



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

Isabela Saieron

Educação Ético/Moral na Formação de Graduandos em Enfermagem:
Proposições para a Prática Educativa

Florianópolis
2021

Isabela Saieron

Educação Ético/Moral na Formação de Graduandos em Enfermagem:
Proposições para a Prática Educativa

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do título de Doutora em Enfermagem
Orientador: Prof. Flávia Regina Souza Ramos, Dra.
Coorientador: Prof. Dulcinéia Ghizoni Schneider, Dra.

Florianópolis

2021

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

Saioron, Isabela
Educação Ético/Moral na Formação de Graduandos em
Enfermagem: : Proposições para a Prática Educativa /
Isabela Saioron ; orientador, Flávia Regina Souza Ramos,
coorientador, Dulcinéia Ghizoni Schneider, 2021.
254 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós
Graduação em Enfermagem, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Enfermagem. 2. Moral. 3. Ética. 4. Educação em
enfermagem. 5. Neurociência e Narrativismo. I. Ramos,
Flávia Regina Souza . II. Schneider, Dulcinéia Ghizoni.
III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Enfermagem. IV. Título.

Isabela Saieron

Educação Ético/Moral na Formação de Graduandos em Enfermagem: Proposições para a Prática Educativa

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Laura Cavalcanti de Farias Brehmer Dr.(a)
Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Ivone Evangelista Cabral, Dr.(a)
Instituição Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.(a) Marta Lenise do Prado, Dr.(a)
Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutor em enfermagem.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.(a) Flávia Regina Souza Ramos, Dr.(a)
Orientador(a)

Florianópolis, 2021.

Este trabalho é dedicado a todos os docentes e estudantes de enfermagem que acreditaram e contribuíram para o alcance dos objetivos almejados.

AGRADECIMENTOS

Aos meus Guias, que tanto me amparam.

Aos meus pais, Iara e Lucio, que nunca mediram esforços em prol da minha educação e felicidade.

À toda minha família, avós, tios, padrinhos e primos pelo amor, apoio, torcida e momentos de descontração que tornaram essa jornada mais prazerosa e confiante.

Aos professores e professoras que, com dedicação e paciência, em algum momento me orientaram, acreditaram em mim e possibilitaram esse momento em minha vida.

Aos amigos que, mesmo quando estiveram longe fisicamente, sempre torceram por mim e tornaram meus dias mais alegres.

Àqueles que confiaram em minha responsabilidade e competência enquanto enfermeira e pós-graduanda.

À minha orientadora, Professora Flávia Regina Souza Ramos e à minha coorientadora, Professora Dulcinéia Ghizoni Schneider, pela dedicação, paciência e compreensão que me permitiram crescer e aprender nesta construção.

Aos docentes e estudantes de enfermagem, por contribuírem de maneira ímpar para esta construção.

Muito Obrigada.

RESUMO

Introdução: Os enfermeiros são profissionais que atuam constantemente com a diversidade moral que permeia a sociedade ao interagirem com a equipe multiprofissional, pacientes e acompanhantes, devendo ser preparados desde a graduação para lidar com essa realidade, o que constitui um desafio aos docentes. **Objetivo:** Construir e validar uma ferramenta teórico-metodológica de apoio à prática educativa na formação ético-moral de graduandos em enfermagem, embasado em marco referencial e contribuições de docentes e estudantes. **Método:** Pesquisa qualitativa exploratória de inovação tecnológica, desenvolvida entre maio de 2016 e dezembro de 2020, composta por três etapas. Na primeira etapa, iniciou-se a elaboração do marco conceitual com eleição da leitura relevante, discussão dos aportes e conceitos pelos pesquisadores, seguida da apropriação e articulação desses conceitos. Na segunda etapa, a ferramenta foi concebida em três momentos: uma revisão integrativa da literatura nas bases de dados Scopus, PubMed e *Web of Science* sobre a Neuroeducação e a possibilidade de intercomunicação com a Bioética Narrativa; coleta de dados com o público-alvo (docentes e estudantes de enfermagem), em dois momentos distintos, mediante a aplicação da técnica denominada *World Cafe*; tradução do conhecimento com base nos momentos citados, possibilitando a reapropriação do marco conceitual e seu refinamento. Na terceira etapa elaborou-se a ferramenta almejada, mediante construção de exemplos e temas educativos, proposição de estratégias e recursos neuroeducacionais e narrativistas. A ferramenta foi submetida à validação de face e de conteúdo por apreciação de juízes. **Resultados:** Organizaram-se os resultados em quatro manuscritos, posteriormente transpostos para a ferramenta *online* EducETIC. O primeiro manuscrito demonstra que a neuroeducação e a neuroética têm potencial para beneficiar a sociedade também em futuros desdobramentos teóricos e tecnológicos sobre saúde e educação. O segundo manuscrito apresenta o marco conceitual para a educação ético-moral de estudantes de enfermagem, articulando propostas da Neuroeducação, Bioética Narrativa e padrões de conhecimento de Bárbara Carper, considerando a aprendizagem individualizada. O terceiro apresenta a percepção de docentes e estudantes quanto às possibilidades para aprimorar a educação ética e moral na graduação em enfermagem. O quarto descreve as etapas quantitativas e qualitativas do processo de construção e validação da ferramenta EducETIC, com base no marco conceitual eleito, na realização de dois *World Cafe* e na apreciação por juízes. **Considerações finais:** Evidenciou-se que a ferramenta EducETIC apresenta conteúdo válido e de qualidade, capaz de auxiliar os docentes de enfermagem no processo de educação ético-moral com seus estudantes. Acredita-se que este estudo revela a importância da educação ético-moral na graduação para formar profissionais éticos e moralmente competentes, fornecendo possibilidades de aprimoramento de práticas educacionais mais dialógicas e eficientes. A ferramenta EducETIC será disponibilizada gratuitamente no formato *E-book*, permitindo o acesso amplo dos docentes a um material com embasamento científico capaz de auxiliá-los na abordagem ético-moral.

Palavras-chave: Moral. Ética. Educação em Enfermagem. Neurociência. Narrativismo.

ABSTRACT

Introduction: Nurses are professionals who constantly act with the moral diversity that permeates society when interacting with the multidisciplinary team, patients, and companions. They must be prepared since graduation to deal with this reality that constitutes a challenge for teachers. **Objective:** To build and validate a theoretical-methodological tool to support the educational practice in ethical-moral training of nursing undergraduate students based on a referential framework and contributions from teachers and students. **Method:** Qualitative exploratory research on technological innovation, developed between May 2016 and December 2020, consisting of three stages. The first stage began with the framework conceptual elaboration through the relevant reading election, discussion of contributions and concepts by the researchers followed by the appropriation and articulation of these concepts. In the second stage, the tool was designed in three steps. An integrative literature review in the Scopus, PubMed, and Web of Science databases aiming to identify scientific evidence about Neuroeducation, and the possibility of intercommunication with Narrative Bioethics. Data collection with the target audience at two different times through the application of the technique called World Cafe, and the translation of knowledge based on the moments mentioned, enabling the conceptual framework reappropriation and its refinement. In the third stage, it was possible to elaborate the desired tool by building educational examples and themes, proposing strategies, neuroeducational and narrative resources. In this step, the instrument was submitted to face and content validation by the judges. **Results:** The results appeared in four manuscripts and the online tool preparation EducETIC. The first manuscript demonstrates that neuroeducation and neuroethics have the potential to benefit society in future theoretical and technological developments in health and education. The second manuscript presents the conceptual framework for the ethical-moral education of nursing students articulating proposals from Neuroeducation, Narrative Bioethics, and knowledge patterns by Bárbara Carper. It also considered individualized learning. The third one shows professors and students' perception about the possibilities to improve ethical and moral education in undergraduate nursing. The fourth describes the quantitative and qualitative steps in the process of building and validating the EducETIC tool based on the chosen conceptual framework, the realization of two World Cafe, and judges' appreciation. **Conclusion:** It became evident the EducETIC tool has valid and quality contents capable of assisting nursing professors in the ethical-moral education process with their students. Therefore, the study reveals the importance of ethical-moral education in undergraduate courses to train ethical and morally competent professionals, providing possibilities for improving more dialogical, and efficient educational practices. The EducETIC tool will be made available free of charge in the E-book format, allowing broad access by teachers to the material with a scientific basis capable of assisting them in the ethical-moral approach.

Keywords: Moral. Ethics. Nursing Education. Neuroscience. Narrative.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação do desenho do estudo.....	54
Figura 2 - Fluxograma da Revisão Integrativa.....	56
Figura 3 - Processo da Revisão de Literatura.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo da Constituição da Bioética Narrativa.....	42
Quadro 2 - Os Cinco Componentes Básicos de um <i>World Cafe</i>	60
Quadro 3 - Resumo Traduzido Livre das Etapas do <i>Knowledge Translation Planning Template (KTPT)</i>	64
Quadro 4 - Critérios de Fehring (1987) adaptados para seleção de juízes.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A Adequado

BN Bioética Narrativa

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPESH- UFSC Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFSC

Decs Descritores em Ciências da Saúde

EUA Estados Unidos da América

I Inadequado

IVC Índice de Validade de Conteúdo

KTPT *Knowledge Translation Planning Template*

OCDE Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PA Parcialmente Adequado

PRISMA *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta- Analyses*

TA Totalmente Adequado

TC Tradução do Conhecimento

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA.....	20
1.2	OBJETIVOS.....	20
1.2.1	Objetivo Geral.....	20
1.2.2	Objetivos Específicos.....	20
1.3	TESE DE PARTIDA	20
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1	EDUCAÇÃO ÉTICO-MORAL EM ENFERMAGEM: o que é & para quê?.....	21
2.2	NEUROEDUCAÇÃO.....	26
2.2.1	Neuroética.....	33
2.2.2	Aprendizagem Individualizada.....	36
2.3	BIOÉTICA NARRATIVA	38
2.4	BÁRBARA CARPER E A ABORDAGEM MORAL	47
3	METODOLOGIA	53
3.1	ETAPA 1: Elaboração do Marco Conceitual.....	54
3.2	ETAPA 2: Concepção da Ferramenta.....	55
3.2.1	Elaboração da Revisão Integrativa da Literatura	55
3.2.2	Realização do <i>World Cafe</i>	58
	Tradução do Conhecimento como exercício prospectivo.....	63
3.3	ETAPA 3: Elaboração e Validação da Ferramenta.....	66
3.4	ASPECTOS ÉTICOS	70
4	RESULTADOS	72
4.1	MANUSCRITO 1 - Evidências sobre Neuroeducação e Neuroética: uma revisão integrativa	73
4.2	MANUSCRITO 2 - Proposições para a Educação Ético-Moral na Graduação em Enfermagem	95
4.3	MANUSCRITO 3 - Educação Ético-moral na Graduação em Enfermagem: compreensão de docentes e estudantes	111
4.4	MANUSCRITO 4 - Construção e Validação de uma Ferramenta de Apoio à Educação Ético-moral na Graduação em Enfermagem	129

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
	REFERÊNCIAS.....	149
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (<i>World Cafe</i> com docentes)	169
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (<i>World Cafe</i> com estudantes)	171
	APÊNDICE C - Carta Convite <i>Online</i> para Compôr o Comitê de Juízes.....	173
	APÊNDICE D - Contato <i>Online</i> com os Juízes que Aceitaram o Convite.....	174
	APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Comitê de Juízes (<i>Google Forms</i>).....	175
	APÊNDICE F - Formulário de Avaliação dos Juízes (<i>Google Forms</i>).....	177
	APÊNDICE G - Ferramenta EducETIC.....	191
	APÊNDICE H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Comitê de Juízes (Modelo <i>Word</i>).....	242
	APÊNDICE I - Formulário de Avaliação dos Juízes (Modelo <i>Word</i>).....	243
	APÊNDICE J - Autorização da Chefia do Departamento de Enfermagem UFSC.....	246
	APÊNDICE K - Autorização da Coordenação do Curso de Graduação em Enfermagem UFSC.....	247
	ANEXO A - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.....	248
	ANEXO B- <i>Knowledge Translation Planning Template</i>	252

1 INTRODUÇÃO

Quando se emprega a terminologia “moral”, é referido um modelo ideal de boa conduta estabelecido socialmente e que abrange proibições, obrigações, permissões e valores próprios de um grupo social em um determinado espaço-tempo. Também pode traduzir um código de conduta pessoal que guia uma pessoa em suas decisões e ações concretas ao longo de sua vida. Quanto à ética, esta pode ser entendida como um saber que pretende orientar as ações humanas, estando intimamente ligada à construção da identidade individual e coletiva. Assim, ao passo que a moral propõe ações concretas para casos concretos, a ética remonta “à reflexão sobre diferentes morais e as diferentes maneiras de justificar racionalmente a vida moral”, indicando a concepção moral mais razoável para que a partir dela o indivíduo possa orientar seus comportamentos (VIHOS; MYRICK; YONGE, 2018; CORTINA; MARTÍNEZ, 2005, p. 09). Assumindo-se tais proposições, pode-se afirmar que o ser humano é um ser ético e moral.

A atividade humana é permeada por julgamentos e decisões que envolvem valores morais diversos (OLIVEIRA, 2016). Logo, os profissionais da saúde (entre eles, enfermeiros), enquanto seres sociais possuidores de moralidade e preceitos éticos, realizam importantes escolhas morais no cotidiano, o que requer habilidades de autorreflexão e de julgamento moral das suas ações e das ações de outrem (SILVA; SORRELL; SORRELL, 1995; CARPER, 1978).

Esses profissionais não devem violar seu próprio senso de moralidade, porém, não devem negligenciar os padrões éticos das organizações e da profissão (COPELAND, 2019). Entretanto, reconhecer e manejar essa diversidade moral que permeia a humanidade parece, muitas vezes, mais um mero desejo do que uma realidade concreta. Até porque há a suposição histórica de que existe uma moralidade absoluta para todos, desde que façam exercício da razão (OLIVEIRA, 2016). Em outros termos, almeja-se um equilíbrio muito complexo de ser alcançado, de modo que a educação ético-moral na formação desses profissionais é imprescindível.

Na formação profissional, podemos descrever a existência de dois currículos distintos, porém articulados e igualmente necessários ao processo educacional: o currículo específico de cada profissão (anatomia, deontologia, ciência, entre outros) e a parte que engloba as vivências particulares de cada um e as relações intersubjetivas. O currículo oculto é justamente àquele que influencia mais diretamente na formação ética e na educação moral dos indivíduos, tão necessárias à atuação profissional em saúde (FINKLER, 2009) e,

comumente, negligenciado nos processos educacionais. Ao que parece, temas como a “bioética” não se encontram dentre as prioridades formativas (OGANDO, 2016).

Admitindo-se essa realidade, para ser proporcionada uma educação ético-moral exitosa é preciso considerar os aspectos que perpassam a estrutura curricular acadêmica tradicional, mas também os processos pelos quais os estudantes aprendem e constroem percepções e julgamentos morais em contato com a realidade.

No entanto, para que um processo educacional seja exitoso é preciso conhecer os materiais com os quais se trabalha (FELIP, 2015), não sendo concebível, por exemplo, que um neurologista desempenhe sua profissão caso desconheça a estrutura e o funcionamento do cérebro humano. Embora esse pareça ser um consenso, a formação ético-moral parece não estar seguindo essa máxima, uma vez que ainda há ênfase em conhecimentos e capacidades em detrimento dos comportamentos, emoções, vivências e percepções que constituem abordagens fundamentais para esse campo ético-moral do processo educacional

Ao que parece, o cérebro do estudante é percebido equivocadamente como simples estrutura anatômica, apartada das relações éticas e morais.

Admite-se que conhecer as bases cerebrais é incontestavelmente valioso para a educação, uma vez que é o cérebro o órgão responsável por processar as informações capazes de garantir uma aprendizagem exitosa (FELIP, 2015; CORTINA, 2014a), para tanto, é preciso também conhecer o indivíduo moral e ético ao qual essa estrutura anatômica pertence. Assim, a junção entre a neurociência e a educação pode ser um dos projetos urgentes dos novos tempos (CORTINA, 2014a).

Pode-se dizer que esse raciocínio é contemporâneo à percepção de aprendizagem integrativa, não dissociativa. Cada vez mais se valoriza o estímulo ao raciocínio crítico, à reflexão e ao diálogo, devendo ser mantido nos indivíduos, sempre que possível, sua natureza complexa (CLARO; MENDES, 2018; OLIVOS, 2016; FELIP, 2015; MORATALLA; GRANDE, 2013), sendo o docente responsável por saber articular os conhecimentos e os sentimentos, as capacidades e as percepções dos estudantes, assim proporcionando-lhes a educação ético-moral de que necessitam (CORTINA, 2014a).

No contexto complexo no qual se produzem os processos educacionais, a presente pesquisa apresenta por **tema “a instrumentalização das práticas educativas para a formação ético-moral de graduandos em enfermagem, considerando as contribuições dos referenciais da Neuroeducação, da Bioética Narrativa e dos Padrões de Conhecimento de Bárbara Carper”**.

A Neuroeducação é uma ciência nova que almeja utilizar os conhecimentos neurocientíficos sobre o funcionamento do cérebro humano para uma melhor prática educativa. Dessa forma, se favorece o melhor desenvolvimento dos estudantes por estarem em contato com um processo educativo mais efetivo, capaz de proporcionar-lhes o aproveitamento máximo de suas capacidades. Em outras palavras, o objetivo da Neuroeducação não é somente compreender como os indivíduos aprendem melhor, mas também determinar como se pode ensiná-los a maximizar seu potencial (FELIP, 2015; BÉJAR, 2014).

A Neuroeducação estuda as bases cerebrais no processo educacional, e não apenas na aprendizagem, ou seja, é uma ciência educativa cuja inovação é enfatizar a importância da arte de ensinar. Essa inovação pode aprimorar as abordagens pedagógicas e, conseqüentemente, melhorar o desenvolvimento das aptidões dos indivíduos,

[...] Aprender es algo natural, todo el mundo aprende, quiero o no quiera, porque todos los días la vida no enseña cosas nuevas que para a formar parte de la estructura y funcionamiento de nuestro cerebro. Pero enseñar es otra cosa, es un arte que quiere también investigación, en este caso una investigación neuroeducativa. Una razón más de por qué la neuroeducación es diferente de las otras disciplinas es que da tanta importancia a la investigación como a la práctica. La investigación de laboratorio en neurociencia a menudo ha sido criticada por tener poco que ver y estar alejada de las aulas en el día a día, mientras que la enseñanza ha sido normalmente criticada por la falta de fundamentos (FELIP, 2015, p. 17).

A educação sob o foco da Neuroeducação se fundamenta no reconhecimento da capacidade do cérebro de se modificar diante de um estímulo (ensino) que o faz aprender algo (FELIP, 2015; CORTINA, 2014a). Para que o estudante consiga o seu máximo potencial de aprendizagem, é necessário que seu cérebro receba a estimulação adequada, mas isso não ocorre somente pelo ensino direto de um determinado conteúdo acadêmico isolado, mas também por experiências/vivências.

A ciência reconhece que o ser humano desenvolve quase 70% de seu cérebro após o nascimento, através de interações com o meio ambiente e com outros seres humanos. Ou seja, o desenvolvimento normal do cérebro humano necessita da estimulação do ambiente ao seu redor: sons, imagens, texturas, entre outros (CORTINA, 2014a). Logo, o processo educacional precisa contar com esses suportes para fornecer verdadeiramente os meios necessários para a aprendizagem.

Acreditando que a educação ético-moral é complexa e exige qualificação dos processos formativos e dos próprios formadores, julga-se importante buscar apoio em referenciais e metodologias pertinentes e fundamentados. A Bioética Narrativa (BN) é um desses referenciais que podem contribuir nesta tarefa.

A BN também traz uma perspectiva inovadora à educação ético-moral. Trata-se de uma vertente que permite que a bioética tradicional se conecte com outras dimensões do ser humano que vão além do raciocínio científico e, para permitir tal feito, tem na utilização de narrativas um meio para a racionalidade prática. Em outros termos, trata-se de uma bioética que se embasa na análise de relatos, na troca de experiências entre indivíduos, na exaltação da imaginação e no holístico como estímulos essenciais à humanidade, pois uma vez reconhecido que é impossível uma pessoa experienciar todas as possibilidades oferecidas pelo mundo, a troca e a construção de narrativas são considerados instrumentos indispensáveis para aprimorar e desenvolver conhecimentos e moralidades (OLIVOS, 2016; MANCHOLA, 2014).

Como a própria denominação sugere, a BN é um enfoque bioético enraizado no narrativismo, fornecendo critérios hermenêuticos, revalorizando as dimensões emocionais e racionais, ampliando os enfoques interpretativos, sem negligenciar o rigor científico (OLIVOS, 2016). A importância do narrativismo é defendida por essa vertente bioética, inclusive enquanto instrumento didático (especialmente para a compreensão de temas como a bioética, a moral e a ética de modo prático). Nos últimos anos, a narração vem se incorporando ao campo da ética, apontando um novo método para sanar conflitos éticos, dando valor ao contexto e às experiências da vida humana, devido à sua capacidade de proporcionar reflexões da realidade da vida, expondo convicções pessoais e gerando novos contextos (PÉREZ, 2016).

Embora tenha surgido da prática médica (medicina narrativa), entende-se a BN como uma bioética voltada para a vida em todas as suas facetas (política, econômica, cultural, moral e social), e não somente para a biomedicina. Dessa forma, ela preenche as lacunas do positivismo provendo sentido humano à reflexão bioética e à vida em geral (MANCHOLA, 2014; MORATALLA; GRANDE, 2013; GRACIA, 2007; MAINETTI; PEREZ, 2007).

