa comida é própria para os residentes. Especialmente preparada segundo orientação de uma nutricionista especializada em geriatria...

- Não quero comer isso. Quero comida de verdade. Faz-se um silêncio mortal na sala. Olho em volta. Todos me observam.

- Qual é o problema? - pergunto bem alto. - É pedir muito? Ninguém mais aqui sente falta de comida de verdade? Não é possível que todos vocês estejam satisfeitos com essa... papa!

Ponho a mão na beira do meu prato e o empurro. Só um empurrãozinho. Juro, o prato desliza para o outro lado da mesa e se espatifa no chão.

Chamam a Dra. Rashid. Ela se senta à minha cabeceira e me faz perguntas [...] Meia hora depois, ela pede que a enfermeira a acompanhe ao corredor [...] "depressão grave" e "manifestando-se como agressão, o que não é raro em pacientes geriátricos".

- Sabem, não estou surdo! - berro da minha cama- Só velho!

A Dra. Rashid espia para dentro do quarto e pega a enfermeira pelo braço. Elas se dirigem para o hall, longe do alcance dos meus ouvidos.

Nessa noite, surge uma nova pilula no meu copinho de papel. Antes que eu me dê conta, os comprimidos estão na minha mão.

- O que é isto? - pergunto, pegando a pilula nova. Eu a viro e inspeciono o outro lado.

- O quê? - a enfermeira me pergunta.

- Esta aqui. É nova.

- É triptanol.

- E para que serve?

- Vai ajudá-lo a se sentir melhor.

- Para que serve? Ela não responde.

- É antidepressivo - diz ela, afinal.

- Não vou tomá-la. Não estou deprimido.

- A Dra. Rashid a prescreveu. Vai...

- Vocês querem me drogar. Querem me transformar num carneiro comedor de gelatina. Estou dizendo que não vou tomar.

- Sr. Jankowski. Tenho que cuidar de mais 12 pacientes. Por favor, tome os seus remédios.

- Tomo as outras, mas esta não - digo, dando um peteleco na pilula, que voa da minha mão e cai no chão. Jogo as outras dentro da boca. - Cadê a água? - pergunto, pronunciando mal as palavras porque estou tentando manter as pilulas no centro da língua.

Ela me dá um copo plástico, pega a pilula do chão e entra no meu banheiro. Ouço o barulho da descarga. Então ela volta.

- Sr. Jankowski, vou pegar outro comprimido. Se o senhor não o tomar vou chamar a Dra. Rashid e ela irá lhe prescrever o mesmo antidepressivo, só que injetável. O senhor vai tomar o triptanol de qualquer jeito. Só tem que decidir como vai ser.

Quando ela traz a pilula, eu a engulo. Quinze minutos depois, também tomo uma injeção não de triptanol, de alguma outra coisa, mas não me parece justo, porque eu tomei o comprimido.

Em alguns minutos, me transformo num carneiro comedor de gelatina. Bem, num carneiro de qualquer tipo. Mas ainda me lembro do incidente que me causou essa desgraça, e me dou conta de que se alguém me trouxesse uma gelatina bexiguenta naquele instante e me dissesse para comê-la, eu comeria.

O que fizeram comigo?

Eu me agarro à minha raiva com cada grão de humanidade que ainda resta no meu corpo arruinado, mas não adianta. Ela se esvai, como uma onda na praia.

Estou refletindo sobre essa triste realidade quando percebo a escuridão do sono rodeando a minha cabeça. Ele está ali há algum tempo, esperando o momento certo e se aproximando cada vez mais. Abro mão da raiva, que a essa altura se tornou apenas uma formalidade, e faço uma anotação mental para voltar a ficar zangado pela manhã. Então me deixo levar pelo sono, porque realmente não há como lutar contra ele.

Texto 5- Capítulo 05 de "Água para elefantes" (Sara Gruen).

Fonte: Gruen S. Água para elefantes. São Paulo: Arqueiro; 2011.

