



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ODONTOLOGIA

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ODONTOLOGIA EM SAÚDE
COLETIVA**

FABÍOLA MARIN

**ÉTICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM ODONTOLOGIA:
problemas vivenciados por estudantes de graduação**

**Florianópolis
2016**

FABÍOLA MARIN

**ÉTICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM ODONTOLOGIA:
problemas vivenciados por estudantes de graduação**

Dissertação apresentada ao
Curso de Pós-Graduação em
Saúde Coletiva da Universidade
Federal de Santa Catarina,
como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em
Odontologia

Orientadora: Profa. Dra. Mirelle
Finkler

**Florianópolis
2016**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC

Marin, Fabiola

Ética e formação profissional em Odontologia: problemas vivenciados por estudantes de graduação / Fabiola Marin ; orientador, Mirelle Finkler - Florianópolis, SC, 2016. 112 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, . Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Saúde.

Inclui referências

1. Saúde. 2. Odontologia. 3. Formação profissional. 4. Discentes. 5. Ética e problemas éticos. I. Finkler, Mirelle. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Saúde. III. Título.

FABÍOLA MARIN

**Ética e formação profissional em Odontologia: problemas
vivenciados por estudantes de graduação**

Esta dissertação foi submetida à avaliação da Banca Examinadora para
obtenção do título de:

MESTRE EM ODONTOLOGIA

E aprovada, em 31 de outubro de 2016, atendendo às normas da
legislação vigente na Universidade Federal de Santa Catarina, no
Programa de Pós-Graduação em Odontologia, e na Área de
Concentração de Odontologia em Saúde Coletiva.

Profª. Dra. Izabel Cristina Santos Almeida
Coordenadora do Programa

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Mirelle Finkler
Presidente
Universidade Federal de Santa
Catarina

Profª. Dra. Marta Inez Machado
Verdi
Membro
Universidade Federal de Santa
Catarina

Profª. Dra. Ana Lucia S.F. de
Mello
Membro
Universidade Federal de Santa
Catarina

Profª. Dra. Claudia Flemming
Colussi
Membro
Universidade Federal de Santa
Catarina

Este trabalho dedico à minha família, em especial às minhas amadas filhas, Helena e Júlia e aos meus pais Maurílio Marin e Terezinha M. Marin, pelo amor incondicional, por terem me ensinado a honestidade, o valor do trabalho e da família, a beleza dos sonhos, a força da fé e do amor de Deus. Obrigada por sempre acreditarem que eu conseguiria. Todo o meu amor e gratidão.

RESUMO

Este trabalho apresenta-se em um momento em que o Brasil, no contexto histórico da Educação e da Saúde, tem colocado novos desafios para a educação superior. O perfil profissional estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos da área da saúde requer uma formação profissional generalista, humanística, crítica e reflexiva. Este trabalho pretendeu colaborar com esta tarefa ao buscar compreender os problemas éticos vivenciados por estudantes de graduação em Odontologia. Trata-se de um estudo descritivo, transversal, de abordagem qualitativa, realizado em duas faculdades de odontologia do sul do país com a participação de 25 estudantes de fases intermediárias e final do curso. Foram realizados dois momentos de grupos focais com cada turma, com intervalos de 10 a 15 dias. A coleta de dados foi registrada com gravações em áudio e vídeo. Os áudios foram transcritos, complementados com as observações dos vídeos e levados para análise no *software* Atlas.ti 7®. Da análise dos dados emergiram cinco categorias temáticas que revelam os principais problemas éticos para os estudantes: O assédio moral na relação professor-estudante; Violências na relação pedagógica; As dificuldades interpessoais docentes, A competitividade discente e a Objetificação do paciente da clínica de ensino. Ficou evidente a necessidade de se repensar o processo de ensino-aprendizagem em odontologia, particularmente em relação à humanização das relações interpessoais e das vivências acadêmicas. Há que se promover o desenvolvimento moral dos estudantes o que exige que o corpo docente esteja ciente dos problemas éticos vivenciados por eles no processo de socialização profissional. Uma vez cientes poderão buscar se aperfeiçoar na gestão destes problemas por meio de estudo, da reflexão ética e do diálogo deliberativo.

Palavras-chave: Odontologia; Ética; Bioética; Educação Superior; Formação profissional.

ABSTRACT

This work is presented at a time when Brazil, the historical context of education and health, has set new challenges for higher education. The professional profile established by the National Curriculum Guidelines for health courses requires a generalist, humanistic, critical and reflective professional qualification. This work intended to contribute to this task trying to understand the ethical conflicts experienced by undergraduate students in Dentistry. This is a descriptive study of qualitative approach, carried out in two southern dental schools of the country, with the participation of 25 students from four different classes, two in the middle and two at the end of the course. Two moments of focus groups were conducted with each group at intervals of 10 to 15 days. Data collection was recorded with audio recordings and video. The audios were transcribed, supplemented with observations of videos and taken for analysis in Atlas.ti 7® software. Analysis of the data emerged five thematic categories that reveal the main ethical problems for students: moral blockade in the teacher-student relationship, the violence un the pedagogical relationship; interpersonal difficulties among teachers, the student competitiveness and the objectification of the patient. It was evident the need to rethink the process of teaching and learning in dentistry, particularly in relation to the humanization of interpersonal relationships and academic experiences. It is necessary to promote the moral development of students which requires that the faculty is aware of ethical problems experienced by them in the professional socialization process. Once aware, they may seek to improve the management of these conflicts through study, ethical reflection and deliberative dialogue.

Keywords: Dentistry; Ethic; Bioethics; Higher Education; Professional training.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 OBJETIVOS.....	19
2.1 Objetivo geral.....	19
2.2 Objetivos específicos.....	19
3 MARCO CONTEXTUAL.....	21
4 MARCO CONCEITUAL.....	27
4.1 O modelo universitário de aprendizagem ética	27
4.2 Concepções de ética presentes na formação profissional em Saúde	31
4.3 O modelo dos fatores que influenciam a formação ética.....	35
5 MÉTODO.....	41
5.1 Tipo de estudo	41
5.2 Cenário de estudo e participantes	41
5.3 Coleta de dados	42
5.4 Análise de dados.....	46
5.5 Aspectos éticos.....	48
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	49
6.1 Assédio moral na relação professor-estudante	50
6.2 Negligências ético-pedagógicas	55
6.3 Dificuldades interpessoais docentes.....	63
6.4 Competitividade discente	66
6.5 A objetificação do paciente	68
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICES.....	81
APÊNDICE A - Autorização para a coleta de dados	82
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre esclarecido	83
APÊNDICE C - Roteiro do primeiro momento de grupos focais	86
APÊNDICE D - Coletânea de respostas do primeiro momento de grupos focais.....	90

APÊNDICE E - Roteiro para a primeira parte do segundo momento de grupos focais.....	92
APÊNDICE F - Roteiro para a segunda parte do segundo momento de grupos focais.....	93
APÊNDICE G - Coletânea de respostas da primeira parte do segundo momento de grupos focais.....	94
APÊNDICE H - Coletânea de respostas da segunda parte do segundo momento de grupos focais.....	98
APÊNDICE I - Lista de códigos no software Atlas.ti7@.....	101
APÊNDICE J - Códigos da categoria problemas éticos entre estudantes e professores.....	102
APÊNDICE K - Códigos da categoria problemas éticos entre professores.....	103
APÊNDICE L - Códigos da categoria problemas éticos entre estudantes.....	104
APÊNDICE M - Códigos da categoria problemas éticos envolvendo pacientes.....	105
APÊNDICE N - Categorias constituídas na análise dados.....	106
ANEXO - Parecer do CEPESH-UFSC.....	107

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a estrutura do mundo do trabalho, no contexto histórico da educação e da saúde, tem colocado novos e diferentes atores diante de desafios complexos na formação profissional em saúde desde a Constituição Federal de 1988, que afirmou o direito universal à saúde e a criação do Sistema Único de Saúde. Foram inúmeros os exemplos de políticas, programas e iniciativas do setor da saúde com o intuito de inverter a lógica do modelo hegemônico de atenção à saúde, atendendo assim à necessidade de novas práticas demandadas por um contexto sanitário em formação (RAMOS *et al.*, 2011).

Uma dessas iniciativas é que se refere aos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos da saúde, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais. O perfil profissional estabelecido pelas diretrizes curriculares para os cursos de Odontologia requer uma formação profissional generalista, humanística, crítica e reflexiva (BRASIL, 2002). Para tanto é necessário um currículo que prepare um profissional com formação ética e científica, possuidor de visão integral da saúde nos âmbitos coletivo e individual, capaz de lidar com problemas simples ou complexos (PAULA, BEZERRA, 2003).

Para que os cursos de graduação em odontologia consigam desenvolver adequadamente esta formação, e em particular, sua dimensão ética, é necessário que as Instituições de Ensino Superior e os próprios docentes percebam sua importância neste processo e aceitem os diversos desafios que se impõem para o desenvolvimento de um novo perfil de cirurgião-dentista socialmente mais sensível e eticamente competente (FINKLER, 2011a).

Um destes desafios é a formação humanística, que corresponde ao desenvolvimento de competências ético-relacionais que se dá de forma processual em vários cenários de ensino-aprendizagem do currículo formal, informal e nas diversas interações das pessoas no ambiente acadêmico (RIOS; SCHRAIBER, 2012).

Existe um período propício ao desenvolvimento da moral e do caráter que pode e deve ser aproveitado na educação superior. Para tanto os professores devem assumir um modelo de ensino-aprendizagem ético na universidade, buscando atender ao desenvolvimento integral do estudante, não só em sua maneira de abordar o exercício da profissão, mas na sua forma de pensar e de se comportar como um verdadeiro cidadão (MARTINEZ; BUXARRAIS e ESTEBAN, 2002).

Espera-se que os profissionais não exerçam sua profissão tão somente pelo desejo de lucro, já que se trata de um tipo de atividade com função social, ou seja, destinada a atingir a coletividade. Nesse sentido, é conveniente fazer a distinção entre a finalidade - e que lhe confere sentido - que é o compromisso com as pessoas, o bem do paciente, a legitimidade social e a busca pela excelência profissional; e os interesses subjetivos que buscam as pessoas que exercem tal profissão. Evidentemente, o interesse de uma pessoa no momento de exercer sua profissão pode consistir exclusivamente em sobreviver de seu trabalho, mas a finalidade social das profissões não é essa, de modo que os profissionais deveriam assumir a finalidade e os hábitos que a atividade profissional exige (CORTINA, 2005).

Identificar, avaliar e desenvolver as competências necessárias para melhorar a qualidade da formação dos profissionais de saúde de acordo com as DCN é, também, outro grande desafio. A tendência de mudar a concepção dos processos educacionais abandonando o modelo centrado no professor em busca de um paradigma centrado na figura do aluno implica, necessariamente, em uma mudança no papel dos professores no desenvolvimento das competências promulgadas pelas DCN na formação acadêmica (CAMPOS, 2010).

O cirurgião-dentista que cumpre uma atividade docente tem uma grande missão em formar um estudante por meio do desenvolvimento de suas competências. Acaba sendo uma referência para o estudante neste processo. A universidade está chamada a ser uma instituição criadora de consciência, onde se aplique a busca de soluções para os problemas da sociedade. A formação em Odontologia é chamada a ter professores que, na orientação profissional, cumpram a sua função integrando competências clínico-científicas equilibradas, com um juízo objetivo e reflexivo, capaz de orientar a postura diante de situações de problemas éticos do estudante (RUPAYA, 2009).

Cada estudante traz consigo sua visão de mundo, seus sonhos, valores, crenças e expectativas ao entrar na universidade. Uma personalidade única que deve ser respeitada ao mesmo tempo em que será trabalhada, podendo surgir problemas de ordem moral a partir do contato com o professor, do convívio com os colegas, da relação com os pacientes, com as instituições, entre outros. Problemas estes que podem ocorrer tanto no âmbito do currículo formal quanto do currículo oculto (FINKLER, 2009), e que atingem os estudantes em maior ou menor grau, afetando sua forma de interpretar a realidade, o que torna evidente que existe potência transformadora nos problemas vivenciados (RIOS, SCHAIBER, 2012).

Esta pesquisa toma como ponto de partida os resultados de Finkler (2009) que buscou compreender como a dimensão ética da formação profissional em Odontologia vem sendo desenvolvida no Brasil. A autora constatou que o comprometimento dos cursos com a dimensão ética de seus estudantes é pontual, o que significa dizer que existem algumas ações que ocorrem em favor de seu desenvolvimento moral, mas que são ações isoladas e limitadas, algumas intencionais, outras não conscientes, apenas baseadas no bom senso dos docentes, mas quase sempre derivadas da compreensão e do comportamento de apenas alguns deles e não de uma ação coletiva planejada, como seria desejável e também uma diversidade de problemas éticos que são vivenciados.

Alguns dos resultados que merecem ser aqui resgatados incluem o fato de que os cursos deixam muito a desejar com relação à abordagem propriamente ética. Os docentes até têm consciência de que são modelos de atuação ética, mas de modo geral, não se dão conta da necessidade de incluir questões relacionadas em seus próprios planos de ensino, em seu dia-a-dia acadêmico. O fato de que desconhecem como operacionalizar esta dimensão da formação profissional, o que acaba por manter a ética presente no currículo formal basicamente como mais um conteúdo. Assim, Finkler (2009) conclui que, em termos de conjunto, desenvolvemos uma formação ética bastante frágil, deficitária, e que, ainda que novos currículos possam mobilizar mudanças, elas não serão suficientes, posto que precisamos uma mudança profunda de perspectiva sobre a educação superior em Odontologia.

Se é inegável que uma parcela dos estudantes chega ao processo de socialização secundária com uma educação moral insatisfatória, é fundamental que as faculdades, se não capazes de transformá-los, ao menos, não validem nem piorem esta carência ao apresentar modelos de atuação ética inadequados ou ao negligenciar a sua tarefa ético-pedagógica. Por outro lado, a parcela de estudantes que traz do processo de socialização primária a semente da reflexão ética precisa encontrar na socialização profissional modelos coerentes com esta primeira formação que a reforcem, que a solidifiquem, promovendo o seu aprimoramento moral. O desenvolvimento moral dos estudantes se dá na vivência dos valores presentes em suas vidas pessoais e no ambiente de

formação profissional, ao cabo da qual estarão mais ou menos capacitados a refletir sobre aspectos morais e a realizar julgamentos pessoais de ordem moral, tal como a definição entre certo e errado, justo e injusto, bom e mau (FINKLER, 2009, p. 203).

Deseja-se uma formação ética no qual o perfil dos formandos seja o de cidadãos preocupados, interessados em conhecer e melhorar a realidade social através de seu serviço, sabendo tomar decisões, pensando de forma crítica, reflexiva e humanística, como ignorar os possíveis problemas éticos vivenciados por eles? Como ignorar o aluno em sua dimensão pessoal e individual, reflexo de seus valores morais? Como não considerar os problemas éticos com que se deparam durante a formação? O docente para cumprir sua missão ético-pedagógica precisa trabalhar da melhor forma possível com a dimensão ética da formação acadêmica.

Neste sentido, este trabalho pretende colaborar ao identificar quais são os problemas éticos mais vivenciados sob o olhar dos estudantes, compreender tais problemas e analisar como eles lidam com tais problemas, auxiliando assim os professores na compreensão de como suas atitudes e ensinamentos durante o tempo de convivência com seus estudantes podem refletir na dimensão ética da formação deste futuro profissional.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Compreender os problemas éticos vivenciados por estudantes de graduação em Odontologia.

2.2 Objetivos específicos

- ✓ Identificar os problemas éticos vivenciados por estudantes de graduação em Odontologia;
- ✓ Verificar se há diferenças ou similaridades nos problemas éticos vivenciados pelos estudantes dos primeiros e dos últimos anos dos cursos;
- ✓ Analisar como os estudantes lidam com os problemas éticos presentes na formação profissional;

3 MARCO CONTEXTUAL

No contexto da época em que foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), diferentes profissões da área da saúde compartilhavam desafios semelhantes para implantar novos projetos, especialmente quanto à qualidade da formação profissional e à ampliação dos campos de práticas decorrentes das mudanças nos processos e nas políticas do sistema de saúde (RAMOS, 2007).

A formação odontológica apresentada no Brasil era considerada tradicional, caracterizada pela fragmentação de conteúdo, pelo processo de ensino-aprendizagem centrado no professor, pela formação de dentistas quase que exclusivamente para o exercício privado da profissão, com o foco na especialização, distanciando o aluno da demanda e realidade social apesar do grande desenvolvimento técnico e científico, e deixando a desejar quanto ao conteúdo das ciências humanas e sociais (TOASSI *et al.*, 2012).

Com o objetivo de modificar esta realidade e aperfeiçoar o perfil do egresso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino do Curso de Graduação em Odontologia foram publicadas, sendo instituídas então em fevereiro de 2002, com princípios, concepções e procedimentos definidos para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos políticos-pedagógicos dos cursos (BRASIL, 2002).

As DCN apresentaram como perfil do formando:

Cirurgião dentista, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, para atuar em todos os níveis da atenção à saúde, com base no rigor técnico e científico. Capacitado ao exercício de atividades referentes à base no rigor técnico e científico. Capacitado ao exercício de atividades referentes à saúde bucal da população, pautado em princípios éticos, legais e na compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio, dirigindo sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade (BRASIL, 2002, p. 10).

A partir da implementação das DCN nos cursos de saúde, incluindo o da Odontologia, houve certa liberdade e flexibilidade para que cada instituição formadora reavaliasse seus projetos pedagógicos e elaborassem novos projetos conforme a realidade social na sua região. Esta nova proposta deu a oportunidade para que cada instituição formadora pudesse inovar e usar de sua criatividade para encontrar o equilíbrio entre a excelência a técnica e a relevância social (TOASSI *et al.*, 2012). Para tanto, tais mudanças deveriam ter como base a própria sociedade, a partir de suas demandas epidemiológicas (JUNQUEIRA *et al.*, 2011).

As DCN apresentam cinco linhas mestras: o compromisso com a saúde, com a atualização da educação, com a capacidade de comunicação, liderança e gerenciamento, com a integração curricular com a ética e a cidadania (ABENO, 2002). Mas embora a ética seja citada várias vezes em seus artigos, sua presença evocada lado a lado com a legalidade dos atos profissionais, sugere uma concepção de ética deontológica, normativa, prescritiva, não remetendo à capacidade autônoma de percepção, reflexão, crítica e decisão coerente dos sujeitos com relação às condutas humanas no cuidado à saúde e a vida (FINKLER *et al.*, 2011).

A reestruturação curricular com o olhar na educação em Odontologia apresenta-se como um momento aberto para se colocar em discussão o ensino-aprendizagem na graduação, e pautar as discussões no plano epistemológico. Um processo importante, que abre portas para que finalmente o aluno seja colocado no centro do processo ensino-aprendizagem, reforçando a atenção nele, assim como surge um momento propício para que o paciente não fique mais às margens deste processo de e que tenha sua dignidade respeitada. A atenção à pessoa humana deverá ser o alicerce para a construção de uma nova Odontologia (JUNQUEIRA *et al.*, 2011, p. 34).

O desafio que surgiu para as Universidades e para os docentes remete para a formação destes, pois é necessário considerar que diante de tais exigências o papel do professor também precise ser revisto. Alguns anos após a publicação das DCN, Matos, Robinson e Vianna (2010) observaram, em dois cursos de odontologia da Bahia, que a maioria dos seus professores ainda desconheciam ou possuíam informações superficiais sobre as DCN, enquanto alguns mostravam-se inquietos com essa situação, manifestando dificuldades em viabilizar mudanças, já que nem sequer a certeza que de fato elas estavam sendo incorporadas nos cursos se tinha. Não se pode negar que o perfil do egresso preconizado seja desejado pela maioria dos docentes e pelos

idealizadores das políticas públicas de saúde, porém, o perfil dos professores na área da saúde também precisa de resignificação para estarem conscientes de seu papel como educadores.

Os sujeitos envolvidos nestas mudanças propostas pelas DCN, especialmente os estudantes, deveriam estar no centro, como atores desse processo, o que não se observou no estudo de caso realizado por Silveira e Garcia (2015) em um curso de Odontologia da região Sul, em uma instituição de ensino superior pública. Sua trajetória é marcada por resistência, falta de consenso e pouco envolvimento dos docentes e estudantes na reforma curricular. Neste estudo, observou-se nos relatos dos estudantes, a valorização de procedimentos odontológicos entendidos como assistência, ficando claro o desafio ainda presente de se ampliar a concepção de cuidado para além da assistência em si, fortalecendo o conceito de atenção à saúde, como um processo que extrapola o âmbito da odontologia. É necessário além da competência profissional, da excelência técnica o desenvolvimento de uma atenção à saúde de forma integral, mais humanizada, trazendo para realidade a demanda epidemiológica da sociedade (SILVEIRA; GARCIA, 2015).

Também, através de um estudo qualitativo, realizado por Noro *et al.* (2015), em um curso de graduação em Odontologia da Universidade do Rio Grande do Norte (UFRN) que teve como objetivo analisar a percepção dos estudantes sobre o papel do professor no processo ensino-aprendizagem, verificou-se que no centro deste processo ainda está o professor, corroborando que as DCN ainda não alcançaram seus objetivos. Pois, para que as propostas das DCN fossem alcançadas era necessária uma mudança neste processo de ensino-aprendizagem, para que assim os estudantes como futuros profissionais, pudessem responder às demandas sociais, trazendo melhor qualidade de vida à população. O professor é responsável pela condução do processo educativo e o estudo revelou que não houve mudança, pois no processo de ensino-aprendizagem ainda persiste a passividade dos discentes em não assumir seu papel de corresponsáveis por sua formação, provavelmente pela postura adotada pelo professor, que continua centrada na técnica e com pouca base em metodologias pedagógicas ativas. Ou seja,

O paradigma de educação centrada no aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem, mediado por um professor que respeita a autonomia do aluno e constrói com ele o aprendizado necessário para sua formação, ainda configura-se como um dos maiores desafios no contexto da educação em

Odontologia. Coerente com uma proposta de ensino ainda bastante focada no conteúdo, é o professor, com sua formação em área específica do conhecimento exclusivo pelo processo de avaliação de desempenho dos estudantes, ainda hoje, o centro da condução da formação em Odontologia (NORO *et al.* 2015, p. 9).