A BN defende as narrações como parte importante da constituição do ser humano, sendo uma atividade intrínseca a ele e estando presente no seu cotidiano. Isso permite a troca de experiências pela linguagem oral, escrita ou até mesmo ilustrativa. Não se trata de descrever um ocorrido ou uma história, mas sim de passar uma mensagem, real ou fictícia, pela qual o narrador explica indiretamente sua interpretação acerca do evento narrado, utilizando, para tal, a imaginação, as palavras e/ou as imagens para criar e acrescentar fatos que possibilitem ao receptor, ao desenrolar do relato, concordar ou discordar do que vai sendo narrado. Assim, o narrador possibilita ao receptor a compreensão de que aquela experiência

narrada significou para o narrador e, a partir disso, desenvolva suas próprias convicções (MANCHOLA, 2014; MORATALLA; GRANDE, 2013) pois,

Cuando una persona cuenta una historia selecciona un determinado enfoque, un lenguaje, unas imágenes, elige algunos datos y omite otros, enfatiza algunas cuestiones y puede ofrecer una guía para comprender el sentido que el concede a la situación o a lo acaecido. Esta historia, en la medida en que es de una persona, tiene un cierto grado de verdad en tanto que, para ella, expresa una lectura plausible de un fragmento de la realidad de cuya veracidad no duda, o al menos no completamente. Sin embargo, otra persona con información similar podría elaborar un relato parcial o sustancialmente diferente, con una interpretación alternativa [...] (MORATALLA; GRANDE, 2013, p.156).

Destaca-se, assim, a relevância da abordagem narrativa como facilitadora do autoconhecimento, da reflexão, do desenvolvimento de habilidades empáticas e de comunicação, além da capacidade de com ela se identificar, compreender e de lidar com as emoções do outro e com as suas próprias emoções, concomitantemente (CLARO; MENDES, 2018): aspectos essenciais aos profissionais da saúde.

A utilização de narrativas como ferramentas pedagógicas vem sendo recomendada por alguns autores como uma estratégia educativa muito promissora, tanto para escolares quanto para estudantes da graduação. O uso do narrativismo possibilita grande adesão dos estudantes à proposta das disciplinas e favorece o desenvolvimento de habilidades comunicativas e relações empáticas nesses estudantes, aprimorando sua constituição ético-moral (CLARO; MENDES, 2018; HENRÍQUEZ; OÑATE, 2017).

O ato de narrar torna-se impreterível à educação ético-moral por possibilitar a troca e a construção de experiências (MORATALLA; GRANDE, 2013). Entretanto, sua utilização no meio acadêmico é uma realidade controversa, pois a pluralidade de narrativas e a diversidade de possibilidades interpretativas tanto enriquecem esse processo quanto fomentam disputas e conflitos devido às divergências de pontos de vista. Além disso, reconhece-se que se vive atualmente um tempo em que a valorização da transmissão rápida de informações supera a valorização da troca de experiências, o que pode tornar a vida humana menos frutífera, prejudicando a comunicação interpessoal, a tolerância e a capacidade de desenvolvimento moral substancial. Assim sendo, embora o ser humano seja constituído de narrações (MORATALLA; GRANDE, 2013) e a utilização destas nos processos educacionais possam propiciar bons resultados (CLARO; MENDES, 2018; HENRÍQUEZ; OÑATE, 2017), não é um exercício fácil aplicá-las no cotidiano e usufruir de seus benefícios.

O resgate dessa subjetividade pode ocorrer por meio de recursos holísticos capazes de estimular narrações como: pinturas, poemas, filmes, entre outros meios artísticos. A aplicação de tais recursos é amplamente incentivada pelos estudiosos da BN, podendo

inclusive auxiliar no equilíbrio entre o holístico e a racionalidade técnica, fator que impregna o mundo acadêmico, especialmente nas disciplinas relacionadas à atenção à saúde, como a enfermagem (MONTEIRO; CURADO; QUEIRÓS, 2017).

A enfermeira doutora Bárbara Carper constatou essa necessidade de uma enfermagem mais reflexiva. Carper defendeu, e defende, que a enfermagem não se limita à ciência, sendo o apoio das artes liberais, da literatura e das humanidades essencial para que os estudantes expandam suas habilidades de compreensão da vida de outras pessoas, possibilitando experiências e percepções de contextos que a maioria não experimentaria. Inclusive, em suas atividades docentes relacionadas à educação ética, Carper se apoiou diversas vezes no clássico livro *Frankenstein*, uma das leituras obrigatórias da sua disciplina devido à reflexão que proporciona quanto à responsabilidade dos atos (EISENHAUER, 2015).

Além disso, tal perspectiva favorece uma abordagem mais integrada dos quatro Padrões de Conhecimento em Enfermagem descritos por ela em meados de 1970-1980: o padrão de conhecimento empírico (a ciência da enfermagem e suas aplicabilidades), o estético (a arte da enfermagem, o processo de interação entre indivíduos), o pessoal (a moral, a auto-observação, a construção dos próprios significados e compreensão dos significados do outro) e o ético (atitude moral embasada nos códigos de ética e normas sociais) (ESCOBAR-CASTELLANOS; SANHUEZA- ALVARADO, 2018; BRITO *et al.*, 2017; OLIVEIRA; GARCIA; TOLEDO, 2017; LACERDA; ZAGONEL; MARTINS, 2006; WOLFF, 1996); padrões primordiais para a educação moral e ética.

Diante do exposto, defende-se que os referenciais da Neuroeducação, da BN e os Padrões de Conhecimento de Bárbara Carper se complementam e, portanto, podem ser articulados em prol da educação ético-moral dos graduandos em enfermagem. Entretanto, somente Carper parece ser popularizada na enfermagem, enquanto dados neuroeducacionais parecem ser pouco conhecidos pela maioria (FELIP, 2015), o mesmo se passa em relação às narrações, uma vez que o acesso rápido a informações parece estar comprometendo o potencial narrativo dos indivíduos (MORATALLA; GRANDE, 2013).

Essa realidade explicita a necessidade de favorecer práticas educacionais ético-morais aos graduandos de enfermagem, embasadas em ações e recursos científicos atuais, capazes de contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades desses estudantes. Sendo assim, **objetivou-se** construir e validar uma ferramenta teórico-metodológica de apoio à prática educativa na formação ético-moral de graduandos em enfermagem, embasada em marco referencial e contribuições de docentes. Justifica-se essa

proposta pelo reconhecimento de que ferramentas adequadas possibilitam a ampliação dos conhecimentos didático/pedagógicos e a qualificação dos processos formativos, embasados em referenciais da ciência, da ética e da moral, como dimensões inseparáveis da experiência educativa. Salienta-se aqui que não se pretende limitar as possibilidades pedagógicas nessa construção, mas sim fornecer aos docentes possibilidades metodológicas fundamentadas para abordar a moral e a ética em suas aulas.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Como subsidiar as práticas educacionais para a formação ético-moral de graduandos em enfermagem a partir de aportes da Neuroeducação, da Bioética Narrativa e dos Padrões de Conhecimento de Bárbara Carper?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Construir e validar uma ferramenta teórico-metodológica de apoio à prática educativa na formação ético-moral de graduandos em enfermagem, embasado em marco referencial e contribuições de docentes e estudantes.

1.2.2 Objetivos Específicos

Propor um marco teórico subsidiado pelos referenciais da Neuroeducação, da Bioética Narrativa e dos Padrões de Conhecimento de Bárbara Carper, aplicado à educação ético-moral de graduandos em enfermagem;

Construir uma ferramenta de apoio para a prática educativa na formação ético-moral de graduandos em enfermagem, embasada no marco teórico desenvolvido e aportes da experiência de docentes e estudantes;

Validar a ferramenta de apoio para a prática educativa na formação ético-moral de graduandos em enfermagem.

1.3 TESE DE PARTIDA

Uma ferramenta teórico-metodológica fundamentada em referenciais da Neuroeducação, da Bioética Narrativa, dos Padrões de Conhecimento de Bárbara Carper e em aportes da experiência de docentes e estudantes estabelece proposições de práticas de educação ético-moral, com a perspectiva de se constituir em apoio pedagógico na prática docente no curso da formação de graduandos em enfermagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo almeja explicitar as potencialidades de cada referencial escolhido. Encontra-se subdividido em cinco sessões: na primeira, se abordam a importância e os desafios da educação ético-moral na enfermagem; na segunda, a Neuroeducação; na terceira, a Bioética Narrativa; na quarta, os Padrões de Conhecimento de Barbara Carper associados à abordagem moral; já na quinta sessão é abordado o conceito de aprendizagem individualizada e como ela se intercomunica com a proposta da educação ética e moral.

2.1 EDUCAÇÃO ÉTICO-MORAL EM ENFERMAGEM: o que é & para quê?

Os enfermeiros necessitam tomar decisões de cunho ético-moral, responsabilizando-se pelas ações advindas de tais decisões. Trata-se de um processo complexo, visto que precisam atuar com diversos contextos morais (o do paciente, dos demais membros da equipe, dos familiares, da instituição, e assim por diante). Para atuar em uma realidade laboral tão multifacetada é necessário que os enfermeiros consigam compreender esses contextos (COPELAND, 2019). Entretanto, frequentemente esses profissionais não exercitam essa realidade na graduação, sendo esta muito enfática aos conhecimentos técnicos, científicos e biológicos dos processos de saúde-doença, em detrimento de outros como o moral e o ético (MARQUES, 2018).

A educação ético-moral foge dos padrões formativos e processuais que comumente são identificados nas instituições acadêmicas, havendo a necessidade de maiores discussões/reflexões quanto à sua abordagem (MARQUES; RIBEIRO, 2020). Esta supõe uma tarefa construtiva, que precisa de ambientes acolhedores e promissores para debates e reflexões, e sem a imposição de valores (MARQUES; RIBEIRO, 2020; PERALES, 2019). Ela transpassa a formação acadêmica, sendo preciso considerar o contexto social no qual o estudante está inserido, sua constituição prévia enquanto ser social e cultural, uma vez que essa constituição é justamente o alicerce sobre o qual se dará a educação ético-moral (BRATZ; SANDOVAL-RAMIREZ, 2018; SCHUH; ALBUQUERQUE, 2009).

Apesar de não se voltar especificamente para a área da saúde, é possível perceber claramente a necessidade de intercomunicação entre o científico e o ético-moral através do exemplo apresentado por Morin (2000). Segundo o autor, uma ciência avançada e sofisticada, como a Economia, por exemplo, tem um poder muito fraco e erra muitas vezes nas suas previsões porque está ensinando de um modo que privilegia o cálculo em detrimento dos

fatores humanos (sentimento, paixão, desejo, raiva, medo), os quais também interferem em situações como a queda de ações da bolsa de valores. Através dessa exemplificação, Morin (2000) alerta para a importância de se valorizar as subjetividades humanas, articulando-as às objetividades científicas para minimizar interpretações equivocadas da realidade.

No que se refere à disciplina da enfermagem, a técnica aprendida e aplicada com esmero, respaldada nas evidências científicas, constitui uma parte importante da atuação profissional em saúde (PERALES, 2019; MARQUES, 2018; REGO; PALACIOS, 2017), mas se não for respeitoso com o enfermo sob seus cuidados, por exemplo, seguirá como um profissional desqualificado para exercer sua profissão, por mais perfeitas que sejam suas habilidades práticas. Essa situação revela a mesma lacuna identificada por Morin (2000). O domínio do saber técnico precisa ser acompanhado do domínio dos demais processos cognitivos para que o cuidado almejado seja realmente efetivo. Os avanços nas biotecnociências são insuficientes para resolver questões morais e para garantir um cuidado pleno.

[...] el cuidado implica no sólo aplicar conocimiento científico, sino evidenciar que se adoptan medidas prioritarias e indispensables para que el paciente se recupere o desarrolle la capacidad de hacer frente a la situación; este cambio permitirá el bienestar del paciente y será el reflejo de las acciones emprendidas [...] es necesario incentivar el desarrollo de la capacidad creativa (imaginación/visualización) no solamente para las actividades o procedimientos técnicos, sino para la interacción con las demás personas [...] Se debe motivar el desarrollo de la dimensión cognitiva de otras áreas de interés (histórico, lingüístico, técnico o cultural) que favorezca la adquisición de conocimiento de forma globalizada y un bagaje para mejorar su expresión verbal y corporal. Es necesario potenciar la dimensión expresiva para favorecer el patrón personal y estético, que aprenda a exteriorizar sus sentimientos, deseos y emociones a través de diversas técnicas que componen el arte (los sentimientos se materializan a través de la pintura, expresión corporal, dramatización, poesía, expresión literaria, música, grabación, la filmación de sus experiencias, el uso de la tecnología de vanguardia) entre otras. Se debe incentivar el desarrollo del patrón de conocimiento ético al establecer estrategias de aprendizaje que le permita analizar situaciones clínicas que lo lleven a experimentar la toma de elecciones de tipo ético-morales (ESCOBAR-CASTELLANOS; SANHUEZA-ALVARADO, 2018, p. 62, 67, 68).

O predomínio técnico em detrimento do humanístico causa prejuízos não somente na área da saúde, mas em toda a sociedade (PERALES, 2019; MARQUES, 2018; REGO; PALACIOS, 2017). Porém, ressalta-se que não se trata de uma disputa por supremacia entre humanístico-científico.

Reconhece-se a importância do desenvolvimento técnico-científico para a continuidade da existência humana, permitindo o aprimoramento em diversas áreas, inclusive na saúde (NUNES; SOUZA, 2018). Entretanto, para assegurar a excelência no cuidado à saúde é preciso que se promova não só as competências técnico-científicas (sua complexidade

transpassa o positivismo), mas também as competências relacionais, com valorização das questões psicoafetivas, socioeconômicas, culturais e o pensamento criativo, que estão vinculadas à moral e que permeiam a educação em saúde (MONROE, 2019; ESCOBAR-CASTELLANOS; SANHUEZA-ALVARADO, 2018; MARQUES, 2018; REGO; PALACIOS, 2017).

Para que o enfermeiro (assim como qualquer outro indivíduo) possa ser autônomo ética e moralmente, é preciso que desenvolva o senso crítico e a capacidade de reconhecer os próprios valores e realizar escolhas de modo esclarecido e consciente. Assim sendo, esses profissionais não precisam somente se apropriar de conhecimentos científicos, mas também precisam internalizar valores morais que embasem uma prática laboral mais humana/cidadã, esclarecida e autônoma, o que é possível através da educação ética e moral (TOMASCHEWISK-BARLEM *et al.*, 2020; ÁVILA *et al.*, 2018).

O ser humano configura sua consciência moral ao longo do curso da sua vida, internalizando princípios, valores e regras quanto ao comportamento social desejável (ÁVILA *et al.*, 2018; MARQUES, 2018; NUNES; SOUZA, 2018; CORTINA; MARTÍNEZ, 2005). Trata-se de uma construção influenciada pelo processo histórico da sociedade, que tenta aperfeiçoar os métodos e costumes de vida (*ethos*) mediante tentativa e erro, ou seja, é um processo adaptativo, moldável de acordo com as demandas que emergem socialmente em prol da convivência justa e pacífica (PERALES, 2019). É um processo de constante reconstrução.

Reconhecendo a moral, e, conseqüentemente, a ética, como processos mutáveis, por que insistir em uma educação ético-moral no meio acadêmico?

Em uma análise mais superficial talvez haja a ilusão de que a vida moral é intrínseca ao ser humano, que compactua intrinsecamente, instintivamente, com as regras acerca do certo e do errado estabelecidas pelo contexto social ao qual pertence. Entretanto, em uma análise profunda se percebe que a vida moral é mais complexa que isso (MORATALLA, 2016), visto que os indivíduos divergem quanto aos valores e, além disso, no mundo globalizado, há a coexistência de diversas morais em um mesmo espaço-tempo. Dessa forma, a moral carece de um olhar mais atento para que seja possível a tolerância entre as perspectivas sociais divergentes, não sendo plausível deixar a cargo da mera intuição a responsabilidade plena sobre uma realidade tão labiríntica.

Acredita-se que essa realidade seja ainda mais complexa nos contextos vivenciados pelos profissionais enfermeiros, visto que atuam diretamente com diversas perspectivas e valores morais na sua atuação, não somente com os pacientes e seus respectivos familiares,

mas também com os membros da equipe interdisciplinar e a própria organização de saúde onde atua.

Para que os enfermeiros possam atuar de modo mais eficaz nessa realidade, precisam desenvolver durante a formação acadêmica conhecimentos e habilidades para o reconhecimento de problemas éticos. Logo, é importante realizar reflexões sobre questões éticas e morais que permeiam o cotidiano da enfermagem em sua práxis ainda na graduação (MARQUES; RIBEIRO, 2020; TOMASCHEWISK-BARLEM *et al.*, 2020).

Apesar de reconhecida a sua importância para a formação de enfermeiros mais críticos, não há ainda no Brasil destaque nessa área. Questões morais são trabalhadas habitualmente na academia de maneira implícita e não planejada nos currículos de enfermagem, limitando a ética e a moral a meros preceitos coercitivos, que não promovem o exercício cotidiano da autonomia/julgamento moral do profissional, mas sua submissão aos preceitos da instituição empregadora e dos órgãos reguladores, por temer possíveis punições por parte dessas instituições. (MARQUES; RIBEIRO, 2020; ÁVILA *et al.*, 2018; BRATZ; SANDOVAL-RAMIREZ, 2018):

A formação ética, nesse caso, teria a função de balizar as relações laborais, de conduzir a comportamentos adequados e desejados pelo mercado de trabalho, contribuindo para a formação do perfil profissional mais alinhado às expectativas sociais no que tange ao bom desenvolvimento dos negócios (NUNES; SOUZA, 2018, p.718).

Muitas vezes não há uma abordagem aprofundada na solução de conflitos éticos e morais durante a graduação e, além disso, a estrutura curricular da graduação dificulta a articulação entre os processos educacionais e as estruturas físicas e institucionais comumente impossibilitam o uso de estratégias de ensino promotoras de pensamento crítico (RUFINO *et al.*, 2020; TOMASCHEWISK-BARLEM *et al.*, 2020).

Outro desafio a ser considerado é a carência de conhecimentos capazes de fundamentar e instrumentalizar o fazer ético-pedagógico dos educadores de instituições de ensino superior, questão que tem sido raramente ponderada (DESIMONE, 2029; KIM; PARK, 2019; PALESE *et al.*, 2018; FINKLER, 2009).

Educar ética e moralmente requer espaços de interação, nos quais valores morais diversos estejam presentes de modo rotineiro e natural, com estratégias de ensino-aprendizagem alicerçadas no diálogo, no intuito de socializar as vivências morais através de relações dialógicas (MARQUES; RIBEIRO, 2020; RUFINO *et al.*, 2020; ÁVILA, *et al.*, 2018; NUNES; SOUZA, 2018). É preciso desenvolver o pensamento crítico e criativo para

promover aprendizagens significativas de acordo com as vivências sociais (suas narrativas), podendo utilizar recursos artísticos para auxiliar nesse processo (HENRIQUES, 2014; MORATALLA; GRANDE, 2013). Em outros termos, faz parte desse tipo de processo educacional se identificar como um ser humano vinculado a outros seres humanos por mútuo reconhecimento.

Assim, fica evidente que a educação ético-moral dos estudantes de enfermagem não deve se limitar ao conhecimento deontológico do código de ética da profissão, que se constitui em um recurso auxiliar na autorregulação do indivíduo, nunca capaz de abarcar todos os possíveis problemas morais ou limitar a responsabilidade ao seu cumprimento. (MARQUES; RIBEIRO, 2020; SCHUH; ALBUQUERQUE, 2009). Antes, é um processo educativo que permeia a vida acadêmica, mas que pode ter momentos privilegiados, de intencionalidade crítica sobre o real, especialmente planejados e instrumentalizados de forma didática, lúdica, ativa e criativa (RIBEIRO *et al.*, 2020). Diante de tal constatação, fomentam-se reflexões e indagações começam a emergir: como superar os desafios para educar ética e moralmente na graduação em enfermagem? Como instigar a criticidade nesse grupo?

Para lograr êxito, é preciso que o docente assuma o papel de facilitador desse processo, maximizando o potencial de aprendizagem de cada pessoa, favorecendo a educação integral (científica e humanística). Para tanto, é preciso considerar a constituição moral e as experiências (narrativas) dos estudantes para que os docentes saibam como focar seus esforços em relações e práticas educativas emancipatórias.

As experiências individuais influenciam na habilidade de cada um em aprender, uma vez que essas experiências modificam a estrutura e a conectividade neuronal, assim como as abordagens artísticas, que também ativam áreas cerebrais (ZARO *et al.*, 2010; FELIP, 2015). Assim, discussões e reflexões pautadas em situações reais ou próximas da realidade auxiliam no fortalecimento dos valores pessoais e profissionais durante o curso de graduação, visto que ambos são fundamentais para a tomada de decisões diante dos problemas éticos (TOMASCHEWISK-BARLEM *et al.*, 2020; COPERLAND, 2019)

[...] Nos mais diversos espaços de atendimento à saúde, a observância dos princípios éticos na prática diária dos profissionais propõe que sejam respeitados os valores morais e culturais dos indivíduos. Para alcançar a responsabilidade estratégica é evidente que há necessidade de acolher a colaboração dos especialistas nas mais diversas áreas, respeitando a multidisciplinaridade, promovendo a educação permanente, cujo produto final seja a humanização [...] (SCHUH; ALBUQUERQUE, 2009, p.58-9).

Posto isto, ao se questionar “o que” é educação ético-moral fica claro que é um processo amplo, contínuo, que envolve a análise crítica e respeitosa de cada contexto,

considerando-se suas particularidades para alcançar consensos, “para que” seja possível a formação de enfermeiros capazes de lidar com a diversidade moral experienciada no seu cotidiano profissional.