Em contrapartida, o capítulo oitavo oferece o "exemplo", ou seja, o que se deve perpetuar em uma assistência ética. Nele, o mesmo paciente, ressentido e desconfiado em virtude da experiência anterior, se surpreende com as atitudes da nova enfermeira que assume aquele plantão.

<p>[...] - Agora, por que puseram isso no senhor? - resmunga ela, abrindo as tiras de velcro que me prendem. - O senhor não tentou fugir, não é?</p> <p>- Não. Eu usei reclamar da farinha láctea que eles nos dão de comer - Olho de soslaio para ela. - E então meu prato parece que escorregou na mesa e caiu.</p> <p>[...] Ela caminha até a janela e abre a persiana.</p> <p>- Você se importa? - pergunto.</p> <p>- Me importo com o quê?</p> <p>- Corrija-me se eu estiver errado, mas este não é o meu quarto? E se eu não quiser que as persianas fiquem abertas? Estou ficando cansado de todo mundo achar que sabe melhor do que eu o que quero.</p> <p>Rosemary (a enfermeira) me olha fixamente. Então ela deixa cair a persiana, caminha para fora do quarto e fecha a porta. Abro a boca, surpreso.</p> <p>Pouco depois, ouço três batidas na porta, que se abre ligeiramente.</p> <p>- Bom dia, Sr. Jankowski, posso entrar?</p> <p>Que diabo de jogo é este?</p> <p>- Eu perguntei se posso entrar - ela repete.</p> <p>- Claro - descarrego.</p> <p>- Muito obrigada - diz ela, aproximando-se e parando ao pé da minha cama.</p> <p>- O senhor gostaria que eu abrisse a persiana e deixasse entrar o sol divino para iluminá-lo ou o senhor prefere ficar aí sentado na maior escuridão o dia inteiro?</p> <p>- Ora! Vá em frente e abra logo isso. E pare com essa bobagem.</p> <p>- Não é nenhuma bobagem, Sr. Jankowski - diz ela, dirigindo-se à janela e abrindo a persiana. Eu nunca havia pensado nisso antes, e eu lhe agradeço por ter me aberto os olhos.</p> <p>Será que ela está zombando de mim? Apertando os olhos, examino o seu rosto à procura de pistas.</p> <p>- Acho que o senhor gostaria de tomar o café-da-manhã aqui no quarto, não?</p> <p>Não respondo, porque continuo desconfiado. Vocês podem pensar que minha preferência já estaria anotada na minha ficha, mas elas me fazem a mesma pergunta toda manhã. Claro que prefiro tomar o café na sala de jantar. Tomá-lo na cama faz com que eu me sinta um inválido. Mas o café é logo depois da troca de fraldas da manhã, e o cheiro das fezes impregna o corredor e me deixa nauseado. Somente uma ou duas horas depois de todos os inválidos estarem limpos, alimentados e estacionados fora de seus quartos é seguro botar a cabeça para fora.</p> <p>- Ora, Sr. Jankowski, se o senhor espera que as pessoas façam as coisas do seu jeito, vai ter que dar algumas dicas de como quer que essas coisas sejam feitas.</p> <p>- Sim. Por favor. Vou tomá-lo aqui - digo.</p> <p>- Então, tudo bem. O senhor vai tomar banho antes ou depois do café?