Finkler (2009) desenvolveu um estudo de caso dos cursos de odontologia brasileiros, com o objetivo de compreender como a dimensão ética do processo de formação profissional vem sendo trabalhada. Os resultados da primeira etapa do estudo, a partir de questionários enviados a coordenadores de 15 cursos de graduação, apontaram um comprometimento pontual dos cursos com esta dimensão da formação, bem como alguns avanços em relação à capacitação docente, ao perfil do egresso e ao processo de integração curricular. Por outro lado, indicaram deficiências quanto aos conteúdos relacionados à formação cultural, humanística e política, em relação à orientação didática e aos cenários de ensino-aprendizagem, ao processo avaliativo, além da incipiente presença da Bioética enquanto disciplina e tema transversal curricular, acompanhada pela escassa formação específica de seus docentes. Os resultados da segunda e terceira etapas do estudo, que envolveram análise documental, entrevistas semidirigidas, observações não participantes e grupos focais com estudantes de dois cursos selecionados na etapa anterior evidenciaram ainda mais aspectos relevantes à formação ética dos estudantes. Entre eles, cabe destacar o predomínio do entendimento deontológico da ética; o embasamento docente no senso comum para lidar com as questões éticas no cotidiano acadêmico; a ausência de intencionalidade em relação à dimensão ética da formação; a existência de diversos problemas de interesses; questões de prestígio das áreas de saber; questões de poder nas dinâmicas das relações interpessoais; modelos nos quais os estudantes se espelham na sua construção identitária; e problemas relacionados à falta de cuidado ético-pedagógico. Frente a isto, a autora concluiu ser fundamental que individual e coletivamente se assumam a responsabilidade docente quanto à dimensão ética da formação profissional, para que esta seja também uma possibilidade integral do ser humano.

Na pesquisa realizada por Rebello (2016), com o objetivo de identificar e compreender quais os principais problemas éticos vivenciados pelos professores de graduação em odontologia em

instituições de ensino superior do sul do Brasil, os problemas foram agrupados em duas grandes categorias. Na primeira, de problemas éticos no âmbito do currículo formal, observaram-se problemas nos processos de avaliação dos estudantes; na resolução de problemas frente às limitações de recursos da instituição; na competição com os recursos tecnológicos pela atenção dos estudantes; no desenvolvimento de uma pedagogia adequada a partir da formação docente tradicional, e na formação de cirurgiões dentistas generalistas com professores especialistas. Na segunda categoria, de problemas éticos no âmbito do currículo oculto, constaram-se problemas na relação estudante-professor, particularmente em relação à dificuldade de manterem equilíbrio entre amizade e responsabilidade pela educação; no modo como lidam com orientações divergentes entre docentes; problemas também no âmbito interpessoal entre colegas (docentes); na forma de agir frente à mercantilização do ensino; e ainda, em relação ao aparente desinteresse dos estudantes.

Os desafios para implantar e para por em prática novos projetos quanto à formação profissional ainda é uma realidade, especialmente quanto ao processo de ensino-aprendizagem que continua centrado no professor. O papel do professor precisa ser revisto, a realidade remete para a formação dos docentes. O perfil do egresso preconizado pelas DCN não está sendo alcançado, mesmo que este perfil seja desejado por muitos docentes. Constata-se com os estudos citados, que a valorização de procedimentos odontológicos compreendidos como somente assistência ainda persiste, que a concepção de cuidado para além desta assistência é mais um desafio. Que há a necessidade dos docentes assumirem a responsabilidade individual e coletivamente quanto à dimensão ética da formação profissional para se superar tal desafio.

Os principais problemas éticos vivenciados pelos professores encontrados no estudo de Rebello (2016) facilitam a compreensão destas dificuldades e desafios. Este estudo, ao trazer os principais problemas éticos vivenciados pelos estudantes, pretende complementar o outro lado da questão envolvida na relação existente na formação profissional e no ensino-aprendizagem. O intuito é trazer um panorama mais próximo da realidade atual dos cursos de graduação em odontologia do sul do Brasil e ajudar a encontrar meios de alcançar os objetivos desejados quanto à atenção à saúde para que seja mais humanizada, para além da competência profissional e da excelência técnica. A presença da dimensão ética na formação é essencial para que isto seja alcançado. O marco conceitual apresentado a seguir indica a maneira e sobre qual perspectiva será visto os problemas vivenciados pelos estudantes

durante a sua formação apontando também caminhos e estratégias de ensino-aprendizagem.

4 MARCO CONCEITUAL

Com o crescente interesse no desenvolvimento de uma ética aplicada nas profissões de saúde e em qualquer área do conhecimento, reitera-se a importância das instituições de ensino superior oferecerem aos futuros profissionais uma compreensão completa sobre quais serão seus deveres e obrigações na hora de exercer sua profissão. Uma formação que contribua com uma consciência individual e coletiva sobre determinados problemas éticos que permeiam a formação e que inevitavelmente aparecerão durante o exercício profissional. Neste capítulo, apresenta-se um marco conceitual capaz de embasar teoricamente a presente pesquisa, construído a partir de elementos do modelo universitário de aprendizagem ética de Martínez, Estrada e Bara (2002), das diferentes concepções de ética que coexistem na formação profissional em saúde, e do modelo conceitual dos fatores que influenciam a formação ética de Finkler (2009).

4.1 O modelo universitário de aprendizagem ética¹

A universidade e seus professores estão abertos a inovações, mudanças, mas ao mesmo tempo, resistem a elas, especialmente no que diz respeito ao seu modo de ensinar, por apresentarem um forte perfil conservador e tradicional. Há certa prudência diante das mudanças em geral, devido à falta de clareza do que seria melhor para a universidade. Entre estas mudanças está aquela que pode resultar do processo de incorporação de ações voltadas para a formação de valores ou de aprendizagem ética.

Apesar de ser verdade que cada vez mais é dada importância em se incorporar elementos éticos na formação dos profissionais e pesquisadores, seu principal objetivo não se limita à formação deontológica do estudante e sim à dimensão ética na sua formação, permitindo uma evolução pessoal em termos de desenvolvimento moral.

Para que seja incorporado nos planos de ensino conteúdos de valores e atitudes, é imprescindível que a ética seja preocupação de toda a universidade, em todas e diferentes fases de cada curso. A proposta apresentada pelos autores aqui tomados como referência, sobre a necessidade da formação ética na universidade, situa-se no debate sobre

¹ Todo o conteúdo apresentado neste subcapítulo foi retirado de Martínez, Estrada e Bara (2002).

os conteúdos de aprendizagem e no modo de ensinar dos professores, gerando reflexões sobre a prática pedagógica, o conteúdo ministrado, as formas de avaliação, e as atitudes dos professores no exercício de sua função e na relação com os estudantes. Requer, portanto, uma mudança cultural dos docentes. São necessários mais argumentos para a compreensão e convencimento destes professores sobre a importância da mudança na forma da docência e valorização das atitudes.

O papel que a universidade tem em trazer inovações técnicas e científicas deve ser coerente às necessidades da sociedade. A preocupação com a integração da dimensão ética na formação do estudante é também uma dessas necessidades e não pode ser tratada isoladamente. Na prática, a dimensão ética na formação proporciona o desenvolvimento de bons profissionais e bons cidadãos, fruto de um bom ensino universitário, resignificando o compromisso com a sociedade. Por isso a insistência em uma mudança na cultura do ensino-aprendizagem e apelo a outros requisitos que a universidade deve atender na sua tarefa formativa, com o objetivo de alcançar coparticipações para entender que a ética não é uma questão de boas intenções, mas de eficiência e excelência na formação dos futuros profissionais.

Há cinco aspectos que juntos constituem a proposta de um modelo de aprendizagem ética universitária para cidadania na formação profissional.

O primeiro apresenta a tarefa pedagógica, o significado e o alcance da abordagem proposta quanto à formação ética: se a tarefa de educação e formação é a de criar condições para se conseguir um certo aprendizado, trabalho educativo e ético, também a universidade tem o dever de identificar e criar condições que garantam a aprendizagem ética, ou seja, orientar, dar e possibilitar que a pessoa em sua dimensão individual e como membro de uma comunidade, possa ser capaz de alcançar níveis mais altos de felicidade e equidade na sua vida profissional, pessoal e como cidadão. Se o objetivo é criar determinadas condições e entendemos que estas só produzirão os efeitos desejáveis se forem apresentadas através de bons exemplos, devemos observar a prática cotidiana, o clima das instituições o pensamento e o olhar do professor sobre a tarefa que desenvolve e a forma como a exerce.

O segundo aspecto apresenta as dimensões para o desenvolvimento e construção da personalidade moral: compreender o processo de desenvolvimento moral da pessoa é imprescindível para fundamentar o modelo de formação ética para a cidadania proposto. A maneira de conceituar esse desenvolvimento é que vai sustentar e dar

sentido ao modelo proposto de aprendizagem ética. A perspectiva socioconstrutivista, que defende o processo de desenvolvimento da pessoa como um verdadeiro processo de construção pessoal, através da participação em práticas formativas e sociais, pretende superar esses dois modelos extremos que ocorre no entendimento da formação moral do ser humano. De um lado, a concepção de formação moral como um processo de inculcação de valores, onde a pessoa reproduz o que lhe foi transmitido e incorpora tais valores em suas atividades sociais e seus padrões de pensamento pessoais. De outro lado a concepção mais vinculada ao relativismo e /ou subjetividade. A primeira perspectiva mostra uma falta de convicção no processo de construção pessoal e, portanto, fala de autonomia e responsabilidade do indivíduo. A segunda perspectiva nega a necessidade e mostra falta de confiança em relação ao papel da sociedade e da comunidade como transmissores de valores. Nenhuma das perspectivas oferece algo muito conclusivo sobre a complexidade do desenvolvimento moral da pessoa.

Defende-se a autonomia e a liberdade da pessoa que se desenvolve, de modo que não se trata tanto de entender um conjunto de valores e padrões de pensamento ético externo, mas sim de aprendê-los, torná-los seus e incorporá-los em seu repertório cognitivo de uma forma significativa. É necessário integrar nos cenários onde ocorre a formação profissional, modelos reais ou simulações que permitam estimular o desenvolvimento de outras dimensões do processo social que influenciem seus comportamentos. Trata-se de aproveitar os conteúdos próprios de cada carreira e as situações que a vida universitária oferece de forma habitual e natural, para promover o desenvolvimento daquelas dimensões da pessoa do estudante como sujeito da aprendizagem ética que lhe permita desenvolver-se racional e autonomamente em situações de interação social. A abordagem ética para a aprendizagem visa otimizar as diferentes dimensões da pessoa permitindo a construção da personalidade moral dos estudantes, e não apenas aprender ou conhecer um conjunto de valores.

O terceiro apresenta os conteúdos éticos - o que ensinar na formação superior: a proposta apresenta o desenvolvimento das diferentes dimensões da personalidade moral do estudante, e a construção de capacidades pessoais cada vez mais complexas para alcançar autonomia e responsabilidade pela própria ação pessoal. O interesse em conhecer e estar bem informado são valores e não são apenas valores intelectuais, mas também possuem uma dimensão ética clara quando se lida com qualidades que permitam tomar decisões com critérios em sociedades complexas como a nossa, e que o impacto gera

responsabilidades óbvias na qualidade e dignidade de nossas vidas e nas dos outros. Por isso a importância da incorporação de conteúdos de natureza ética para orientar a construção e desenvolvimento de competências pessoais do aluno e futuro profissional como um membro da comunidade. A formação do cidadão deve representar também a formação das pessoas por e para a comunidade. O que precisa ser compartilhado por profissionais de todas as áreas do conhecimento, é a reflexão de que uma formação assim irá melhorar a vida da comunidade onde os profissionais desenvolverão o seu trabalho. Formar cidadãos que saibam atender éticamente os dilemas sociais da comunidade, considerando isto como objeto e objetivo de sua ação profissional. Uma atitude responsável é aquela que está comprometida com a liberdade, igualdade, equidade, respeito ativo e solidariedade. Trata-se de defender um modelo de formação centrado na responsabilidade e no conhecimento dos direitos e deveres tanto da profissão quanto da cidadania.

O quarto aspecto apresenta o novo papel dos docentes universitários: de acordo com o que tem sido proposto, presume-se que as tarefas e deveres dos professores na formação do século XXI adquiriram um novo significado. Assim, o professor torna-se algo mais do que um mero transmissor do conhecimento científico. Os conhecimentos científicos são apresentados e representados em muitos meios, como a internet e são susceptíveis ao acesso fácil e independente. No novo paradigma social o conhecimento não está mais na boca do professor como o especialista no assunto. O professor universitário, nas suas relações com os estudantes, tem pelo menos três tipos de interações: suas atividades de ensino de natureza acadêmica como responsável pelo ensino de um assunto; o avaliador de aprendizagem atingido pelo aluno e do tutor ou pessoa de referência para consultas sobre o conteúdo que é ensinado. Nos três tipos de relacionamento o princípio geral é o respeito pelo aluno como pessoa e como um estudante.

O quinto e último aspecto apresenta o cenário educacional do ensino superior - práticas do ensino da aprendizagem: o modelo de ensino-aprendizagem ética defendido para a cidadania, aposta em formas especiais e concretas de organização do cenário pedagógico, de maneira que nem tudo vale no momento de ensinar um conteúdo a um grupo de estudantes. Neste sentido, os autores afirmam dar preferência as formas de organização conjunta entre docentes e estudantes que apresentem situações de interatividade, e nas em que o docente acaba passando o controle e a responsabilidade da atividade a seus estudantes

e nas que se compartilham significados importantes com todos os participantes.

Esta forma de organização social dos estilos de sala de aula e aprendizagem é adequado para todos os tipos de ensino superior que visa influenciar os níveis e objetivos que foram apresentados como desejável em um modelo de sociedade da informação, dos conhecimentos e de tecnologias. Na verdade, uma aula na universidade deve representar e refletir mais do que um processo de transmissão de conteúdo científico, como tem marcado a tradição nos últimos anos. Em outras palavras, o papel do estudante deve ser ativo, deve assumir o controle e responsabilidade consciente desse processo, encontros em sala de aula devem representar momentos de aprendizagem verdadeira como num processo de gestão, tendo o professor como gestor, responsável por organizar e controlar as atividades implementadas de modo que cada pessoa possa desenvolver suas próprias estratégias de aprendizagem.

Aulas, seminários, salas de leitura ou o estudo de caso são espaços de interação privilegiadas, onde, talvez, para a progressiva integração das tecnologias de comunicação e de encontro entre os estudantes e professores possam surgir o manejo do conteúdo curricular de muitas maneiras diferentes. Sem perder o rigor ou diminuir o nível de aprendizagem, podemos passar uma parte do tempo dedicado a levantar questões ou para responder a perguntas, para discutir os resultados ou para rever as operações, para expor posições ou buscar mais perspectivas sobre um assunto de análise. Não se trata de fazer grandes mudanças curriculares e de novas reformas no currículo, mas de incorporar nos planos de ensino os objetivos finais de natureza ética

Vale a pena reforçar a necessidade de se dar um sentido transversal a proposta descrita durante toda a formação do estudante e também de que todos os professores assumam uma abordagem de aprendizagem ética na universidade, pretendendo abordar o desenvolvimento do aluno, não só na sua maneira pessoal de aprender e lidar com o exercício de sua profissão, mas fazê-lo refletir sobre o seu comportamento como cidadão.

4.2 Concepções de ética presentes na formação profissional em saúde

É importante compreender melhor o que é a ética e os equívocos já consagrados em sua significação na vida das pessoas e no próprio meio acadêmico. Para isto é interessante saber a origem etimológica do

termo “ética” assim como de “moral”, e qual sentido é dado à ética na formação profissional.

A palavra ética procede do grego *ethos*, que quer dizer “morada”, “lugar em que vivemos”. Posteriormente veio a significar “o caráter”, “o modo de ser” que uma pessoa ou um grupo de pessoas vai adquirindo ao longo do tempo. A palavra moral procede do latim *mos, moris*, que originalmente significava “costume”. Mas também com o passar do tempo veio a ter o sentido de “caráter” ou “modo de ser”, assim como no caso da palavra ética. Daí procede está confusão, ou seja, de um significado etimologicamente quase idêntico e um significado idêntico construído através do tempo pelas adaptações à linguagem: tudo aquilo que se refere ao modo de ser ou caráter adquirindo como resultado de por em prática alguns costumes ou hábitos considerados bons (CORTINA; MARTÍNEZ, 2005).

O termo deontologia surge das palavras gregas “*déon, déontos*” que significa dever e “*lógos*” que se traduz por discurso ou tratado. É um conjunto de normas, deveres, princípios que compõe um código, este adotado pelas profissões. Na prática, todos devem ter consciência das possíveis consequências de seus atos, mas não em relação somente a si mesmo, mas também pensando no outro e em toda a sociedade. Porém, há a necessidade de elencar quais comportamentos são aceitos através de normas válidas e reconhecidas como obrigatórias nesta sociedade, normas que refletem o melhor para a sociedade, uma vez sendo interiorizadas pelos indivíduos, geram um sentimento de dever agir de uma determinada maneira (NUNES, 2014).

A ética deontológica é a que marca o âmbito do dever antes de se ocupar do bem, e só considera bom o que é adequado ao dever, salva a contradição de propostas individuais de bem, mas desvinculam de vida boa, quer individual, quer política (CORTINA; MARTÍNEZ, 2005).

Por dimensão ética da formação profissional se entende o ensino, a aprendizagem e a vivência da ética em bases não deontológicas, comprometida com o desenvolvimento de valores humanizadores no processo de socialização profissional (REGO, 2003).

O mundo dos valores é muito variado, pois existem diversos tipos de valores que acolhemos para adequar a nossa existência. Valor é o caráter objetivo que consiste na dignidade positiva ou negativa que identificamos quando valoramos algo ou alguém (CORTINA, 2005).

Visto isto, apresentam-se a partir daqui observações e conclusões do trabalho de Finkler, Caetano e Ramos (2012); um estudo de caso realizado em dois cursos de graduação em odontologia do Brasil, onde foram realizadas entrevistas com docentes, observações de atividades

acadêmicas e grupos focais. Os resultados contribuem para tornar mais evidente as percepções e os enfoques distintos dados à ética na formação profissional, particularmente, na Odontologia.

O professor deve ter consciência da importância dos valores na prática e da possibilidade de intervenção no desenvolvimento moral dos estudantes para atuar como bom modelo profissional podendo assim contribuir para transformar as práticas de ensino-aprendizagem em humanizadas e humanizadoras. Atuando como verdadeiro educador, o professor impulsiona o desenvolvimento de valores humanizadores em seus estudantes.

Segundo as observações de Finkler, Caetano e Ramos (2012), foi possível perceber através da fala de alguns professores a dificuldade que eles sentem no processo de socialização profissional frente ao processo de socialização primário, este que ocorre na infância e acontece ao se vivenciar experiências que são elementos que participam da construção identitária de uma forma muito significativa. Mesmo sendo tarefa difícil, o professor/educador sabendo das dificuldades, deve nelas encontrar estímulo para arranjar meios e proporcionar a este aluno (a maioria destes ainda se encontra numa fase de transição da adolescência para fase adulta), uma formação que proporcione o seu desenvolvimento moral, seu amadurecimento e que possa inclusive contribuir para transformação social.

Quanto ao modo de perceber a ética na formação profissional, Finkler, Caetano e Ramos (2012), apresentam dois enfoques evidenciados nos dois cursos de odontologia nacionais, um embasado no referencial deontológico e outro que concebe a ética como a capacidade de reflexão e ponderação; exercício de autocrítica; desenvolvimento de valores humanizadores; busca pela excelência; e promoção do bem para além da obrigação individual, porém o enfoque predominante foi o da ética através da Deontologia, que é a ética dos deveres, onde as normas que determinam o que deve ser feito, onde fazer o bem e não fazer o mal é apenas fazer o correto, o que é legalmente permitido, seguindo um código estabelecido. Esta forma de entender a ética sob um referencial deontológico, uma *ética profissional*, traz consigo o entendimento de estar/ser correto, ou seja, de que ser ético é fazer o correto, porém este “correto” não provém de uma reflexão ou análise interna do sujeito, procede de códigos profissionais, de normas, ou seja, chega de fora, tanto que é apenas necessário obedecê-los para não ser penalizado. A outra forma de entender a ética percebida nos cursos, como capacidade de reflexão e ponderação, exercício de autocrítica, desenvolvimento de valores humanizadores, busca pela excelência, promoção do bem para

além da obrigação individual, ouvir e dialogar para compreender e buscar a solução mais prudente como ocorre nas situações de problemas éticos, que surgem sempre que dois valores se opõem. A esta ética, cujas normas não vêm de fora, *bioética*.

Apesar dos sujeitos da pesquisa saberem que há uma diferença entre Deontologia e Bioética, na prática o que se observou que problemas/problemas éticos diferenciados conceitualmente eram tratados sob o mesmo referencial. Ou seja, a maioria dos problemas na verdade se relacionavam apenas à Ética Profissional.