2.2 NEUROEDUCAÇÃO

Embora a educação formal seja uma preocupação da humanidade desde a Grécia antiga, a possibilidade de aprimorar a aprendizagem com base nos conhecimentos sobre as funções cerebrais é recente no mundo, sendo os primeiros estudos com relação às aptidões cerebrais datados da década de 1970. Esses estudos eram, em sua maioria, investigações sobre lesões cerebrais e ajudaram a estabelecer uma série de princípios hoje considerados fundamentais na neurociência. Graças a esses primeiros estudos foi que se evidenciou que o cérebro, além de ser o órgão responsável pela aprendizagem, era o órgão menos compreendido do corpo humano, capaz de sofrer modificações ao longo da vida graças às experiências e aprendizado. Foram esses achados que engatilharam o que ficou conhecido como a “Década do Cérebro”, ocorrida em 1990-2000, quando surgiram milhares de novas descobertas sobre o cérebro humano e sobre a própria aprendizagem em si (FELIP, 2015; CORTINA, 2014b).

A tese de doutorado de Tracey Noel Tokuhama-Espinosa, defendida em 2008 na Universidade Capella, nos EUA, é considerada por alguns autores uma espécie de documento fundador, uma vez que reúne os fundamentos da Neuroeducação desde o seu surgimento, além de descrever o conjunto bibliográfico existente sobre tema (uma análise profunda dos estudos emergentes da Década do Cérebro). Tokuhama-Espinosa reúne os principais problemas, fundamentos e princípios desta nova área do conhecimento, assim como suas soluções principais soluções didático-pedagógicas (ZARO *et al.*, 2010; TOKUHAMA-ESPINOSA, 2008).

Alguns achados neurocientíficos podem oferecer soluções para problemáticas vinculadas a processos educativos, permitindo o desenvolvimento de indivíduos mais autônomos e críticos, sendo reconhecida a capacidade cerebral de aprender ao longo da vida através das experiências vivenciadas. Cada vez mais propostas investigativas concluem que é preciso um maior diálogo entre essas duas grandes áreas (educação e neurociência) para que seja possível alcançar mais resultados positivos para ambas (BARRIOS-TAO, 2016; FELIP, 2015; BÉJAR, 2014).

No entanto, essa associação entre os conhecimentos neurocientíficos e a educação ainda é frágil. O foco no aprendizado como parte da neurociência tem sido superficial, podendo na verdade ser resumido em dois grupos. Um com teorias sobre domínios e habilidades concretas (como as que se referem às partes cerebrais que trabalham quando se lê, por exemplo) e o outro com teorias globais sobre como o cérebro pode aprender melhor. A pouca importância dada à educação como parte integrante da neurociência prevaleceu até há pouco tempo atrás (FELIP, 2015) e foi nesse contexto que emergiu a ciência denominada “Neuroeducação”.

A Neuroeducação compõe o ramo neurocientífico que considera o conhecimento das funções cerebrais como peça-chave para o estímulo de um desenvolvimento cognitivo saudável. Ela propõe a construção de pontes entre a neurociência básica e suas possíveis aplicações para favorecer a educação (neurociência aplicada à educação), harmonizando metodologias de ensino de professores às técnicas de aprendizagem dos estudantes. Assim, a Neuroeducação propõe um novo olhar sobre o processo educacional, uma vez que se dedica a investigar como se processa a aprendizagem no cérebro, aprofundando conhecimentos teóricos e práticos da neurociência e suas relações com os processos mentais dos indivíduos (SOUZA; ALVEZ, 2017; SANTOS, SOUSA, 2016; FELIP, 2015; BÉJAR, 2014), o que pode abrir um leque de possibilidades intervencionais para os educadores:

[...] a formulação e aplicação de programas educacionais como a implementação de atividades e demais projetos de intervenção mais efetivos, na medida em que se demonstram mais focais e interventivos naquilo em que se propõem; [...] o entendimento dos processos motivacionais envolvidos dentro do ensino-aprendizagem, o que está diretamente ligado à liberação de neurotransmissores, a sistemas específicos como o de recompensa e límbico e regiões hipocámpais (SANTOS; SOUSA, 2016, p. 8).

Embora essa nova perspectiva tenha surgido dos recursos neurocientíficos mais variados, as modernas técnicas de neuroimagem possuem especial destaque dentre eles. Por meio da sua utilização, se obteve informações importantes sobre a funcionalidade e capacidade de mudança estrutural do cérebro, permitindo a identificação das suas distintas áreas, suas respectivas especializações e vínculos (embora especializadas, não atuam isoladamente) (CORTINA, 2014a; 2014b).

A Neuroeducação usa esses conhecimentos para desenvolver maneiras de favorecer o processo educacional de acordo com o modo como o cérebro interage com o seu entorno, uma vez que as técnicas de neuroimagem mostram as zonas cerebrais ativadas no processo de aprendizagem cognitivo e emocional. Desse modo, torna-se possível identificar o modo

natural de aprendizagem humana e se certas metodologias educativas desenvolvidas são realmente mais eficientes (RODGERS, 2015; BÉJAR, 2014; CORTINA, 2014a).

Centros, programas e publicações dedicados à complexa relação entre as neurociências e a educação vêm se multiplicando no panorama internacional: o programa “Mente, cérebro e educação” da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos da América (EUA); o “Centro para a neurociência na educação da Faculdade de Educação” da Universidade de Cambridge, no Reino Unido; o “Laboratório de aprendizagem”, na Dinamarca; o “Centro de transferência da neurociência e a aprendizagem de Ulm”, na Alemanha e o “Centro para a investigação educacional e inovação” da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) são alguns exemplos dessa interação (BARRIOS-TAO, 2016).

Apesar de reconhecida a importância desses avanços científicos para o desenvolvimento de técnicas educativas mais eficientes e para maiores investimentos nesse contexto, reconhece-se que somente a utilização dos conhecimentos científicos não é capaz de suprir a demanda educacional. A Neuroeducação tem sido muito criticada por ser considerada distante das percepções que se tem do ensino atualmente: os processos educativos exitosos necessitam de uma abordagem holística, e não somente científica (BARRIOS-TAO, 2016; VOS, 2016; FELIP, 2015; BÉJAR, 2014).

Para tanto, a Neuroeducação não negligencia esse contexto, integrando três áreas em suas abordagens: a psicologia, a educação e as neurociências. Assim, não se ignora o papel das emoções e do contexto sócio-econômico-cultural no aprendizado (RODGERS, 2015; ZARO *et al.*, 2010; TOKUHAMA-ESPINOSA, 2008).

No se puede obviarse que el entorno, la experiencia, influye en los cambios neuronales que se dan gracias a la plasticidad del cerebro. Incluso a nivel de actividad genética, la interacción con la experiencia y el entorno probablemente juega un papel crucial en el desarrollo normal del cerebro. Nuestros contribuyen a definir, pero no definen, quiénes somos (FELIP, 2015, p. 20).

Percebe-se que, embora haja críticas quanto ao suposto “excesso” de cientificismo da Neuroeducação em detrimento das subjetividades, as neurociências em geral não devem ser percebidas como uma ameaça à subjetividade da humanidade, em especial aos estudantes e docentes (VOS, 2016). Os diversos estímulos (conversas, leituras, interação sociocultural, expressões artísticas, entre muitos outros) aos quais os indivíduos se expõem devem ser considerados pela ciência, uma vez que são esses estímulos os desencadeadores do desenvolvimento cerebral identificados em recursos como a neuroimagem.

A maior conexão entre o científico e o lúdico talvez seja a chave mestra para a maior utilização dos recursos neurocientíficos nos processos educacionais, tornando-os mais acessíveis e práticos para o cotidiano docente. Muitas instituições educacionais parecem ainda ignorar o fato de que os estudantes são seres biológicos, portadores de emoções e possuidores de individualidades. Frequentemente se encontram nessas instituições atividades ditas “educativas” que são contrárias ao modo como as pessoas naturalmente aprendem. Grande parte da estrutura, tempo e metodologia do sistema educacional de hoje (da escola primária à educação de adultos) são construídos para a conveniência institucional, e não para o aprimoramento da aprendizagem (RODGERS, 2015).

Apesar disso, há informações recentes que mostram a percepção positiva de docentes acerca da aplicabilidade da neurociência e de como consideram fundamental a intercomunicação entre ciência e educação, sendo importante para esses profissionais compreender os fundamentos neurológicos da aprendizagem, cognição e comportamento. A maioria dos professores concorda com o potencial da Neuroeducação, fazendo-se necessário um maior aprofundamento nesse contexto, uma vez que essa intercomunicação ainda não está concretizada (SILVA; PEREIRA, 2018; SERPATI; LOUGHAN, 2012).

Para que tal concretização seja possível, é impreterível que os docentes se envolvam nesse processo, não sendo apenas consumidores passivos de informações neurocientíficas; é preciso que os docentes revelem aos pesquisadores da Neuroeducação o que almejam aprender, levantando assim problemas de pesquisas voltados para a educação. Em contrapartida, cabe a esses pesquisadores oportunizar que os docentes se expressem, dando maior relevância às percepções desses profissionais (BARRIOS-TAO, 2016; AYCA, 2014; SERPATI; LOUGHAN, 2012).

Outro desafio para a utilização do referencial da Neuroeducação pelos docentes é a linguagem científica pouco ou totalmente estranha a esses profissionais, o que pode levar a equívocos e à propagação de informações mal embasadas (denominadas por alguns autores de “neuromitos”), além da acessibilidade precária desses conteúdos no cotidiano (SILVA; PEREIRA, 2018; FELIP, 2015; BÉJAR, 2014; SERPATI; LOUGHAN, 2012).

Os docentes almejam por conhecimentos diversos (atenção, memória, motivação, comportamento, dinâmica mental e psicológica de seus estudantes, além do que não fazer em sala de aula), porém, não conseguem acesso aos mesmos. Isso reforça a ideia de que seria de importância ímpar aumentar a interação entre docentes e neurocientistas para concretizar a conexão entre educação e neurociência, possibilitando estudos neurocientíficos voltados para

as necessidades identificadas pelos docentes no seu fazer profissional, dentre elas a educação moral e ética (SAYRE, 2016; SERPATI; LOUGHAN, 2012).

Professores que são capazes de avaliar criticamente a ciência a que estão sendo expostos, não só vão evitar o uso de base de dados imprecisos e pseudociência, mas também podem forçar os produtores de literatura relacionada à educação baseada no cérebro para fornecer informações mais sofisticadas e precisas. Dessa forma, o professor, além de construir um olhar mais crítico para essa questão, também pode contribuir para a alfabetização científica não só daqueles que estão a sua volta, mas principalmente aqueles que estão sobre o seu cuidado enquanto educador (SILVA; PEREIRA, 2018, p.186).

Embora essa almejada sincronia ainda esteja em processo de construção, a Neuroeducação apresenta alguns princípios que regem a sua prática e, por conseguinte, podem auxiliar os processos educativos (FELIP, 2015; ZARO *et al.*, 2010; TOKUHAMA-ESPINOSA, 2008):

- a) Cada cérebro é único e unicamente organizado:** Apesar dos padrões sociais de organização cerebral, cada cérebro se diferencia de acordo com as experiências individuais. Partindo dessa premissa, para maximizar o potencial de aprendizagem de cada estudante, o docente precisa compreender suas experiências para saber como focar o processo de ensino-aprendizagem (aprendizagem individualizada);
- b) Os cérebros não são igualmente bons em tudo:** experiências, motivação, conhecimento prévio, entre outros, influem na habilidade de aprendizagem de cada um e, assim sendo, não se pode esperar os mesmos resultados de todos os estudantes;
- c) O cérebro é um sistema complexo e dinâmico que muda diariamente com a experiência:** não só é possível aprender ao longo da vida como é recomendável. Se não se exercita a capacidade de aprender, ela se perde;
- d) A aprendizagem é um processo construtivista:** mais experiências de vida somadas aos conhecimentos já adquiridos previamente, constituem a base para novos aprendizados;
- e) A busca por significados é inata à natureza humana:** partindo-se desse princípio, é importante que se adapte os processos de ensino-aprendizagem de modo que se tornem mais estimulantes aos aprendizes, tornando esses processos capazes de aumentar a atenção e a curiosidade, favorecendo assim o aprendizado efetivo;
- f) Os cérebros têm alta capacidade de se modificar e se desenvolver ao longo da vida:** como já mencionado anteriormente, a estrutura do cérebro não é rígida, modificando-se com o passar dos anos e das experiências, estando a aprendizagem diretamente relacionada a essa capacidade de modificação;

g) Os princípios neuroeducativos se aplicam em todas as idades: isso se deve justamente pela capacidade cerebral de modificar-se e de aprender ao longo da vida;

h) A aprendizagem, em parte, se embasa na capacidade do cérebro para se autocorrigir: alguns estudantes mudam suas condutas devido a um instinto de proteção (evitar sentir-se humilhado ou causar danos em sua autoestima) que leva à autocorreção de suas ações. Por esse motivo, a Neuroeducação defende a utilização dos chamados *feedbacks* por parte dos docentes;

i) A busca por significado se produz através do reconhecimento de padrões e modelos: sabe-se atualmente que o cérebro humano busca padrões, regularidades. O reconhecimento de padrões ocorre mediante a comparação da nova informação recebida com a que o cérebro já conhece. Auxiliar os estudantes a identificar suas próprias relações com as novas aprendizagens faz com que aprendam mais rápido. Por essa razão, a utilização de metáforas e analogias é considerada particularmente útil;

j) O cérebro busca por novidade: a busca pelo novo é um processo complementar à busca por padrões anteriormente mencionada. Supõe-se que a novidade não se “encaixa” nos padrões já reconhecidos e, portanto, reclama a atenção do aprendiz;

k) As emoções são críticas para detectar modelos e padrões para a tomada de decisões e para aprender: Quem está ensinando, como, quando e onde influenciam no processo pedagógico de acordo com as emoções que despertam. A importância das emoções nos processos de aprendizagem foi recentemente reconhecida pela ciência;

l) A aprendizagem melhora com os acertos e os desafios, e se inibe com o perigo e a ameaça: é de suma importância atuar com os estudantes em ambientes que não despertem a sensação de ameaça para que haja êxito no aprendizado. Assim, um bom ambiente é fundamental, porém, trata-se de algo extremamente complexo, uma vez que cada indivíduo apresenta concepções muito particulares do que é uma ameaça ou um perigo. Por exemplo: para alguns estudantes pode ser muito ameaçador estar em uma sala fechada;

m) A aprendizagem humana implica tanto na capacidade para centrar a atenção como a percepção periférica: é preciso chamar a atenção do estudante ao mesmo tempo em que é preciso evitar os estímulos alheios à aula;

n) O cérebro processa as partes e o todo simultaneamente: informações, mesmo que fragmentadas, são “encaixadas” na mente;

o) O cérebro depende das interações com os demais para dar sentido às situações sociais: o ser humano é um ser social, logo não pode aprender

isolado e alheio aos contextos sociais. Assim, é importante fornecer um aprendizado ativo e cooperativo;

p) O *feedback* é importante para a aprendizagem: é importante reconhecer suas fragilidades. Quando se mostra ao estudante onde ele errou maior a possibilidade de que ele se autocorrija na próxima vez;

q) A aprendizagem se embasa na memória e na atenção: sem memória e sem atenção não é possível ter aprendizagem;

r) Os sistemas de memória (curto prazo, de trabalho, longo prazo, emocional, espacial, de hábito) se diferem em como recordam as experiências: para que seja possível melhorar a memória a longo prazo, estimular a lembrança e a recuperação das informações faz-se necessário que o docente contextualize o ensino-aprendizagem. O aprendizado precisa ser significativo para o estudante para que sua memória a longo prazo possa ser favorecida;

s) O cérebro recorda quando os feitos e habilidades têm lugar em contextos naturais: algumas temáticas são difíceis de serem aprendidas no contexto onde o estudante se encontra como, por exemplo, as divisões celulares. Nesses casos é conveniente que os docentes utilizem recursos como vídeos, esquemas, entre outros, para auxiliar no aprendizado efetivo pelo estímulo a memória;

t) A aprendizagem implica processos conscientes e inconscientes: a aprendizagem também pode ocorrer por um processo inconsciente, como a percepção de tonalidades de vozes, que influenciam na maneira como o indivíduo se sente quando recebe uma informação. Diante dessa constatação, a Neuroeducação defende a importância dos docentes controlarem suas expressões faciais e a tonalidade de suas vozes para favorecer uma boa aprendizagem.

u) Aprendizagem envolve fisiologia: o corpo influencia no cérebro e o contrário também é verdadeiro, de modo que é preciso dar relevância a essa relação corpo-mente.

Defende-se que estes princípios possam constituir o passo inicial para aproximar os conhecimentos neurocientíficos referentes à educação ético-moral, ao contexto formacional de graduandos de enfermagem. Entretanto, convém ressaltar que a Neuroeducação por si só não introduz novas estratégias educacionais. Os achados neurocientíficos, sob essa perspectiva, fornecem subsídios para novas propostas educativas, demonstrando o porquê de algumas abordagens serem mais eficazes do que outras (SOUSA; ALVES, 2017).

Em outras palavras, não se almeja substituir a intuição e a experiência/vivência do docente, tampouco ditar padrões que este deva seguir sem contestar. Defende-se que a

autonomia do docente prevaleça, porém, contando com o auxílio desses referenciais, que podem contribuir satisfatoriamente para o sucesso curricular, convertendo o conhecimento obtido por meio de pesquisas em métodos efetivos, aplicados em cenários reais, com uma abordagem disciplinar mais atrativa e eficaz (SOUSA; ALVES, 2017).

Diante dessas evidências, admite-se que a Neuroeducação é uma ciência repleta de potencialidades, porém apresenta limitações (como qualquer referencial). Acredita-se que ela possa ser complementada pelo enfoque narrativo proposto pela BN e pelo enfoque holístico dos padrões de conhecimento de Carper, que serão aprofundados mais adiante.

2.2.1 Neuroética

Desde o século passado (A Década do Cérebro), que avanços científicos referentes à estrutura e funcionamento cerebral, denominados de “neurociências”, vêm emergindo. A partir desse período, potencializaram-se as pesquisas neurocientíficas almejando melhores tratamentos/abordagens às enfermidades de cunho mental, à dependência química, ao comportamento humano, entre muitos outros (CORTINA, 2014c; BERLANGA, 2013; KIPPER, 2011).

À proporção que a neurociência evoluiu, - e ainda evolui -, mais e mais dos pensamentos humanos, sentimentos e ações são explicados em termos de funcionamento cerebral. Os avanços científicos e tecnológicos aumentaram a complexidade dos achados neurocientíficos e, por consequência, o quantitativo de questões éticas que acompanham esses processos (CORTINA, 2014c; KIPPER, 2011). Diante desse contexto, emerge uma específica vertente bioética denominada “Neuroética”.

Embora não se ambicione a utilização direta da Neuroética na elaboração do produto desta tese, torna-se imperativo abordá-la para que seja possível um melhor esclarecimento sobre a utilização dos recursos neuroeducacionais na formação ético-moral, suas potencialidades e limitações, seus usos e desusos.

A Neuroética (também chamada por alguns autores de “Encefeloética”) examina como deveriam ser tratadas as descobertas neurocientíficas, estudando questões éticas, legais e sociais que se originam desses descobrimentos, podendo ser considerada uma importante extensão da bioética aplicada (CORTINA, 2014c; CORTINA, 2010; MARINO-JUNIOR, 2010). Não se trata unicamente de tratar os problemas éticos que possam permear as pesquisas e intervenções clínicas das neurociências, mas também de avaliar as possíveis consequências dessas ações a nível moral e jurídico, “como es el caso de la confidencialidad de los datos

cerebrales, el uso de las técnicas de neuroimagen como pruebas ante los tribunales y el posible uso policial o laboral [...]” (CORTINA, 2014b, p. 41). Dentre outras questões éticas, Kipper questiona:

Qual o limite da invasão de nossa privacidade? O que poderá justificar a detecção de mentira? Como obter o consentimento livre e esclarecido de pessoas com déficits neurológicos (recém-descobertos)? Como evitar a obtenção de informações sub-reptícias? Será aceitável sermos induzidos a comprar contra a nossa vontade pelo marketing? Será necessária uma mente criminoso além de um ato criminoso (crianças, doentes mentais, drogaditos)? Como resolver a difícil questão de conceitualizar e identificar o que é normal ou patológico? E as variantes da normalidade? Com que diretrizes poderemos aceitar as pesquisas de funções cerebrais superiores que só podem ser realizadas em seres humanos? Devem ser procuradas doenças sem tratamento disponível? Como manejar as consequências sociais e culturais advindas do progresso? Podem-se esconder descobertas de pesquisas feitas em seres humanos por questões de segurança nacional? Qual será o status do ser humano atual no mundo pós-humano? [...] (KIPPER, 2011, p. 416-417).

A Neuroética fomenta questionamentos sobre as condições éticas que devem envolver as pesquisas neurocientíficas para que a aplicação dos resultados não viole os direitos humanos. A intenção é discernir até onde o desenvolvimento neurocientífico é positivo e onde se iniciam os limites. Foi em maio de 2002 que um congresso interdisciplinar, realizado em São Francisco, pôs em evidência a Neuroética objetivando apresentar esse novo saber à sociedade e desenhar o mapa dessa nova disciplina, capaz de regular ética e moralmente os progressos científicos. Embora possa ser percebida a necessidade da Neuroética muito antes do ano de 2002 (experiências científicas nazistas, esterilizações em massa sem consentimento, o estudo sobre sífilis em Tuskegee, entre outros), pode-se considerar que o referido congresso iniciou a história da Neuroética (CORTINA, 2014c; 2010; BERLANGA, 2013).

A Neuroética tem recebido diferentes caracterizações (BERLANGA, 2013), entretanto, convém ressaltar duas correntes: a ética da neurociência e a neurociência da ética (CORTINA, 2013; 2014c; 2010):

A ética da neurociência busca o desenvolvimento de um marco ético capaz de regular as ações das pesquisas neurocientíficas e a aplicação dos conhecimentos por elas gerados aos seres humanos, questionando se seriam eticamente corretas. É a corrente que se ocupa dos protocolos de investigação, dos descobrimentos acidentais e a aplicação dos conhecimentos na mente e no cérebro dos indivíduos (como alterar traços da personalidade, reforço da capacidade de memorização e o aprimoramento das capacidades cognitivas).