</p> <p>- Por que você acha que eu preciso de um banho? - pergunto, completamente ofendido, embora eu não tenha nenhuma certeza de que não precise.</p>	<p>- Porque hoje é o dia de o senhor receber visitas - disse ela, com aquele grande sorriso iluminando seu rosto.</p> <p>- E porque achei que o senhor gostaria de estar elegante e perfumado para sua saída hoje à tarde.</p> <p>Minha saída? Ah, sim! O circo. Devo admitir que acordar dois dias seguidos com a perspectiva de ir ao circo é muito bom.</p> <p>- Acho que vou tomá-lo antes do café-da-manhã, se você não se importar - digo, cordialmente.</p> <p>Uma das maiores indignidades que a velhice acarreta é que as pessoas insistem em ajudá-lo a tomar banho e ir ao banheiro.</p> <p>Na realidade, eu não preciso de ajuda em nenhum dos dois casos, mas todos estão sempre tão temerosos de que eu escorregue e quebre a bacia de novo que, quer eu queira, quer não, aparece uma acompanhante. Insisto em ir ao banheiro sozinho, mas há sempre alguém lá, por precaução, e é sempre uma mulher. Eu peço a quem quer que esteja ali que se vire enquanto deixo cair minhas ceroulas e me sento, e depois lhe peço que saia até eu acabar.</p> <p>Tomar banho é até mais embaraçoso, porque tenho que ficar nu como vim ao mundo na frente de uma enfermeira. Ora, há algumas coisas que nunca morrem totalmente e, embora eu esteja na casa dos 90, meu vigor às vezes ressurgue. Não posso evitar. Elas sempre fingem não notar. São treinadas para isso, me parece, embora fingir não notar seja quase pior do que notar [...] Rosemary me ajuda a entrar no boxe.</p> <p>- Isso. Agora é só o senhor segurar nessa barra aí...</p> <p>- Sei, sei. Já tomei banhos de chuveiro antes - digo, agarrando a barra e me ajeitando na cadeira higiênica. Rosemary tira o chuveiro da haste para que eu possa alcançá-lo e abre a água.</p> <p>- Que tal a temperatura, Sr. Jankowski? - pergunta balançando a mão, ora dentro, ora fora da água, e desviando discretamente o olhar.</p> <p>- Ótima. Me dá só um pouco de xampu e pode sair, faz favor.</p> <p>- O senhor está bem disposto hoje, não é mesmo?</p> <p>- Ela abre o frasco do xampu e deixa cair algumas gotas na palma da minha mão. É tudo o que necessito, pois só me resta uma meia dúzia de fios de cabelo. - Se precisar de mim é só chamar - diz, fechando a cortina. - Estarei aqui fora.</p> <p>- Hum, hum.</p> <p>Quando ela sai, curto bastante minha chuveirada. Tiro a mangueira do chuveiro do seu suporte e, recebendo a água de cima e de perto, deixo-a borrifar meu corpo, direcionando-a para os ombros, fazendo-a escorrer pelas costas depois por cada um dos braços e pernas magrelas. Até jogo a cabeça para trás, olhos fechados, deixando a água atingir em cheio o meu rosto. Faço de conta que é uma chuva de verão, balanço a cabeça e me divirto</p>
---	--