Se a percepção de ética se restringe à atitude de se fazer o que é correto, o entendimento do que seriam problemas éticos se torna limitado, podendo ser interpretado como problemas de relacionamento interpessoal ou de ordem técnica ou ainda, jurídica. Esta indiferenciação entre as concepções de “Ética Profissional” e de “Bioética” contribui negativamente na formação dos estudantes ao perpetuar o predomínio da primeira e manter a segunda inviabilizada. Mesmo quando o curso considera importante trabalhar a formação ética dos estudantes, o faz basicamente segundo a concepção da Ética Profissional (FINKLER; CAETANO; RAMOS, 2012, p. 3038).

No trabalho de Finkler, Caetano e Ramos (2012), constatou-se que alguns professores afirmam que a ética é prática, que as atitudes e comportamentos dos docentes são fundamentais para a formação ética dos estudantes, e eles têm razão, pois se observou que esta é a forma principal de lidarem com a dimensão ética na formação dos estudantes. Porém não fica tão evidente que essa atuação seja plenamente consciente e intencional, e logicamente se não ocorre de forma intencional, mostra uma falta de cuidado com a formação ética dos estudantes, não existindo previamente reflexão, planejamento e avaliação. De uma maneira geral os professores acreditam que basta o bom exemplo que vem do bom senso da cada docente, mas isto não é suficiente, pois algo tão importante quanto o desenvolvimento moral do estudante e o aprendizado no manejo de problemas éticos vivenciados, precisa ter embasamento suficientemente claro e objetivo, o que não se encontra apenas no bom senso de cada um.

4.3 O modelo dos fatores que influenciam a formação ética

Segundo Finkler (2009, p.42), a “construção da dimensão ética da formação profissional em saúde se dá na interface de alguns conceitos que, ao serem dispostos em diferentes níveis de abrangência e conectados entre si, permitem uma maior visualização do próprio objeto”. A figura abaixo procura representar graficamente os conceitos a que a autora se refere.

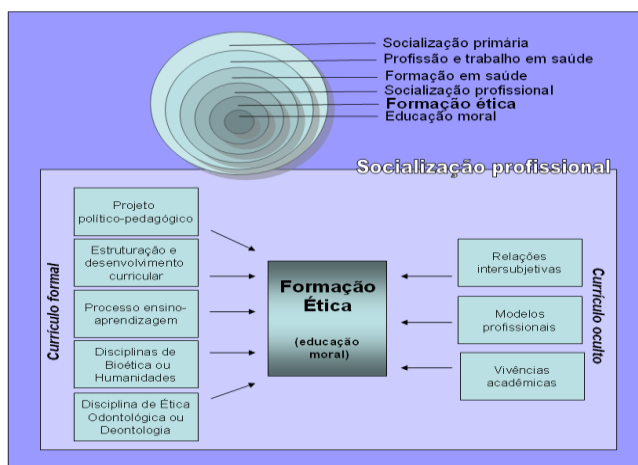


Figura 1 – Modelo conceitual dos fatores que influenciam a formação ética Fonte: Finkler (2009)

Neste modelo conceitual, o foco está na socialização profissional, que é um tipo de socialização secundária. Podemos perceber a socialização primária englobando todas as outras esferas: a profissão e trabalho em saúde, a formação em saúde, socialização profissional, formação ética e educação moral. Além disso, evidencia que o processo de socialização secundária ocorre neste contexto de formação profissional, onde a formação ética (educação moral) é influenciada tanto pelo currículo formal como pelo currículo oculto. Um momento muito propício para que ocorra a educação moral que terá seus efeitos refletidos nas atitudes, no comportamento e valores que a pessoa terá durante o exercício de sua profissão.

A socialização atualmente é definida como um processo de construção de identidades, desconstrução e construção que ocorre conforme as vivências do ser humano, das quais ele deve se tornar ator

(DUBAR, 2005). A primeira identidade social se adquire na infância (produto da socialização primária), que acontece não somente pelos valores e crenças que seus pais lhe passam, mas também pelo seu primeiro momento na escola que é acompanhada por uma expectativa de bom desempenho e de contato com outros valores. Assim como na infância, também na adolescência e no decorrer da vida, identidades sociais do indivíduo se reformulam como uma apresentação de si mesmo, por isso a importância que esta dinâmica tem no desenvolvimento da pessoa como futuro profissional (DUBAR, 2005).

A socialização tem como produto o fenômeno identitário, entendendo por identidade o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p. 136). Portanto, pode-se concluir que a afirmativa muitas vezes feita pelos professores como justificativa sobre a formação moral dos estudantes quando dizem: “isso já vem de berço, não há o que fazer”, cai por terra, pois como afirma Dubar, a socialização e conseqüentemente a construção identitária ocorre ao longo da vida e especialmente considerando que os estudantes entram na universidade numa idade ainda de transição e muito aberta a assimilar novos valores, encontram-se num momento altamente propício para desconstruir e reconstruir suas identidades. Reforçando os bons valores, ajudando a refletir sobre eles durante o processo de formação profissional.

A profissionalização está sujeita a influências e interdependências com outras profissões e com a própria sociedade (MACHADO, 1995 *apud* FINKLER 2012). Os meios onde se processa a educação dos indivíduos devem acompanhar e responder à transformação do mundo do trabalho para que a formação profissional se torne adequada a esta nova realidade e à demanda da sociedade.

Quanto à formação profissional em saúde no Brasil, não há questionamentos quanto ao perfil da educação, especialmente quanto à hegemonia do paradigma biologicista, centrado no profissional e nas técnicas, com conteúdos compartimentados e isolados que fragmentam o ser humano, medicalizando o social, orientando apenas para o mercado, distanciando assim da demanda social, incentivando à especialização precoce e ainda resistente à formação em bases pedagógicas ainda tradicionais (RAMOS; PADILHA, 2006 *apud* FINKLER, 2012).

As DNC expressam o movimento de docentes e estudantes na busca de melhores caminhos para a inovação e transformação dos cursos superiores em saúde, direcionados e comprometidos com as

necessidades do sistema de saúde (FEUERWERKER; ALMEIDA, 2004). Formar profissionais com perfil adequado às demandas sociais significa propiciar a capacidade de aprender a aprender, de trabalhar em equipe, de comunicar-se, de refletir criticamente, de estimular e aprimorar qualidades humanistas. Para obtenção destas competências e habilidades, aumenta-se a pressão sobre as instituições pela introdução de metodologias que contribuam com o desenvolvimento da reflexão, da crítica, da participação ativa dos estudantes na construção de seus conhecimentos. Somente articuladas à formação profissional e ao modelo de atenção, que a transformação pode acontecer (FEUERWERKER; ALMEIDA, 2004).

Deve-se investir na formação pedagógica dos professores, discutir as concepções de conhecimento, de educação e da produção de conhecimentos. Enfatizar o aprendizado crítico ao invés de conteúdos e desenvolver metodologias ativas de ensino-aprendizagem (FEUERWERKER 2002 *apud* FINKLER, 2012). E, sobretudo ter um olhar e um cuidado atento com a formação humanística dos estudantes, pois disto dependerá a sua ação profissional humanizadora.

Por humanização, de uma forma simplificada, diz-se “dar humanidade” ou “ajudar aos demais a serem mais humanos”, o que parte da constatação de que ser humano e viver humanamente são coisas distintas (GRACIA, 2004 *apud* FINKLER, 2012).

A socialização profissional é um tipo específico de socialização secundária, formadora da nossa identidade, pois funciona como contexto de definições de si e de outros. Adquiriu grande importância para a nossa sociedade, pois representa além do reconhecimento da identidade social, a vinculação ao status social. Segundo Berger e Luckman (1985), a socialização secundária é a interiorização de “submundos” institucionais e especializados, em contraste com o “mundo básico” da socialização primária que compreende a aquisição de saberes e de papéis direta ou indiretamente arraigados na divisão do trabalho e na concepção de mundo.

Tem-se então para o processo de transformação social um sistema de socialização secundário que pode ser eficaz, se tiver êxito no processo de socialização. Mesmo que os estudantes não saibam exatamente qual o seu papel/situação (identidade/grupo de referência) espera-se do estudante uma identificação na profissão ou seu desempenho profissional, ainda que não se sinta identificado ou preparado (HUGHES, 1998 *apud* FINKLER, 2009).

Para Rego (2003, p.58-59), o processo de socialização profissional inclui além de processo da educação formal, os acontecimentos que permeiam de maneira informal, todo o processo de ensino-aprendizagem. Seriam as “lições do currículo oculto”, onde o estudante é um sujeito e não um mero objeto a ser moldado, são os exemplos de conduta, as mensagens subliminares presentes nas relações entre os sujeitos, nas atitudes e posturas dos docentes, da própria instituição e na convivência com os colegas do curso, inclusive de outras fases e áreas.

Dessa forma, o processo de socialização profissional inclui o processo de desenvolvimento moral, e é através do desenvolvimento moral do estudante que a dimensão ética da formação profissional se processa. Durante a passagem do aluno na universidade, participa de sua formação conteúdos presentes tanto no currículo formal quanto no currículo oculto. Sendo que se dá mais atenção ao currículo formal dentro dos projetos políticos pedagógicos, menosprezando-se a grande influência que o currículo oculto possui no desenvolvimento moral do aluno.

O currículo formal, que é conhecido e previsto, disponibiliza aos estudantes experiências e prevê aulas, conteúdos, trabalhos, avaliações; o currículo informal ou oculto, é o conjunto de experiências e estímulos não previstos e nem planejados (GALLI, 1989 *apud* FINKLER, 2012). Porém, o aprendizado também acontece com a presença inevitável das lições do currículo oculto, que seriam as normas, as hierarquias, o poder, os valores e contravalores, as áreas de atuação mais ou menos valorizadas, a convivência com os colegas e a relação com a própria instituição (FINKLER, 2012).

Os estudantes aprendem essas normas sociais por fazerem parte dos encontros e das tarefas em sala de aula, que futuramente servirão como referência e possivelmente serão empregadas em áreas da vida futura, o que reforça que a escolarização contribui para a adaptação individual a uma determinada ordem social, política e econômica (APPLE, 1982 *apud* FINKLER, 2012). Estas questões precisam ser trabalhadas, pois influenciam diretamente o desenvolvimento da capacidade de crítica e reflexão no próprio âmbito da universidade, o que corresponde a uma formação ética.

A dimensão ética da formação profissional inclui três formas de abordagem: a formação deontológica dos estudantes, a formação deontológica dos professores em sua tarefa docente e a formação ética do estudante. A formação deontológica, apesar de ser pouco provável o seu alcance no desenvolvimento moral do estudante, é

importante, pois a sua existência na educação superior é uma referência fundamental que implica considerar os deveres profissionais (MARTÍNEZ; ESTRADA; BARA, 2002). Como o objetivo da formação universitária não se limita a isto, há muito que se fazer, pois para melhorar a formação pessoal na dimensão ética é necessário modificar ou até mesmo criar condições que possibilitem que a aprendizagem universitária seja também uma aprendizagem ética, conforme descrito no subtópico 4.1, onde o desenvolvimento moral e a construção da personalidade para a cidadania são pontos centrais nesse processo.

Os seres humanos são naturalmente morais, ser moral é ser capaz de dar leis a si mesmo, é ser autônomo, é ter a condição de valorar as coisas conforme as suas necessidades e o convívio com as outras pessoas. A educação moral deve estimular os estudantes a se respeitarem como seres autônomos e valiosos em si mesmos (CORTINA, 2005).

Pode-se listar um conjunto de valores que devem fazer parte do processo de educação moral: responsabilidade, compromisso, seriedade, busca pelo conhecimento, sentimento de pertencimento e de vínculo, prudência, autonomia, justiça, diálogo, respeito, tolerância, empatia, compreensão, solidariedade, dignidade da vida humana, igualdade, liberdade e outros (FINKLER; CAETANO; RAMOS, 2012).

Ao viver num mundo permeado de valores, frequentemente acontecem situações onde valores entram em conflito entre si, ao que se chama problema ético. Mas se existem problemas de valores, existem também modos de resolvê-los racionalmente (FINKLER; CAETANO; RAMOS, 2012). Num mundo onde a imposição de valores ou a neutralidade frente a eles já não cabe mais, o processo deliberativo vem se tornando no método mais eficaz para o treino da reflexão ética, capaz de remoralizar as profissões (GRACIA, 2004 *apud* FINKLER, 2012).

Todos os conceitos, situações identificadas, estratégias e propostas sugeridas neste capítulo, são imprescindíveis para conhecimento da realidade da formação profissional por qual os estudantes de odontologia estão passando. Compreender mais profundamente esta condição facilita o delineamento de estratégias para que sejam alcançados os objetivos desta pesquisa, respondendo muitos questionamentos e fomentando os resultados, além de apontar para as mudanças necessárias.

5 MÉTODO

5.1 Tipo de estudo

A dimensão ética da formação profissional em saúde é um objeto essencialmente qualitativo, historicamente construído, complexo e contraditório, justificando-se assim a opção por uma abordagem qualitativa neste estudo.

A abordagem qualitativa é, segundo Minayo (2014), o método que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Permite desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo.

Trata-se, ao mesmo tempo, de uma pesquisa do tipo descritiva, pelo seu objetivo de observar, registrar, classificar e interpretar dados, descrevendo, portanto, as características de uma população, fenômeno ou de uma experiência (GIL, 2008), a saber, os problemas éticos vivenciados por estudantes de graduação em Odontologia.

5.2 Cenários de estudo e participantes

O estudo foi realizado em duas faculdades de odontologia do sul do país, escolhidas por critério de conveniência, sendo uma privada e uma pública. Os coordenadores foram contactados a fim de solicitar autorização (Apêndice A) para realizar a coleta de dados com os estudantes em suas dependências.

A pesquisadora apresentou o projeto de pesquisa nas salas de aula das quatro turmas que foram convidadas a participar: duas turmas de fases intermediárias (4º e 6º semestres) e em duas turmas de final de curso (8º e 10º semestres), uma em cada universidade. Esta definição partiu do pressuposto de que os estudantes das fases intermediárias

poderiam identificar problemas éticos relacionados mais ao convívio com os colegas e com os professores, e que os estudantes no final do curso poderiam também perceber problemas éticos envolvendo pacientes atendidos na clínica dos cursos. Após convidar todos a participarem da pesquisa, 25 estudantes aceitaram, sendo 14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, 14 de fases intermediárias e 11 de fases finais.

5.3 Coleta de dados

A coleta de dados foi feita por meio de grupo focal com os estudantes agrupados por turma de graduação. O grupo focal se constitui num tipo de entrevista ou conversa em grupos pequenos e homogêneos. Precisa ser planejado, pois visa obter informações, aprofundando a interação entre os participantes, seja para gerar consenso, seja para explicitar divergências. A técnica deve ser aplicada mediante um roteiro que vai do geral ao específico, em ambiente não diretivo, sob a coordenação de um moderador capaz de conseguir a participação e o ponto de vista de todos e de cada um (MINAYO, 2014). Este tipo de técnica da pesquisa qualitativa serve para investigação e aprofundamento da pergunta em questão, neste caso, a existência de problemas éticos no ambiente acadêmico vivenciado pelos estudantes.

O objetivo central do grupo focal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade. Seus objetivos específicos variam de acordo com a abordagem de pesquisa (DIAS, 2000).

O clima deve ser suficientemente provocador e ao mesmo tempo passar segurança para o aluno, podendo promover assim um debate entusiasmado e participativo. O resultado será a confiança na interação dos membros do grupo, baseada nos tópicos fornecidos pelo roteiro que tem o propósito de atingir os objetivos pretendidos pelo pesquisador (OLIVEIRA; LEITE F.; RODRIGUES, 2007).

Como forma de aprofundar a coleta de dados e, ao mesmo tempo, fomentar uma reflexão com os estudantes sobre suas vivências na graduação, foram realizados dois momentos de grupo focal com cada uma das quatro turmas, com intervalos de 10 a 15 dias - tempo suficiente para permitir a reflexão individual após a participação no primeiro grupo e, ao mesmo tempo, não demais a ponto dos estudantes perderem de vista as discussões do primeiro encontro. Portanto, foram realizados oito grupos focais no total.

O grupo focal deve acontecer com a reunião de seis a 10 pessoas selecionadas com base em suas características, homogêneas ou heterogêneas, em relação ao assunto a ser discutido. O número deve ser tal que estimule a participação e a interação de todos, de forma relativamente ordenada. Por experiência prática com dinâmicas de grupo, pode-se considerar que seis pessoas seriam suficientes para promover uma discussão. Com menos de seis pessoas, as ideias e interações tendem a ser mais esparsas e há maior probabilidade de algumas pessoas se sentirem intimidadas pelos mais extrovertidos. Grupos com mais de 10 pessoas, por outro lado, são mais difíceis de serem gerenciados quanto ao foco da discussão e à distribuição do tempo disponível para a participação efetiva de todos (DIAS, 2000).

Apesar de segundo os autores referendados, o número adequado de participantes ser entre seis e dez pessoas, os encontros foram realizados com o número de estudantes que aceitaram a participar. Não foi observado prejuízo que limitasse os resultados da pesquisa.

O total de participantes do primeiro momento de grupos focais foi de 25 estudantes, com grupos variando entre cinco e oito estudantes, porém o segundo momento coincidiu com o final do semestre letivo, de modo que apenas 17 conseguiram participar novamente, conformando grupos de três a cinco estudantes (Quadro 1).

Primeiro momento de grupos focais				Segundo momento de grupos focais			
Grupo focal	Turmas	Participantes	Duração	Grupo focal	Turmas	Participantes	Duração
#1	4 ^a fase	8	120 min	#5	4 ^a fase	5	39 min
#2	6 ^a fase	6	101 min	#6	6 ^a fase	5	50 min
#3	8 ^a fase	5	101 min	#7	8 ^a fase	4	40 min
#4	10 ^a fase	6	80 min	#8	10 ^a fase	3	41 min
Total	4 turmas	25 estudantes	402 min	Total	4 turmas	17 estudantes	170 min

Quadro 1 – Número de participantes por turma e duração dos diferentes momentos de grupo focal.

Ressalta-se que os estudantes que não puderam participar entraram em contato com a pesquisadora no grupo de WhatsApp® criado para o agendamento com todos os participantes, lamentando e propondo horários alternativos para o segundo encontro, que foi definido em função da data em que o maior número de estudantes que podiam participar. Embora no primeiro momento de grupos focais a participação tenha sido entusiasmada, inclusive extrapolando o tempo previsto para a duração do grupo (quadro 1), no segundo momento, os participantes estavam com menos tempo disponível, o que prejudicou parcialmente o aprofundamento das questões que foram suscitadas nas estratégias empregadas naquele encontro.

A fim de facilitar a interação entre os participantes, é recomendável um ambiente agradável, tranquilo, sem quaisquer objetos que possam desviar a atenção do grupo ou interromper a discussão, como telefones, por exemplo. A localização das pessoas na sala deve facilitar o contato visual entre todos. Para isso, é comum a disposição de cadeiras em círculo ou em torno de uma grande mesa redonda. A discussão do grupo focal deve acontecer numa atmosfera agradável e informal, capaz de colocar seus participantes à vontade para expor ideias, sentimentos, necessidades e opiniões (DIAS, 2000). Todos estes cuidados foram observados nos grupos focais realizados.

Para que o grupo focal ocorra de forma organizada, deve ser elaborada uma lista de questões para discussão, compondo um guia de entrevista que deve servir apenas como orientação ao moderador. Este deve conhecer muito bem os objetivos da pesquisa e manter-se neutro, evitando introduzir qualquer ideia preconcebida na discussão. É necessário que o moderador seja uma pessoa flexível e que possa conduzir a discussão sem inibir o fluxo livre de ideias, promovendo a participação de todos e evitando que certas pessoas monopolizem a discussão. É recomendável que o moderador não esteja diretamente envolvido com o problema em foco, justamente para não direcionar a discussão. É importante ressaltar que o grupo focal visa à geração de ideias e opiniões espontâneas, sendo extremamente importante a participação de todos, porém sem coação. O moderador deve promover a discussão entre os participantes, sem perguntar diretamente a cada um deles, isto é, sem que a reunião pareça uma série de entrevistas individuais. O papel do moderador é muito mais passivo do que o de um entrevistador. Diferentemente de outras técnicas de reunião, seu objetivo é a sinergia entre as pessoas e não o consenso. Quanto mais ideias

surgirem, melhor (DIAS, 2000). A pesquisadora sozinha foi a responsável por promover os encontros, preparou-se conforme descrito por Dias (2000), e os dois momentos de grupo focais ocorreram de forma adequada.

O primeiro momento de grupos focais iniciou com a leitura em voz alta do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (anexo B), reforçando a parte que em qualquer momento da pesquisa poderiam desistir, bem como o total anonimato dos participantes e da instituição. Todos os estudantes assinaram o termo e ficaram com uma via. Em seguida, fez-se uma explicação breve sobre grupo focal. Como primeira estratégia promotora de reflexão e discussão, foram distribuídas cinco “tirinhas” (apêndice C) para serem lidas em cinco minutos.

Após todos terem feito a leitura, foi dada a oportunidade para que se sentissem à vontade para falar, não importando qual tirinha lhe tivesse suscitado interesse. Logo o primeiro aluno iniciou a expor seus pensamentos. Em todos os grupos ocorreu da mesma forma, fluindo assim uma enriquecedora troca de experiências, interpretações e especialmente desabafos, com atenção para que todos tivessem a oportunidade de falar. Quando se finalizou o momento da discussão os estudantes ficaram surpresos ao perceberem como o tempo havia passado tão rápido, pois nem sequer se deram conta do tempo que permaneceram no grupo.