Por sua vez, a neurociência da ética se dedica ao impacto do conhecimento neurocientífico na compreensão humana acerca da ética em si. Essa corrente se ocupa das bases neuronais envolvidas na moralidade, ou seja, dá ênfase à busca por elementos centrais associados a liberdade de escolha e a própria moralidade em si.

Assim, enquanto a ética da neurociência se questiona se determinadas intervenções são corretas, a neurociência da ética não se ocupa sobre o que se pode intervir ou não, mas sim em “desemaranhar” as bases cerebrais das ações humanas no intuito de explicá-las. Contudo, na prática não se considera possível (ou recomendável) separar a Neuroética nessas duas ramas, sendo uma divisão mais utilizada para orientar estudos (CORTINA, 2014c).

Emerge nesse contexto a corrente filosófica conhecida como “Ética Universal” (CORTINA, 2010). Trata-se de uma vertente que defende que os achados cerebrais são capazes de fundamentar a filosofia da vida, considerando as normas morais meras normas adaptativas, uma espécie de código de sobrevivência existente nos cérebros humanos. Tal raciocínio, segundo seus adeptos, justificaria a propensão humana em se interessar mais pelos problemas e situações que afetam seus entes próximos e menos aos que afetam pessoas com as quais não possui proximidade (CORTINA, 2010).

Tal propensão seria um exemplo de código de sobrevivência, no qual se favorece o bem-estar e segurança do grupo ao qual se pertence para garantir também o seu próprio bem-estar e segurança, possibilitando assim maiores chances de sobrevivência.

Ironicamente, a denominada Ética Universal se demonstra restritiva, ignorando os aspectos que transcendem a relação biológica entre indivíduos (como a cultura, por exemplo). Além disso, a teoria dos códigos de sobrevivência se embasa em estudos laboratoriais de dilemas morais, sendo que a realidade é muito mais complexa (BERLANGA, 2013; CORTINA, 2010).

Assim, assume-se aqui concordância com a declaração da autora Adela Cortina (2010):

La interpretación adaptacionista a la que nos hemos referido puede ser de utilidad para entender por qué nos afectan de diferente forma los problemas personales y los impersonales, y ésta sería una enseñanza bien interesante para la educación [...] para plantearse una educación de este tipo sería muy fecundo conocer estos códigos evolutivos, si es que existen [...] Si es verdad que la tendencia de ciertos códigos inscritos en el cerebro nos lleva a interesarnos en mayor medida por los problemas personales que por los impersonales, a reaccionar positivamente ante los cercanos y semejantes negativamente ante los extraños, entonces en vez de generar sentimientos de culpabilidad ante tales reacciones más vale preguntar si queremos fomentar esas tendencias o, por el contrario, debilitarlas, si es ése el proyecto moral que queremos impulsar o si nos importa respetar el derecho de todos y cada uno de los seres humanos (CORTINA, 2010, p. 138- 9-40).

2.2.2 Aprendizagem individualizada

O ser humano nasce inacabado, devendo construir-se ao longo de sua existência por meio das experiências que adquire, sendo a educação um processo essencial para essa construção. Embora o processo educacional não ocorra somente nas instituições acadêmicas, é inegável o papel central destas na formação de profissionais na atualidade, ofertando saberes e especificidades próprios de cada categoria profissional (CESTARI, 2003). Admitindo-se esse protagonismo, é imperativo que o processo educativo se preocupe com o desenvolvimento pessoal dos estudantes, especialmente em se tratando da moral (BRATZ; SANDOVAL-RAMIREZ, 2018).

Um dos grandes desafios da educação ético-moral é justamente a complexidade do processo de aprendizagem, que se distingue de pessoa a pessoa de acordo com suas características. Nota-se, assim, a necessidade de processos educacionais democráticos e atuais, que assumam o compromisso de aproximar o aprendizado ao cenário real dos estudantes (SOUSA; ALVES, 2017), como por exemplo a denominada “aprendizagem individualizada”.

Trata-se de uma maneira de direcionar a aprendizagem conforme as particularidades de cada estudante, sem rupturas com relação ao currículo prescrito. A individualização consiste, desde um currículo prescrito, em organizar por grupos ou individualmente conhecimentos e habilidades de acordo com as particularidades de cada aprendizagem para os estudantes. Isto é, implica em planejamento, orientação e atividades destinadas aos estudantes de acordo com as necessidades do currículo integrado ao ritmo, conhecimento prévio e suas habilidades. A aprendizagem individualizada admite que em um mesmo ambiente de aprendizagem os estudantes progridem em diferentes tempos e velocidades (SANTOS; MERCADO, 2019).

Ressalta-se que a referência ao termo “individualizar” não significa propiciar um processo educacional específico para cada indivíduo, mas sim em fornecer um processo educacional que permita que cada pessoa se aproprie de modo único das experiências educacionais, de acordo com suas potencialidades e experiências. Em outros termos, é garantir o direito de cada estudante desenvolver cada vez mais o seu próprio potencial cognitivo (SOUSA; ALVES, 2017).

Admitindo-se que cada cérebro é único, admite-se que cada pessoa aprende de um modo único e desenvolve suas próprias potencialidades (FELIP, 2015; ZARO *et al.*, 2010;

TOKUHAMA-ESPINOSA, 2008). Assim sendo, não se deve almejar que um processo educacional influencie de igual maneira a todos os envolvidos, e é com esta constatação que emerge esse conceito de “aprendizagem”.

Defende-se que a intercomunicação entre os referenciais da Neuroeducação e da Bioética Narrativa com os Padrões de Conhecimento de Carper pode promover a aprendizagem individualizada, visto que oferecem recursos teóricos e metodológicos diversificados (como apreender a atenção do estudante, favorecimento do raciocínio crítico, entre outros) sendo, portanto, capazes de efetivá-la.

Defende-se também que a aprendizagem individualizada seja ideal para o processo educacional ético-moral de estudantes de enfermagem. O processo de educar ética e moralmente envolve valores. O próprio *êthos* (conjunto de competências éticas disciplinares, bioéticas e éticas cívicas) da enfermagem, para ser criticamente abordado durante a formação, requer dos graduandos uma constante revisão dos seus próprios valores (construídos ao longo de sua biografia), que devem se interconectar com os valores inerentes à profissão que escolheram (BRATZ; SANDOVAL-RAMIREZ, 2018). Portanto, para que se obtenha êxito, não é prudente negligenciar os contextos individuais dos envolvidos no processo.

A importância de respeitar as particularidades e o tempo de aprendizagem de cada estudante não é uma concepção atual. No final do século XVI e começo do século XVII, já se defendia uma pedagogia baseada na observação do desenvolvimento de cada estudante e de suas diferenças (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018; PIECZKOWSKI, 2016), de modo a promover a experimentação de novas abordagens pedagógicas. Nos séculos seguintes, a literatura reforçou essa ideia, sendo, cada vez mais, reconhecida a necessidade do planejamento educacional talhado na individualidade, tanto para organizar quanto otimizar o percurso de desenvolvimento de estudantes.

Além disso, países como o Brasil ainda possuem um planejamento educacional mais centrado nos serviços existentes (instituições) do que nas necessidades dos estudantes. Essa realidade configura um desafio, quiçá uma barreira para a aprendizagem individual, a ser transposta, visto que é necessário compreender a educação para além da escolarização/academia para que ela seja efetiva. Favorecer a aprendizagem individualizada requer considerar as influências em torno da formação do estudante (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018), seus valores, sua cultura, seu contexto sociocultural, e não somente ser focada em aulas e conteúdos.

Independentemente dos desafios a serem superados, a aprendizagem individualizada, estimulada pela variabilidade de recursos didático-pedagógicos, embasados nos referenciais

aqui estudados, amplia a possibilidade de conquista da intencionalidade do educar ético-moralmente.

2.3BIOÉTICA NARRATIVA

Embora a bioética seja considerada uma ética prática (MANCHOLA, 2017), é muito criticada com relação à sua praticidade, sendo tida por alguns estudiosos como extremamente reflexiva e contemplativa, porém, pouco intervencionista, negligenciando ações práticas. Frente à necessidade de defrontar essa recorrente crítica quanto à sua operacionalidade, a bioética tornou-se possuidora de distintas vertentes, cada qual com suas peculiaridades e perspectivas (MANCHOLA, 2017; MORATALLA, 2017; FIGUEROA; FUENZALIDA, 1996).

Salienta-se que não se trata de um confronto entre vertentes bioéticas, mas, sim, de perspectivas distintas que se complementam e favorecem uma bioética melhor, mais eficiente e eficaz. Sendo assim, por mais que se acredite muito na capacidade de uma vertente em apresentar soluções, não se deve ignorar a existência de outras, tão eficientes quanto (STEIN, 2016). Dentre as vertentes bioéticas voltadas a uma maior operacionalidade, está a Bioética Narrativa (BN) (MANCHOLA, 2017; MORATALLA, 2017; FIGUEROA; FUENZALIDA, 1996).

Tanto a ética quanto o narrativismo são atividades humanas que muito se aproximam, no entanto, são atividades distintas. Para Moratalla (2014), a ética envolve prioritariamente o desejo pela felicidade, o de estar realizado enquanto pessoa, estando mais relacionada aos desejos do que às normas e deveres, tendo caráter mais optativo que imperativo. Em outras palavras, a ética corresponde à busca do ser humano pelo que deseja, levando em consideração normas e critérios que a ele são impostos pela sociedade à qual pertence, o que comumente desencadeia uma série de conflitos morais. Em uma compreensão mais ampla, Moratalla (2014) vislumbra a ética como uma forma de articular a vida e trazê-la à sua plenitude.

Quanto ao narrativismo, este pode ser entendido como uma ferramenta de conhecimento do mundo, das pessoas e para o autoconhecimento. Sendo a narração um instrumento de conhecimento e exposição da vida humana, e a ética a maneira pela qual se tenta realizar os projetos de vida - falar de ética narrativa não é nada menos que examinar a

complexidade da vida humana, tendo a narração como recurso para se entender situações de modo racional e inteligível (MORATALLA, 2014).

Seguindo esse raciocínio, faz-se necessário desenvolver competências narrativas para utilizar as narrações na abordagem de problemas éticos e bioéticos. Competências narrativas são o desenvolvimento de capacidades de interpretação e manejo de narrativas, possibilitando a compreensão da realidade daqueles que narram, admitindo assim não existir uma verdade absoluta (FEITO, 2017; 2016; MORATALLA, 2016). Logo, torna-se imperativo que o profissional da saúde desenvolva competências narrativas para que possa dar sentido ao que lhe é apresentado pela equipe e/ou clientela. Além de usar o raciocínio lógico-dedutivo, com base no conhecimento científico, convém agregá-lo ao raciocínio narrativo através da sua capacidade interpretativa (GRANDE, 2016; MANCHOLA, 2014).

Apesar de constituírem um recurso primoroso para a abordagem interpretativa de situações ético-morais, não é todo e qualquer relato que pode ser considerado. Narrar não se reduz em mera expressão. Uma narrativa é rica em experiências, dando identidade ao narrador (seus valores, suas ideias, sua realidade, sua maneira de compreender a vida que o cerca). Feito (2016) salienta que é preciso examinar com cautela o contexto do qual emergiu cada narrativa para que estas se tornem coerentes, lançando mão de toda a capacidade interpretativa de que disponha o receptor/receptores. Através desse processo, se consegue uma mediação entre o ser humano e o mundo, e entre seres humanos.

As narrativas são mensagens que apresentam uma história, que pode ser a explicação de um evento ou um informativo sobre uma sucessão de fatos. Elas introduzem elementos essenciais para a concepção de valores, compondo a troca de experiências e dando sentido às vidas humanas por ser intrínseca à sua natureza. Trata-se de uma atividade que pode ser realizada através de palavras, imagens ou até mesmo silêncios, permitindo assim que se forme a cultura, a moralidade e a ética de indivíduos e sociedades. A narração não oferece informações, mas sim experiências (concepções e percepções) externalizadas e acrescida de aspectos imaginários que objetivam significar e individualizar essa experiência (FEITO, 2016; GRACIA, 2016; MORATALLA; GRANDE, 2013), o que estimula o cérebro e favorece o aprendizado.

A narrativa de distintas experiências vivenciadas, ou de casos imaginários relacionados ao cotidiano, permite que se aprenda a relacionar os aspectos éticos do comportamento humano com a felicidade ou com o infortúnio, gerando assim um sentido, a construção de um aprendizado (MORATALLA, 2014; LIMA; CAMBRA, 2013; MORATALLA; GRANDE, 2013).

Que existan narrativas diferentes es natural en la medida en que cada persona elige un peculiar modo de contar su relato. Selecciona el tema, la trama, los personajes, el ritmo de su narración, las pausas y las palabras, lo que se dice y lo que se omite, lo que se enfatiza, la conclusión o la inconclusión de su historia. Y con ello expresa toda una manera de interpretar, de mirar la realidad, una intencionalidad y posiblemente un objetivo. También desvela sus presupuestos, revela una certa visión del mundo, y por eso habla del marco de valores [...] eso es lo que genera narrativas discordantes, pero lejos de que apresurarse a destacar que esa riqueza de las perspectivas y los relatos es algo tremendamente valioso [...] no obstante, esta pluralidad de narraciones exige una buena dosis de capacidad de escucha y voluntad de comprensión [...] no todas las narrativas son válidas. Por más que muchos se enpeñen en afirmar una suerte de “todo vale” para el terreno de la opinión. Determinados relatos que contravienen valores considerados fundamentales de modo general, necesitan de argumentos consistentes para poder ser defendidos [...] las narraciones discordantes nos exigen un ejercicio de imaginación, de creatividad, de empatía, de tolerancia (FEITO, 2017, p. 2. Grifo nosso).

Dessa forma, a BN, como sua própria denominação sugere, se sustenta no narrativismo. Se embasa na pluralidade de relatos acerca de um acontecimento, que possibilita perceber as diferentes maneiras como um acontecimento pode ser experienciado e contado, assim como os diferentes níveis de intensidade e envolvimento que tal acontecimento desperta em cada um.

Nesse conflito de posicionamentos (conflito de narrações), desdobra-se a capacidade de compreender histórias, de narrar histórias e trabalhar com elas, aprendendo a integrar a narrativa do outro (mesmo não concordando com ela) para explicitar a sua (sem julgá-la como errada) e assim construir um relato conjunto/uma narrativa em comum (construção coletiva de um pensamento). Em tal processo, constrói-se uma bioética prática diante de situações problemáticas e conflitantes (MANCHOLA, 2017; 2014; MORATALLA, 2017; MANCHOLA *et al.*, 2016; FIGUEROA; FUENZALIDA, 1996).

Em resumo, a BN é um referencial que valoriza a intersubjetividade dos indivíduos, não considerando o ser humano como meramente biológico, mas também um ser biográfico. Sua grande vantagem é favorecer a empatia entre marcos culturais distintos através de uma troca de experiências capaz de equilibrar a dimensão racional-discursiva e a emotiva-sentimental (PÉREZ, 2016; MORATALLA; GRANDE, 2013).

A BN sofreu influência da fenomenologia nos seus primórdios, adquirindo um perfil mais hermenêutico com Paul Ricoeur. Paul Ricoeur foi o filósofo que mais influenciou na construção da identidade deste referencial (sua intercomunicação com o lúdico e o humanístico). Entretanto, foi Martha Nussbaum quem deu à BN sua perspectiva pedagógica (Quadro 1).

Martha Nussbaum defende uma educação pela qual o narrativo possa ser uma fonte para a inspiração, possibilitando o desenvolvimento da imaginação. Nussbaum expõe como fundamentais: o desenvolvimento da capacidade de autocrítica, sobre si mesmo e suas tradições; o desenvolvimento da capacidade de raciocínio-lógico, construindo o pensamento crítico para atuar responsavelmente numa sociedade democrática pluralista; e o desenvolvimento da imaginação narrativa. Esta última é um conceito que define a capacidade de se colocar no lugar do outro e de avaliar conscientemente a sua história (empatia), sendo capaz de compreender os desejos, sentimentos e esperanças de alguém que não seja si próprio (SOUZA, 2016; HENRIQUES, 2014; MORATALLA; GRANDE, 2013).

Quadro 1- Resumo da Constituição da Bioética Narrativa¹

Cronologia	Principais estudiosos do pensamento narrativo	Contribuições para a Bioética Narrativa	
	José Ortega y Gasset	Influência da fenomenologia	- Razão narrativa - Distinção entre vida biológica e vida biográfica - Perspectivismo
	Wilhelm Schapp		- O ser humano como um ser “ <i>enredado en historias</i> ”.
	Hannah Arendt		- Identidade narrativa e vínculo social.
Paul Ricoeur	Conexão do mundo das obras literárias com a experiência narrativa	- Identidade narrativa - Narração e ética - Contribuições metodológicas	
Clifford Geertz	- Narração como interpretação - Pluralidade de narrações		
Alasdair MacIntyre	- Identidade narrativa - Narração e tradição		
Jerome Bruner	- Pensar narrativo		
*Martha Nussbaum	Articulação literatura e filosofia com objetivo pedagógico	- Educação narrativa - Imaginação narrativa	

Fonte: Versão adaptada do “Cuadro-resumen” de MORATALLA; GRANDES (2013, p.60).

A imaginação narrativa seria a preparação para a interação moral entre indivíduos. Ela complementa a teoria e o científico (Neuroeducação), favorecendo a vivência real das pessoas. Com todo o seu aparato (narrativismo, imaginação narrativa, entre outros), a utilização da BN na educação permite o desenvolvimento de atitudes morais sem as quais a teoria careceria de substrato real. O narrativismo pode propiciar resultados assombrosos, uma

¹ Principais estudiosos do pensamento narrativo, com destaque para aqueles que a iniciaram a partir da perspectiva fenomenológica (Ortega y Gasset; Schapp; Arendt); posterior destaque para Ricoeur, dando à BN sua identidade mais própria (hermenêutica e lúdica) e, por último, *destaque para a contribuição pedagógica da BN (Marta Nussbaum).

vez que os aprendizes conseguem perceber os sentidos dos fatos através da interpretação (e reinterpretação) das experiências narradas (GRACIA, 2016; MORATALLA; GRANDE, 2013).

Os recursos narrativos que podem ser utilizados em prol da educação são extremamente variados. Moratalla & Grande (2013) destacam a “novela” como um gênero literário particularmente útil para esse tipo de aprendizagem, por exemplificarem condutas morais e interagirem com a consciência dos indivíduos. Contudo, as demais manifestações narrativas não devem ser negligenciadas como recursos viáveis e interessantes, tais como o conto, o cinema, o teatro, as autobiografias, as pinturas, entre muitas outras manifestações artísticas, filosóficas e literárias.

Defende-se que tais recursos são significativos para a constituição moral dos futuros enfermeiros, uma vez que possibilitam que se tornem conscientes de seu próprio campo emocional e da relevância disso, além de aprenderem a ouvir as experiências de outrem com empatia. Esse tipo de habilidade é fundamental para que sejam profissionais da saúde capazes de aprimorar a comunicação com os enfermos sob seus cuidados, possibilitando a estes uma atenção à saúde integral e humanizada (CLARO; MENDES, 2018).

Assim, as narrativas podem ser percebidas como ferramentas didático-pedagógicas muito promissoras para os processos educativos, especialmente para a educação ético-moral na graduação em enfermagem, uma vez que a perspectiva narrativa permite reinterpretar situações com foco no contexto do paciente (sua vida, sua complexidade), identificando e associando problemas com crenças, cultura e valores.

A utilização de meios cognitivos e simbólicos promove compreensões/interpretações das diferentes narrativas que emergem de cada pessoa. O exercício hermenêutico com narrativas (relatadas, escritas, esculpidas, entre outras manifestações) não apenas complementa o conhecimento científico, mas também amplia o conhecimento. À vista disso, nota-se a importância dos futuros enfermeiros desenvolverem competências narrativas, ou capacidades de interpretação, para que seja possível encontrar coerência e sentido na sequência de acontecimentos (GRANDE, 2016; SANTOS; SOUSA, 2016; SAYRE 2016; FELIP, 2015; MANCHOLA, 2014; MORATALLA; GRANDE, 2013).

Quando se utiliza a literatura e a filosofia com um objetivo pedagógico, se propicia raciocínios complexos e atitudes morais por estímulos cerebrais, pois estes oferecem modelos que expressam formas de vida, favorecendo o aperfeiçoamento de atitudes que melhor se desenvolvem de modo experiencial do que somente pela teoria. É através desses recursos que se torna possível fazer associações entre o científico e o lúdico, fomentando o pensamento

criativo e imaginativo, além da compreensão e desenvolvimento de valores morais (VOS, 2016; FELIP, 2015; MORATALLA; GRANDE, 2013).

Com esses embasamentos, e ciente de que os fatores psicológicos, socioculturais e ambientais influenciam significativamente no processo educacional (BARRIOS-TAO, 2016; FELIP, 2015), acredita-se que a BN seja um meio muito pertinente ao processo educacional ético-moral e à relação interpessoal docente-discente na área da saúde. A BN favorece o desenvolvimento do raciocínio moral, crítico, hermenêutico e dialético, além da defesa da importância da mudança, da presença da contradição, equilibrando o pensamento ocidental axiomático ao pensamento oriental holístico, propondo um novo paradigma para o conhecimento: o paradigma narrativo, cuja racionalidade utilizada não é a clássica, tampouco positivista, mas sim descritiva e argumentativa (MANCHOLA, 2017; 2014; MORATALLA, 2014; LIMA; CAMBRA, 2013).

Para que a abordagem proposta pela BN mantenha suas particularidades, torna-se imprescindível o desenvolvimento de capacidades linguísticas, interpretativas, críticas, reflexivas, comunicativas e de negociação (MANCHOLA *et al.*, 2016). Pode-se dizer que essa é uma tarefa complexa e que requer prática (MORATALLA, 2014).