Texto 6- Capítulo 8, "Água para elefantes" (Sara Gruen).

Fonte: Gruen S. Água para elefantes. São Paulo: Arqueiro; 2011.

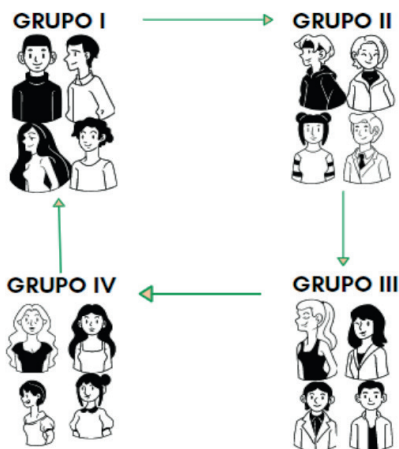
A autora mostra a mudança comportamental do paciente quando, ao invés

de imposições, se torna um agente participativo no seu cuidado, tendo seus valores e individualidade respeitados. A ideia é que esses dois capítulos do livro “Água para Elefantes” possam ser utilizados em conjunto. A comparação dos capítulos quinto e oitavo permite que os estudantes reflitam sobre a influência da postura profissional e a importância de se adotar uma postura ética e tolerante.

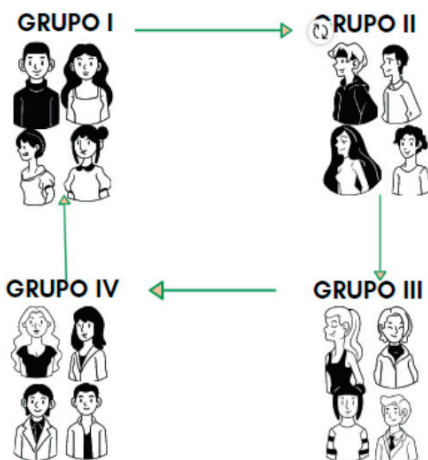


A timidez e o medo de represálias de alguns estudantes podem comprometer o bom andamento de atividades grupais. Além disso, essa sensação de “ameaça” diante da autoridade do professor também pode comprometer esse processo educacional (FELIP, 2015; TOKUHAMA-ESPINOSA, 2008). Uma alternativa para transpor essa barreira pode ser a divisão da turma em pequenos grupos rotativos.

Exemplo: uma turma de 16 estudantes para debater um tema (ou uma imagem, ou um texto, ou um filme). Divide-se esses estudantes em 04 grupos compostos de 04 membros cada um.



O professor estabelece 10 minutos para os grupos debaterem e, após esse tempo, 02 alunos de cada grupo permanecem em seus devidos lugares, enquanto os outros 02 vão mudando de grupo.



E, assim, vão se realizando debates de 10 minutos até que os alunos circulantes retornem ao seu grupo de origem. Terminada essa dinâmica, os estudantes poderão expor ao professor as ideias levantadas, cabendo ao docente orientar a aprendizagem conforme o exposto pelos estudantes. Iniciar com pequenos grupos não só reduz o medo de alguns estudantes quanto à exposição de suas ideias a um público, mas também auxilia os docentes a conduzir os debates, evitando desentendimentos entre os participantes, em especial aquele ainda pouco maduros. Esse tipo de dinâmica pode utilizar situações morais vivenciadas pelos próprios estudantes, valorizando a realidade experimentada por eles (FUNAI, A, *et al*, 2016).

Além dessa dinâmica, defende-se o exercício da deliberação moral nesse processo educacional, uma vez que o diálogo deliberativo torna os estudantes mais críticos e reflexivos (PRADO; REIBNITZ, 2016).



Através de sessões deliberativas, os estudantes têm a possibilidade de exercitar a negociação, a escuta atenta e respeitosa para que, juntos com os outros participantes, possam chegar a um denominador comum, ou seja, o mais adequado para o contexto apresentado.

Como sugestão de tema para fomentar deliberações e discussões, destacam-se os casos deliberados encontrados nos exemplares virtuais da revista “Bioética Complutense”, da Universidad Complutense, de Madrid, na Espanha, disponível gratuitamente na internet. A revista tem publicação semestral e o referido site disponibiliza todos os seus números.

The image shows the website for 'Bioética Complutense'. At the top left is the logo of Universidad Complutense Madrid. To the right, it says 'Unidad Docente de Historia de la Ciencia'. Below this is a red navigation bar with 'Unidades docentes' on the right and several menu items: 'Docencia', 'Ubicación', 'Personal', 'Investigación', and 'Publicaciones'. A breadcrumb trail reads 'Portada / Publicaciones / Publicaciones bioética / Bioética Complutense'. The main heading is 'Bioética Complutense' followed by 'Revista de bioética'. Under 'Portada', there is a thumbnail of the journal cover and a text block: 'Bioética Complutense es una revista dedicada a temas de Bioética, con amplitud de perspectivas, disciplinas y enfoques. Su objetivo es contribuir a la difusión y el desarrollo de la Bioética, desde una perspectiva plural, abierta y deliberativa. Publicación semestral. ISSN: 2445-0812 bioeticacomplutense@gmail.com'.