Para finalizar foi proposta uma tarefa. Conforme o número de presentes formou-se duplas ou trios. Os estudantes escreveram um texto em tópicos, baseado nas ideias que surgiram a partir da discussão realizada, com o seguinte tema: “Dez coisas que todo professor de odontologia deveria saber, segundo seus estudantes”. Os materiais elaborados por escrito pelos estudantes apresentaram muita semelhança, de modo que foram compilados pela pesquisadora (Apêndice D).

Após retornar com os dados do primeiro momento de grupo focal de cada turma, foi feita a primeira análise. Encima desta análise se chegou a alguns resultados que permitiram a construção de instrumentos que foram utilizados no segundo momento de grupo focal com o objetivo de aprofundar, validar e referendar este momento com os estudantes.

O segundo momento de grupo focal ocorreu após o intervalo de 10 a 15 dias. Primeiramente foi feita a leitura em voz alta pela pesquisadora do texto compilado (apêndice D), buscando validar sua interpretação junto aos participantes, que concordaram com a versão final do texto. Em seguida, a maior parte do tempo foi destinada a tarefas propostas para que os participantes realizassem individualmente,

com calma, refletindo e sem a preocupação de terem a identificação nas folhas (apêndices E e F). O apêndice E, utilizado neste momento, foi um instrumento pensado e elaborado a partir da análise das falas do primeiro encontro, onde já se observou como lidavam com os problemas éticos, e também a partir da coletânea de respostas também do primeiro momento de grupo focais (apêndice D). O objetivo deste instrumento foi obter mais informações sobre a maneira com que os estudantes lidam diante dos problemas éticos.

. Apenas na segunda tarefa intitulada “Dez coisas que eu posso fazer para melhorar o meu viver no curso de odontologia” foi solicitado que aqueles que se sentissem à vontade, compartilhassem o que haviam escrito, praticamente todos demonstraram entusiasmo e quiseram ler, sendo surpreendente a dedicação dos estudantes em realizar esta tarefa e participar dos diferentes momentos de grupo focais. Estes documentos individuais foram lidos, analisados e também compilados pela pesquisadora (apêndices G e H). Para finalizar, foram lidas pela pesquisadora frases de autores famosos que guardavam relação com as discussões realizadas, sendo comentadas pelos participantes que indicavam a quais mais havia lhes afetado.

A etapa de coleta de dados foi então finalizada com o agradecimento direto a cada um dos participantes e com o envio de um *e-mail* de agradecimento pela colaboração dos professores e coordenadores dos cursos.

5.4 Registro e análise de dados

Segundo Minayo (2014), do ponto de vista operacional, o ideal é que durante o grupo focal, além do animador (moderador) que tem o papel de focalizar o tema, promover a participação de todos, inibir o monopolizador da palavra e aprofundar a discussão também tivesse a presença de outra pessoa que pudesse fazer observações e anotações sobre reações, posturas e qualquer outra informação que o moderador não conseguisse perceber. Como no caso desta pesquisa os grupos foram realizados somente com a presença do moderador, utilizaram-se meios que pudessem contornar a falta desta outra pessoa, que foram as gravações em áudio e vídeo.

Os vídeos foram assistidos para observar possíveis reações que no momento da realização do grupo poderiam ter passado despercebido. Já os áudios foram transcritos pela pesquisadora em arquivos textos digitais. Cada hora, referente à conversa gravada no grupo focal, levou em torno de 3 a 4 horas para serem transcritas.

A análise dos dados foi realizada na seguinte sequência:

Processo de ordenação dos dados – organização de todas as informações coletadas com o emprego de uma fórmula, um rótulo, capaz de identificar a origem de cada dado. Assim, em “**G1A8**”, por exemplo, “**G1**” refere-se ao primeiro momento de grupo focal, “**A**” refere-se à instituição privada, e “**8**” a fase a que os estudantes pertencem. Em “**G2B10**”, G2 significa que foi o segundo momento de grupo focal, “**B**” representa instituição pública e o “**10**” a que fase pertence os estudantes, e assim por diante. Os dados transcritos e complementados com a observação dos vídeos foram então levados para análise no *software* Atlas.ti 7[®], próprio para a análise de dados qualitativos, que facilita a manipulação e a averiguação dos dados coletados a fim de potencializar avanços do conhecimento em relação ao objeto de pesquisa.

Processo de categorização inicial – foi realizada a partir de uma releitura exaustiva e repetitiva dos dados, propiciando uma relação interrogativa com eles e permitindo apreender as estruturas de relevância e as ideias centrais. Com a ajuda do software os dados foram sendo codificados em palavras-chaves que expressavam o conteúdo das frases e parágrafos, decompondo os corpos de dados em 45 códigos ou categorias iniciais (Apêndice I).

Processo de reordenação dos dados – as categorias iniciais foram então agrupadas nas quatro categorias operacionais que se evidenciavam naquele momento, a saber: problemas éticos entre estudantes e professores, cuja rede de códigos pode ser vista no Apêndice J; problemas éticos entre professores (Apêndice K); problemas éticos entre estudantes (Apêndice L); e problemas éticos envolvendo pacientes (Apêndice M). Esse procedimento de reordenação das categorias iniciais em categoriais operacionais permitiu uma leitura vertical e transversal de cada categoria. Essa leitura, ancorada no marco conceitual da pesquisa, evidenciou então a emergência de cinco categorias temáticas, consistindo, portanto, na recomposição dos dados segundo temas com características similares ou com estreita relação de complementaridade entre si. As categorias foram denominadas: Autoritarismo, Negligências ético-pedagógicas, Dificuldades interpessoais docentes, A Rivalidade discente, e A objetificação do paciente (Apêndice N).

Processo de análise final – foi realizado a partir da interpretação das categorias elaboradas, à luz do marco conceitual, constituindo um texto fundamentado no diálogo entre pesquisadora, autores e os dados empíricos. Buscou-se assim responder à questão da pesquisa que buscou

compreender os problemas éticos vivenciados por estudantes de odontologia.

5.5 Aspectos éticos

Primeiro foi feito o contato com os coordenadores dos cursos de graduação em Odontologia das duas instituições para solicitação da autorização para a realização da pesquisa. Após o aceite dos coordenadores e assinatura dos termos foi dado continuidade para a submissão ao comitê de ética.

Esta pesquisa por envolver seres humanos, respeitou a resolução CNS 466/2012 "que incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado" (CNS, 2012).

Desta forma, finalizada redação do projeto de pesquisa, o mesmo foi submetido para apreciação ética pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEPSH), determinado pela Plataforma Brasil.

Somente após sua aprovação (número do parecer: 1.314.357) a coleta de dados foi iniciada, respeitando-se cada uma das garantias elencadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido empregado (Apêndice B). Foi feito o processo de consentimento informado, no qual não consiste apenas em pegar as assinaturas dos estudantes e sim, explicar o termo, tais como em relação ao sigilo absoluto da Instituição e dos estudantes participantes, o direito de se retirar da pesquisa em qualquer momento sem que lhe causassem qualquer tipo de prejuízo.

Além disso, houve a intencionalidade de fazer uma reflexão com os estudantes e de dar uma devolutiva para eles e para cada uma das instituições que colaboraram. Portanto, tão logo essa dissertação esteja numa versão final, será encaminhado o pdf para os coordenadores. E também o comprometimento de estar à disposição para a realização de uma reunião com os professores, para apresentar os dados de pesquisa, para juntos poder pensar e refletir. Os resultados serão publicados, para que todos os professores e a sociedade possam ter acesso.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentados os resultados da análise dos dados coletados com o objetivo de descrever e discutir os principais problemas éticos que emergiram da contribuição dos participantes à luz do marco conceitual: Assédio moral na relação professor-estudante; Violências na relação pedagógica; Dificuldades interpessoais docentes; Competitividade discente; e A objetificação do paciente.

A quantidade e gravidade destes referenda a lacuna na dimensão ética da formação profissional em odontologia evidenciada em trabalhos anteriores (GONÇALVES; VERDI, 2007; FINKLER, 2009). Isto porque a ética intencionalmente trabalhada no processo de socialização se baseia, principalmente, no seu enfoque deontológico. Regras e normas preestabelecidas são apresentadas, o que não oferece ao aluno alicerce para o desenvolvimento de suas atitudes o qual deveria estar amparado por uma formação ética que proporcionasse o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva (FINKLER, 2013). O saber se volta basicamente para a objetividade tecnicista e desconsidera a subjetividade inerente à tomada de decisões, à postura diante dos problemas, aos problemas éticos vivenciados já durante a formação profissional (AMORIM; SOUZA; 2007; 2010). Uma constatação que deve ser legitimada e trabalhada por todo o corpo docente e pela instituição a fim de que consigamos progressos significativos na compreensão e desenvolvimento desta dimensão educativa.

Antes de discutir cada um dos problemas éticos, cabe analisar a nuvem de palavras (do tipo nuvem de frequência) obtidas ao final da codificação dos dados transcritos no Atlas.ti 7®. A figura abaixo apresenta esta nuvem com os códigos que foram sendo criados no processo de categorização inicial, organizados crescentemente em relação à frequência com que foram aplicados.

Figura 2 – Nuvem de palavras com os códigos utilizados na categorização inicial dos dados, por ordem crescente de frequência.

falta de didática	preconceito	desigualdade entre os gêneros/machismo	elogio	confiança/desconfiança	capaz/incapaz	incoerência/coerência	dignidade	paciência
coação	suporte	limitações	exclusão	igualdade	críticas negativas/críticas construtivas	raiva	valorização/desvalorização	omissão/negligência
justiça	humanização	indiferença	briga de egos	comunicação	tristeza, menos valla	concepções de ética	repúdio	pressão
empatia	hierarquia	medo/pavor/coragem	solidariedade	estímulo/desestímulo	autoestima			
perseguição	e medo	comparação/competição/disputa	dúvida/insegurança	diálogo				
modelo positivo/modelo negativo	violência/sofrimento	moral	abuso de poder					
respeito/desrespeito	humilhação, deboche, constrangimento	frustração/decepção						
medo/vergonha/constrangimento/humilhação	compreensão/incompreensão							
impotência								

Não que a frequência dos códigos ou categorias iniciais seja entendida como produtora de resultados em uma pesquisa qualitativa, mas é inegável o destaque de alguns códigos, sobretudo, “impotência”. O surgimento da “impotência” em maior frequência não surpreende, pois os próprios autores do marco contextual, já mostram que o desenvolvimento moral do estudante tem sido pouco desenvolvido. Não seria, portanto, de se esperar que os estudantes tivessem autonomia suficiente para numa situação de abuso de poder ou de assédio moral se sentissem capazes de fazer frente a tais condutas, ou seja, se sentem incapazes de enfrentar e mudar a situação. Não é por acaso que se iniciam os problemas éticos com Assédio moral na relação professor-estudante, pois esta foi uma das questões éticas que mais surgiram durante o momento de grupos focais. Dando informações também de como os estudantes lidam com os problemas éticos que percebem em seu cotidiano, que foi um dos objetivos específicos desta pesquisa, e que será também analisado na sequência deste capítulo.

6.1 Assédio moral na relação professor-estudante

O que mais chamou a atenção nos relatos foi a presença do medo em diferentes situações no decorrer do curso e as consequências limitantes para o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes. A fonte principal deste medo se concentra na hierarquia da relação professor-aluno. Exemplos como desrespeito, assédio moral e abuso de poder através de opressão, pressão, humilhação, deboche e menosprezo, geram medo, insegurança, baixa autoestima e o desestímulo do aluno.

O respeito derivado da admiração é um fator positivo na relação professor-estudante, que favorece o desenvolvimento de um espaço saudável para o ensino-aprendizado, com abertura e tranquilidade para

questionamentos (FINKLER; RAMOS; CAETANO, 2014). Professores com posicionamentos inflexíveis, cobranças consideradas inadequadas e exageradas, refletem uma postura autoritária que favorece este equívoco. O abuso de poder resulta em medo e não em respeito.

O currículo formal e o currículo oculto coparticipam da formação profissional em sua dimensão ética, período propício para o seu desenvolvimento moral. O medo dificulta ou até mesmo impede o desenvolvimento moral do estudante no sentido da construção de sua autonomia, bem como o próprio aprendizado profissional. Esta dificuldade ficou evidente em inúmeros relatos nos quais os estudantes por se sentirem temerosos e/ou melindrados não perguntam e consequentemente não aprendem como deveriam.

*Não entendi, mas vou ficar quieta (...) Eu acho interessante, porque muitas vezes dentro da faculdade eu **me sentia acuado em perguntar** (...) Porque tem vergonha ou porque é muito ridículo (G1B10).*

Para se conseguir um bom ensino-aprendizado, um trabalho realmente educativo e ético, o clima do ambiente formador e os bons exemplos dos professores quanto a suas condutas são imprescindíveis. Portanto, é durante a prática cotidiana que o professor deve ter o pensamento, o olhar e o cuidado sobre a tarefa que desenvolve. Deve haver o desenvolvimento de habilidades, bem como o de atitudes, desenvolver no estudante um conjunto de valores desejáveis (MARTÍNEZ; ESTRADA; BARA, 2002).

. Se o clima criado pelo professor faz com que o estudante se sinta acuado exatamente por sua postura autoritária, como o desenvolvimento de valores desejáveis pode acontecer? Se justamente o exemplo que observam é a desvalorização e desconsideração de diversos valores importantes como respeito, paciência e a empatia?

Os estudantes temem que suas dúvidas sejam menosprezadas e ridicularizadas; temem errar nos procedimentos práticos e serem punidos com notas baixas. Temem expor sua opinião ou questionar uma postura do professor e serem “perseguidos”. Temem provas elaboradas com questões “pensadas” para não acertarem, Temem correções “aos berros” na frente dos colegas e pacientes e de serem chamados de incapazes, pois percebem que são comparados com o desempenho do próprio professor.

Tem professores nossos que eu tenho medo de perguntar, porque eu sei que eles vão me olhar com aquela cara de debochado e tipo me achar burra, coisa assim... Mas tem professor que você pode perguntar... (G1A8).

*Tem dois professores que eu pessoalmente tenho medo de perguntar pra eles, porque eu já vi colegas fazerem perguntas e eles **cobrarem algo que nem tinham explicado e até falando de forma mais grossa** assim (...) então eu não pergunto. Eu guardo a dúvida ou pergunto pra alguém que tá do meu lado (...). Tem uns que se sentem desafiados, daí a gente tem mais receio (G1A4).*

O medo pode ser consequência de um comportamento de superioridade ou de poder exercido por meio de cobranças (FINKLER, 2009) ou exigências feitas de forma inadequada.

As falas anteriores revelam como os estudantes reagem e lidam diante deste tipo de problema. Apesar de terem diversas reações, a maior parte acaba se posicionando passivamente. Mantêm-se reservados, em silêncio, sem perguntar. Guardam suas dúvidas e resolvem de outra forma - através da ajuda de um colega ou buscando respostas na internet ou em livros.

Observam-se muitas consequências negativas dessa relação de superioridade que distancia o estudante do professor, tais como o medo da incompreensão e da impaciência, em um momento de insegurança, frente a conhecimentos ou desafios novos.

*Eu sou muito curiosa, e eu gosto de perguntar muito e o professor fica meio que brabo (...) a gente tá *entrando na clínica agora, então tem bastante dúvida* (...) *você tá nervoso, você chega pro professor pra tirar dúvida de alguma coisa e sei lá, ela/ele já “estoura” ou ele nem responde* (...) *a maioria dos estudantes vai perguntar pra outro* (...) *só que assim, eu, pelo menos, eu gosto de perguntar pro professor. É um ser humano que tá na sua cadeira... você vai fazer um procedimento errado uma vez, aí você não vai saber o que é o certo. Você tem que fazer na primeira vez o que é certo pra você poder acertar nas outras, e você não pode nem perguntar pro professor? Aqui é uma universidade, é pra aprender, se você não pode nem perguntar, como faz?* (G1B6)*

Há que se atentar para a importância de elementos do currículo oculto (no caso, a relação interpessoal entre professores e estudantes),

que juntamente com o currículo formal são responsáveis pela dimensão ética da formação profissional. Os valores e desvalores vivenciados pelos estudantes acabam conformando sua construção identitária (FINKLER; CAETANO; RAMOS, 2014).

Os participantes relataram pressão, desconsideração pelo sentimento do aluno, a sensação de que alguns professores parecem estar preocupados em mostrar que tem mais poder, quase que sentindo certo “prazer” nesse domínio sobre o outro. Relataram que durante provas práticas no laboratório, ou em dias de procedimentos clínicos que vão fazer pela primeira vez, alguns professores fazem questão de gerar um clima tenso, ao ponto de alguns estudantes não terem nem sequer tempo e espaço para mostrar o que sabem:

*No dia dessa prova eu chorei madrugada inteira, eu não dormi nada, eu chorei a noite inteira depois da prova, porque eu erreí tudo! Eu erreí o dente, era o 22 eu fui no 21, mas **por causa da pressão, eu sabia qual era, mas...** (G1A4).*

*Ele fala: “meu Deus, é muito fácil, em 5 minutos eu tiro isso daí”. **Muita pressão (...)** **uma coisa que tu nunca fez (...)** **Isso acaba com você!** (G1A8)*

Também relataram que durante as provas alguns professores ficam os observando com ar de deboche, que recolhem as provas de quem vai terminando e começam a rir ao ler as respostas, diante dos presentes. Para os estudantes é uma certeza que tais professores elaboram as provas com questões pensadas para que realmente errem, e não para avaliar o ensino-aprendizagem e aprofundar o conhecimento dos estudantes. Comentam que não entendem por que as questões são feitas com o intuito de não acertarem, e que é explícito o prazer de alguns professores em ver estes insucessos.

*Se eu to fazendo a prova, terminei, aí eu fico olhando pros lados, quando levantar 2, 3 aí eu me levanto (...) medo de o professor olhar a minha prova, olhar na minha cara e dizer assim puff... “debochar” (...) **uma professora pegou a prova de aluno, falou o nome do aluno e leu a resposta dele na frente de todo mundo, isso não se faz! E foi pra provocar, expor mesmo (...)** **Não tem explicação esse prazer em ver a gente errando** (G1A8).*

*...a gente fez a prova e teve uma menina que ficou por último (...) ela falou que de todo mundo que entregou a prova, **a professora***

ficou debochando, tipo: uma ela pegou olhou e falou assim:” essa aqui não vai ser dentista, vai ser açougueira” e todo mundo escutou... (G1A4).

O professor precisa apresentar oportunidades para a construção da personalidade moral, entender o processo desta construção, só assim pode fomentar um modelo de formação ética para a cidadania. Os resultados revelam, portanto, não só a falta de entendimento dos professores quanto a esta dimensão, mas um despreparo e, pior, uma ação contrária ao desenvolvimento moral dos estudantes (MARTÍNEZ; ESTRADA; BARA, 2002).

Apesar de no momento dos grupos focais, os estudantes se concentrarem em situações problemáticas e negativas, podendo desabafar em uma conversa onde se sentiram protegidos e acolhidos, foram também feitas referências a professores verdadeiramente interessados no aprendizado dos estudantes, os quais seriam a maioria e os preferidos pelos estudantes. Ao mesmo tempo, também foi relatada a existência de muitos estudantes desinteressados.

*Tem muitos professores interessados em saber se a gente sabe ou não (...) O professor perguntando vinte vezes se a gente entendeu e a gente fala que entendeu, chega lá e não sabe nada, é bem comum. Eu não condeno só o professor, tem **muito aluno que é desinteressado** (G1B6).*

*De um modo geral a maioria é bom, tranquilo, poucas exceções (...) sempre tem aqueles preferidos, tem uma fila atrás daquele professor e tem outro sem fazer nada (...) **Os preferidos são aqueles que sabem falar, sabem explicar, mesmo que você não saiba direito, ele explica certinho, não fala assim, que eu tinha que ter estudado** (G1B6).*

Descreveram também o comportamento específico de uma disciplina, em que os professores fazem questão de serem conhecidos pelo alto índice de reprovação. Divulgam as notas em murais com os nomes dos estudantes, expõem os primeiros trabalhos do estudante na frente de toda turma com filmagens, satirizando os erros de seus autores. São situações que revelam abuso de poder, frente o qual os estudantes se sentem impotentes e desamparados, pois os demais professores e as coordenações de curso não interferem nestas práticas, segundo eles.

Começa uma tortura, uma pressão psicológica, pelos veteranos e também pelos professores (...) Aí quando você faz uma besteira eles dão risada, gargalhada na sua cara (G1B6).

*Ali eles já começam a te minar totalmente a autoestima e a confiança (...) **Gostam da ideia de serem temidos (...)** e o **índice de reprovação (...)** do qual eles se orgulham... (G1B10).*

*Sabe o que eles adoram fazer e acham que é o mais legal?(...) eles **adoram colocar as notas em vermelho de quem tá pra reprovar ali no corredor com o nome (...)** É a **tradição da universidade (...)** a clínica inteira vai ver (...) É um rolo, tem gente chorando, gente caindo desesperada (...) **Pior que a gente tem um número, todo mundo tem um número, eles imprimem por nome (G1B10).***

O autoritarismo, o abuso de poder, o menosprezo, a necessidade de controlar os estudantes por meio do medo (“terrorismo”) e da pressão, o interesse em demonstrar superioridade, foram exemplos da postura/conduta de alguns professores que se destacaram no relato dos estudantes e foram apresentados neste tópico. O medo, a vergonha, a passividade e a impotência dos estudantes aparecem como consequências deste problema. O momento que seria ideal para desenvolver o respeito através da admiração e do próprio respeito do professor pelo aluno é desperdiçado. O desenvolvimento intelectual e moral do aluno são “esquecidos” e prejudicados. Não há como negar o despreparo em relação a grande responsabilidade que assumiram e que naturalmente resulta em negligências que serão apresentadas a seguir como outro problema ético, embora muito relacionado a esse.