Para compreendê-la como uma abordagem científica e humanista, convém elucidar acerca de duas modalidades de pensamento: o pragmático (ou lógico científico) e o narrativo. O pensamento pragmático cumpre o ideal formal, descritivo e explicativo, zelando pela categorização, pela coerência e não pela contradição. Essa modalidade de pensamento, a pragmática, foi desenvolvida pela cultura ocidental e é definida pelo observável, tendo por resultado a lógica, a matemática, a ciência e a filosofia (MORATALLA, 2014).

Em se tratando do pensamento narrativo, é a modalidade que se preocupa com as intenções, condições e ações humanas, as vicissitudes e consequências da vida humana, tentando alcançar o contingente particular, diferentemente do pragmático. Muito se conhece sobre o pensamento pragmático, porém pouco se sabe sobre o pensamento narrativo (MORATALLA, 2014).

Nesse contexto desigual, a BN pode oferecer importantes subsídios à relação docente-discente, provendo análises capazes de levar em consideração o ser humano, “que expressa, sente e cria sentido no que é dito” (MANCHOLA *et al.*, 2016, p.173). A abordagem narrativa é científica e simultaneamente humanista, pois não ignora os valores dos envolvidos no cotidiano. Em resumo, a BN traz que “[...] No se trata ahora de optar por una

forma de pensar frente a outra, sino de enriquecer la forma habitual de pensar, sea la que sea [...]” (MORATALLA, 2014, p.167).

Em defesa da importância de se harmonizar o saber humanístico com o científico (como já mencionado na Neuroeducação), pode-se destacar a obra de Kundera (2006) que disserta sobre o impacto do desenvolvimento da ciência na Idade Moderna, capaz de reduzir o mundo em um simples objeto de exploração, onde o homem, para não se esquecer da sua essência, desenvolveu grandes obras artísticas, numa busca por tornar sua existência mais coesa e possuidora de sentido.

Essa autoexpressão criativa culmina no conceito de autenticidade no sentido narrativo, pela qual “o *eu* olha para dentro de si mesmo e buscando entender qual é seu papel no mundo” (STEIN, 2016, p.85). Neste aspecto, o uso da literatura, através de romances e poesia, apenas para citar alguns gêneros literários, é essencial, assim como as demais linguagens artísticas capazes de gerar emoções (MANCHOLA, 2017).

El desarrollo de las ciencias llevó al hombre hacia los túneles de las disciplinas especializadas. Cuanto más avanzaba éste en su conocimiento, más perdía de vista el conjunto del mundo y a sí mismo, hundiéndose así en lo que Heidegger, discípulo de Husserl, llamaba, con una expresión hermosa y casi mágica, "el olvido del ser" [...] el hombre se convirtió en una simple cosa en manos de fuerzas (las de la técnica, de la política, de la Historia) que le exceden, le sobrepasan, le poseen. Para esas fuerzas su ser concreto, su "mundo de la vida" (die Lebenswelt) no tiene ya valor ni interés algunos: es eclipsado, olvidado de antemano [...] Moderna. Al respecto deseo decir: si es cierto que la filosofía y las ciencias han olvidado el ser del hombre, aún más evidente resulta que con Cervantes se ha creado un gran arte europeo que no es otra cosa que la exploración de este ser olvidado [...] La novela acompaña constante y fielmente al hombre desde el comienzo de la Edad Moderna. La "pasión de conocer" (que Husserl considera como la esencia de la espiritualidad europea) se ha adueñado de ella para que escudriñe la vida concreta del hombre y la proteja contra "el olvido del ser". (KUNDERA, M., 2006, p.02).

Percebe-se que a separação entre a ciência e o transcendental dicotomiza o ser humano, produzindo uma abordagem reducionista e inapropriada à sua complexidade (MANCHOLA *et al.*, 2016; KUNDERA, 2006). Tal fragmentação entre o científico e o imaginário torna a “narrativa da vida” pouco coesa, pela qual:

[...] Experimentamos várias coisas, mas nada nunca consegue nos agradar durante muito tempo. E no final, se não nos desesperamos ao ponto de tomarmos alguma medida drástica em relação as nossas vidas, nos tornamos indiferentes e apáticos e passamos a ignorar o que se passa conosco e com o mundo a nossa volta. Se não conseguimos vislumbrar uma narrativa de vida com começo, meio e fim, até mesmo aquilo que em um primeiro momento nos pareceu tão especial, pode eventualmente perder o sentido para nós [...] (STEIN, M. 2016, p. 83).

Para Kundera (2006), o avanço das expressões artísticas manifestadas juntamente com o avanço tecnológico na Idade Moderna exprime essa necessidade do ser humano de

manter sua essência íntegra, dando sentido à sua existência, utilizando a imaginação no seu cotidiano e desprezando a ideia da existência de uma única e absoluta verdade, mas admitindo a existência de inúmeras verdades relativas que se contrapõem (KUNDERA, 2006).

Além de Kundera, Walter Benjamin, na sua obra “*El narrador*”, também alertou para a perda da capacidade narrativa diante de uma sociedade que hipervaloriza o científico e o tecnológico em detrimento da troca de experiências. Esse descompasso pode comprometer o processo educacional, pois as narrações são de importância ímpar para esse processo, haja vista que o ser humano possui um tempo finito de existência, sendo impossível a ele viver todas as experiências que o mundo possibilita e, dessa forma, as narrações ampliam essas perspectivas limitadas pelo fator tempo (MORATALLA; GRANDE, 2013).

A BN empenha esforços para proporcionar relações entre o científico e o humano, para que sejam estudados na mesma categoria. Logo, no processo educativo ético- moral a abordagem narrativa busca analisar as particularidades de cada estudante, sem ignorar o contexto no qual cada um se encontra inserido. Dessa maneira, prestigia os diversos valores envolvidos ao ensinar, devido à sua “natureza multi-inter-transdisciplinar, concreta e complexa” e pós-positivista (MANCHOLA *et al.*, 2016, p. 166; STEIN, 2016; FELIP, 2015; MANCHOLA, 2014). Cada estudante deve ser considerado único (individualizado), de acordo com suas especificidades. Para que isso seja possível, é preciso compreender que cada um pertence a um contexto sociocultural que vai, de algum modo, influenciar no que ele busca em suas escolhas, influenciando sua própria narrativa de vida enquanto ser de gênero literário/ narrativo (MANCHOLA *et al.*, 2016; STEIN, 2016; FELIP, 2015).

Diante do apresentado, a Bioética Narrativa poderia proporcionar uma estrutura educativa mais atrativa (OGANDO, 2016), entretanto, não se pode deixar de ressaltar que certos cuidados precisam ser ponderados nessa *práxis*. Por serem experiências humanas, as narrações podem conter relatos exacerbados ou demasiadamente superficiais acerca de uma temática, devido à influência dos inúmeros valores envolvidos e implícitos do estudante. Isso pode aumentar ou diminuir os fatos que realmente ocorreram, alterando o que se quer comunicar (MANCHOLA, 2014).

Além disso, uma abordagem pedagógica embasada nesses pressupostos pode ser desafiadora tanto para docentes quanto para discentes, em virtude do frenético ritmo que a atualidade impõe a incorporação de avanços tecnológicos e científicos, que nem sempre são acompanhados de amadurecimento e reflexão. Isso aumenta a inquietude e a angústia, uma vez que certezas seculares vão sendo remexidas e muitas vezes substituídas por inimagináveis

novas possibilidades, o que parece dificultar as ações que exigem planejamento e tempo significativo de diálogo (ACOSTA; OELKE; LIMA, 2017; PESSINI; BERTACHINI; BARCHIFONTAINE, 2014; WEIDEMA *et al.*, 2012).

Grande (2016) alerta que, no processo de construção de narrativas, a empatia gerada pode ser erroneamente entendida como uma intromissão à individualidade, o que pode levar ao distanciamento dos envolvidos ao invés da sua necessária aproximação (GRANDE, 2016). Para que esses desafios sejam superados, é necessário o desenvolvimento de habilidades de comunicação, reflexão e raciocínio.

Apesar desses desafios, a utilização de narrativas pode compor meios de ensino-aprendizagem que favoreçam a criatividade e a argumentação, além de favorecer a reflexão coletiva (SIQUEIRA, 2017; SOUZA, 2016; VAN DER DAM *et al.*, 2013), que são habilidades essenciais para atuar com a pluralidade moral. Desse modo, pensando na atuação multidisciplinar da enfermagem, a utilização de recursos narrativos com foco didático é muito promissora para preparar os estudantes para as ações ético-morais com as quais terão que atuar após a academia.

Ressalta-se que não se trata de recuperar a experiência narrativa em detrimento da informação científica, mas sim de incorporá-las, somá-las, associar a neurociência e o narrativismo, a Neuroeducação e a Bioética Narrativa. É imprescindível que haja equilíbrio entre o objetivo e o subjetivo, sem hegemonia. Ciência e técnica se complementam com a comunicação e as relações interpessoais para que seja possível manter a natureza humana pluralista, sem dissociações (MORATALLA; GRANDE, 2013), admitindo-se que em alguns momentos o uso de uma pode ser mais expressivo que o uso da outra, dependendo da temática abordada.

2.4 BÁRBARA CARPER E A ABORDAGEM MORAL

Aparentemente, tanto a moral quanto a ética despertam na sociedade profunda relutância quanto à sua real importância. Talvez tal relutância seja pelo fato de nem a ética nem a moral serem produtos diretos de investigação positivista-experimental, historicamente hipervalorizado.

A ciência é obtentora de *status* e, conseqüentemente, com frequência adquire mais recursos para pesquisas, tornando-se comumente mais atrativa, tanto para pesquisadores quanto para os demais membros da sociedade (EISENHAUER, 2015).

Não se ignora a importância do técnico-científico, visto que suas contribuições para a humanidade são diversas e indiscutíveis. Porém, esse tecnicismo visa atender problemas de ordem instrumental, que requerem técnicas específicas (MONTEIRO; CURADO; QUEIRÓS, 2017). A moralidade e a ética não se enquadram nesse perfil, de modo que o foco exclusivo na racionalidade técnica gera lacunas no conhecimento, uma vez que se ignoram as influências subjetivas dos processos.

Logo, torna-se imperativa a produção e utilização de conhecimentos que preencham essas lacunas, que fogem da alçada do positivismo (MONTEIRO; CURADO; QUEIRÓS, 2017; LACERDA; ZAGONEL; MARTINS, 2006). Existem diferentes tipos de conhecimento, cada um com o seu respectivo valor, não devendo, portanto, a dimensão holística/humanística ser menosprezada em sua importância em favorecer a geração de conhecimento (ESCOBAR-CASTELLANOS; SANHUEZA-ALVARADO, 2018; EISENHAUER, 2015).

Entretanto, as disciplinas da área da saúde, como a enfermagem, estão permeadas de pressupostos técnico-rationais nas ideologias, nas práticas laborativas e no desenvolvimento de competências, não sendo esta uma realidade recente. A enfermeira Bárbara Carper, no final dos anos 1970 e início dos 1980, constatou e se dedicou à essa realidade.

A hipervalorização do científico-tecnológico pode colocar a ética em uma posição inferiorizada, tanto na educação quanto na prática da enfermagem. Carper percebeu o enfermeiro como membro de um contexto, que é muito diferente do contexto da pessoa ao seu lado ou da pessoa que ele está cuidando. A compreensão da existência de diferentes contextos é essencial para a interação e deve ser ensinada para os futuros enfermeiros (EISENHAUER, 2015).

Com esse objetivo, em suas aulas, Carper sempre utilizou literatura, prosa e poesia por acreditar no potencial desses recursos em “destilar” um certo tipo de experiência e contexto que a maioria dos presentes nunca experimentaria (recursos narrativos). Assim sendo, podia-se expandir as habilidades dos estudantes e suas compreensões da vida, tornando-se capazes de interpretar (ESCOBAR-CASTELLANOS; SANHUEZA-ALVARADO, 2018).

Os graduandos em enfermagem precisam ter consciência da importância de ouvir o outro e que muito se aprende nesse exercício de escuta empática. Apesar de importante, não se torna isso evidente para os estudantes da graduação, provavelmente porque, dentre os conteúdos que se deve abordar, esse não é valorizado (EISENHAUER, 2015).

Assim, desenvolver os Padrões de Conhecimento foi uma resposta às preocupações intelectuais e pessoais da própria Bárbara Carper, com o intuito de esclarecer e expressar que a prática de enfermagem não se limitava à ciência e à técnica, sendo bem mais que isso (EISENHAUER, 2015). Os Padrões de Conhecimento de Carper são ferramentas importantes no desenvolvimento do conhecimento disciplinar, uma vez que seus enfoques permitem o estudo do saber dos enfermeiros enquanto pessoas e profissionais, influenciados por experiências, valores e a busca pelo equilíbrio, sendo suas ideias construções filosóficas merecedoras de atenção e estudo (GARRETTA; CUTTING, 2015; TORRES; CASIQUE, 2012). Dessa forma, pode propiciar a educação ético-moral, assim como a Neuroeducação e as abordagens narrativas.

Esses Padrões de Conhecimento são organizados em quatro grandes grupos, de acordo com o tipo e significado lógico: o empírico, o pessoal, o estético e o ético. Admite-se que os quatro conhecimentos são interdependentes e inter-relacionais, porém, podem ser usados individualmente (ESCOBAR-CASTELLANOS; SANHUEZA- ALVARADO, 2018; BRITO *et al.*, 2017; OLIVEIRA; GARCIA; TOLEDO, 2017; LACERDA; ZAGONEL; MARTINS, 2006; WOLFF, 1996).

Constituindo o padrão de conhecimento de base realista, científica e tradicional, o **conhecimento empírico** se refere à ciência, à aplicabilidade do conhecimento próprio e essencial da profissão a solidificar a disciplina e seu reconhecimento como ciência. Baseia-se nos fatos, na observação e experimentação, possuindo caráter descritivo e sendo organizado sistematicamente por leis e teorias cujo propósito é o de descrever, explicar e prever fenômenos (ESCOBAR-CASTELLANOS; SANHUEZA- ALVARADO, 2018; BRITO *et al.*, 2017; GARRETTA; CUTTING, 2015; LACERDA; ZAGONEL; MARTINS, 2006; CARPER, 1978).

Trata-se da denominação do conhecimento científico-experimental e investigativo enquanto processo contínuo de busca e aperfeiçoamento. O empirismo se baseia no princípio de que sabemos as coisas porque temos experiência com elas e podemos verificá-las como verdadeiras por meio dessa experiência. Entretanto, convém ressaltar que é preciso cautela ao utilizar-se o conhecimento empírico para não desumanizar a interrelação estabelecida, devendo-se manter a flexibilidade, sensibilidade e o respeito pelas particularidades dos outros (GARRETTA; CUTTING, 2015; LACERDA; ZAGONAL; MARTINS, 2006).

Quanto ao **conhecimento pessoal**, este se refere à auto-observação, construção de significados (narrações) próprios, tornando-nos assim mais receptivos e dispostos a compreender as necessidades do outro, negligenciando ideias preconcebidas e nos tornando

imparciais. É o conhecimento pessoal que advém do processo interpessoal, possibilitando trocas e permitindo ao profissional reconhecer e incentivar os indivíduos a assumirem seu próprio cuidado (ESCOBAR-CASTELLANOS; SANHUEZA- ALVARADO, 2018; BRITO *et al.*, 2017; LACERDA; ZAGONEL; MARTINS, 2006; WOLFF, 1996; CARPER, 1978). Esse pode ser considerado o padrão de conhecimento de mais difícil evidência, já que é preciso primeiramente se autoconhecer enquanto indivíduo para depois serem estabelecidas relações autênticas com outro ser (ESCOBAR-CASTELLANOS; SANHUEZA-ALVARADO, 2018).

O conhecimento pessoal compreende um sistema de ideias, atitudes, valores e comprometimento, estando envolvido com o conhecimento, o encontro e a realização do “*eu*”. É se permitir à introspecção, absorver-se em si, em suas experiências de vida e, assim, construir seus próprios significados. É através do autoconhecimento que um indivíduo se torna capaz de conhecer outro indivíduo (empatia), facilitando as tomadas de decisões e o autocuidado pela compreensão das suas necessidades (GARRETTA; CUTTING, 2015; LACERDA; ZAGONAL; MARTINS, 2006).

O dito **conhecimento estético** constitui-se no padrão capaz de restabelecer a sensibilidade humana dos profissionais, sendo também denominado de arte da enfermagem, manifestando-se por meio do processo de interação com indivíduos (LACERDA; ZAGONEL; MARTINS, 2006; CARPER, 1978). Trata-se da compreensão do significado em uma expressão subjetiva e particular, ou seja, a percepção do significado de um momento torna a ação resultante significativa (LACERDA; ZAGONEL; MARTINS, 2006).

A empatia é de extrema importância no padrão de conhecimento estético, sendo o que possibilita conhecer as singularidades do outro e trabalhar com elas (ESCOBAR-CASTELLANOS; SANHUEZA-ALVARADO, 2018; OLIVEIRA; GARCIA; TOLEDO, 2017; GARRETTA; CUTTING, 2015). A competência empática, enquanto forma de conhecimento estético, permite que se estabeleça vínculo profundo e significativo entre indivíduos (MONTEIRO; CURADO; QUEIRÓS, 2017). Para tanto, desenvolver a percepção sensorial se torna imperativo.

O desenvolvimento da dimensão cognitiva (histórico, linguístico, técnico e cultural) é fundamental para favorecer a aquisição de conhecimento global (Neuroeducação). A faculdade cognitiva acarreta inteligência. Por conseguinte, para proporcionar tal desenvolvimento é necessário promover a capacidade criativa desses estudantes, não somente para as atividades técnicas ou procedimentos, mas também para a interação com o coletivo

(narrativismo) (ESCOBAR-CASTELLANOS; SANHUEZA-ALVARADO, 2018; GARRETA; CUTTING, 2015).

Tanto o padrão de conhecimento pessoal quanto o padrão estético permitem que seja possível aprender a expressar os sentimentos, desejos e emoções através de técnicas artísticas (sentimentos expressos através da pintura, expressão corporal, dramatização, poesia, expressão literária, música, gravação e filmagem) (ESCOBAR-CASTELLANOS; SANHUEZA-ALVARADO, 2018), o que evidencia a conexão desses padrões por Carper (1978) com a vertente narrativista de educação.

O **conhecimento ético** se refere ao saber e atitude moral, perpassando a base de códigos de ética, normas e condutas (direitos e deveres), norteando a responsabilidade no julgamento sobre o que é bom ou não, fundamentando as condutas. Trata-se de um compromisso moral com o que deve ser feito ou realizado e orienta a objetivos que devem ser alcançados (BRITO, *et al.*, 2017; GARRETTA; CUTTING, 2015; LACERDA; ZAGONEL; MARTINS, 2006). Seu respectivo desenvolvimento pode ser promovido através da ampliação de estratégias educacionais que possibilitem aos estudantes analisar situações clínicas que os levem a experimentar a tomada de decisão ético-moral (ESCOBAR-CASTELLANOS; SANHUEZA-ALVARADO, 2018).

Em suma, o padrão empírico possibilita ações embasadas em teorias, fundamentadas na ciência. O padrão pessoal é a autorreflexão sobre suas práticas. O padrão estético possibilita condutas criativas e empáticas. O padrão ético, por sua vez, caracteriza-se pelos aspectos ético/morais que norteiam sentimentos e ações (OLIVEIRA; GARCIA; TOLEDO, 2017).

Tanto o conhecimento pessoal quanto o estético e o ético são de difícil diferenciação, em parte pelo relativismo do qual são compostos. O conhecimento pessoal varia de pessoa a pessoa (diferentes indivíduos reagem de maneiras distintas a uma mesma situação de estresse), assim como o estético (cada pessoa possui suas experiências e significações próprias). Quanto ao conhecimento ético, este é igualmente considerado relativizado, uma vez que as noções de moralidade e ética variam de acordo com a cultura (GARRETTA; CUTTING, 2015).

É necessário promover a dimensão expressiva, a fim de favorecer os padrões pessoais e estéticos, para que os enfermeiros aprendam a expressar seus sentimentos, desejos e emoções por meio de várias técnicas artísticas (sentimentos são expressos através da pintura, expressão corporal, dramatização, poesia, expressão literária, música, gravação e experiências de filmagem, uso de tecnologia). O desenvolvimento do padrão de conhecimento

ético deve ser promovido através do estabelecimento de estratégias de aprendizagem que permitam aos alunos analisar situações clínicas que os levem a experimentar a tomada de decisões ético-morais (EISENHAUER, 2015).

Embora não seja considerado um conhecimento relativizado, visto que possui base científica e positivista, o conhecimento empírico também não pode ser considerado um conhecimento estático. O empirismo passa por mudanças constantes: conforme as tecnologias avançam novos conhecimentos são desenvolvidos, novas verdades concebidas e novos conceitos aderidos (GARRETTA; CUTTING, 2015).

Percebe-se, portanto, que os padrões de conhecimento não são estáticos, mas sim dinâmicos e multidimensionais, podendo tanto transformar quanto ser transformados. Compreende-se o trabalho de Carper como uma abordagem valiosa e complexa para tomada de decisões práticas, nas quais não se pode ignorar as experiências vividas (GARRETTA; CUTTING, 2015; LACERDA; ZAGONEL; MARTINS, 2006).

Seguindo esse raciocínio, em uma abordagem educacional ético-moral, por exemplo, o conhecimento empírico forneceria as teorias filosóficas, enquanto o conhecimento pessoal permitiria ao estudante construir-se enquanto ser moral e ético, através da atribuição de significados a uma ou outra circunstância. O conhecimento estético possibilitaria o fortalecimento empático e criativo, igualmente essenciais para abordar problemas ético-morais. Quanto ao conhecimento ético, forneceria o embasamento para subsidiar/nortear o julgamento moral.