Figura 22: página inicial para acesso aos exemplares revista “Bioética Complutense”.

Fonte: <https://www.ucm.es/hc/bioetica-complutense>

Ao final de cada exemplar, há um caso clínico comentado e deliberado. Embora sejam casos clínicos de uma realidade diferente da brasileira (o contexto é o espanhol, logo, a abordagem e os problemas são oriundos desse contexto), o fato dos casos mostrarem o passo a passo de uma deliberação já os torna muito úteis.

Estes também podem ser utilizados como um exemplo comparativo, no qual os estudantes possam identificar e debater as diferenças morais associadas às diferenças culturais dos dois países. Além disso, as histórias clínicas (sem a parte deliberativa) podem ser usadas isoladamente para se realizar as dinâmicas de discussão ou até mesmo para propor atividades extraclasse.

APÊNDICE XIX - PACTO DE CONVIVÊNCIA



Para que o estudante seja capaz de se automonitorar, ele deve conhecer os objetivos da aprendizagem (que podem ser explicitados através do Método Socrático, discorrido no Apêndice I) e interiorize os critérios para apreciar o seu progresso (ARAÚJO; DINIZ, 2015).

Uma maneira de favorecer essa interiorização é apresentar no início da disciplina, ou atividade, no que a avaliação está sendo embasada e, quiçá, pontuar cada critério (uma vez que muitas instituições exigem uma quantificação da avaliação), conforme o exemplo adiante:

1	NOSSO ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA É ACOLHEDOR E DIALÓGICO;
2	EM TODAS AS NOSSAS AÇÕES PROMOVEMOS VALORES ÉTICOS, POR ISSO ELEGEMOS OS VALORES DA EQUIDADE, DA JUSTIÇA E DA SOLIDARIEDADE;
3	SOMOS DIFERENTES E TODOS SÃO TRATADOS COM RESPEITO E ATENÇÃO;
4	TODAS AS IDEIAS E DÚVIDAS MERECEM SER OUVIDAS E DISCUTIDAS COM ABERTURA, MESMO QUE SEJAM DISCORDANTES;
5	NOSSA COMUNICAÇÃO É PAUTADA NA CIVILIDADE E CORDIALIDADE, POR ISSO TODOS SÃO OUVIDOS SEM INTERRUPÇÃO OU AFRONTAS;
6	PRECONCEITO, COERÇÃO, REPRESSÃO OU QUALQUER FORMA DE CONSTRANGIMENTO SÃO ABOLIDOS DE NOSSA CONVIVÊNCIA;
7	BUSCAMOS FUNDAMENTAR NOSSOS ARGUMENTOS;
8	BUSCAMOS DELIBERAR COM PRUDÊNCIA SOBRE AS DISTINTAS MORAIS;
9	COMPARTILHAMOS RESPONSABILIDADES EM TODAS AS ATIVIDADES ASSUMIDAS;
10	CONSENSUAMOS E SEGUIMOS REGRAS PRÁTICAS NA ORGANIZAÇÃO DE TAREFAS E DEBATES.

Texto 7: Modelo de Pacto de Convivência para Educação Ético-Moral.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Esse modelo ilustra algumas possibilidades que o docente pode querer coibir durante suas aulas ou debates. Seguindo esse modelo, os estudantes seriam esclarecidos de que perderiam um quantitativo “x” de pontos conforme os “requisitos do contrato” que fossem desrespeitados. A distribuição de pontos, assim como a eleição da composição do regulamento, ocorreria conforme o docente considerasse mais sensato.

Dessa forma, todos os estudantes iniciariam a disciplina com nota máxima, e essa nota sofreria mudanças conforme sua postura em dialogar. Além de favorecer a aprendizagem sobre o tema, também estaria possibilitando ao estudante “treinar” sobre como se delibera, o que é fundamental para a profissão que escolheram seguir.