6.2 Violências na relação pedagógica

O cuidado ético-pedagógico resulta da conscientização dos docentes sobre a importância de se pensar e planejar o modo de agir com seus estudantes. Ao vivenciarem atitudes negativas com os docentes; o processo de socialização profissional destes estudantes é prejudicado. Os professores que compreendem a importância deste cuidado buscam se guiar por atitudes que auxiliem na construção de uma relação acadêmica cuidadosa, humanizada, portanto, mais ética. Aqueles docentes que não compreendem sua responsabilidade em relação à formação ética dos estudantes ou que a dissociam do processo educativo, não buscam estratégias para ir ao encontro deste cuidado

(FINKLER; CAETANO; RAMOS, 2012).

Um sentimento relatado pelos estudantes em todos os grupos e que impressionou pela sua força foi o de baixa autoestima e autoconfiança. Foram afirmações que surgiram espontaneamente enquanto lembravam, principalmente de momentos de agressões verbais, comparações com os demais, e incompreensão de seus erros, colocando em dúvida sua capacidade. Citam que suas habilidades são comparadas com as do próprio professor e que são repreendidos rudemente na frente dos pacientes, quando não sabem realizar o procedimento e precisam de ajuda, o que gera muito constrangimento para o aluno e para o paciente.

... parece que eles querem comparar a gente com eles (...) Uma pessoa que é especialista e uma pessoa que tá no meio da formação é diferente né... (G1B6).

*Tem professor que você pergunta e ele fala: você devia ter estudado e devia saber isso. Aí pronto você já não sabe fazer mais nada, você já quer mandar o paciente embora, você já quer largar tudo (...) você quer chorar, **a gente se sente um nada! Um lixo...** Você não sabe o professor não quer te ajudar, o que eu vou fazer? (G1B6).*

A forma com que alguns professores corrigem um procedimento executado na frente dos colegas e pacientes, sendo grosseiros, sem paciência de ensinar, debochando ou desmerecendo a capacidade do aluno destrói a autoestima deles.

*Um das professoras (...) falou que a gente era folgada, que a gente queria ser técnico bucal não dentista (...) porque tava pedindo pro professor sentar e auxiliar (...), **passar segurança não é sentar e fazer** (...) fala “levanta daí e deixa que eu faço”.*

*...aquela disciplina acabou com minha autoestima, eu to saindo da universidade pensando que eu não sou uma dentista, pensando que eu sou menos que uma técnica em higiene dental sabe? (...) “vocês estão com um cabresto que a universidade colocou em vocês (...) **vocês vão ser péssimos profissionais vocês não tem diferencial nenhum**”. Foi isso que eu ouvi... (G1B10).*

Ao invés de apresentar aos estudantes oportunidades para o desenvolvimento das diferentes dimensões da personalidade e da construção de capacidades pessoais, o professor cria situações que desconstruem esta capacidade, perdendo oportunidades únicas de favorecer o desenvolvimento moral do aluno. A oportunidade ideal conquistada através do contato com conteúdos éticos para que este estudante alcance a autonomia e a responsabilidade pela sua própria ação é, assim, desperdiçada (MARTÍNEZ; ESTRADA; BARA, 2002).

Os participantes narram professores corrigindo os estudantes de forma ríspida e sem consideração alguma pelo esforço que fizeram em tentar acertar, inclusive ignorando seus acertos. Têm a impressão de que determinados professores fazem questão de ficar o tempo que for necessário até encontrar algo “errado” para enfatizar este erro. Mesmo quando o trabalho foi bem realizado, relatam não receber elogios, nem pela postura que tomaram em determinadas situações em que precisaram decidir o que era melhor para o paciente, nem quando o próprio procedimento foi bem sucedido, considerando que estão em fase de aprendizado:

*E quando você faz uma coisa correta eles nem reconhecem (...)
Difícil professor que elogia (...) E são essas coisas pequenas que eles descontam na nossa nota. Aí toda vez que você vai fazer alguma coisa e tem que chamar aquele professor, tu se desespera... Dá pra contar em uma mão os professores que te dão nota máxima, que te valorizam pelo teu trabalho bem feito, **eles sentam na cadeira e ficam olhando para achar um defeito e descontar nota e elogios ó... nenhum** (...) Não é aquela coisa assim: eu acho que você poderia fazer diferente, mas eu vou te dar uma nota boa porque tá ótimo considerando que você é um estudante (G1A8).*

A falta de reforço positivo quando os estudantes se esforçam em seus procedimentos, quando têm condutas que favorecem o paciente e não o alcance das metas para serem aprovados, quando não recebem uma justificativa sobre porque não podem realizar determinados procedimentos como se fossem incapazes, quando o professor não se propõe ensinar este procedimento difícil e age como se estivesse fazendo um favor. Todas essas atitudes os levam a um grande desestímulo, confirmado quando perguntados sobre como se sentem com tudo isso:

Frustrado (...) desestimulado, muito desestimulado com certeza (G1A8).

Situações e sentimentos que acabam produzindo em alguns estudantes incerteza ou insegurança quanto à escolha profissional. Passam por crises, pensam em desistir, e se não desistem do curso, “desistem” ao menos das especialidades nos quais sofreram algum tipo de sofrimento moral, pois relatam criar um tipo de aversão a elas.

A gente pensa: será que eu devia tá fazendo esta faculdade, será que eu vou ser uma boa dentista? Ou será que eu tinha que estar nesta fase? Eu acho que eles tinham que ter me rodado (...) Tem horas que a gente se desespera (G1A8).

Eu acho que a maioria de nós não pensa em desistir do curso como um todo (...) mas o que a gente faz é pegar raiva de certas especialidades, pega raiva da matéria (G1B10).

Os estudantes se sentem impotentes diante das adversidades, das contrariedades, das humilhações e das frustrações, em parte porque não existe um espaço seguro em que possam desabafar, compartilhar estas vivências e refletir sobre elas coletivamente. Temem sempre a perseguição que podem vir a sofrer:

*O problema é que a gente fica marcado (...) Aqui na faculdade os colegas que estão mais na frente falam: **se o professor fizer você engolir um sapo, você engole e fica quieto, não bate de frente com o professor senão tu ficas marcado ...** (G1A4).*

*Teve professor que simplesmente saiu procurando na clínica qual era a dupla que tinha reclamado dele, e chegou na dupla e falou assim: “a partir de hoje outro professor vai orientar vocês, porque eu não vou mais orientar vocês, porque eu perguntei pra todo mundo e todo mundo negou só falta vocês duas, então foram vocês duas” (...) Aí quando a gente reclamou, documentou pra turma inteira assinar, **vem o professor te coagir. Não pra uma pessoa, ele vem e fala pra turma inteira: “vou ferrar vocês na clínica, a partir de agora é isso”** (G1B10).*

*Se você toma uma atitude você fica meio que marcado sabe (...) **ninguém quer ir falar com você, você vai lá sozinho? Não dá!** (G1B6).*

Os estudantes percebem as condutas dos professores, e se dão conta de como essas condutas influenciam seu desempenho prático no curso, sobretudo nas atividades clínicas. Houve novamente o cuidado e preocupação por parte dos estudantes em deixar claro que há muitos professores bons, que cumprem o seu papel e que servem como referências positivas, mas ficaram evidentes as marcas profundamente negativas que alguns professores deixam em suas vidas e nas escolhas que vão realizando ao longo do curso.

Era um que acabava com a clínica inteira. Dois, três dias antes de você fazer o procedimento, você já fica sofrendo, porque pensa que aquele professor vai me atormentar a cabeça (G1A8).

...muitas vezes eu fazia procedimentos em que o professor me deixava ali nervoso, parecia que nada dava certo e eu acabava odiando aquilo que tava fazendo. Aí mais pra frente eu encontrei outro professor e que tinha outra didática, outro jeito de te ensinar e de te acolher, e eu adorei aquilo que eu tava fazendo (G1B10).

Surgiu também como problema a desigualdade de tratamento em relação ao gênero dos estudantes e o próprio machismo. Uma forma de tratamento discriminatória que não passa despercebida e que gera revolta, sofrimento, indignação e repúdio nos estudantes:

Outra coisa é um professor atendendo mulher, eles quando estão com elas é uma coisa. Você vê que é completamente diferente eu chamar ele ou uma menina (G1B6).

Tem mais uma coisa que dá pra perceber, ela é muito mais os meninos e odeia as meninas, isso é nítido! (...) Aquele dia ela só faltou bater nas meninas que estavam ali, e quando os meninos perguntavam, ela: “Ai querido! O que foi? Vem aqui e faça de novo” (G1A4).

...eu fiquei indignada e com medo. Eu (aluna) tava com a minha amiga (namorada)... ela me disse: “ele (professor) passou te comendo com os olhos”. Daqui a pouco ela escreveu uma mensagem contando o que ele disse pra ela: “Nossa! Você tá muito bem de namorada né? Só cuida pra ninguém te roubar ela.” Um professor falar isso é uma falta de respeito! Ela ficou com ódio dele e eu não tenho mais coragem de ir lá, tenho medo e não tenho pra quem reclamar (G1A8).

Há também a percepção de professores que parecem não conseguir delimitar seu papel no relacionamento com os estudantes, forçando de certa maneira uma intimidade com os estudantes, para eles indesejável, o que os deixam, algumas vezes, constrangidos. Tais situações também são sentidas como problemas éticos, pois gostam dos professores e de sua relação afetuosa, mas sentem falta dos limites próprios de professores/educadores.

*A gente tem um professor bem específico, que ele é bem amigo e parece que é amigo mesmo e que faz brincadeiras. Às vezes é meio pesado, mas tu relevas porque ele é mais amigo. Mas **ele não sabe separar a parte de professor da parte de amigo (...)** Tem coisa que ele se passa (...) **Constrange (GIA8).***

*...são professores muito próximos da gente, que tem **a relação muito mais aberta e é onde acontece esses casos de “vista grossa”(...)** Tinha uma aluna colando na prova... **ele não tomou nenhuma conduta que seria esperada.** Aceitou a prova dela do jeito que ela fez e deu a nota pra ela... ele tá dando exemplos errados... deixando de punir ou se ausentando da sala de aula no momento que a gente tava fazendo a prova (GIA4).*

Esta mesma questão foi identificada por Rebello (2016), quando pesquisou os problemas éticos vivenciados pelos professores de graduação em odontologia. Para eles, “como manter o equilíbrio entre o afeto e responsabilidade pela educação do estudante?” Também representa um conflito de valores, pois sabem ser necessário esse equilíbrio para que não haja prejuízos na educação. Segundo a autora, uma relação afetuosa é desejável, pois favorece o processo de ensino-aprendizagem e o bem-estar no meio acadêmico, estimulando valores como alegria, admiração, respeito e solidariedade, e favorecendo um ambiente de convívio motivador para o diálogo e para o desenvolvimento das competências profissionais.

Esse tipo de postura que menospreza o estudante em sua natureza de aprendiz é um empecilho para a formação técnica e principalmente para a formação ética do estudante. As situações conflitantes vivenciadas poderiam ser transformadas em reflexão, diálogo e deliberação, contribuindo para o desenvolvimento moral dos estudantes e para o aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem.

Outra questão apresentada pelos estudantes é a grande

expectativa e alegria ao ingressarem na universidade, ao mesmo tempo em que percebem um acolhimento “frio” e o ambiente, por vezes, amedrontador, bem como disciplinas que têm pouco ou nada haver com o curso, segundo eles:

Tinha uma professora (...) não focava nada na odontologia (...) um dia que ela parou, olhou e falou: “eu vou avisar o colegiado de vocês. O colegiado de vocês sabe que vocês são burros?” (G1B10).

...não sei que fizeram na sala que ela não gostou, mas ela falou que jamais ia entrar no nosso consultório, que a gente andava de branco, mas era só por status (...) humilhou assim o quanto ela podia na primeira fase já, na primeira semana de aula (...) desde aquele dia eu fiquei odiando ela... (G1A4).

A gente entra achando que é tudo perfeito (...) No primeiro semestre já é uma decepção, a gente não vê nada com nada (...) Quem não tem os pés no chão larga (...) a primeira fase pra mim foi inútil! (...) A gente não usa nada que aprendeu (...) lembra daquela professora de antropologia que era médica? (G1A8).

Tais críticas precisam ser contextualizadas, para isto o modelo de Hughes (1955, *apud* DUBAR, 2005) pode ser útil. Para o autor, o processo de socialização profissional possui no período inicial o que ele chama de “quase alienação” e deve-se a uma ideia construída pelo aluno de forma leiga, o que seria uma passagem através do espelho, de modo que percebe o mundo ao contrário. Quando este se depara com a realidade profissional no início do curso e confronta com a sua expectativa/conhecimento leigo, passa por um período desconfortável, porém mais consciente. Isto é mais presente neste período de início de curso, mas pode perdurar por toda a vida.

Sobre o processo de ensino-aprendizagem ser ainda baseado na transmissão do conhecimento, os estudantes entendem como ultrapassado. Tomando a dinâmica de trabalho do grupo focal como exemplo, reforçam a ideia de que quando acontece interação e envolvimento de todos com práticas mais ativas o tempo passa sem que percebam, como acreditam que ocorra em outros cursos:

Agora esse método já tá ultrapassado né? Professor falando ali e você aqui (...) Eles têm discussão em roda, eles levam tema

para ter uma discussão ou a pessoa diz: eu tenho um questionamento sobre isso, dá pro senhor trazer algo? (G1A8)

Essas demandas vêm ao encontro do modelo ético de ensino-aprendizagem de Martínez, Estrada e Bara (2002), para quem as práticas de ensino precisam investir em formas participativas e interativas, dando preferências às organizações conjuntas entre docentes e estudantes, com um método problematizador e dialógico. O docente passa o controle e a responsabilidade da atividade a seus estudantes, tornando-os protagonistas.

Ampliando o olhar sobre outra forma de negligência, cabe falar sobre a omissão de alguns professores no momento em que os estudantes ingressam na universidade e são recepcionados com o trote. Para Zuin (2002, p.29), autor do livro “O trote na universidade: passagens de um rito de iniciação”, trata-se de “um rito de passagem, cuja violência física e moral é justificada como uma tradição que deve ser perpetuada durante o processo de integração entre os calouros e os veteranos das universidades”.

*Uns professores proibem a entrada dos veteranos na sala, porque aqui é proibido. Outros diziam: **não é comigo, não tô vendo nada e iam embora** (...) Teve uma professora que assim que os veteranos chegaram, pegou as coisas dela e saiu, como quem diz: “**eu passei e não morri então, tchau!**” (G1A4)*

Vegini (2016) concluiu em sua pesquisa que o trote universitário pode influenciar positivamente ou negativamente a dimensão ética da formação profissional, na dependência direta dos valores e desvalores presentes nas diferentes atividades desenvolvidas. A atitude dos professores que “fecham os olhos” para tal realidade e não se implicam com as práticas desta vivência pode ser considerada negligência docente (FINKLER *et al.*, 2012) e institucional, sempre que se está ciente da necessidade de intervenção e apoio aos estudantes e dela se exime. Cabe a docentes e gestores institucionais fomentar a reflexão acadêmica sobre os possíveis benefícios e malefícios das diferentes práticas de trote e acompanhá-las de perto, buscando reconduzi-las sempre que necessário, cumprindo assim com sua missão ético-pedagógico-social (VEGINI, 2016).

Enfim, partindo-se da perspectiva dos estudantes, pode-se afirmar que falta autocrítica dos docentes sobre suas habilidades relacionais e atitudinais, o que prejudica a relação professor-estudante e com isso, seu

desenvolvimento moral e o próprio processo de ensino-aprendizagem. As diferentes formas de negligências ético-pedagógicas favorecem ou reforçam seus sentimentos de baixas autoestima e autoconfiança. A falta de elogios e o aparente excesso de correções sem justificativas é desmotivador. A discriminação por gênero é inaceitável. A mensagem de serem incapazes de realizar certos procedimentos ou inclusive de serem futuros bons profissionais é frustrante. Tudo isto que evidencia uma forte crítica à parte do corpo docente parece, ao mesmo tempo, indicar a falta de autocrítica dos estudantes. Esta, porém, mais justificável, tendo em vista que seu desenvolvimento moral não tem sido fomentado (FINKLER, 2009).

6.3 Dificuldades interpessoais docentes

Esta categoria trata dos problemas éticos percebidos pelos estudantes, entre os professores, relacionados à impressão de deixarem de lado o mais importante - o papel de educadores – ao não perceberem que seus relacionamentos e atitudes entre pares refletem no ambiente acadêmico e, portanto, na formação dos estudantes. Eles demonstraram perceber com facilidade os desentendimentos entre os professores, as “brigas de egos”, a desunião, a falta de cooperação, deliberação e solidariedade, e refletem sobre como isto gera um clima desfavorável para o ensino-aprendizado.

Relatam, por exemplo, que alguns professores são contrários à maneira com que outros conduzem tratamentos clínicos, havendo aqueles que não ajudam estudantes que são orientados por outro professor, mesmo quando no meio de um procedimento estão com dúvidas, ou com o paciente já aguardando, sentado na cadeira odontológica.

... a gente fez todo o planejamento com uma professora, quando a outra soube qual era, ela surtou!(...) Porque assim, se um professor tá te ajudando e outro vê que não tá dando certo ele passa e ri ou para do lado assim ó...e fica chocando até dar errado. E sai dando risada, Então poxa! É uma briga de egos, eles não sabem trabalhar em grupo (G1A8).

... essa professora adora guerra de departamento(...) já existe uma guerra de departamento aqui dentro(...) e ela usa os estudantes pra isso, de marionete (...)É muita disputa de egos, começa com o professor e acaba indo pro aluno(G1B10).

Eu tenho um orientador que é periodontista e ele chega atrasado. Se eu precisar da ajuda num procedimento periodontal, e o pessoal da residência da perio, todos os estudantes sempre estão ali junto, se eu precisar da ajuda de algum deles ninguém vai me ajudar, você pode olhar o meu paciente? Quem é seu orientador? Ah não, você espera ele chegar. É assim! (G1B10)

A falta de comunicação, de consenso nos protocolos, de respeito e a rivalidade entre os professores, inclusive de uma mesma disciplina, é explícita, deixando os estudantes confusos e indignados, porque reprovam essas atitudes em consequência das quais perdem a confiança e a credibilidade nos docentes e na instituição. Condutas clínicas diferentes podem responder corretamente a um mesmo caso, porém trazem insegurança ao aluno que não sabe qual orientação seguir.

Este mesmo problema ético, porém sob o ponto de vista docente, foi também constatado no trabalho de Rebello (2016) que observou que os professores se perguntam sobre como devem lidar com orientações clínicas divergentes entre colegas. Ao refletir sobre o assunto, ponderam que cabe aos professores explicar aos estudantes que existe mais de um tratamento possível e adequado para um mesmo caso, o que seria justamente um momento adequado para promover a reflexão ética com os estudantes (REBELLO, 2016).

A gente tava com um paciente pra por aparelho fixo e um móvel. O professor chamou a gente e “descascou” a professora, qualquer coisa que ela faz ele desmerece ela (...) Não precisa ficar desmerecendo o outro profissional porque você é o melhor, não precisa ficar falando toda hora (...) (G1A8).

Neste estudo a autora atribui estes problemas, dentre outros fatores, às divergências quanto ao enfoque do ensino em odontologia. Há professores que entendem que deva continuar centrado nos aspectos técnicos e nas especialidades, e há aqueles que defendem a evolução deste processo para o modelo da integralidade, objetivando a produção de um cuidado humanizado e humanizador (REBELLO, 2016). Porém o que se observou neste estudo, vai além, pois parece haver uma disputa de poder.

A verdade que tem também muito preconceito com outras especialidades. Tem professor de prótese que fala mal de dentística (...) de estômato falando de patologia... eles brigam

entre si (...) são completamente brigados (...) você aprende as mesmas doenças nas duas matérias, mas cada professor explica de um jeito, aí você diz: “mas o outro explicou assim!” Não, ele tá errado, o certo é assim!” (...) Tem o professor de prótese que fala que quem faz orto não gosta de odontologia, quer fazer cerquinho... ele fala de um jeito zoando, mas você sabe que ele tá falando sério (G1B6).

*... tem professor de cirurgia que tem um protocolo diferente e a gente tem que saber o de cada um... eles não tem um padrão. Por exemplo um professor dá tal medicação e um professor da mesma matéria dá outra e ainda o outro de outra matéria da outra medicação (...) se a gente for colocar numa prova o que o outro professor disse tá errado (...) A gente tem professor de cirurgia e terapêutica, cada um dá uma coisa! (...) A gente se perde! (...) Eles **tinham que sentar conversar e tentar facilitar** (...) Eles não se entendem entre eles (...) os de patologia metem pau nas outras disciplinas (...) **não concorda com nada que os outros falam** (...) **E na frente da gente** (G1A8).*

Seguindo com os problemas que refletem a falta de comunicação entre os professores, também foi mencionada a compra de materiais. Os estudantes relataram que há falta de empatia por parte dos professores, pois vários materiais nem chegam a ser usados e outros são pedidos com marcas específicas sendo as mais caras. Os próprios estudantes reconhecem que existem sim materiais em que a marca faz realmente diferença, mas que muitas vezes não é significativa a ponto de justificar um gasto tão grande, frequentemente incompatível com a possibilidade financeira dos estudantes. E consideram que os professores poderiam entrar em consenso sobre quais materiais seriam realmente indispensáveis.

...ele é o único professor da universidade que usa. Ele ensina diferente, muda a técnica (...) a gente nunca mais vai usar (...) tem broca que você nem usa e estraga, porque toda vez você tem que esterilizar (...) E ainda tem professor que fala: mas é baratinho (G1A8).