Entende-se que a intercomunicação entre os padrões de Carper pode contribuir significativamente para a educação ético-moral, correlacionando-se harmoniosamente com os pressupostos neuroeducacionais e narrativos.

3 METODOLOGIA

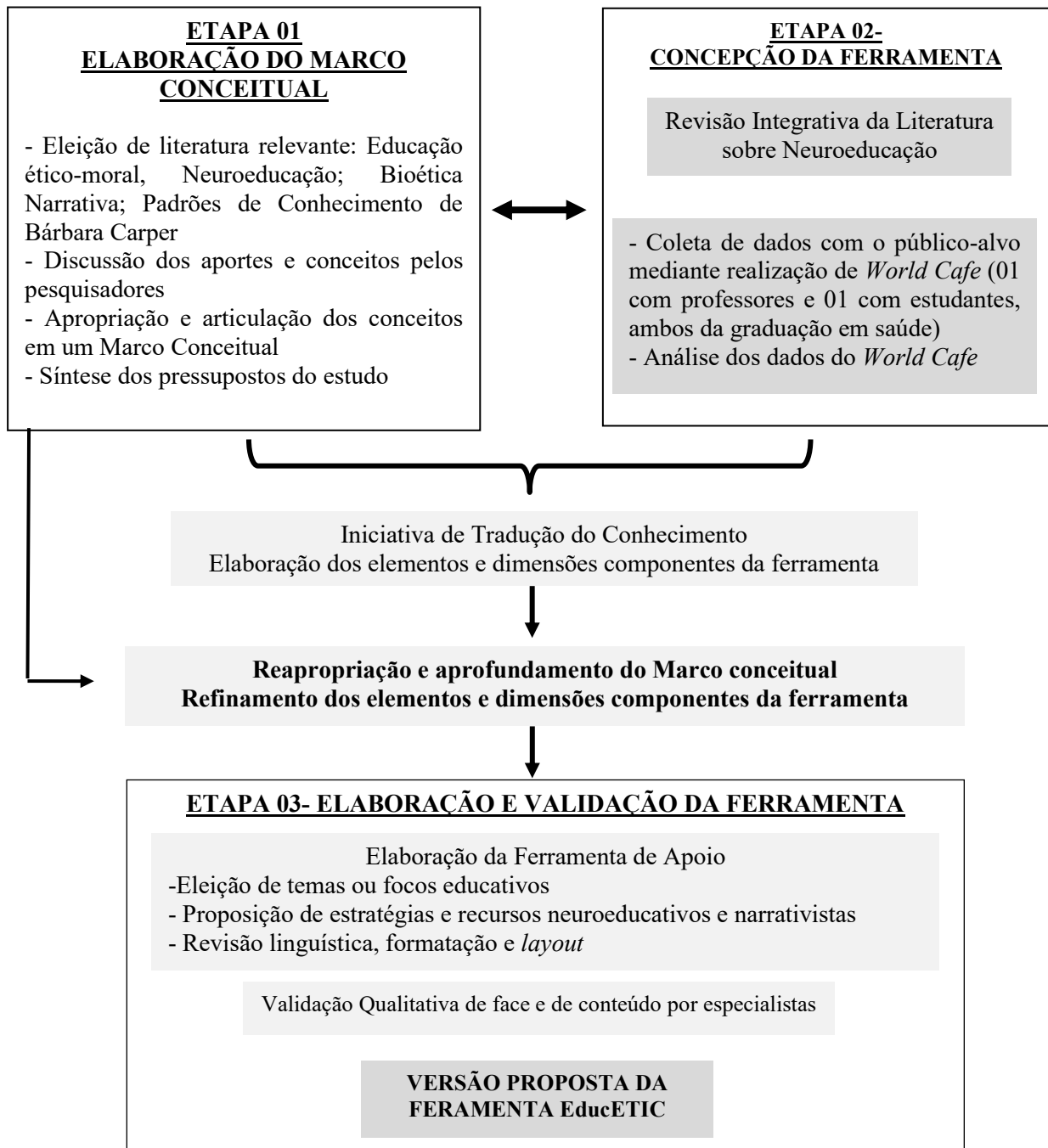
Para a consecução da tese, realizou-se um estudo qualitativo exploratório, que envolveu pesquisa de evidência (revisão integrativa) e empírica (de campo), de inovação tecnológica, e que almejou o desenvolvimento e validação de face e de conteúdo de uma tecnologia/inovação educacional (ferramenta de apoio) voltada para a educação ético-moral no processo de formação de graduandos de enfermagem, a partir das propostas da Neuroeducação, da Bioética Narrativa e dos Padrões de Conhecimento de Bárbara Carper, com participação de docentes e estudantes.

Embora as referências sobre construção e validação de ferramentas apresentem linguagem, noções e critérios oriundos e aplicáveis em pesquisas quantitativas, especialmente quando tratam de instrumentos psicométricos, algumas orientações e etapas podem ser úteis para o planejamento de estudos em perspectivas qualitativas, coerentes com a abordagem teórica, conceitos e marco conceitual desse estudo. Assim, por exemplo, aspectos bastante ressaltados para justificar a importância deste tipo de pesquisa, como gerar mais fidedignidade, confiabilidade e rigor em futuros estudos que usem ferramentas e métodos validados não terão o mesmo entendimento e papel numa perspectiva narrativista.

Para retomar a forma como os estudos metodológicos são definidos, a título de exemplificação, se encontra que estes visam ao desenvolvimento de instrumentos/ferramentas efetivos e fidedignos, capazes de serem utilizados por outras pessoas alheias ao seu idealizador. Para tal, envolve investigações dos métodos de obtenção e organização de dados e condução de pesquisas rigorosas, atendendo a crescente demanda científica por resultados sólidos e confiáveis (POLIT; BECK, 2019; LIMA, 2011). Sendo assim, os estudos com desenho metodológico contribuem para ampliar o rigor na condução de pesquisas, pois investigam os próprios métodos de coleta ou organização de dados, desenvolvendo, validando e avaliando ferramentas e métodos de pesquisa (RAMOS *et al.*, 2017).

Não é essa a exata abordagem aqui adotada, mas sim a de sistematizar aportes teóricos, valorizar a experiência e criatividade de pesquisadores e potenciais participantes da prática da educação ético-moral na graduação de enfermagem, de modo a promover a capacitação dialógica, ao mesmo tempo em que se formulam bases e ferramentas úteis ao processo educacional em si. Assim, realizou-se um diagnóstico qualitativo exploratório, em três etapas principais, sintetizadas na figura 1 e explicadas em seguida:

Figura 1- Representação do desenho do estudo



Fonte: Elaborado pelas autoras

3.1 ETAPA 1: ELABORAÇÃO DO MARCO CONCEITUAL

O marco conceitual elaborado, e continuamente refinado e aprofundado no decorrer do estudo, permitiu a concepção de uma ferramenta de apoio específica e operacional através da elaboração de uma estrutura conceitual clara e precisa mediante consulta à literatura (DIAZ, 2017; COLUCI; ALEXANDRE; MILANI, 2015; COSTA; POLAK, 2009).

3.2 ETAPA 2: CONCEPÇÃO DA FERRAMENTA

Para a concepção da ferramenta foram realizadas, concomitantemente, uma Revisão Integrativa da Literatura e dois *World Cafe*, com posterior tradução do conhecimento e aprofundamento do marco conceitual, conforme descrito a seguir:

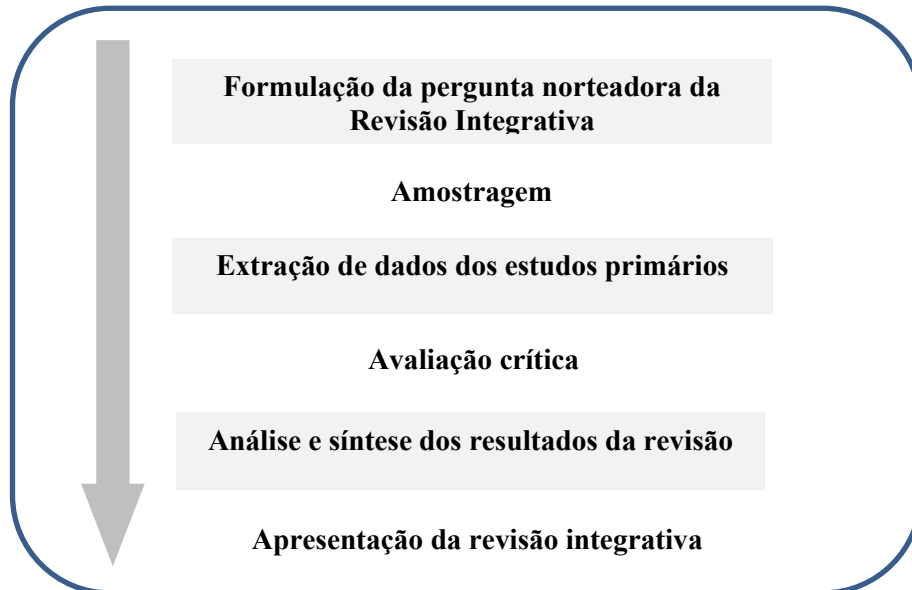
3.2.1 Elaboração da Revisão Integrativa da Literatura

Partindo-se da premissa de que a elaboração de cada ferramenta/instrumento depende de embasamento na literatura existente acerca do tema que se pretende abordar, mesmo que essa literatura seja considerada escassa, considera-se os métodos de revisão como de extrema relevância para a pesquisa. E de que as revisões permitem ao pesquisador identificar lacunas do conhecimento para o investimento adequado na condução de pesquisas (PAULA; PADOIN; GALVÃO, 2016; PASQUALI, 1998) permite-se, dessa forma, a construção inicial da ferramenta em questão.

Portanto, dentre os métodos de revisão, optou-se por realizar a Revisão Integrativa da Literatura sobre a Neuroeducação, uma vez que este tema demandava uma aproximação mais ampliada com o estado da arte, enquanto sobre os outros dois referenciais já havia uma eleição de autores para uma fundamentação consistente. Trata-se de um estudo secundário que reúne e sintetiza resultados de pesquisas conforme delimitado por uma questão. É o tipo de revisão mais ampla, podendo incluir pesquisas experimentais e não experimentais, permitindo a busca, avaliação crítica e a síntese das evidências disponíveis do tema investigado. Razão pela qual a referida revisão seguiu a orientação da Figura 2 (PAULA; PADOIN; GALVÃO, 2016).

Concomitantemente, no intuito de manter a qualidade da referida revisão, foram seguidas as recomendações do PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews na Meta-Analyses*), um instrumento cujo objetivo é o de auxiliar os autores a melhorarem o relato de suas revisões, mediante a avaliação da qualidade do que está sendo feito. O PRISMA consiste em um guia com 27 itens e um fluxograma de quatro etapas (MOHER *et al.*, 2015).

Figura 2- Fluxograma da Revisão Integrativa



Fonte: Elaborado pelas autoras com base no trabalho de PAULA; PADOIN & GALVÃO (2016).

Elaborou-se como questão norteadora dessa Revisão Integrativa o seguinte questionamento: Quais as características e evidências dos estudos sobre Neuroética e Neuroeducação? Após a elaboração da questão norteadora da Revisão Integrativa, realizou-se uma busca pelo portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) disponibilizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para localização dos estudos primários na íntegra.

Para a referida busca, utilizaram-se os Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) em português, inglês e espanhol, além da utilização dos Marcadores Booleanos (AND e OR) em duas bases de dados internacionais (SCOPUS e WEB OF SCIENCE) e uma fonte de informação (PUBMED). A saber:

SCOPUS

BUSCA:

TITLE-ABS-KEY ("Ethics" OR "Ethical Issues" OR "Ethical Issue" OR "Issue, Ethical" OR "Issues, Ethical" OR "Situational Ethics" OR "Ethics, Situational" OR "moral Policy" OR "Moral Policies" OR "Policies, Moral" OR "Policy, Moral" OR "morals" OR "Moral Development" OR "Development, Moral" OR "Ethics, Professional" OR "Ethics, Nursing" OR "Ethical Analysis" OR "ethics [Subheading]" OR "ethical aspects" OR "Ethics, Clinical" OR "Clinical Ethics" OR "Ética" OR "Moral" OR "Morale" OR "desarrollo moral" OR "desenvolvimento moral" OR "Bioethics" OR "Health Care Ethics" OR "Ethics, Health Care" OR "Biomedical Ethics" OR "Ethics, Biomedical") AND **TITLE-ABS-KEY** ("Neurosciences" OR "neurociências" OR "neurociências" OR "Cognitive Neuroscience" OR "neurociência cognitiva" OR "neurociencia cognitiva" OR "Neuropsychology Neurosciences" OR "Cognitive Neuroscience" OR "Neuroscience Nursing" OR "Nursing, Neuroscience" OR "neuroética" OR "neuroethics" OR

"neuroethic" OR "neuroeducation" OR "neuroeducación" OR "neuroeducação") AND TITLE-ABS-KEY ("Education" OR "Educación" OR "Educação" OR "/education" OR "/educación" OR "/educação" OR "Training Programs" OR "Program, Training" OR "Programs, Training" OR "Training Program" OR "Educational Activities" OR "Activities, Educational" OR "Activity, Educational" OR "Educational Activity" OR "Literacy Programs" OR "Literacy Program" OR "Program, Literacy" OR "Programs, Literacy" OR "narrativa" OR "narração" OR "Aprendizagem")

RESULTADOS: 219 ACHADOS.

PUBMED

BUSCA:

((("Ethics" OR "Ethical Issues" OR "Ethical Issue" OR "Issue, Ethical" OR "Issues, Ethical" OR "Situational Ethics" OR "Ethics, Situational" OR "moral Policy" OR "Moral Policies" OR "Policies, Moral" OR "Policy, Moral" OR "morals" OR "Moral Development" OR "Development, Moral" OR "Ethics, Professional" OR "Ethics, Nursing" OR "Ethical Analysis" OR "ethics [Subheading]" OR "ethical aspects" OR "Ethics, Clinical" OR "Clinical Ethics" OR "Ética" OR "Moral" OR "Morale" OR "desarrollo moral" OR "desenvolvimento moral" OR "Bioethics" OR "Health Care Ethics" OR "Ethics, Health Care" OR "Biomedical Ethics" OR "Ethics, Biomedical")) AND ("Education"[MeSH Terms] OR "Educación"[MeSH Terms] OR "Educação"[MeSH Terms] OR "/education"[MeSH Terms] OR "/educación"[MeSH Terms] OR "/educação"[MeSH Terms] OR "Training Programs"[MeSH Terms] OR "Program, Training"[MeSH Terms] OR "Programs, Training"[MeSH Terms] OR "Training Program"[MeSH Terms] OR "Educational Activities"[MeSH Terms] OR "Activities, Educational"[MeSH Terms] OR "Activity, Educational"[MeSH Terms] OR "Educational Activity"[MeSH Terms] OR "Literacy Programs"[MeSH Terms] OR "Literacy Program"[MeSH Terms] OR "Program, Literacy"[MeSH Terms] OR "Programs, Literacy"[MeSH Terms] OR "narrativa"[MeSH Terms] OR "narração"[MeSH Terms] OR "Aprendizagem"[MeSH Terms])) AND ("Neurosciences" OR "neurociências" OR "neurociências" OR "Cognitive Neuroscience" OR "neurociência cognitiva" OR "neurociencia cognitiva" OR "Neuropsychology Neurosciences" OR "Cognitive Neuroscience" OR "Neuroscience Nursing" OR "Nursing, Neuroscience" OR "neuroética" OR "neuroethics" OR "neuroethic" OR "neuroeducation" OR "neuroeducación" OR "neuroeducação"))

Tempo estipulado: todos os anos.

RESULTADOS: 283 ACHADOS.

WEB OF SCIENCE

BUSCA:

Todos os campos: ("Ethics" OR "Ethical Issues" OR "Ethical Issue" OR "Issue, Ethical" OR "Issues, Ethical" OR "Situational Ethics" OR "Ethics, Situational" OR "moral Policy" OR "Moral Policies" OR "Policies, Moral" OR "Policy, Moral" OR "morals" OR "Moral Development" OR "Development, Moral" OR "Ethics, Professional" OR "Ethics, Nursing" OR "Ethical Analysis" OR "ethics [Subheading]" OR "ethical aspects" OR "Ethics, Clinical" OR "Clinical Ethics" OR "Ética" OR "Moral" OR "Morale" OR "desarrollo moral" OR "desenvolvimento moral" OR "Bioethics" OR "Health Care Ethics" OR "Ethics, Health Care" OR "Biomedical Ethics" OR "Ethics, Biomedical") AND **Todos os campos:** ("Neurosciences" OR "neurociências" OR "neurociências" OR "Cognitive Neuroscience" OR "neurociência cognitiva" OR "neurociencia cognitiva" OR "Neuropsychology Neurosciences" OR "Cognitive Neuroscience" OR "Neuroscience Nursing" OR "Nursing, Neuroscience" OR "neuroética" OR "neuroethics" OR "neuroethic" OR "neuroeducation" OR "neuroeducación" OR "neuroeducação") AND **Todos os campos:** ("Education" OR "Educación" OR "Educação" OR "/education" OR "/educación" OR "/educação" OR "Training Programs" OR "Program, Training" OR "Programs, Training" OR "Training Program" OR "Educational Activities" OR "Activities, Educational" OR "Activity, Educational" OR "Educational Activity" OR "Literacy

Programs” OR “Literacy Program” OR “Program, Literacy” OR “Programs, Literacy” OR "narrativa" OR "narração" OR "Aprendizagem")

Tempo estipulado: Todos os anos.

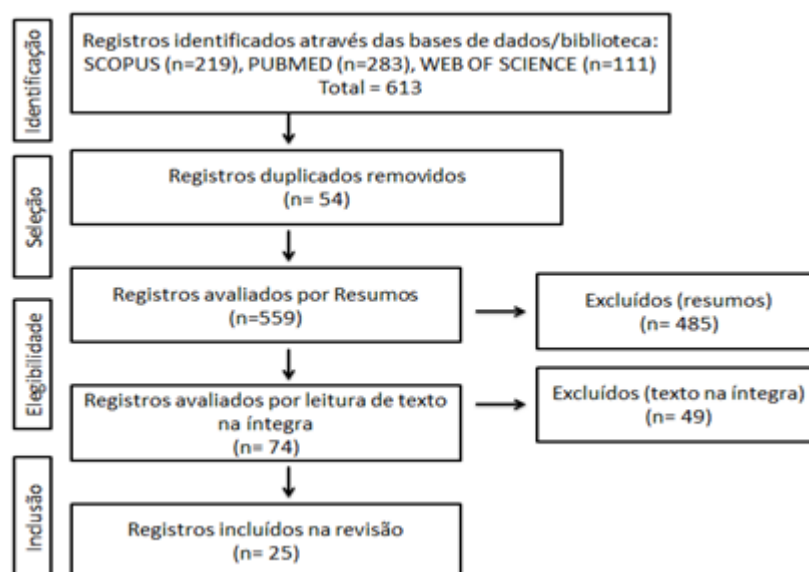
Índices: SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, ESCI.

RESULTADOS: 111 ACHADOS.

Salienta-se que não foram incluídas bases de dados de enfermagem devido a publicação ainda insipiente desta temática pela categoria.

Estabeleceu-se como critério de inclusão: ser artigo primário, publicado no idioma inglês, espanhol ou português que respondesse à questão norteadora estabelecida. Por se tratar de uma temática emergente, optou-se por não restringir a busca estabelecendo ano limite de publicação. Artigos não publicados na íntegra foram excluídos da amostra final. Cada artigo foi contabilizado uma única vez. As publicações levantadas foram categorizadas e organizadas conforme base de dados, ano de publicação e idioma, para permitir melhor interpretação dos achados.

Figura 3- Processo da Revisão de Literatura



Fonte: Elaborado pelas autoras

3.2.2 Realização do *World Cafe*

Após a inicialização da Revisão Integrativa e a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFSC (CEPESH- UFSC) (ANEXO A), organizou-

se dois *World Cafe* para coletar dados com o público-alvo em potencial: docentes e estudantes da graduação em enfermagem.

O *World Cafe*, criado na década de 1995 nos Estados Unidos da América por Juanita Brown e David Isaacs, consiste em um método que objetiva promover uma conversação colaborativa, capaz de estimular os participantes a produzirem propostas de novas narrativas que se insiram assertivamente neste novo contexto da comunicação, favorecendo a formação de ideias dentro do contexto proposto (HURLEY; BROWN, 2019; SANTOS *et al.*, 2019; SABACK, 2016). O referido método foi escolhido por ter o diálogo como base metodológica, admitindo-se que “[...] um indivíduo precisa do olhar do outro para completar-se e produzir seu discurso, sua narrativa” (SABACK, 2016, p. 3), o que remete aos pressupostos narrativos propostos nesta tese.

No *World Cafe*, os participantes se distribuem aleatoriamente em grupos de até cinco pessoas em torno de pequenas mesas munidas de papéis e canetas coloridas. Uma vez acomodados nessas mesas, os participantes são esclarecidos pelo pesquisador quanto ao propósito dessa estratégia (HURLEY; BROWN, 2019).

Após a devida explanação e contextualização dos objetivos, elege-se aleatoriamente em cada mesa um participante para ser o “anfitrião”, enquanto os demais serão os “disseminadores do conhecimento”. Assim, em intervalos regulares, os “disseminadores do conhecimento” vão trocando de mesa, enquanto os “anfitriões” permanecem em suas mesas de origem. Ao “anfitrião” cabe recepcionar os “disseminadores de conhecimento” provenientes de outra mesa e partilhar com eles o que mais se destacou na conversa do grupo anterior, apresentando os registros desse debate ao mesmo tempo em que solicita novas ideias e percepções para que haja uma troca de informações e a consequente emergência de novos conhecimentos (HURLEY; BROWN, 2019; SANTOS *et al.*, 2019).