Uma forma de avaliar seria convidar os estudantes a realizarem por escrito uma reflexão. Vídeos disponíveis na internet podem ser usados como introdução à atividade. Toma-se como exemplo aqui o vídeo do professor Leandro Karnal “Não é mais fácil ser fiel?”, no qual em, aproximadamente cinco minutos, ele justifica de modo bem humorado as razões de ser mais fácil ser ético do que antiético.

Esse vídeo poderia ser apresentado em sala de aula e, em seguida, o docente poderia apresentar como pergunta norteadora para o texto “se é mais fácil ser ético e moral, porque comumente não se é?”, orientando os estudantes a trazerem elementos como as diferenças de valores e culturas na sua construção textual.



Figura 23: Vídeo “Não é mais fácil ser fiel?” (Leandro Karnal).

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=WlJB_9vO-uw

Seria uma maneira do estudante demonstrar sua compreensão da complexidade de se viver em sociedade, de como entende que os valores podem influenciar nas ações, entre outros aspectos e, junto a isso, o docente teria em suas mãos um documento para avaliar, caso este seja uma exigência institucional.

O docente também estaria livre para optar em propor essa atividade em sala de aula ou que fosse realizada em domicílio, assim como se seria uma tarefa individual ou em pequenos grupos. Seria uma maneira de amenizar a ansiedade de uma avaliação tradicional.

APÊNDICE XXI - ELABORAÇÃO DE PORTFÓLIO COMO RECURSO AVALIATIVO



Um recurso que pode ter bons resultados para o desenvolvimento do raciocínio crítico ético, moral e transdisciplinar é a elaboração de portfólios como método avaliativo. Trata-se de um registro pessoal da trajetória de aprendizagem do estudante, sendo este um recurso utilizado e recomendado a partir da experiência e teorização desenvolvida por enfermeiras (PRADO; REIBNITZ, 2016).

O docente explicita as regras de estruturação do texto (fonte, espaçamento, número de páginas, entre outras) e os critérios a serem considerados aos estudantes, e estes vão construindo o portfólio desde o seu primeiro contato com a disciplina. Esse constructo deve ser entregue de tempos em tempos (em datas predeterminadas) durante seu processo de elaboração para que o docente possa ler e orientar, antes da entrega final do portfólio (quando termina a disciplina, curso ou encontro). As autoras sugerem como pode ser orientada a estruturação do portfólio (figura 24) e como este pode ser avaliado (figura 25) (PRADO; REIBNITZ, 2016).

Apresentação pessoal	Nome, número de matrícula, e-mail e demais informações pertinentes.
Documento diagnóstico/ Meu compromisso	Declaração acerca de suas expectativas e seu compromisso com a disciplina. O que espera ter conquistado ao final do semestre.
Contato/Contrato	Descrever o contrato do grupo para o desenvolvimento das atividades. Relacionar o modo de contato dos membros do grupo.
Diário pessoal	Dissertar acerca de suas vivências e percepções, seu compromisso consigo e o grupo de desenvolvimento das atividades propostas em todos os cenários de aprendizagem. Apontar avanços e dificuldades sentidas na construção do seu conhecimento.
Avaliação das experiências de aprendizagem	Percepções acerca das experiências de aprendizagem, do grupo de alunos e dos professores e dos cenários. Reflexão crítica ao final apontando perspectivas, mudanças e novas possibilidades.
Análise crítica de seu processo de aprendizagem	Reflexão acerca de sua participação nas atividades da disciplina, destacando o modo como tem investido na sua formação (leituras prévias, discussão, entre outros).

Figura 24: Elementos que deverão constar no portfólio.