Por tudo isto, pode-se afirmar que os maus exemplos docentes em relação aos desentendimentos, brigas e disputas entre pares, a desvalorização do outro e o desrespeito por decisões divergentes das próprias, constituem dificuldades interpessoais docentes que configuram

um importante problema que acaba por influenciar a dimensão ética da formação profissional. E se há falta de cooperação e comunicação, se há disputa entre os professores, não é de se estranhar que o mesmo ocorra na relação entre estudantes.

6.4 Competitividade discente

Coerentemente à consideração anterior de uma incipiente autocrítica por parte dos estudantes, a competitividade discente, que se apresentou sob a forma de falta de cooperação, falta de compartilhamento, falta de solidariedade, configurou um problema ético na análise dos dados, mas foi pouco enfatizado. Isto não significa dizer que seja pouco importante, haja vista suas possíveis repercussões na dimensão ética da formação profissional.

No tema da rivalidade ou competitividade que busca a superação do outro e sua exclusão, reaparece o medo de serem julgados, de passarem vergonha, fazendo com que não tirem suas dúvidas durante as aulas, na frente dos colegas, evidenciando assim a falta de cooperação, de coleguismo e de solidariedade também entre os estudantes:

*...a maioria da gente não tem essa coragem de erguer a mão e dizer não entendi! Porque a gente desde pequeno está acostumado com a turma a rir da gente... como tu não entendeu isso? Então eu dou um jeito, procuro no livro, procuro o professor depois (...) Acho que é isso mesmo, a gente tem muito medo de ser julgado perante a turma (...)Você começa a perguntar e eles **começam a cochichar, a rir**, então tu fica assim: pô! Como é que eu não entendi? (G1A8).*

Portanto, observou-se que assim como as relações com os docentes são permeadas de desvalores, as interrelações dos estudantes também o são.

Divaris *et al.* (2008) relataram que, para os estudantes de odontologia de diferentes países e culturas, os valores compartilhados no ambiente acadêmico são tão ou mais importantes que o próprio conteúdo educacional. Achado este indicativo de que as relações interpessoais no processo de socialização profissional devem ser guiadas pelos valores de compreensão, cooperação, disposição e tolerância. Não obstante a isto, também constataram que os estudantes com frequência descrevem o ambiente acadêmico como hostil ou ameaçador, referendando os achados da presente pesquisa.

Quando questionados sobre as características de um ambiente acadêmico positivo, os estudantes incluem: respeito a todos, independentemente da etnia, religião ou gênero; clima ético com justiça entre docentes, discente e gestores; foco maior no aprendizado que na performance; tempo suficiente para cumprir as atribuições e exigências; estímulo para a aprendizagem ativa e pensamento crítico por meio da pesquisa; respeito aos estilos individuais de aprendizagem; incentivo para a aprendizagem colaborativa (atividades em equipe, cooperação e discussão entre os pares); aconselhamento e apoio aos estudantes que enfrentam dificuldades; incentivo ao engajamento em atividades extracurriculares culturais e esportivas; entre outros (DIVARIS *et al.*, 2008).

A educação moral é o cerne da formação ética que ocorre no âmbito da socialização profissional, desde os primeiros contatos e vivências dos estudantes nos cursos de graduação. Nelas, compartilham visões de mundo, valores e desvalores, aprendem regras e normas de conduta (FINKLER; CAETANO; RAMOS, 2012). Uma das primeiras experiências vivenciadas nos cursos de graduação costuma ser o trote universitário. Não poucas vezes, trata-se de um choque na vida dos jovens (VEGINI, 2016).

Ao serem questionados sobre como foi o ingresso na universidade, seu acolhimento, como foi conhecer um “mundo” novo, novos amigos, professores, surgiu o relato de imediato justamente sobre a experiência do “trote”:

Foi uma pouco traumatizante por causa dos veteranos, eles judiaram muito da gente, foi uma semana (...) Dizem que é um ritual de passagem (...) tens uns que estão lá e se sentem o máximo (...) É um prazer (...) Vai passando de geração em geração (...) Se você não participa você se sente excluído (...) Eles usam a desculpa de que é uma forma de se inteirar com o curso, as outras turmas. Só que acabou que as nossas fases se odeiam (...) Tinha aluno que ficava cuidando da porta pra ninguém sair(...)Teve um dia que elas humilharam bastante a gente (...)No primeiro momento você quer dizer não, mas é muito engraçado você acaba sendo levado a participar, a dizer sim (G1A4).

Também o relacionamento dentro da universidade com os estudantes de outros cursos revela um ambiente cheio de preconceitos:

Tem com a medicina, teve uma gincana, que era de todos os cursos, e a odonto e a medicina criaram muita rivalidade, um insultando o outro (...) Eles falaram um monte de baixaria pra cima da gente (...) Eles cantavam, vocês são a segunda opção (...) Todo dentista tem um médico frustrado (...) E não foi só com a gente (...) Engenharia Civil chama a gente de açougueiro porque a gente anda de branco (...) E eles são os pedreiros com diploma rsrsr (...) Se for ver é sempre assim que estão sendo as coisas, a gente goza eles gozam (GIA4).

Os estudantes contam que oportunidades e convites para participarem de projetos não são oferecidos de forma igualitária, o que faz com que se sintam excluídos, prejudicados e desmotivados, fomentando ainda mais a competição desleal entre eles. Estudantes que agem de forma competitiva escondem informações sobre projetos, não dividem o que sabem para evitar a concorrência, tornam-se bajuladores dos professores para conseguirem privilégios. Tudo isto aumenta o individualismo e a insatisfação no seu cotidiano.

É muita disputa de egos, começa com o professor e acaba indo pro aluno (...) Tem coisa que não é passada pra sala inteira, tipo assim um projeto, tem uma pessoa que faz um projeto há 3 anos e você nem sabe... Você nem sabe que existia um projeto (...) Até pode ser oferecido pra todo mundo mas o aluno mesmo ele esconde de ti pra evitar a concorrência....(GIB6).

...então puxa saco de professor faz picuinha (...) tá sempre nesses joguetes deles e esses são os engrandecidos, são os que têm nota, os que vão publicar o trabalho, os que sempre vão aparecer naquilo. Os que sempre estão na organização de tudo, os primeiros a serem chamados pra projeto, pra isso, pra aquilo e tem outros que se recusam a participar e daí o que isso gera? Gera aquela disparidade, gera a guerra de grupinhos, entre a turma... (GIB10).

6.5 A objetificação do paciente

A última categoria identificou a objetificação do paciente da clínica odontológica como mais um dos problemas éticos vivenciados pelos estudantes. Isto porque alguns professores não são cuidadosos ao corrigir um aluno na frente do paciente, desconsiderando-o, como se não estivesse ali, ou como se não se importasse com seu possível

constrangimento e medo ao presenciar tais atitudes:

*...o professor começou a falar: você não sabe o que você tá fazendo. E o paciente te olhando (...) eu tava segurando o instrumento errado, e ele parou e me olhou e disse: **Você não tem capacidade para estar aqui, na frente do paciente. Eu me colocando no lugar dele, eu sairia correndo dali** (G1A8).*

*...me sinto um lixo (...) eu não fico mal por mim eu fico mal pelo paciente, porque o paciente coitado tá lá, não tem condição financeira pra ir num lugar que tem um profissional formado, tem que vir aqui ser atendido por aluno e ainda com o professor gritando. **O paciente arregala o olho desse tamanho porque vê que você não sabe fazer, que o professor não quer ajudar** (G1B6).*

***Mas a atitude de professor na clínica na frente de paciente é deplorável, você passa vergonha, o paciente passa vergonha, tem paciente que fica com dó de você** (...) O paciente pergunta, é aquele professor hoje, é o fulano? Ele já fica tenso, o próprio paciente já fica tenso(...) a professora ajudou, mas já ajudou falando mal na frente do paciente tudo (G1B6).*

*Eles cobram muito pra gente ter cuidado com a nossa dupla com o que a gente vai falar na frente do paciente, só que eles **não tomam cuidado com o que eles falam na frente do paciente. E o paciente escuta mais do que a gente imagina...** (G1B10).*

Mas o usuário da clínica odontológica de ensino deve ter sua dignidade respeitada. Tem o direito de recusar determinados procedimentos sem que isto interfira no andamento de seu tratamento. Deve ter autonomia garantida primeiramente pelo professor que está servindo de exemplo e referência para o estudante. Seu papel é importantíssimo, pois é dele o compromisso de tentar conciliar ao máximo o interesse acadêmico com as reais necessidades do paciente (GONÇALVES; VERDI, 2007).

Contudo, há professores que priorizam as necessidades de ensino-aprendizado sobre as demandas de saúde dos pacientes, de modo que muitos deles deixam de ser atendidos porque não tem o “perfil” de tratamento que lhes interessa.

Você tem que fazer!!!! Mas se o paciente não quer? Vai lá leva pelos cabelos e vai pro centro de cirurgia? Não posso! Daí se o

paciente não quer a gente não pode fazer nada. “Não é o nosso perfil”, “não é o perfil de paciente que a gente procura”... que perfil é esse? (GIA8).

Os estudantes relatam também pacientes que não colaboram, que dificultam o atendimento, que desrespeitam os estudantes, que não tem paciência para esperar, mesmo tendo sido bem recepcionados e tendo todas as questões envolvendo o seu tratamento sido esclarecidas. Em contrapartida, percebem haver pacientes que toleram tudo, que são muito “colaborativos”, sem lhes causar estranheza:

Ontem atendemos uma paciente que ficou com a boca aberta das 13:30 às 17:35, mas aceitou bem, porque nós explicamos que é assim, que é demorado mesmo...(GIA8).

Indo além, entendem que a submissão do paciente da clínica às demandas do ensino seja justificável, como revela a seguinte fala que ilustra perfeitamente bem o que se entende por objetificação do paciente:

... a gente não trata assim, mas ele é uma cobaia. A gente quer resolver o problema dele, mas a gente também está treinando. Ele tem que entender que ele se submeteu a isso (...) Ele aceitou isso, sabe?(...) Ele procurou, foi explicado que é aluno que vai fazer (...) Nosso prontuário antes de começar ele tem que assinar...(GIA8).

A falta de respeito à autonomia do paciente é muitas vezes ignorada. A coação através de perguntas incisivas em que a resposta já está definida pelo professor e a imposição de um determinado tratamento exemplificam bem como este paciente é desconsiderado e desrespeitado.

A gente tem uma paciente que tem hipoplasia de esmalte, e tá incomodando ela, com dez anos, essa criança já sabe, já virou piadinha na escola (...) “dente podrinho”(...) a professora para a criança de 10 anos: “você vai fazer alguma foto?” Daí a menininha: “não”. “Você vai ser modelo?” A menina: “não”. “Você vai concorrer a algum concurso?” A menina: “não”. “Então a estética não é problema!” (...) a mãe da menina já disse: a minha filha não se sente bem com isso, eu quero que restaure. (GIA8)

Toda a pessoa que possui alguma necessidade relacionada a sua saúde deve ter garantido o seu tratamento, independente de seu problema ser ou não “interessante” para o aprendizado do estudante ou para atingir suas metas de procedimentos mínimos. O paciente deve ser respeitado em seu direito humano básico, que é o direito à saúde (GONÇALVEZ; VERDI, 2007). A incoerência das metas com a humanização é algo que incomoda os estudantes, que não entendem como poderiam ser conciliáveis. Na realidade, relatam que justamente por causa das metas, tratar o paciente como deveriam acaba sendo inviável:

...eles falam tanto pra gente olhar o paciente como um todo, aí vêm e botam metas. Você tem 11 restaurações para fazer, 2 endo, 2..... e assim vai. Você acha que eu vou olhar o paciente como um todo, nunca! Eu fiz as restaurações e nunca mais vou chamar ele (...) Você olha mais pra o que você tem que fazer do teu trabalho do que pra qualidade, não pro paciente.

..”Você precisa de endo? Vou passar pra você” (...)Tem paciente que pula (...) Tem paciente que já passou por todo mundo (...) A gente explica tranquilamente: o procedimento que a gente tinha que fazer acabou agora a gente vai te encaminhar pra outro colega.

... A gente às vezes nem fala pro professor, a gente sabe que o outro precisa. Então é assim: “quem tem paciente de perio?” Ou melhor, “quem é que tem perio?” (...) Porque a gente precisa, se a gente não alcançar a meta corre o risco de ser reprovado. (G1A8)

... às vezes o paciente tá naquela fila de espera pra ser chamado há dois anos, um ano e quando ele chega aqui se ele tiver o azar de pegar um aluno que não tá precisando daquilo, daquela necessidade que ela tem na boca ele vai ser encaminhado, ele vai esperar mais meses pra ser atendido (G1B10).

O serviço prestado pelas instituições públicas não deve ser considerado um favor, ou caridade, pois através de impostos a população os financia, portanto é um direito adquirido pela população (GONÇALVEZ; VERDI, 2007).

O que também acontece, segundo os estudantes é que algumas vezes o que é ensinado nas aulas teóricas quanto a forma correta de se

realizar determinado procedimento, como por exemplo, quais cuidados precisam ser tomados para a biossegurança ser mantida não é posto em prática durante o atendimento de pacientes, acontecendo episódios em que o professor toma atitudes que contrariam o que havia sido ensinado, confundindo os estudantes ou pior, levando-os a considerar que se o professor faz ele também poderá fazer.

é ensinado que tem que encostar no plástico por fora e abrir sem luva que você vai usar no paciente, ou com sobre luva e jogar o material na mesa (...) num dia sentou pra ajudar a gente num procedimento, ele pediu o instrumental... eu tava tirando a luva pra pegar, ele já pegou o próprio plástico, catou, abriu e pegou o material. Pensei que não podia mexer com a luva e ele tava mexendo na boca da paciente com a própria luva?Ai eu pensei, ah então não tem tanto problema assim... (G1B6).

Os dados evidenciaram, portanto, que o cuidado com o paciente tem sido negligenciado nas clínicas odontológicas de ensino. Os pacientes seguem sendo vistos e tratados como objeto para aprendizagem dos alunos, uma vez que sua autonomia e direito à saúde têm sido menosprezados. O desrespeito na forma de se dirigir ao estudante no momento de corrigi-lo é também um desrespeito ao paciente. Assim, constata-se que o próprio estudante não recebe atenção necessária para aprender a desenvolver um cuidado humanizado e humanizador.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa foi possível evidenciar e compreender quais são e como ocorrem os principais problemas éticos vivenciados por estudantes de graduação em odontologia. A expectativa quanto aos encontros de grupos focais foi superada, não só pela riqueza dos dados coletados sobre os problemas éticos vivenciados, mas também, pelo exercício da ética, pela reflexão e autocrítica trabalhada com eles, que era uma intencionalidade também destes encontros. A modo de conclusão cabe tecer ainda algumas considerações sobre cada um destes problemas.

O assédio moral do professor na relação com seus estudantes pode acarretar consequências negativas no desenvolvimento moral e intelectual dos mesmos provenientes de sensações de medo, da vergonha, do sentimento de impotência. O professor que exerce uma postura autoritária dificulta o processo educativo ao não favorecer a interação, o diálogo, a dúvida, a criação, a construção do conhecimento pelo próprio aluno, não promovendo assim a autonomia tão necessária para o seu desenvolvimento moral, para a sua formação profissional e para a educação de um cidadão crítico e reflexivo.

A formação desse profissional-cidadão, consciente de sua importância para a sociedade, está na contramão problema ético encontrado, que denominamos de negligências ético-pedagógicas. Ainda que o autoritarismo também possa ser considerado um equívoco deste tipo – pedagógico, político e ético, optou-se por apresentá-los de forma dissociada como modo de ressaltar o que a análise dos dados demonstrou como uma clara evidência - que a verticalidade das relações é o problema mais frequente no cotidiano dos estudantes. Isto não significa, no entanto, que os demais descuidos ou falhas nas relações entre estudantes e professores sejam, para eles, menos importantes. A falta de preocupação com o bem-estar do estudante, a falta de respeito pela individualidade - percebida por conta das comparações, os constrangimentos e as agressões experimentadas, ocasionam sentimentos de baixa autoestima e falta de autoconfiança nos acadêmicos.

O autoritarismo na relação pedagógica e as (demais) negligências vivenciadas são problemas éticos precisamente porque o bem do professor – seu conforto, prazer, interesse ou qualquer outro valor que esteja por detrás desta conduta – conflita com o que seria o bem do

aluno: sua formação. Em outras palavras, trata-se de um conflito de interesses na medida em que interesses pessoais são colocados acima dos interesses educativos e coletivos.

Já as dificuldades interpessoais docentes configuram um problema ético porque ameaçam, a construção da confiança, do respeito, da admiração e da credibilidade que os estudantes querem e precisam ter, tanto em relação aos seus professores, quanto à instituição a que pertencem. Os estudantes percebem com muita facilidade as vaidades, os desentendimentos, a desunião, as divergências nos protocolos, a falta de diálogo e deliberação do corpo docente em prol do processo educativo, sobretudo quando são proferidos sem nenhum cuidado, comentários depreciativos e preconceituosos, menosprezando ou debochando da opinião e/ou conduta dos demais professores. Há que se lembrar que os docentes costumam ser tomados como modelos pelos estudantes e que por isso, as condutas relatadas como (más) exemplos entre docentes, acabam repercutindo na relação estudante – professor/instituição, tanto na educação de cada sujeito quanto na formação da própria categoria profissional.

Isto porque esse clima de desacerto entre os docentes pode fomentar também a competitividade discente, identificada neste estudo como outro problema ético. Embora tenha sido o problema menos destacado pelos estudantes, houve evidências de que está presente. Parece que o ambiente acadêmico faz com que alguns se sintam no direito de assumir condutas inadequadas já que os próprios professores as legitimam, ou por suas ações, ou mesmo por omissão. De qualquer forma, a competitividade na formação profissional, ainda mais na área da saúde, representa um problema ético por conta do individualismo que gera, pelos interesses autocentrados que conflitam com a solidariedade e o coleguismo, valores estes que precisam muito serem fomentados se queremos a formação de profissionais socialmente competentes.

Por fim, a objetificação do paciente foi outro problema ético evidenciado nesta pesquisa. Desconsiderado em suas necessidades, em sua integralidade, em sua humanidade, portanto, sempre quando, mas não apenas, professores e estudantes focam nos procedimentos clínicos que precisam ser feitos para o alcance das metas e notas. As falas reportaram várias formas de desrespeito: à forma como são submetidos por não estarem pagando diretamente o tratamento; à falta de autonomia nas decisões clínicas; pelo tempo de espera para iniciar o tratamento (espera nas filas) que por vezes é burlada para dar a vez a quem necessita dos procedimentos que “interessam ao aprendizado”; bem como pelos longos tempos de espera na cadeira odontológica com a

boca aberta aguardando a orientação dos professores; e ainda, pela falta de cuidado docente ao corrigir indelicadamente os estudantes durante os atendimentos. Dúvidas, angústias, medos, direitos, decisões, tudo pode vir a ser desconsiderado. A humanização do cuidado tão preconizado e exigido pelos professores na teoria se torna uma falácia ou, no mínimo, se mostra incompatível com a realidade imposta pelas metas de procedimentos clínicos a serem cumpridas.

Mantendo a lógica de concluir este trabalho pela revisão de seus objetivos, surge a oportunidade de elencar mais algumas questões, mas agora em relação ao método desenvolvido.

O primeiro objetivo específico, de “identificar os problemas vivenciados pelos estudantes de graduação em odontologia” foi trabalhado através de grupos focais fundamentados teoricamente. Buscaram-se estratégias para que os participantes se sentissem estimulados e à vontade para falar sobre a realidade vivida. Foi surpreendente como essa estratégia conseguiu promover relatos abundantes. Os estudantes pareciam sentir-se seguros e acolhidos para discorrer sobre fatos marcantes que ocorrem ou que ocorreram no processo de socialização profissional, e não queriam finalizar a tarefa no tempo previsto, que foi extrapolado por tamanho envolvimento. Percebeu-se ao final, uma atmosfera de alívio, evidenciando-se assim a necessidade (reprimida) de serem ouvidos.

O sentimento de “ser mais um” dentro da universidade foi substituído nos momentos de grupos focais pelo sentimento de valorização, de ser considerado alguém importante para a instituição, de considerar que a sua história é relevante. Foi dada voz ao reprimido, foram legitimados e respeitados seus sentimentos. Questionamentos sobre por que não existem mais momentos como o do grupo focal ou por que nos primeiros semestres as matérias de cunho social/humanístico não preparam o aluno para o novo e não oferecem um espaço para exporem suas expectativas foram colocados.

Em relação ao segundo objetivo específico - “verificar se há diferenças nos problemas éticos vivenciados pelos estudantes dos primeiros e dos últimos anos dos cursos” - concluiu-se que há pouca diferença nos problemas éticos vivenciados e que a principal diferença entre eles está na postura diante problemas. Os alunos dos primeiros anos relataram mais problemas relativos às aulas teóricas e às práticas em laboratórios, estando os problemas basicamente na relação com o professor. Já os alunos das fases finais enfatizaram os problemas vivenciados na clínica odontológica com a presença dos pacientes e professores, mas corroboraram os problemas relatados pelos demais na

primeira metade do curso. No entanto, os estudantes mais adiantados apresentaram um sentimento maior de revolta e decepção diante daquilo que vivenciaram e que já não podem mais mudar. Porém, pareceram se sentir valorizados e aliviados, demonstrando um grande comprometimento com a pesquisa na esperança de futuras mudanças. Por outro lado, os estudantes dos primeiros anos se mostraram mais esperançosos e confiantes com a possibilidade de mudança por estarem podendo expor os problemas, e pareceram mais predispostos a agir ativamente frente aos problemas analisados coletivamente nos grupos focais.