Assim que todos os “disseminadores do conhecimento” passarem por todas as mesas, considera-se finalizada a rodada. O número de rodadas corresponde ao número de perguntas a serem respondidas, ou seja, uma rodada para cada pergunta. Após uma ou várias rodadas de conversas, os “anfitriões” de cada mesa partilham com todo o grupo os *insights* que emergiram do processo, dando assim visibilidade à inteligência coletiva (HURLEY; BROWN, 2019; SANTOS *et al.*, 2019).

O *World Cafe* é um método bastante flexível e admite adaptações de acordo com as necessidades identificadas pelo pesquisador (HURLEY; BROWN, 2019). Entretanto, deve-se atentar para não destoar dos seus cinco componentes básicos, ilustrados no Quadro 2:

Quadro 2: Os cinco componentes básicos de um *World Cafe*

1. Cenário	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o objetivo e os parâmetros para escolher os elementos mais importantes para concretizar as metas; - Criar um ambiente acolhedor, semelhante a uma cafeteria. Nelas devem estar dispostos lanches, papéis e canetas para as anotações; - Não ultrapassar o máximo de cinco cadeiras por mesa composta.
2. Boas-vindas e introdução	Os participantes devem ser recebidos de modo caloroso e uma introdução ao processo do <i>World Cafe</i> , definindo o contexto e deixando os participantes à vontade.
3. Rodadas de grupos pequenos	<ul style="list-style-type: none"> - O processo começa com a primeira de três ou mais rodadas de conversa de até vinte minutos para o pequeno grupo sentado em torno de uma mesa. - No final dos 10- 20 minutos, o grupo muda para uma nova mesa.
4. Perguntas	<ul style="list-style-type: none"> - Cada rodada é precedida por uma pergunta especialmente elaborada para o contexto específico e propósito desejado do <i>World Cafe</i> - As mesmas perguntas podem ser usadas por mais de uma rodada, ou podem ser construídas uma sobre a outra para focar a conversa ou guiar sua direção.
5. Colheita	Após as rodadas, os indivíduos são convidados a compartilhar <i>insights</i> ou outros resultados de suas conversas com o resto do grande grupo.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na publicação do *The World Cafe* (2020).

Com base nessas informações, o *World Cafe* foi escolhido pela valorização à troca de narrativas, assim como a co-criação de narrativas pelo constante exercício interpretativo e argumentativo que fomenta.

Foram realizados dois *World Cafe*: o primeiro com docentes do curso de graduação em enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o segundo com graduandos do mesmo curso. O critério de inclusão para os docentes era ter interesse e/ou atuar com a temática da ética e da moral; para os graduandos, foi estar no mínimo na quarta fase (quarto semestre de um curso composto de 10 semestres) do curso, para garantir que já tivessem contato prévio com conteúdos e situações referentes à ética e a moral. Cada grupo obteve seu próprio Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICES A; B) e foi guiado pela pesquisadora responsável, juntamente com dois auxiliares treinados previamente para tal.

O primeiro *World Cafe* foi realizado com 11 docentes. O convite para participação foi realizado pessoalmente (com entrega de convite impresso) ou via *WhatsApp* (envio de convite digital). O grupo se reuniu nas instalações da própria unidade de graduação da UFSC,

por questão de conveniência, em data e hora previamente agendadas, tendo como limite máximo de duração de duas horas.

Os docentes obtiveram uma breve explanação sobre como o método funciona e qual o objetivo almejado com essa prática, com auxílio da projeção de *slides*. Em seguida, solicitou-se a leitura, concordância e assinatura do TCLE, a acomodação/distribuição dos docentes em três mesas dispostas na sala (uma mesa com quatro participantes e as demais com três) e a escolha dos “anfitriões” e dos “disseminadores do conhecimento”. Ainda com o auxílio da projeção de *slides*, foi realizada uma breve contextualização da temática através de frases de estudantes, devidamente ilustradas, sobre situações de problemas morais. Após, foram realizadas duas rodadas, uma para cada questionamento elaborado:

1ª Rodada: O que é competência moral?

2ª Rodada: O que trabalhar e como trabalhar para desenvolver competências morais na graduação em enfermagem?

Tanto a pesquisadora responsável quanto os dois auxiliares realizaram a explanação e apresentação das questões, tendo a projeção de *slides* como recurso auxiliar, para guiar e estimular a discussão. Ressalta-se aqui que a realização do *World Cafe* foi filmada e áudio-gravada conforme autorização concedida via TCLE. Os “disseminadores do conhecimento” ficaram 10 minutos em cada mesa em cada uma das rodadas, havendo uma pausa de aproximadamente cinco minutos antes de mudarem de mesa para disfrutarem do lanche-café.

O segundo *World Cafe* foi constituído por seis estudantes da graduação de enfermagem, seguindo o critério de inclusão de estarem cursando ou terem cursado a quarta fase do curso. Os estudantes foram convidados a participarem nas salas de aula (face a face) pela pesquisadora responsável, que solicitou o contato telefônico de cada um. Após esse primeiro contato, foi criado um grupo no *WhatsApp* no qual se estabeleceu em conjunto o melhor dia e horário para se realizar o *World Cafe*, que também ocorreu nas dependências da graduação de enfermagem da UFSC, por conveniência, tendo como limite máximo duas horas de duração.

No momento do *World café*, os estudantes se distribuíram em duas mesas (cada uma com três estudantes), seguido das mesmas etapas do *World Cafe* realizado com os docentes: concordância e assinatura do TCLE, escolha dos anfitriões e disseminadores do conhecimento, explanação com auxílio dos *slides* e pausas para os lanches, orientação pela

pesquisadora responsável e dois auxiliares treinados. Porém, houve diferenças quanto à contextualização e questionamentos para as rodadas.

A contextualização foi realizada por meio de uma dinâmica denominada “caixa de tralhas”. A referida caixa possuía diversos objetos (caneta, colher, brinco, estetoscópio, entre outros), devendo cada estudante escolher um item que fosse capaz de simbolizar algo em que ele se considerasse competente. Após a escolha, cada estudante deveria descrever ao grande grupo que competência dele aquele objeto simbolizava e, em seguida, justificar a razão de se achar competente naquilo que descreveu. Almejou-se com isso estimular os estudantes a refletirem sobre o que caracteriza ser competente em algo, facilitando as discussões durante as rodadas do *World Cafe*.

A partir de suas justificativas, caracterizando suas ideias sobre competência, a pesquisadora responsável apresentou a pergunta da primeira rodada. Terminada a primeira rodada, iniciou-se a segunda com nova pergunta:

1ª Rodada: O que é competência moral?

2ª Rodada: Como deve ser um ensino que prepare o estudante para desenvolver essa competência e enfrentar problemas ético-morais?

Os “disseminadores do conhecimento” também tiveram 10 minutos em cada mesa, havendo cinco minutos de intervalo para o lanche-café. Neste *World Cafe* não foi realizada gravação de vídeo, apenas de áudio, pois se concluiu não ser necessária a utilização das imagens dos grupos para maior aprofundamento nas contribuições dos participantes.

Ambas as gravações e registros em cartolinas foram transcritos e analisados na íntegra. Os dados obtidos após o término dos dois *World Cafe* foram submetidos à Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016), uma abordagem analítica que consiste no trânsito entre a análise de conteúdo e a análise de discurso, que se apoiam na interpretação do significado atribuído pelo autor e nas condições de produção de um determinado texto. A ATD é um processo que se iniciou com a **unitarização** dos textos separados em unidades de significado. À interpretação aprofundada destes textos, passa-se a articular os significados semelhantes (**categorização**) reunindo-se as unidades de significado semelhantes. Desse exercício interpretativo, explicitou-se a compreensão obtida, ou seja, a **captação do novo emergente** em um **processo auto-organizado** (MORAES; GALIAZZI, 2016; 2006).

O processo analítico foi auxiliado pelo *software Atlas ti*, que sistematiza e organiza o material para análise. No *software*, os dados foram classificados e agrupados por semelhança/coerência de sentidos, correspondendo à construção de “*networks*”. Posteriormente, buscou-se a compreensão a partir da interpretação crítica da temática e da elaboração de um metatexto (a captação de um novo emergente com auxílio do *software* na elaboração das categorias com base nas *networks*); chegando a um processo auto-organizado, em interlocução com a teoria para novas compreensões acerca do objeto (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Tradução do Conhecimento como exercício prospectivo

Com a realização da Revisão Integrativa e dos dois *World café*, foi-se elaborando o processo de tradução do conhecimento (TC), almejando enriquecer a reflexão final. Este é um dos muitos termos que têm sido usados para descrever o processo de aplicação dos resultados de pesquisa no mundo real (a ferramenta de apoio). A TC intui transformar evidência em ação, podendo suas evidências ser implementadas na prática e na formulação de políticas (CABRAL, PAULA, 2020; OELKE *et al.*, 2015). Trata-se de um processo interativo do conhecimento, que inclui quatro procedimentos (ANDRADE; PEREIRA, 2020):

A **síntese**, que consiste na integração de resultados de pesquisas individuais sobre o tema (Revisão Integrativa da Literatura e *World Cafe*). A **disseminação**, que é a transferência do conhecimento para o público-alvo (a elaboração da ferramenta de apoio). O **intercâmbio**, que consiste na interação entre produtores e usuários do conhecimento para solucionar problemas (o processo de validação ao qual a ferramenta foi submetida) e a **aplicação**, que se refere ao uso do conhecimento gerado (aplicação da ferramenta por docentes).

Dos diversos modelos existentes para orientar a realização de uma TC, optou-se aqui em buscar inspiração no modelo canadense *Knowledge Translation Planning Template* (KTPT), que foi desenvolvido visando auxiliar pesquisadores no processo de TC, podendo ser aplicado tanto a pesquisas relacionadas à saúde quanto a outras disciplinas (BARWICK, 2019). A TC é uma estratégia de transformação de evidências em ação, que foi utilizado integrado a pesquisa (foi adotado para aplicação de estratégia).

O KTPT apresenta 13 etapas a serem seguidas (ANEXO B), entretanto, salienta-se que é um modelo adaptável aos contextos, ou seja, o pesquisador tem liberdade de adequá-lo ao contexto (seguir as etapas sequencialmente, retomar etapas, entre outros). Essas etapas abordam os componentes essenciais do processo da TC, auxiliando no planejamento e na

avaliação das estratégias adotadas, possibilitando o aproveitamento máximo dos resultados com rigor metodológico (OELKE *et al.*, 2015).

No Quadro 3 são apresentadas as questões e orientações do KTPT que ajudaram a delimitar o escopo e configuração da ferramenta e da sua futura aplicabilidade. Salienta-se que o exercício de reflexão a partir deste modelo não permite caracterizar o estudo como uma aplicação dessa metodologia, até mesmo porque muitos aspectos não são contemplados e a aplicabilidade da ferramenta pode apenas ser antevista. Isso não impediu de reconhecer a importância de um exercício de prospecção, com vistas à futura translação/tradução/aplicação. Na verdade, esse tipo de prospecção pode reforçar compromissos e maior clareza de intenções em estudos metodológicos como o desenvolvido.

Quadro 3 - Resumo traduzido livre das etapas do *Knowledge Translation Planning Template* (KTPT).

INSTRUÇÕES: Este modelo foi projetado para auxiliar no desenvolvimento de planos de Tradução do Conhecimento (KT) para projetos de pesquisa, ou não. É universalmente aplicável à saúde e outras áreas do conhecimento.		
Componentes essenciais do processo de planejamento de KT		Reflexão prospectiva inspirada no Modelo
1- Parceiros do Projeto:	Quem poderia se beneficiar com esta evidência?	Os pesquisadores, os estudantes de enfermagem, pacientes e o público em geral.
2 - Engajamento do parceiro	Quando ocorrerá o envolvimento do parceiro ou usuário do conhecimento?	Desde a formulação até a disseminação do projeto
3 - Funções de Parceiro	O que o (s) parceiro (s) ou usuários do conhecimento trarão para o projeto? Como eles ajudarão no desenvolvimento, implementação ou avaliação do plano KT?	Os parceiros auxiliaram manifestando as demandas existentes na educação ética e moral, através da participação nas dinâmicas do <i>World Cafe</i> .
4 - Expertise	Você precisa de experiência em KT e como isso será acessado?	Realizou-se ampla busca via <i>online</i> quanto ao KT e sua utilização.
5 - Usuários do Conhecimento	Quem poderia se beneficiar com essas evidências? Quais usuários do conhecimento ou públicos-alvo você vai atingir?	Os pesquisadores; os docentes e estudantes de enfermagem; os tomadores de decisão
6 - Mensagens Principais	Qual é a sua mensagem principal abrangente?	A importância de educação ético-moral, sendo ela facilitada pela aplicação do marco teórico-

	<p>Quais mensagens principais você espera compartilhar com seus 3 principais públicos usuários do conhecimento?</p> <p>Ou, Ainda não tenho ideia; as mensagens surgirão no final da concessão e/ou através da colaboração com parceiros</p>	<p>metodológico eleito.</p> <p>Docentes (incentivar a educação ético-moral mediante o auxílio da ferramenta elaborada)/ Estudantes (a importância da reflexão ético-moral no cotidiano do enfermeiro)/ Pesquisadores (compartilhar conhecimentos em prol da educação ético-moral).</p>
7 - Metas	Quais são os objetivos KT para cada público <i>knowledge users</i> ?	Gerar conhecimento, interesse e compartilhamento desse conhecimento, facilitando a prática e/ou mudança de comportamento
8 - Estratégia	Quais estratégias KT você usará?	Utilização de materiais (guia, kit de ferramentas, panfleto), consultoria e liderança.
9 - O processo	Quando ocorrerá o KT?	Realizado após a execução dos <i>World Cafe</i> .
10 - Avaliação	(A) Como você saberá que seus objetivos KT foram alcançados?	Indicadores de utilidade (visualizações, conhecimento adquirido mediante mudança de comportamento).
11- Recursos	Quais recursos são necessários para cumprir este plano KT?	Voluntários (docentes, estudantes e os auxiliares de sala nos <i>World Cafe</i>).
12 - Itens do Orçamento	Quais itens de orçamento são necessários para o plano KT?	Mídia, reembolso, impressões, local adequado.
13 - Procedimentos	Descreva seus procedimentos e métodos KT	Revisão Integrativa da Literatura, seguida da realização de dois <i>World Cafe</i> (um com professores e outro com estudantes). Concomitante elaboração do marco conceitual. Elaboração da ferramenta. Submissão da ferramenta à avaliação por juízes.

Fonte: Embasado no *Knowledge Translation Planning Template* (KTPT). Tradução livre. Não houve tradução integral – de alguns elementos chaves (versão original no ANEXO B)

3.3 ETAPA 03: ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO DA FERRAMENTA

Admitindo-se que a verdade científica é sempre relativa, reformável e nunca dogmática, elaborar e validar ferramentas/instrumentos através de metodologia científica torna-se essencial para ponderar teses em determinados contextos para que possam ser consideradas consistentes ou não (PASQUALI, 1998).

Sendo assim, a construção de uma ferramenta, de uma forma geral, trata-se de um processo em etapas e segue uma ordem cronológica (COLUCI; ALEXANDRE; MILANI, 2015). Quando se objetiva construir e validar uma ferramenta/instrumento, é de importância ímpar que se selecione participantes (especialistas) com nível relevante de qualificação/engajamento profissional na área temática a ser estudada para que seja possível obter ideias especializadas (SCARPARO *et al.*, 2012; CASTRO; REZENDE, 2009; FARO, 1997).

Coerentemente com a proposta, a validação obteve um caráter qualitativo, constituindo-se em validação de face e de conteúdo, uma vez que ambas conferem à ferramenta equivalência semântica, idiomática e conceitual (CALDANA; GABRIEL, 2017).

A validade de face se refere à compreensão e aceitação das pessoas acerca da ferramenta como um todo, além da análise dos seus itens separadamente (eles entendem a linguagem? Conseguem compreender o que está sendo abordado? Conseguem perceber lógica sequencial nos itens do instrumento? São capazes de entender sua aplicação?). Já a validade de conteúdo visa demonstrar se o conteúdo da ferramenta é adequado em termos de número e alcance dos seus itens. É na validade de conteúdo que se avalia a relevância de cada item, assegurando a abrangência das questões (CALDANA; GABRIEL, 2017; ALEXANDRE; COLUCI, 2011; CHWALOW, 1995).

Por se tratar de uma temática recente e pouco explorada, para iniciar o processo de validação de face e de conteúdo, optou-se por realizar uma busca intencional na Plataforma Currículo Lattes por profissionais da saúde que atuassem na docência e apresentassem experiência em educação, bioética (especialmente a Bioética Narrativa), ética narrativa e neurociências (especialmente a Neuroeducação e/ou Neurociência Cognitiva).

Essa busca foi guiada por um quadro de pontuação (Quadro 4), elaborado a partir de uma adaptação dos Critérios de Fehring (FEHRING, 1987), que visa um sistema de pontuação aplicado para definir *experts*.

Mediante tal adaptação, foram selecionados os currículos que melhor atendessem aos interesses do estudo. Os profissionais que obtiveram currículo com somatória de pontos igual ou inferior a seis foram excluídos.

Quadro 4- Critérios de Fehring (1987) adaptados para seleção de juízes

Critérios de Fehring (1987)	Critérios de Inclusão Estabelecidos	Pontuação
Formação Especializada	Ser mestre em Enfermagem/saúde, com dissertação nos campos da Ética/ Bioética/ Bioética Narrativa/ Neuroética/ Educação profissional em saúde.	2
Formação Especializada	Ser doutor em enfermagem /saúde com a tese nos campos da Bioética/ Ética/Bioética Narrativa/Neuroética/ Educação profissional em saúde ou produção e validação de tecnologias.	2
Publicação	Ter publicações nos campos da Ética/ Bioética/ Bioética Narrativa/ Neuroética/ Educação profissional em saúde ou na produção e validação de tecnologias.	2
Pesquisa	Participar de laboratório de pesquisa nos campos da Ética/ Bioética/ Bioética Narrativa/ Neuroética/ Educação profissional ou produção e validação de tecnologias em enfermagem/saúde.	2
Experiência	Ter experiência de ensino nos campos da Ética/ Bioética/ Bioética Narrativa/ Neuroética/ Educação profissional em saúde/ enfermagem por tempo superior a 1 ano, ou na produção e validação de tecnologias.	2

Fonte: Critério Fehring (1987) adaptado pelas autoras.

Embora a qualificação da amostra seja mais importante para o êxito da validação do que a representatividade estatística, esta não deve ser negligenciada, pois há possibilidade significativa de desistências ao longo do processo (SCARPARO *et al.*, 2012; SCOARIS; PEREIRA; FILHO, 2009; FARO, 1997). Assim, mesmo que este estudo não tenha aderido a critérios de representatividade estatística, foram selecionados 40 juízes, sendo 34 deles enfermeiros.

Organizou-se esses profissionais em dois grandes grupos, com 20 integrantes cada:

- GRUPO I: *Expertise* em Bioética, Bioética Narrativa, Neuroética ou Neuroeducação;
- GRUPO II: *Expertise* em Educação e/ou Educação Profissional.

Esse agrupamento almejou melhor organizar o quantitativo de profissionais com as expertises necessárias para o processo de validação. Posteriormente, cada juiz participante foi convidado a se inserir em um dos dois grupos criados, escolhendo aquele que considerava o

que melhor definia sua *expertise*, uma vez que alguns deles demonstrava perfil para ambos os grupos.

Os juízes selecionados foram então convidados via e-mail, criado exclusivamente para tal fim (APÊNDICE C) no intuito de prevenir o absenteísmo dos participantes através do manifesto interesse de participação no processo (SCARPARO *et al.*, 2012). Todo o contato realizado com os juízes durante o processo de validação foi realizado por intermédio do referido e-mail.

Assim, os juízes que manifestaram seu aceite ao convite receberam outro e-mail (APÊNDICE D) com o TCLE (APÊNDICE E), o formulário eletrônico para proceder à validação (APÊNDICE F) e uma cópia da ferramenta EducETIC (APÊNDICE G). Salienta-se que o formulário somente era acessado após a concordância com o TCLE, que apresentou esclarecimentos quanto ao tema da pesquisa, explicitando o objetivo central e assegurando o cumprimento dos aspectos éticos envolvidos, como o direito à privacidade, à garantia do sigilo e do anonimato acerca das informações concedidas. Foi disponibilizado aos juízes a possibilidade de receberem o TCLE e o formulário em documento *Word* (APÊNDICES H e I respectivamente), caso preferissem.

Estabeleceu-se para cada juiz o prazo de 30 dias (contados a partir do recebimento da ferramenta) consecutivos para a devolução do formulário preenchido.

Retornaram com suas contribuições 18 dos 40 especialistas selecionados. Destes, 55,5% se categorizaram como pertencentes ao GRUPO I e 44,4% como pertencentes ao GRUPO II, sendo 38,8% pós-doutores e 61,1% doutores. Apenas 11,1% dos juízes não eram graduados em enfermagem (um filósofo e um formado em relações internacionais) e apenas dois juízes preferiram responder o TCLE e o formulário em documento *Word*.

As avaliações dos juízes foram submetidas tanto à apreciação qualitativa para incorporação de melhorias, quanto ao Índice de Validade de Conteúdo (IVC), que mede a porcentagem de concordância sobre diversos aspectos da ferramenta e os itens que a compõe, permitindo analisar tanto os itens de forma individual quanto a ferramenta em sua totalidade.