Fonte: Adaptado de Prado; Reibnitz, 2016, p.184

Critérios técnicos	Critérios qualitativos
O portfólio contempla os passos estabelecidos?	Até que ponto o aluno evolui conforme as metas estabelecidas?
Tem metas e reflexões explícitas?	Apresenta síntese individual?
Cada documento tem uma identificação que lhe dá sentido?	Apresenta análise do material incluído?
Está atualizado (conforme a periodicidade da avaliação)?	Contém propostas/ recomendações sobre as etapas de desenvolvimento de aprendizagem?
Inclui experiências da sala de aula e de fora dela?	É suficiente ou precisa aprofundar algum aspecto?
Apresenta certificados de participação em outras atividades extraclases?	Inclui reflexões sobre o processo de aprendizagem (autoavaliação) e sobre a avaliação global?

Figura 25- Critérios a serem avaliados

Fonte: Adaptado de PRADO; REIBNITZ, 2016, p.184

Esse tipo de avaliação permite que se estabeleça um diálogo melhor entre docente e estudante, ao passo que estimula a constante reflexão moral e ética (desde o início da abordagem) e exercita a elaboração de argumentos via documento, atividade também essencial para a profissão de enfermeiro.

APÊNDICE XXII - ARCO DE MAGUEREZ COMO RECURSO AVALIATIVO



Embora a ideia original do Arco de Maguerез seja constituir uma metodologia ativa para o ensino-aprendizagem, defende-se aqui que o mesmo pode ser adaptado para os moldes de uma atividade avaliativa, na qual estudantes de enfermagem, a partir de um caso clínico previamente estipulado, ponderem sobre os problemas éticos e morais ali apresentados.

O Arco de Maguerез sugere um caminho metodológico capaz de fomentar o pensamento crítico e criativo dos estudantes, sendo composto por 05 etapas: observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade (para causar mudanças significativas) (FILHO *et al*, 2016; SOUZA *et al*, 2016).

Arco da Problematização de Maguerез



Figura 26: Representação do Arco de Maguerез

Fonte: https://unasus2.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/6808/mod_resource/content/3/un03/top03p01.html

Da esquerda para a direita

Observação da Realidade: o estudante deve refletir sobre a realidade e resgatar suas vivências pessoais;

Pontos- Chaves: identificados a partir da etapa anterior. Questões importantes envolvidas;

Teorização: as etapas anteriores são fortalecidas e fundamentadas pela busca teórica, levando a melhor compreensão do conteúdo abordado e da realidade pelos estudantes;

Hipóteses de Solução: inicia-se a construção de possibilidades de soluções dos problemas identificados previamente, direcionando um novo olhar para os problemas práticos identificados;

Aplicação à Realidade: conclusão do arco, com modificação de condutas para sanar os desafios identificados.

A sugestão é que, após explicar as etapas do Arco aos estudantes, o docente aplique um caso de problema moral/ético para ser ponderado com base no passo a passo do arco. O caso a ser analisado pode ser real ou fictício, porém se considera particularmente interessante a possibilidade dos estudantes trazerem situações vivenciadas por eles nos campos de estágio. Ou ainda, selecionar um artigo ou matéria científica para que, em pequenos grupos, eles analisem e estruturem um Arco de Maguerez.

ARQUIVO DE IDEIAS – ANEXOS

Conforme visto anteriormente, a PARTE III deste e-book é também composta pela seção Anexo. Esta seção foi pensada especificamente para o “Tópico III- Responsabilidade Profissional Ética”, pois abordar essa temática requer um olhar atento à legislação e à deontologia, embora não se limite a elas.

Salienta-se que, embora tenha sido pensado com foco no Tópico III, estes anexos podem e devem ser utilizados conforme e quando convier ao leitor.

Esta seção é composta por dois anexos, que podem ser utilizados separadamente ou em complementariedade. O “Anexo I- Legislações e Resoluções” indica as principais leis e regulamentos para o exercício da profissão de enfermeiro no Brasil. Este anexo almeja facilitar/auxiliar o acesso apresentando os links de cada documento mencionado.