Já o terceiro objetivo específico - “analisar como os estudantes lidam com os problemas éticos na formação profissional”- pode ser alcançado em grande parte já na análise das transcrições do primeiro momento de grupos focais. Porém, o segundo momento dos grupos permitiu que fosse aprofundada esta análise, validando nossa compreensão sobre os resultados inicialmente obtidos. Apesar de haver diversas possibilidades de lidar com os problemas, pode-se afirmar que a maioria se posiciona de forma passiva, não reagindo diretamente ou confrontando o problema, apesar do sentimento de revolta. Foram poucos os relatos diversos deste. Percebeu-se assim que enfrentar as causas que geram estes problemas é um grande desafio para os estudantes.

Embora o objeto deste trabalho tenha sido os problemas éticos, e por esse motivo estes tenham ficado em forte evidência, os próprios estudantes os contextualizaram espontaneamente, demonstrando preocupação em serem justos. Então, toda discussão realizada se refere a uma parcela da realidade, ainda assim é uma parte das relações muito impactante, que prejudica o desenvolvimento dos estudantes.

Frente a todo o exposto, fica evidente a necessidade de se repensar o processo de ensino-aprendizagem em odontologia, particularmente em relação à humanização das relações interpessoais e das vivências acadêmicas. Há que se promover o desenvolvimento moral dos estudantes, o que exige que o corpo docente esteja ciente dos problemas éticos vivenciados por eles no seu processo de socialização profissional, bem como dos seus próprios problemas. Uma vez cientes poderão buscar se aperfeiçoar na gestão destes problemas por meio do estudo, da reflexão ética e do diálogo deliberativo, o que configuraria um modo de se trabalhar a dimensão ética da formação profissional em odontologia, em busca da realização de uma autêntica educação superior.

REFERÊNCIAS

ABENO. Associação Brasileira de Ensino Odontológico. **Análise sobre as diretrizes nacionais para os cursos de graduação em Odontologia.** Rev. ABENO, v.2, n. 1, p. 35-38, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466.** Conselho Nacional da Saúde. 12 de dezembro de 2012.

Disponível em:

<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 03 ago 2015.

BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985. 247p.

CAMPOS, L. *et al.* Características de um bom professor na concepção dos acadêmicos do Curso de Odontologia da Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI. **Rev. ABENO**, v.10, n.1, p. 9-13, 2010.

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

CORTINA, MARTÍNEZ, **Ética.** São Paulo: Loyola, 2005.

DIAS, C.A. **Grupo focal:** técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. 2000. Disponível em:
< <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/330>> Acesso em: 08 out. 2016.

DIVARIS K. *et al.* The academic environment: the students' perspective. **Eur J Dent Educ**, v. 12, n. 1, p. 120-130, 2008.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FINKLER, M. **Formação ética na graduação em Odontologia:** realidades e desafios. 2009. 259f. Tese (Doutorado em Odontologia) – Programa de Pós Graduação em Odontologia – Área de concentração

em Odontologia em Saúde Coletiva, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

FINKLER, M.; CAETANO, J.C.; RAMOS, F.R.S. A dimensão ética da formação profissional em saúde: um estudo de caso com cursos de graduação em odontologia. **Ciências & Saúde Coletiva**, v.16, n.11, p. 4481-4492, 2011.

FINKLER, M. *et al.* Formação Profissional ética: um compromisso a partir das diretrizes curriculares? **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.8, n.3, p.449-462, nov.2010/fev, 2011.

FINKLER, M.; CAETANO, J.C.; RAMOS, F.R.S. O cuidado ético-pedagógico no processo de socialização profissional: por uma formação ética. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.16, n.43, p.81-93, out/dez, 2012.

FINKLER, M.; CAETANO, J.C.; RAMOS, F.R.S. Modelos, Mercado e Poder: Elementos do Currículo Oculto que se revelam na Formação em Odontologia. **Rev. Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.12, n.2, p.343-361, maio/ago, 2014.

FEUERWERKER, L; ALMEIDA, M. Diretrizes curriculares e projetos pedagógicos: é tempo de ação! **Rev. ABENO**, Brasília, v.4, n.1, p.14-16, 2004.

GONÇALVES E.R.; VERDI M.I.M. Os problemas éticos no atendimento a pacientes na clínica odontológica de ensino. **Rev. Ciências e Saúde Coletiva**, v.12, n.3, p.755-764, 2007.

JUNQUEIRA C.R. *et al.* A Formação Humanística, Social e Ética do Graduando em Odontologia. **Rev. Bras. de Ciênc. da Saúde**, v.14, n.4, p.25-36, 2011.

MARTÍNEZ M. M.; ESTRADA M.R.B.; Bara F E. La universidad como espacio de aprendizaje ético. **Rev. Ibero-Americana de Educação**, v.29, p.14-53, 2002.

MATOS M.S.; TENÓRIO R.M.; VIANNA M.I.P. Formadores em odontologia: perfil profissional, pós-graduação e conhecimentos sobre

as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). **Rev. ABENO**, v.10, n.1, p. 19-28, 2010.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

NORO L.R.A. *et al.* O professor (ainda) no centro do processo ensino-aprendizagem em Odontologia. **Rev. ABENO**, v.15, n.1, 2015.

NUNES C.R.R. **O Ensino de Bioética**: Uma Perspectiva Aristotélica. Curitiba: Appris, 2014. 239p.

OLIVEIRA A.R.O.; FILHO C.A.P.L.; RODRIGUES C.M.C. O Processo de Construção dos Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa e suas Exigências Metodológicas. **Anais XXXI ANPAD**. Rio de Janeiro, 2007.

PAULA L.M.; BEZERRA A.C.B. A estrutura curricular dos cursos de Odontologia no Brasil. **Rev. ABENO**, v.3, n.1, p.7-14, 2003.

RAMOS F.R.S. O discurso da bioética na formação do sujeito trabalhador da saúde. **Trab. Educ. Saúde**, v.5, n.1, Rio de Janeiro, 2007.

RAMOS. F.R.S. *et al.* Formação ética do enfermeiro - indicativos de mudança na percepção de professores. **Acta Paul Enferm.** v. 24, n. 4, p.485-92, 2011.

REBELLO M.M. **Ética e formação profissional em saúde**: problemas vivenciados por professores de graduação em odontologia. 2016. 113f. Dissertação (Mestrado em Odontologia)- Programa de Pós Graduação em Odontologia – Área de concentração em Odontologia em Saúde Coletiva, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

REGO, S. **A Formação Ética dos Médicos**: saindo da adolescência com a vida (dos outros) nas mãos. Rio de Janeiro: Fiocruz. 2003. 169 p.

RIOS I.C.; SHAIKER L.B. **Humanização e Humanidade em Medicina**. São Paulo: Unesp, 2012.

RUPAYA, C. R. G. Conocimientos de ética y bioética del odontólogo en el ámbito de la actividad docente. **Rev. Latinoam. Bioética**, v.9, n.1, p.70-75, 2009.

SILVEIRA J.L.G.C.; GARCIA V.L. Mudança Curricular em Odontologia: significados a partir dos sujeitos da aprendizagem. . **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.19, n.52, 145-58, 2015.

TOASSI R.F.C. *et al.* Currículo integrado no ensino de Odontologia: novos sentidos para a formação na área da saúde. . **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.16, n.14, p.529-42, 2012.

VEGINI N.M.K. **A dimensão da ética na formação do profissional em saúde**: um estudo a partir das representações sociais sobre o trote. 2016, Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva)- Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva - Área de concentração em Ciências Humanas e Políticas Públicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

ZUIN, A.A.S. **O trote na universidade**: passagens de um rito de iniciação. Cortez: São Paulo, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Autorização para a coleta de dados

DECLARAÇÃO
(responsável pela instituição da coleta de dados)

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição:

.....
.....

,(nome instituição), tomei conhecimento do projeto de pesquisa:

.....
.....

..... (título do projeto), e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis,/...../.....

ASSINATURA:

NOME

CARGO:

CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ODONTOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**ÉTICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE: problemas vivenciados por estudantes de graduação em Odontologia**” conduzida pela odontóloga e mestranda do Programa de Pós- Graduação em Odontologia da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da professora Prof^a Dr^a. Mirelle Finkler.

Objetivo da pesquisa: A pesquisa tem como objetivo compreender os problemas vivenciados por estudantes de Odontologia que influenciam a dimensão ética da sua formação profissional.

Informações sobre a coleta de dados: Serão realizados dois encontros denominados de grupo focal em um intervalo de no máximo 15 dias. Será feita uma roda de conversa com os estudantes, em uma sala apropriada, que garanta privacidade e silêncio. Este encontro se dará da forma mais tranquila possível, sem exigências, pretendendo que este momento seja propício para o relato de experiências vividas, de colocação de ideias.

Benefícios: Os resultados da pesquisa poderão trazer benefícios de forma direta ou indireta aos sujeitos participantes e à comunidade porque está relacionada com melhorias na formação profissional em saúde

Participação Voluntária: A participação dos entrevistados nesta pesquisa é voluntária e não envolve custos e nem retribuição financeira. Sua negativa em participar não trará nenhum prejuízo e nem afetará sua relação com o pesquisador ou com a sua instituição de ensino. As questões levantadas estarão relacionadas aos objetivos da pesquisa, anteriormente mencionado. Se concordar, as respostas serão gravadas e filmadas em meio digital e depois transcritas.

Riscos: Essas reuniões serão gravadas e filmadas e terão duração de no máximo uma hora cada. O estudo poderá trazer risco de possível constrangimento para você frente a algumas questões que possam surgir no momento, no entanto, como será mantido o sigilo absoluto, se minimiza tal risco, não gerando prejuízos pessoal. As

gravações e informações ficarão sob guarda exclusiva da pesquisadora principal e serão utilizadas somente para fins dessa pesquisa; o sigilo de sua identidade será garantido, em nenhuma hipótese a sua identidade será revelada; **assegura-se que a qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa, bastando apenas entrar em contato com a pesquisadora.**

Diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, você terá direito a indenização conforme determinado na Resolução 466/ 12, item IV.

Compromisso e ajustes finais: A pesquisadora compromete-se a divulgar os resultados da pesquisa a todos os participantes envolvidos. Os resultados serão publicados na forma de dissertação de mestrado, artigos científicos em revistas e resumos para apresentação em congressos. O projeto de pesquisa referente a este trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, sob o número

(telefone para contato: 048 - 3721-6094 / e-mail:
cep.propesq@contato.ufsc.br)

Endereço: Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara), R:
Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade,
Florianópolis/SC CEP 88.040-400.

Assim, diante das informações acima, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubrique o Termo de consentimento e assine o recibo, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável, constando o contato da pesquisadora e da professora orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e ou sua participação, a qualquer momento. Declaramos, mediante assinatura que as informações contidas neste termo são verídicas e firmamos o compromisso em cumprir com todas as obrigações explicitadas. **Este texto foi redigido de acordo com a Resolução 466/ 2012 do Conselho nacional de Saúde e exigências contidas no item IV. 3.**

Fabiola Marin - Mestranda
Programa de Pós-Graduação em Odontologia
Universidade Federal de Santa Catarina
E-mail: fabiolamlr@yahoo.com.br
Tel.:(48) 8826-4081

Prof^ª Dr^a Mirelle Finkler - Orientadora

Programa de Pós-Graduação em Odontologia
Universidade Federal de Santa Catarina
E-mail: mirellefinkler@yahoo.com.br
Tel.:(48)3721-5144

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO:

Eu, _____, portador(a) do RG: _____, abaixo assinado, aceito participar da pesquisa acima citada. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento. Cidade: _____, ____/____/____.

APÊNDICE C - Roteiro do primeiro momento de grupos focais

O primeiro momento de grupo focal durará em todas as turmas uma média de 1 hora.

Primeira etapa:

- ✓ Em uma sala com privacidade, será apresentado aos estudantes o que e como será feita a conversa
- ✓ Os estudantes ficarão sentados em roda
- ✓ Serão distribuídas tirinhas com charges pré-selecionadas
- ✓ Os estudantes terão de 5 minutos para que todos possam ver as diferentes tirinhas
- ✓ Assim que todos tiverem terminado de ver as charges, será promovida a discussão a partir das situações apresentadas (a duração prevista será de 15 a 20 minutos)

Segunda etapa:

- ✓ Os estudantes serão divididos em pequenos grupos (conforme o número de participantes, grupos de 2 ou 3)
- ✓ Serão orientados para a realização de uma tarefa, onde escreverão as dez coisas que todo professor deveria saber, partindo da discussão, reflexões e conclusões da etapa anterior
- ✓ Será dado um tempo de 15 a 20 minutos

Terceira etapa:

- ✓ Após o término da tarefa anterior, os cartazes serão apresentados a todos através da leitura de um aluno escolhido por eles mesmos
- ✓ Será promovida uma nova discussão e fechamento deste primeiro encontro (15 a 20 minutos)

Charges:





E NÃO É QUE NESTE MUNDO
TEM CADA VEZ MAIS GENTE E CADA
VEZ MENOS PESSOAS?





APÊNDICE D – Coletânea de respostas do primeiro momento de grupos focais

O que todo professor de Odontologia deveria saber, segundo seus estudantes:

- Que cada aluno é único e tem um ritmo diferente de aprendizado. Ao serem avaliados individualmente e tratados com igualdade em relação aos demais, sentem-se valorizados e estimulados.
- Que é evidente o problema de comunicação entre professores, bem como no curso como um todo, o que afeta a confiança nos docentes e a credibilidade da instituição.
- Que assim como o aluno tem muito a aprender, o professor não é detentor de toda a sabedoria, e pode aprender com a convivência tanto quanto o aluno.
- Que professores que abusam do poder e agem como se fossem seres superiores geram medo. Esta postura dificulta o aprendizado dos estudantes e influencia negativamente em suas decisões, uma vez que estes estudantes passam a rejeitar ou a não gostar de certas especialidades por este motivo.
- Que frequentemente os estudantes se sentem inseguros e pressionados durante procedimentos em laboratórios e ao atender pacientes, mas quando são tratados com respeito e dignidade, em uma relação menos hierárquica e mais horizontal, sentem-se encorajados a perguntar, a expor suas ideias, encontrando assim suporte e estímulo para se desenvolver.
- Que ao corrigir um aluno, o professor deveria apenas ajudá-lo a entender o que está errado e orientar, pois, somente as críticas verdadeiramente construtivas podem ajudar no processo de ensino-aprendizagem.
- Que os estudantes se sentem excluídos, injustiçados e desmotivados quando não possuem a mesma oportunidade dada a outros colegas para participarem de projetos (quando a divulgação não ocorre de forma igualitária)
- Que comparações entre estudantes, entre professor e aluno, e entre professores é prejudicial, pois promove competição e gera sentimentos de dúvida e impotência (Sou capaz? Será que vou

conseguir? Nunca conseguirei fazer como ele.... Será que fiz a escolha certa?)

- Que os estudantes percebem “briga de egos” entre os professores e que as discordâncias entre eles acerca das condutas clínicas gera insegurança e prejuízo aos estudantes, sendo necessário haver definições para serem consideradas coletivamente.
- Que todo estudante aprecia ser elogiado, pois se sente valorizado por seu esforço e habilidade, o que o incentiva a seguir em frente e melhorar ainda mais.
- Que corrigir com deboche ou desmerecer um procedimento executado, especialmente na frente dos colegas e pacientes destrói a autoestima do aluno e é um desrespeito ao paciente, que o professor deveria apenas ajudá-lo a entender o que está errado e orientar.
- Que os estudantes percebem disputa e falta de união entre os professores. Alguns estudantes acabam tendo como modelo estes professores, seguem seus exemplos e criam um ambiente de disputa desleal com os colegas.
- Muitos estudantes pensam em desistir do curso devido à desvalorização, à humilhação e até mesmo devido a condutas que interpretam como persecutórias, se não desistem do curso acabam por "odiar" certas especialidades.
- Que todo estudante necessita de um educador que o compreenda e o respeite, considere suas limitações, inseguranças, dificuldades e o tempo que este precisa para adaptar-se ao novo e para desenvolver suas habilidades.

APÊNDICE E – Roteiro para a primeira parte do segundo momento de grupos focais

ROTEIRO 1 DO SEGUNDO MOMENTO DO GRUPO FOCAL

Cada aluno receberá uma folha com frases para serem completadas, onde não colocarão o nome, para que fiquem bem à vontade para sejam o mais sinceros possível. A pesquisadora ficará mais distante, observando, porém de tal forma que percebam que não será identificado de nenhuma forma de quem é a folha respondida.

Frases para serem completadas:

- Durante uma aula teórica que estou assistindo surge uma dúvida, então eu...
- Quando percebo que um professor está tendo uma postura autoritária, eu geralmente...
- Quando vejo um professor sendo debochado com o questionamento ou dificuldade de um colega, costumo...
- Se um professor me ofende me chamando de incapaz na frente de meus colegas e/ou de um paciente, eu...
- Durante a semana que acontece o trote universitário, presencio uma “brincadeira” que está deixando o calouro com muita vergonha. Percebo que ele não está gostando. Minha atitude frente a isto é....
- Alguns estudantes da minha turma são extremamente competitivos, chegam a querer prejudicar um colega para se dar bem. Como me vejo em relação a esse tipo de comportamento? Como eu ajo?
- Estou fazendo um procedimento clínico e um professor chega perto e começa a me corrigir de forma grosseira na frente do paciente, dizendo inclusive que não tenho capacidade para estar ali. Nesta situação, como eu acho que reagiria (ou como reagi se já aconteceu algo deste tipo comigo)?
- Será dado de 10 a 15 minutos para que completem as frases
- Ao terminar, cada aluno colocará sobre a mesa principal a folha.
- A leitura destas frases só será feita pela pesquisadora no momento da análise dos resultados.

APÊNDICE F – Roteiro para a segunda parte do segundo momento de grupos focais

ROTEIRO 2 DO SEGUNDO MOMENTO DO GRUPO FOCAL

- Cada aluno receberá uma folha com o título “Dez coisas que eu posso fazer para melhorar o meu viver no curso de Odontologia”.
- Será dado de 10 a 15 minutos para que possam responder.
- Após todos terem terminado, será solicitado que leiam em voz alta, mas será respeitada a liberdade de cada um querer ou não ler.
- O momento de leitura deverá propiciar a troca de ideias e incentivar uma reflexão no grupo.

APÊNDICE G - Coletânea de respostas da primeira parte do segundo momento de grupos focais

1. Durante uma aula teórica que estou assistindo surge uma dúvida, então eu...

- Não pergunto, por ter vergonha dos outros estudantes e receio da pergunta ser tola ou por ter medo do professor.
- Calo-me e continuo prestando atenção na aula, depois em casa pesquiso na internet.
- Tiro a dúvida com um colega que está do meu lado na hora ou depois da aula.
- Pergunto só às vezes, dependendo de quem é o professor.
- Pergunto em voz alta no momento da dúvida ou depois direto com o professor

2. Quando percebo que um professor está tendo uma postura autoritária, eu geralmente...

- Não ligo, procuro me atentar a outras coisas mais importantes.
- Calo-me, aceito e o respeito, pois é uma hierarquia.
- Obedeço-o e depois lamento com os meus colegas, mas todos nós ficamos com receio.
- Consinto, por medo ser humilhado(a) na frente dos outros, de represálias, do professor me prejudicar.
- Chateio-me, pois apesar de terem um conhecimento superior ao meu, não devem tratar nenhum aluno diferente de outro, acho que ele não deveria ser professor.

3. Quando vejo um professor sendo debochado com o questionamento ou dificuldade de um colega, costume...

- Não reagir.
- Evitar o contato com o professor.
- Achar tal atitude inadequada e desnecessária.
- Sentir-me mal, evito participar de conversa.
- Pensar como uma pessoa dessas se torna professor, mas não reajo.
- Ignorar e tomar cuidado com perguntas.
- Não externar minha desaprovação ao professor, só comento com os colegas mais próximos.

- Ficar calado(a). Depois, dependendo da atitude do aluno e vou até ele e me mostro disposta a ajudar no que precisar, sem que o professor perceba.
- Defendê-lo caso eu conhecer as qualidades do aluno, se não, fico quieto(a) ou dou uma risada para disfarçar.
- Observar para ver se é em tom de brincadeira, se o aluno e a turma entram no espírito, pois pode ser uma maneira extrovertida do professor responder. Mas for para humilhar o colega, não aprovo sua atitude.
- Dizer que é uma dúvida de todos, e que estamos ali para aprender e tirar as dúvidas, defendendo da melhor forma possível o colega, mas tentando não ofender o professor.

4. Se um professor me ofende me chamando de incapaz na frente de meus colegas e/ou de um paciente, eu...

- Ignoro.
- Fico chateado(a), muito mal, dependendo até choro. Reclamo depois para meus amigos.
- Fico constrangido(a) e bravo(a), mas calo-me para não entrar em conflito.
- Fico desmotivado(a) e inseguro(a), com medo que o paciente fique traumatizado e que isso volte a se repetir.
- Escuto sem responder a ofensa, pois
- Escuto em silêncio, pois tenho o professor como um “ser superior” e prefiro mostrar por meio das minhas atitudes que ele não estava correto, que sou melhor do que ele pensa. Lamento se não estou agindo de acordo com o que o professor queria e procuro melhorar.
- Fico quieto(a) e quando termino o que estava fazendo, ou mais tarde, quando passa a raiva, vou procurar saber o que fiz para ser tratado(o) desta maneira.
- Tento, de uma maneira educada, argumentar ou me defender, mas caso o professor assuma uma postura contrária a isso, acabo me calando.
- Pensaria primeiramente em reclamar ao colegiado, e depois conversaria pessoalmente com o mesmo.
- Respondo à altura com educação, argumentando que estou ali para aprender.
- Respondo também de modo ofensivo.

5. Durante a semana que acontece o trote universitário, presencio uma “brincadeira” que está deixando o calouro com muita vergonha. Percebo que ele não está gostando. Minha atitude frente a isto é...

- Não faço nada.
- Não me preocupar quando a agressão física e/ou psicológica é mínima, pois o calouro quis participar.
- Conversar com as pessoas.
- Procurar um colega para que talvez eu e ele juntos (nunca somente eu) consigamos mudar o que está acontecendo.
- Tomar a iniciativa de parar a situação, ou pedir para que parem, pois o trote pode acontecer de uma maneira saudável.
- Orientá-lo sobre não ser obrigado a participar do trote e a procurar a coordenação do curso.

6. Alguns estudantes da minha turma são extremamente competitivos, chegam a querer prejudicar um colega para se dar bem. Como me vejo em relação a esse tipo de comportamento? Como eu ajo?

- Demonstro indignação e repúdio, isolando ou tratando com indiferença quem faz isso.
- Fico indignada e brava com o ocorrido e me sinto excluída.
- Fico na minha, pois não preciso diminuir os outros para mostrar que sou capaz.
- Procuo não conversar com pessoas assim, por me ver fora deste contexto evito conflito.
- Não interfiro por ser um colega, mas acho que a atitude correta seria conversar com a pessoa.
- Questiono-me se realmente preciso passar por isso e tento reagir de forma normal para que esse colega veja que não estou competindo com ninguém.
- Tento conversar com este colega, dou minha opinião a ele. Se não resolver me afasto.

7. Estou fazendo um procedimento clínico e um professor chega perto e começa a me corrigir de forma grosseira na frente do paciente, dizendo inclusive que não tenho capacidade para

estar ali. Nesta situação, como eu acho que reagiria (ou como reagi se já aconteceu algo deste tipo comigo)?

- Fiquei extremamente nervosa e com raiva dele. Não consegui continuar o procedimento, me retirei, respirei e só então consegui voltar ao centro cirúrgico. Mas acatei a opinião do professor, não discuti com ele.
- Nada. Mas ficaria chateado(a), ainda que eu respeite muito a figura de um professor.
- Ficaria chateado(a) e com vergonha, mas manteria a calma, porque no fundo sei que o que ele está fazendo é errado.
- Ficaria chateado(a), mas calaria-me por respeito ao paciente e tentaria agir de forma calma.
- Ficaria aborrecido(a), talvez até chorasse, mas nunca na frente dos professores. Continuaría firme e educado(a) e aceitaria todas as críticas e buscaria melhorar a cada dia.
- Escutaria e se tivesse oportunidade tentaria explicar os motivos de meu erro. Caso contrário “aceitaria” sem discutir por medo de ficar marcado(a). Numa próxima vez o meu lado orgulhoso tentaria mostrar para ele que eu sei sim fazer corretamente.
- Mostraria a ele que sei realizar o procedimento e que sou capaz. Caso ele continuasse com atitudes grosseiras eu aceitaria as críticas e tentaria melhorar.
- Aguentaria o máximo que conseguisse então diria que seu comportamento não está ajudando.
- Acataria o que o professor disse por ser autoridade, mas levaria as considerações dele para o coordenador ou falaria em outro momento com o professor para esclarecer.
- Diria que ele não tem o direito de falar assim comigo e que não tem capacidade para ser professor.
- Teria vontade de discutir com o professor.

APÊNDICE H – Coletânea de respostas da segunda parte do segundo momento de grupos focais

O que eu posso fazer para melhorar o meu viver no curso de odontologia:

- Posso ter mais vontade, determinação e dedicação, estudando mais e dando mais valor a oportunidade que estou tendo para que eu consiga aproveitar ao máximo esse momento de aprendizado.
- Assumir minhas responsabilidades enquanto aluno: estudar, ter foco e não deixar tudo para a última hora, organizando meu tempo para os estudos, podendo assim ter tempo também para o lazer.
- Ir além do que me é proposto, esforçando-me, sendo mais participativo, e pró-ativo, buscando a excelência na minha formação.
- Interagir mais com os professores, mostrando-me interessado(a) para que eles também se sintam motivados, mesmo que para isso eu precise me esforçar para perder o medo e a vergonha.
- Preciso participar mais das reuniões de colegiado, da coordenação, demonstrando assim mais atitude diante do corpo docente, colocando minhas opiniões e questionamentos para todos.
- Parar de achar que os problemas são dos outros e que eu não posso fazer nada, ser resiliente e paciente diante das adversidades e assumir o meu papel de corresponsabilidade para enfrentar as dificuldades e solucionar problemas que envolvem o meu viver na universidade, tentando transformar cada experiência em uma oportunidade para evoluir/crescer como ser humano.
- Pensar antes de falar e agir, não me precipitando sendo inconsequente e mal educado. Ajudando e respeitando a liberdade de meus colegas, seus costumes e dificuldades.
- Tratar com respeito e fazer o melhor que posso no convívio com os professores, servidores, funcionários e pacientes, tratando-os com igualdade e não menosprezando ninguém pela posição que ocupa.

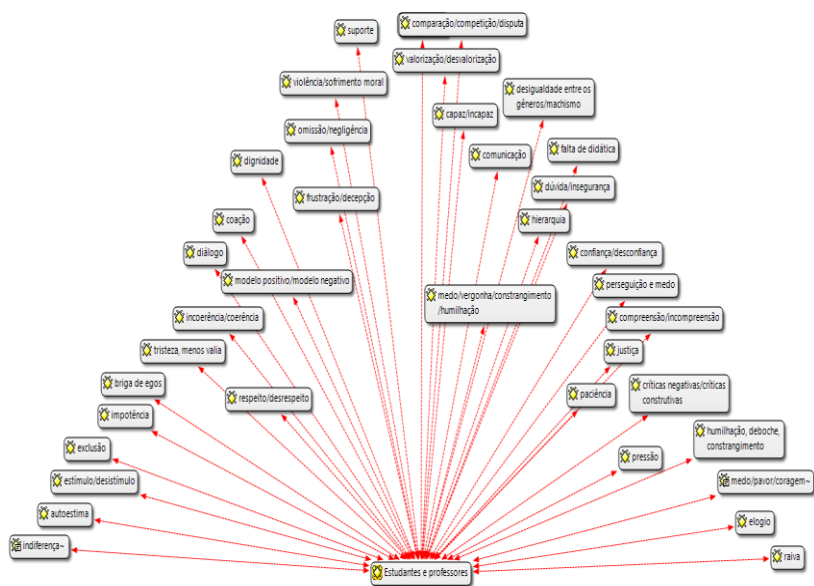
- Primeiramente me autoavaliar para depois pedir que o outro mude, sendo talvez a mudança que queremos ver nos outros, dando o exemplo.
- Saber lidar com críticas e opinião dos outros, evitando problemas desnecessários, resolvendo-os logo, da melhor forma possível.
- Estimular nos colegas diminuição da competição, pois quanto mais unida for a turma, mais força teremos para conquistar mudanças importantes para todos. Se essa união for forte já durante a formação, a classe odontológica tenderá a se tornar mais unida e ativa também.
- Procurar a coordenação quando eu não conseguir resolver problemas de relacionamentos. Buscar sempre o professor nos momentos em que estes fazem algo que me ofenda, tentando deixar claro como me sinto com uma conversa sem agressões. Lembrar que todos têm dias ruins e não levar para o lado pessoal ofensas ditas por colegas e professores em momentos assim, tentando ser compreensivo.
- Não pensar só em mim, lembrar que o conhecimento deve ser útil para toda a sociedade e então buscar sempre melhorar como profissional e pessoa e em tudo o que me for proposto fazer bem feito.
- Enxergar os obstáculos e adversidades pelo lado positivo, assumindo cada vez mais uma postura mais madura, confiante e positiva.
- Entender que existe mais de uma maneira de realizar as coisas de uma forma correta, que sempre haverá divergências nas práticas clínicas, mas pensar sempre no melhor a ser feito para o paciente.
- Ser firme para não deixar que os outros me influenciem com suas atitudes negativas, seguindo meu ponto de vista, tendo voz para aquilo que não me agrada.
- Respeitar a dúvida e o erro de um colega, pois tanto o erro quanto a dúvida podem se repetir comigo, pois todos estão em fase de aprendizado. Aceitar com tranquilidade essa fase fazendo menos cobranças nesse sentido.
- Apostar em minhas ideias e planos, mesmo que os outros não acreditem neles, sendo mais autoconfiante, mas não deixando que o ego “suba para a cabeça”.

- Fazer perguntas para o professor independente da reação dele. Tentar filtrar somente o que ele me diz de bom, e quando um professor disser que estou fazendo um procedimento errado buscar entender o porquê, fazendo questionamentos e assim procurar melhorar.
- Valorizar-me mesmo que um professor não elogie ou faça somente críticas negativas. Preciso ter em mente que estou aprendendo e que talvez naquele momento isto seja o melhor que sei fazer, porque se estou aqui é porque sou capaz. Não permitir que me humilhem. Não aceitar certas brincadeiras que são feitas só por eu ser mulher.
- Ter sempre alguém para conversar e desabafar, evitando falar mal de meus colegas e lembrando sempre de como eu gostaria de ser tratado.

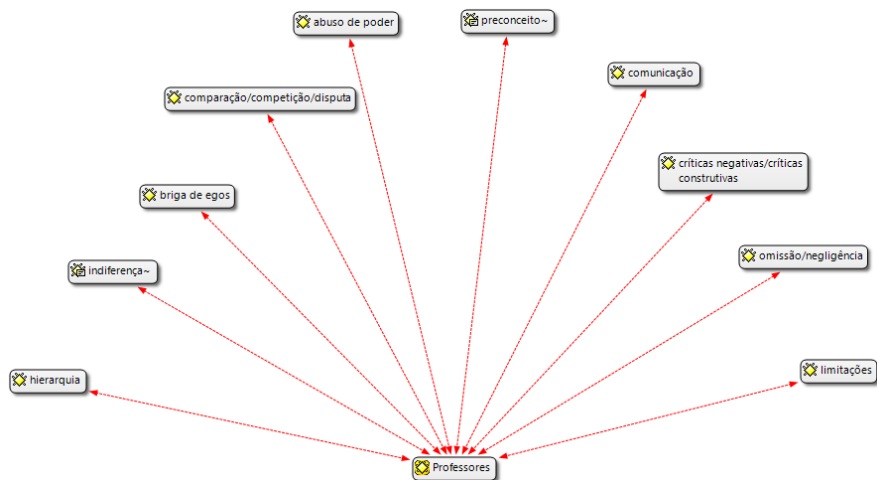
APÊNDICE I – Lista de códigos no software Atlas.ti 7®

1. abuso de poder
2. autoestima
3. briga de egos
4. capaz/incapaz
5. coação
6. comparação/competição/disputa
7. compreensão/incompreensão
8. comunicação
9. confiança/desconfiança
10. críticas
negativas/críticas
construtivas
11. desigualdade entre os
gêneros/machismo
12. diálogo
13. dignidade
14. dúvida/insegurança
15. elogio
16. empatia
17. estímulo/desestímulo
18. exclusão
19. falta de didática
20. frustração/decepção
21. hierarquia
22. humanização
23. humilhação, deboche,
constrangimento
24. igualdade
25. impotência
26. incoerência/coerência
27. indiferença
28. justiça
29. limitações
30. medo/pavor/coragem
31. medo/vergonha/constrangimento/humilhação
32. modelo
positivo/modelo
negativo
33. omissão/negligência
34. paciência
35. perseguição e medo
36. preconceito
37. pressão
38. raiva
39. repúdio
40. respeito/desrespeito
41. solidariedade
42. suporte
43. tristeza, menos valia
44. valorização/desvalorização
45. violência/sofrimento moral

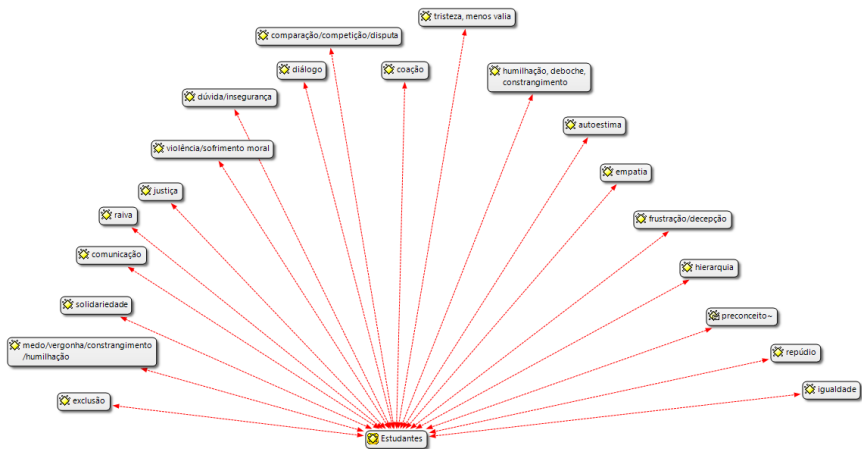
APÊNDICE J – Códigos da categoria problemas éticos entre estudantes e professores



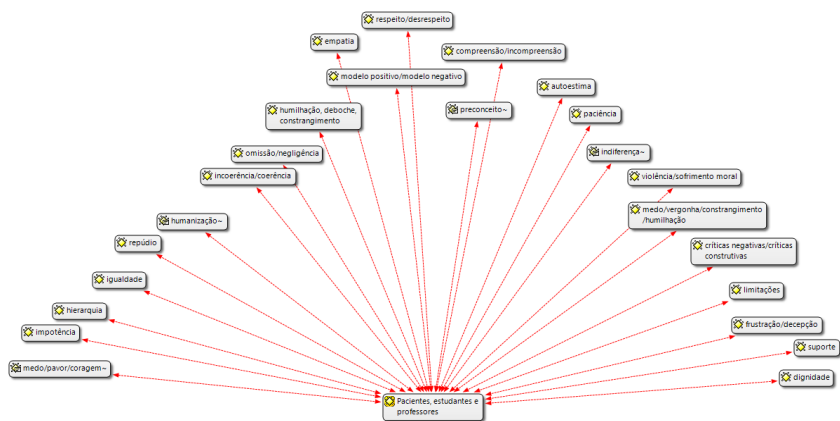
APÊNDICE K- Códigos da categoria problemas éticos entre professores



APÊNDICE L- Códigos da categoria problemas éticos entre estudantes



APÊNDICE M - Códigos da categoria problemas éticos envolvendo pacientes



APÊNDICE N - Categorias constituídas na análise dos dados

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS OPERACIONAIS	CATEGORIAS TEMÁTICAS
<p>abuso de,autoestima, briga de briga de egos, capaz/ incapaz abuso de poder coação, comparação/competição/disputa compreensão/incompreensão, comunicação confiança/desconfiança,críticas negativas/críticas construtivas desigualdade entre os gêneros/machismo diálogo, dignidade, dúvida/insegurança elogio, empatia, estímulo/desestímulo, exclusão, falta de didática, frustração/decepção, hierarquia, humanização humilhação, deboche, constrangimento igualdade,impotência, incoerência/coerência indiferença, justiça, limitações medo/pavor/coragem, medo/vergonha/constrangimento/ humilhação modelo positivo/modelo negativo,omissão/negligência, paciência perseguição e medo, preconceito,pressão, raiva, repúdio, respeito/desrespeito, solidariedade,suporte, tristeza, menos valia, valorização/desvalorização,violência/sofrimento moral</p>	<p style="text-align: center;">PROBLEMAS ÉTICOS NA RELAÇÃO PROFESSOR- ESTUDANTE</p>	<p style="text-align: center;">ASSÉDIO MORAL NA RELAÇÃO PROFESSOR- ESTUDANTE</p>
	<p style="text-align: center;">PROBLEMAS ÉTICOS DECORRENTES DA RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES</p>	<p style="text-align: center;">VIOLÊNCIAS NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA</p>
	<p style="text-align: center;">ENTRE ESTUDANTES</p>	<p style="text-align: center;">DIFICULDADES INTERPESSOAIS DOCENTES</p>
	<p style="text-align: center;">PROBLEMAS ÉTICOS ENVOLVENDO PACIENTES</p>	<p style="text-align: center;">COMPETITIVIDADE DISCENTE</p>
	<p style="text-align: center;">PROBLEMAS ÉTICOS ENVOLVENDO PACIENTES</p>	<p style="text-align: center;">A OBJETIFICAÇÃO DO PACIENTE</p>

ANEXO – Parecer do CEP/SH-UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ética e formação profissional em saúde: problemas vivenciados por alunos de graduação em Odontologia

Pesquisador: Mirelle Finkler

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49611215.5.0000.0121

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.314.357

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado "Ética e formação profissional em saúde: problemas vivenciados por alunos de graduação em Odontologia" visa obtenção do título de mestre pelo programa de pós-graduação em odontologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), área de concentração: odontologia em saúde coletiva; orientado por Profa. Dra. Mirelle Finkler

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como os conflitos éticos vivenciados por estudantes de Odontologia influenciam a dimensão ética da sua formação profissional.

Objetivo Secundário:

Identificar os conflitos éticos percebidos e os não percebidos pelos estudantes de graduação em odontologia;

Verificar se há diferenças nos conflitos éticos vivenciados pelos estudantes dos primeiros e dos últimos anos dos cursos;

Analisar como os estudantes lidam com os conflitos éticos presentes na formação profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há previsão de riscos à saúde física dos participantes, mas todos os cuidados serão

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-8094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 1.314.357

observados para prevenção de eventuais desconfortos/constrangimentos psicológicos ou morais. Nesse sentido, garantimos o sigilo sobre a identidade dos participantes e a liberdade de se expressarem livremente durante todo o grupo focal. Comprometemo-nos também a manter os dados coletados sob nossa guarda e utilizá-los somente para fins dessa pesquisa.

Benefícios:

Os resultados da pesquisa poderão trazer benefícios de forma indireta aos sujeitos participantes e à comunidade uma vez que a pesquisa busca o aperfeiçoamento da formação profissional em odontologia. Não descarta-se, no entanto, a possibilidade dos participantes desfrutarem da roda de conversa que ocorre nos grupos focais, uma vez que ao compartilharem experiências e opiniões podem estar elaborando reflexões importantes sobre suas vivências.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presença da ética na formação profissional em saúde é fundamental para que através do processo ensino-aprendizagem formem-se profissionais preparados para uma reflexão crítica sobre suas atitudes. Apesar dos avanços científicos há uma escassez de conteúdos éticos, humanos, políticos e sociais, o que contribui, por vezes, para uma visão distorcida da realidade. A formação em Odontologia, é chamada a ter professores que na orientação profissional, cumpram a sua função integrando competências clínicas equilibradas, com um juízo objetivo e reflexivo, capaz de orientar a postura diante de situação de conflitos e dilemas éticos do estudante. Cada estudante traz consigo sonhos, valores e expectativas ao entrar na universidade. O que se observa nas pesquisas é que sim existem conflitos, decepções, mudanças individuais que atingem os estudantes em maior ou menor grau que afetam a forma de interpretar a realidade, o que torna evidente que há potência nos conflitos vivenciados. Esta pesquisa tem o objetivo de identificar esses conflitos vivenciados por estudantes de Odontologia e compreender como estes conflitos influenciam a dimensão ética da sua formação profissional. Trata-se de um estudo descritivo, de abordagem qualitativa. O estudo será realizado em duas faculdades de odontologia do sul da país, uma privada e uma pública, e em cada instituição a pesquisa incluirá coleta de dados com um grupo focal de alunos fase intermediária do curso e outro já na fase final do curso, sendo os grupos compostos por seis a dez alunos cada. Portanto, em cada Instituição de Ensino Superior serão realizados quatro grupos focais. O primeiro encontro seguirá um roteiro previamente construído pela pesquisadora. O roteiro do segundo momento de grupo focal será elaborado após análise do primeiro momento de grupos focais. Os dados coletados serão analisados de acordo

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 E-mail: oep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 1.314.357

com a Análise de Conteúdo Temática.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As pendências foram atendidas. Atentar para a formatação do TCLE, pois as assinaturas do pesquisador e participantes da pesquisa devem estar na mesma folha de acordo com a Resolução 466/2012. No projeto de pesquisa, os mesmos estão em folhas diferentes, já o TCLE anexado, as assinaturas estão corretamente formatadas na mesma folha.

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conforme exposto no Parecer, as pendências foram atendidas. Recomenda-se, portanto, a aprovação do projeto "Ética e formação profissional em saúde: problemas vivenciados por alunos de graduação em Odontologia" pelo Comitê de Ética.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_596925.pdf	21/10/2015 18:07:46		Aceito
Outros	RESPOSTAASPENDENCIAS.docx	21/10/2015 18:06:23	Fabiola Marin	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	21/10/2015 18:01:25	Fabiola Marin	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_assinada.JPG	21/10/2015 17:55:37	Fabiola Marin	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa.docx	21/10/2015 17:55:10	Fabiola Marin	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	scanner.pdf	24/09/2015 11:17:18	Fabiola Marin	Aceito
Folha de Rosto	SKMBT_C28015092410280.pdf	24/09/2015 11:15:37	Fabiola Marin	Aceito
Outros	Intrumento.docx	23/09/2015 21:44:34	Fabiola Marin	Aceito
Declaração de Instituição e	DECLARACAO.jpg	23/09/2015 21:37:41	Fabiola Marin	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3721-8084 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 1.314.357

Infraestrutura	DECLARACAO.jpg	23/09/2015 21:37:41	Fabiola Marin	Aceito
----------------	----------------	------------------------	---------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 09 de Novembro de 2015

Assinado por:
Washington Porteira de Souza
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-8094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br