Quanto ao “Anexo II- Temas e Reflexões”, explicita-se algumas sugestões de temas para a construção de casos que podem fomentar questões éticas, bioéticas e morais durante a atuação de enfermagem. Este anexo almeja estimular que docentes e estudantes tragam casos reais que vivenciaram na prática ou que busquem situações similares em notícias publicadas ou redes sociais. Além dos temas, este anexo traz algumas ideias de reflexões que podem ser fomentadas a partir dos casos que forem trazidos.

ANEXO I - LEGISLAÇÕES E RESOLUÇÕES

LEI N 7.498/86, DE 25 DE JUNHO DE 1986

Dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem e dá outras providências.

http://www.cofen.gov.br/lei-n-749886-de-25-de-junho-de-1986_4161.html

LEI N 8.967, DE 28 DE DEZEMBRO DE 1994

Altera a redação do parágrafo único do art. 23 da lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, que dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem e dá outras providências.

http://www.cofen.gov.br/lei-n-8967-de-281294_4170.html

DECRETO N 94.406, DE 30 DE MARÇO DE 1987

Regulamenta a lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, que dispõe sobre o exercício da enfermagem, e dá outras providências.

http://www.cofen.gov.br/decreto-n-9440687_4173.html

**RESOLUÇÃO COFEN Nº 311 DE 17 DE FEVEREIRO DE 2007 – REVOGADA PELA
RESOLUÇÃO COFEN Nº 564/2017**

Aprova a reformulação do código de ética dos profissionais de enfermagem.

http://www.cofen.gov.br/resoluo-cofen-3112007_4345.html

**RESOLUÇÃO COFEN Nº 172 DE 15 DE JUNHO DE 1994 – REVOGADA PELA
RESOLUÇÃO COFEN Nº 572/2018**

Normatiza a criação de comissão de ética de enfermagem nas instituições de saúde.

http://www.cofen.gov.br/resoluo-cofen-1721994_4246.html

ANEXO II - TEMAS E REFLEXÕES

TEMAS PARA OS CASOS

Responsabilidade ético profissional...
... relacionada à assistência à criança vítima de violência.
... relacionada à assistência ao paciente em processo de terminalidade.
... relacionada ao transplante de órgãos.
... relacionada ao sigilo profissional.
... relacionada à assistência à mulher vítima de violência.
... relacionada à assistência frente a suspeita de violência sexual.
... relacionada à assistência frente a suspeita de violência doméstica.

REFLEXÕES PARA OS CASOS TRAZIDOS

O que o código de ética nos aponta sob a perspectiva deontológica?

O que nossa legislação diz a respeito da nossa responsabilidade enquanto profissional da saúde e cidadão?

Quais as singularidades deste/destes casos (Diagnósticos de Enfermagem)?




Que questões éticas e bioéticas emergem deste/destes casos?

SOBRE AS AUTORAS

ISABELA SAIORON - Doutora em Enfermagem. Especialista em Gestão em Saúde. Membro do Laboratório de Pesquisa PRAXIS da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua em pesquisas voltadas para a ética, a bioética e a educação ético - moral. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2877334195696495> Orcid: 0000-0001-6402-830X

FLÁVIA REGINA SOUZA RAMOS - Doutora em Filosofia em Enfermagem. Professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina junto ao Programa de Pós - Graduação em Enfermagem. Professora visitante CAPES junto à Universidade do Estado do Amazonas. Pesquisadora CNPq. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3027670493001716> Orcid: 0000-0002-0077-2292





DULCINÉIA GHIZONI SCHNEIDER - Doutora em Enfermagem. Professora adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando na Graduação em Enfermagem e no Programa de Pós - Graduação em Enfermagem. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9813240957563404> Orcid: 0000-0002-4842-2187

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ferramenta

EDUCETIC

**Proposições para a educação ético-moral
na formação profissional em enfermagem**

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ferramenta

EDUCETIC

**Proposições para a educação ético-moral
na formação profissional em enfermagem**