O instrumento respondido pelos juízes consistia em 12 questões para cada Tópico da Ferramenta mais 11 questões de avaliação geral da ferramenta, sendo:

TÓPICO I – A SÍNTESE E A APLICAÇÃO (do modelo)

1. Relação Objetivo-Conteúdo (questões 1.1 a 1.4): avalia se o conteúdo é pertinente e permite alcançar o objetivo do tópico

2. **Apresentação** (questões 2.1 a 2.6): avalia a organização, estrutura, linguagem, forma, *design* e estilo na composição do tópico
3. **Contribuição e Relevância** (questões 3.1 e 3.2): avalia a relevância da contribuição do tópico para o conjunto da ferramenta

TÓPICO II - A MORAL COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICO SOCIAL e TÓPICO III – RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL

Foi solicitado que cada juiz escolhesse ao menos um dos tópicos (II ou III) para avaliar uma vez que representavam a aplicação do modelo em temáticas diferentes. Neste caso, as questões eram semelhantes às do Tópico I, acima descritas, ou seja, 12 questões para os três aspectos avaliados.

AVALIAÇÃO GERAL DA FERRAMENTA

4. **Contribuição e Relevância GERAL** (questões 4.1 a 4.4): avalia a relevância e contribuição da ferramenta proposta.
5. **Apresentação** (questões 5.1 a 5.7): avalia a organização, estrutura, linguagem, forma, *design* e estilo na composição da ferramenta.

SUGESTÕES E COMENTÁRIOS GERAIS

Campo aberto para apreciação livre e discursiva.

As questões elaboradas permitiam aos juízes avaliarem a clareza do objetivo do tópico, assim como sua coerência com o conteúdo, se o conteúdo abordava questões pertinentes à proposta, se o *designer* era condizente, assim como o vocabulário empregado, as ilustrações, a sequência em que o conteúdo era apresentado e o número de páginas.

Apesar de assumir-se que a perspectiva qualitativa da validação de face e de conteúdo deve ser garantida, de modo a valorizar a manifestação dos juízes indicativas de equivalência semântica, idiomática e conceitual da ferramenta, de forma complementar e secundária, foi verificado e utilizado um indicador paramétrico. Assim, foi aplicado o IVC, também dirigido à avaliação de face e de conteúdo.

Cada questão possuía quatro possibilidades de respostas: totalmente adequado (TA), adequado (A), parcialmente adequado (PA) e inadequado (I). Assim, o IVC foi calculado dividindo o número de juízes que avaliaram o item como TA ou A pelo total de juízes

avaliadores (18), sendo considerado validado os que obtiveram IVC mínimo de 75% (ALEXANDRE; COLUCI, 2011; POLIT; BECK, 2006). Além disso, campos para sugestões e comentários se dispunham em cada conjunto de aspectos e para a ferramenta de forma integral.

3.4 ASPECTOS ÉTICOS

Foram respeitados todos os aspectos éticos conforme as recomendações da Resolução nº 466/12 de 12/06/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), que regulamenta a Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. Obteve-se a aprovação do CEPESH-UFSC de parecer nº 3.437.206 (ANEXO A), autorização da Chefia do Departamento de Enfermagem da UFSC (APÊNDICE J) e da Coordenação do Curso de Graduação em Enfermagem da UFSC (APÊNDICE K).

Mediante aprovação, ocorreu um contato prévio com os participantes para a divulgação da proposta. Todos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ou impresso ou por e-mail/formulário eletrônico. Os TCLE impressos foram disponibilizados em duas vias (uma ficou de posse da pesquisadora e a outra de posse do participante) prestando esclarecimentos quanto ao tema da pesquisa; explicitando o objetivo central; assegurando o cumprimento dos aspectos éticos envolvidos como o direito à privacidade, a garantia do sigilo e do anonimato acerca das informações concedidas.

Os participantes foram devidamente esclarecidos acerca do objetivo, justificativa, metodologia e benefícios esperados, sendo informados da possibilidade de desistência da participação a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo, mediante contato pessoalmente, por telefone ou e-mail. Foi assumido o compromisso de cumprir-se o rigor científico de uma pesquisa qualitativa, respeitando os preceitos éticos em todas as etapas do estudo, para que seus resultados pudessem ser publicados com credibilidade.

Quanto à estimativa dos riscos da pesquisa, não houve riscos à integridade física dos participantes. Reconheceu-se o risco mínimo decorrente do constrangimento que os participantes pudessem vivenciar durante a interação e gravação dos grupos de *World Cafe* e, nesse caso, assumindo-se a responsabilidade de encaminhamento para o serviço de psicologia. Respeitou-se o rigor científico no desenvolvimento deste estudo para que ele tivesse validade e confiabilidade e para que os preceitos éticos fossem respeitados.

Além da obtenção do TCLE dos envolvidos, firmou-se nesta pesquisa, entre outros, os seguintes compromissos: ponderação entre riscos e benefícios; a previsão de procedimentos que assegurassem a confidencialidade, privacidade e proteção do(a) participante; o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos; o respeito aos hábitos e costumes dos participantes; a garantia do retorno dos dados e benefícios obtidos com a pesquisa para as pessoas envolvidas por meio da publicação da tese na íntegra, sendo disponibilizada uma cópia em PDF/A para o Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC e para a Biblioteca da UFSC, conforme as normas da instituição. O anonimato dos participantes foi e será garantido, preservando-se a confidencialidade das informações, entretanto, reconhece-se o risco mínimo de quebra de sigilo dessas informações em casos de furto.

Os dados gravados foram armazenados em *pendrives* e, juntamente com os TCLE, serão guardados por cinco anos para que se assegure a confiabilidade do estudo. Eles ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável.

Almeja-se que a referida pesquisa traga benefícios diretos e indiretos, tanto aos participantes do estudo quanto à sociedade como um todo, uma vez que poderá favorecer a educação ético-moral de futuros enfermeiros, auxiliando e estimulando o uso dos conhecimentos neurocientíficos e narrativos nos processos educacionais, o que poderá promover uma maior reflexão sobre esse processo e maior conhecimento acerca dessas temáticas e de suas respectivas vantagens e desvantagens, contribuindo com a realização de processos educativos mais eficazes e significativos.

4 RESULTADOS

A última versão da ferramenta EducETIC se encontra no **Apêndice G** desta tese, devendo ser posteriormente publicado no formato *E-book* e disponibilizado gratuitamente na *internet*. Os demais resultados desta tese foram organizados na forma de quatro manuscritos/artigos científicos, conforme demonstrado a seguir.

4.1 MANUSCRITO 1 - **Evidências sobre Neuroeducação e Neuroética: uma revisão integrativa**

4.2 MANUSCRITO 2 – **Proposições para a Educação Ético-Moral na Graduação em Enfermagem**

4.3 MANUSCRITO 3 - **Educação Ético-moral na Graduação em Enfermagem: compreensão de docentes e estudantes**

4.4 MANUSCRITO 4 - **Construção e Validação de uma Ferramenta de Apoio à Educação Ético-moral na Graduação em Enfermagem**

4.1 MANUSCRITO 1²**Evidências sobre Neuroeducação e Neuroética: uma revisão integrativa**

Isabela Saioron
 Graziela Dalmolin
 Flávia Regina Souza Ramos
 Dulcinéia Ghizoni Schneider

Resumo

Objetivo: Identificar as características e evidências dos estudos sobre neuroética e neuroeducação na literatura científica. **Metodologia:** Revisão integrativa realizada nas bases de dados PUBMED, SCOPUS e Web of Science. A partir da análise de 613 artigos, foram selecionados 25 para análise conforme critérios estabelecidos. **Resultados:** apresentados em três grupos principais: 1) Aumento da performance e da percepção pelo treinamento; 2) Aumento da performance pela medicalização e intervenções; e 3) Debate e crítica sobre a neuroética e neuroeducação. **Conclusão:** Tanto a neuroeducação quanto a neuroética têm potencial para beneficiar a sociedade em futuros desdobramentos teóricos e tecnológicos sobre a saúde e a educação. Suas repercussões e translações atingem o campo profissional da Enfermagem, o que requer uma apropriação crítica de suas bases, de modo a preservar princípios gerais de sua aplicação, como a justiça e equidade no usufruto de seus benefícios, controle de interesses e respeito à pluralidade e individualidade cultural e moral.

Palavras-chave: Ética; Educação; Neurociências; Bioética; Revisão; Ciências da saúde.

Abstract

Objective: To identify the characteristics and evidence of studies on neuroethics and neuroeducation in the scientific literature. **Method:** Integrative review held in the SCOPUS, PUBMED and Web of Science databases. From the analysis of 613 papers, we selected 25 for analysis according to established criteria. **Results:** From the analysis of the evidence, its results were presented in three main groups: 1) Increased performance and perception through training; 2) Increased performance through medicalization and interventions; and 3) Discussion and criticism on neuroethics and neuroeducation. **Conclusion:** Both neuroeducation and neuroethics have the potential to benefit society, in future theoretical and technological developments on health and education. Their repercussions and translations achieve the professional field of Nursing, which requires a critical appropriation of their foundations, in such a way as to preserve general principles of their application, such as justice and equity in the enjoyment of their benefits, control of interests and respect for cultural and moral plurality and individuality.

Keywords: Ethics; Education; Neurosciences; Bioethics; Review; Health sciences.

Resumen

² Publicado no periódico *Research, Society and Development – SAIORON*, I. et al. *Evidence on neuroethics and neuroeducation: an integrative review. Research, Society and Development, [S.L], v. 9, n. 7, p. 1-23, maio/2020.* DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4276>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341608381_Evidencias_sobre_neuroetica_e_neuroeducacao_Uma_revisao_integrativa.

Objetivo: Identificar las características y la evidencia de los estudios sobre neuroética y neuroeducación en la literatura científica. **Método:** Revisión integradora llevada a cabo en las bases de datos SCOPUS, PUBMED y Web of Science. A partir del análisis de 613 artículos, se seleccionaron 25 para análisis de acuerdo con los criterios establecidos. **Resultados:** A partir del análisis de la evidencia, sus resultados se presentaron en tres grupos principales: 1) Incremento del rendimiento y de la percepción mediante la capacitación; 2) Incremento del rendimiento mediante la medicalización e intervenciones; y 3) Discusión y crítica sobre neuroética y neuroeducación. **Conclusión:** Tanto la neuroeducación como la neuroética tienen el potencial de beneficiar a la sociedad, en futuros desarrollos teóricos y tecnológicos sobre salud y educación. Sus repercusiones y traslaciones alcanzan el campo profesional de la Enfermería, lo que requiere una apropiación crítica de sus fundamentos, con el fin de preservar los principios generales de su aplicación, como la justicia y la equidad en el disfrute de sus beneficios, el control de intereses y el respeto por la pluralidad y individualidad cultural y moral.

Palabras clave: Ética; Educación; Neurociencias; Bioética; Revisión; Ciencias de la salud.

INTRODUÇÃO

As discussões, assim como os próprios conceitos de Neuroética e Neuroeducação, são relativamente recentes e marcadas por controvérsias. Especificamente, na área da saúde e enfermagem, esse é um debate importante, pois grande parte das descobertas decorrentes da pesquisa e experimentação na neurociência são aplicadas e desenvolvidas para seres humanos. Nesse caso, uma postura crítica do profissional perante tais avanços é fundamental para manutenção da integridade física, moral e emocional das pessoas diante dos riscos e benefícios relacionados, bem como para identificação de estratégias e ferramentas que possam ser aplicadas no contexto da educação e da ética em enfermagem, potencializando a formação de sujeitos éticos e comprometidos.

O aprimoramento do desempenho educacional é um debate que permeia a humanidade desde a Grécia antiga e, apesar de reconhecida a capacidade do cérebro de aprender ao longo da vida, a neurociência, com foco no aprendizado, se manteve frágil até meados da década de 1970, quando emergiu a Neuroeducação e se fomentaram as discussões Neuroéticas (FELIP, 2015).

A Neuroeducação é uma vertente neurocientífica que defende que para uma aprendizagem primorosa e eficaz é essencial conhecer como o cérebro responde aos estímulos e aprende com eles, garantindo assim um significativo leque de possibilidades aos educadores para aprimorar o desempenho de seus educandos (SOUSA; ALVES, 2017; FELIP, 2015; BÉJAR, 2014). Contudo, as novas possibilidades trazidas pelos avanços neurocientíficos

trouxeram consigo novas questões éticas. Não se trata unicamente de problemas éticos que poderiam permear as pesquisas e intervenções clínicas das neurociências, mas também as possíveis consequências dessas ações a nível moral e jurídico, como questões envolvendo a privacidade sobre os pensamentos, os conceitos de “normal” e “patológico”, a incerteza sobre a busca por doenças sem tratamentos disponíveis, dentre muitos outros questionamentos acerca dos limites que devem ou não existir nesse novo contexto (KIPPER, 2020; CORTINA, 2014).

Diante dessa complexidade, surge a vertente bioética denominada “Neuroética”, para examinar como deveriam ser tratadas as descobertas neurocientíficas, dentre elas, os achados referentes à Neuroeducação. Trata-se de uma importante extensão da bioética aplicada, cujo foco é estudar questões éticas, legais e sociais que se originam dos descobrimentos neurocientíficos (CORTINA, 2014; 2010; MARINO-JUNIOR, 2010).

Embora tanto a Neuroeducação quanto a Neuroética tenham emergido no intuito de atender às demandas éticas e educacionais dos tempos atuais, ambas fomentam questionamentos e explicitam desafios ainda pouco difundidos. Assim sendo, objetivou-se identificar as características e evidências dos estudos sobre Neuroética e Neuroeducação na literatura científica.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa realizada em seis etapas (PAULA, PADOIN; GALVÃO, 2015):

- 1) *Formulação da pergunta de revisão*: delimitou-se, a partir da estratégia PICOT, porém, sem o recorte temporal, a seguinte questão: “Quais as características e evidências dos estudos sobre Neuroética e Neuroeducação?”
- 2) *Amostragem*: definiram-se inicialmente os seguintes critérios de inclusão: artigos originais, completos, nos idiomas português, inglês ou espanhol, que respondessem a questão de revisão. Foram excluídos aqueles que não tinham resumo para primeira análise. Os artigos duplicados foram contabilizados apenas uma vez. Não foi delimitado marco temporal.

Posteriormente foram selecionados as palavras-chave e descritores controlados a partir do Descritores em Ciências da Saúde (DECS) e *Medical Subject Headings* (MESH) e seus sinônimos, testados em diferentes combinações com utilização dos operadores booleanos “AND” e “OR” para adequar a estratégia de busca. A busca foi realizada nas bases de dados e fontes de informação *SciVerse Scopus* (SCOPUS), *Web of Science* (WoS) e na biblioteca

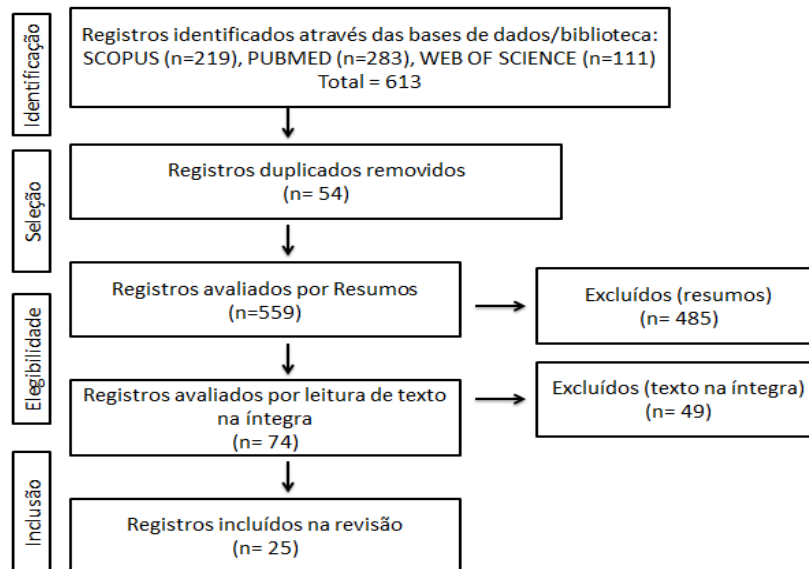
virtual *Public MEDLINE* (PUBMED) no mês de fevereiro de 2019. Demonstra-se, como exemplo, a estratégia de busca na Base de dados SCOPUS: TITLE-ABS-KEY ("Ethics" OR "Ethical Issues" OR "Ethical Issue" OR "Issue, Ethical" OR "Issues, Ethical" OR "Situational Ethics" OR "Ethics, Situational" OR "moral Policy" OR "Moral Policies" OR "Policies, Moral" OR "Policy, Moral" OR "morals" OR "Moral Development" OR "Development, Moral" OR "Ethics, Professional" OR "Ethics, Nursing" OR "Ethical Analysis" OR "ethics [Subheading]" OR "ethical aspects" OR "Ethics, Clinical" OR "Clinical Ethics" OR "Ética" OR "Moral" OR "Morale" OR "desarrollo moral" OR "desenvolvimento moral" OR "Bioethics" OR "Health Care Ethics" OR "Ethics, Health Care" OR "Biomedical Ethics" OR "Ethics, Biomedical") AND TITLE-ABS-KEY ("Neurosciences" OR "neurociências" OR "neurociências" OR "Cognitive Neuroscience" OR "neurociência cognitiva" OR "neurociencia cognitiva" OR "Neuropsychology Neurosciences" OR "Cognitive Neuroscience" OR "Neuroscience Nursing" OR "Nursing, Neuroscience" OR "neuroética" OR "neuroethics" OR "neuroethic" OR "neuroeducation" OR "neuroeducación" OR "neuroeducação") AND TITLE-ABS-KEY ("Education" OR "Educación" OR "Educação" OR "/education" OR "/educación" OR "/educação" OR "Training Programs" OR "Program, Training" OR "Programs, Training" OR "Training Program" OR "Educational Activities" OR "Activities, Educational" OR "Activity, Educational" OR "Educational Activity" OR "Literacy Programs" OR "Literacy Program" OR "Program, Literacy" OR "Programs, Literacy" OR "narrativa" OR "narração" OR "Aprendizagem").

Com as buscas foram encontrados 283 artigos na PUBMED, 219 na SCOPUS e 111 na WoS, sendo o mais antigo publicado no ano de 1984 e o mais atual publicado em 2018. A maioria das publicações encontradas foram publicadas entre os anos 2012 e 2016.

A seleção dos estudos, para minimizar o viés de seleção, foi realizada por dois revisores, constituindo uma avaliação duplo-independente, e em caso de divergências, um terceiro revisor foi consultado. Nessa fase, a primeira análise de seleção do material foi realizada a partir da leitura dos títulos e resumos, com preenchimento de uma ficha de seleção compreendendo os critérios estabelecidos.

A segunda análise de seleção foi realizada a partir da leitura na íntegra dos artigos selecionados. Ao final de cada fase de seleção, os revisores fizeram reuniões de consenso para verificação de quais artigos permaneciam na amostra. Ao final do processo de seleção, foram incluídos 25 artigos para análise conforme verificado no Fluxograma apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Fluxograma de seleção dos artigos incluídos na revisão. Florianópolis/SC - Brasil.



Fonte: Resultados da revisão.

Ao analisar o fluxograma da Figura 1, percebe-se que dos 613 artigos, identificados inicialmente através dos descritores, 54 foram excluídos por estarem duplicados, ficando 559 artigos para serem analisados pelos resumos. Após a análise dos resumos, 485 publicações foram excluídas, ficando 74 artigos. Esses 74 artigos foram lidos na íntegra e deles excluíram-se 49. Assim sendo, foram incluídos na revisão 25 artigos.

3) *Extração de resultados*: foi constituída pela extração dos resultados dos estudos selecionados que compuseram o *corpus* da revisão, a qual se deu pelas características dos estudos, como país de origem, ano de publicação, periódico científico, método utilizado, abordagem do estudo e seus principais resultados.

4) *Avaliação crítica*: foi realizada avaliação crítica dos artigos incluídos por meio da avaliação dos níveis de evidência conforme classificação da força de evidência de sete níveis (MELNYK *et al.*, 2009).

5) *Análise e síntese dos resultados da revisão*: Na sequência, a quinta etapa constituiu-se da verificação dos resultados na composição de um quadro sinóptico que reuniu os dados extraídos dos artigos, e permitiu seu agrupamento para possíveis comparações, enfatizando diferenças e similaridades entre eles.

6) *Apresentação da revisão integrativa*: na última etapa, a de síntese do conhecimento e apresentação da revisão, são apresentadas conclusões e limitações da revisão.

RESULTADOS

Foram incluídos na revisão 25 artigos, os quais estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1- Descrição dos artigos incluídos na revisão conforme base de dados, título e nível de evidência. (n=25). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 2019.

Código	Título	Nível de Evidência
1 ⁽¹⁰⁾ - P*	Mental practice with interactive 3D visual aids enhances surgical performance	N3 [§]
2 ⁽¹¹⁾ - P	Retrieval practice, with or without mind mapping, boosts fact learning in primary school children	N2
3 ⁽¹²⁾ - P	Managing stigma effectively: What social psychology and social neuroscience can teach us	N6 [¶]
4 ⁽¹³⁾ - P	Musical training induces functional plasticity in human hippocampus	N3
5 ⁽¹⁴⁾ - P	Increased cortical thickness in sports experts: A comparison of diving players with the controls	N3
6 ⁽¹⁵⁾ - P	Subjective experience of difficulty depends on multiple cues	N2
7 ⁽¹⁶⁾ - P	Training sensory signal-to-noise resolution in children with ADHD in a global mental health setting	N2
8 ⁽¹⁷⁾ - P	Effect of a Virtual Environment on the Development of Mathematical Skills in Children with Dyscalculia	N2
9 ⁽¹⁸⁾ - S [†]	Foiled by ‘smart drugs’—why shouldn’t pharmacological cognitive enhancement be liberally used in education?	N7 ^{**}
10 ⁽¹⁹⁾ - S	Bottom Up Ethics - Neuroenhancement in Education and Employment	N6
11 ⁽²⁰⁾ - S	Manipulating memories: The ethics of yesterday’s science fiction and today’s reality	N7
12 ⁽²¹⁾ - S	Predicting long-term outcomes of educational interventions using the evolutionary causal matrices and Markov chain based on educational neuroscience	N6
13 ⁽²²⁾ - S	Mindful interventions: Youth, poverty, and the developing brain	N6

14 ⁽²³⁾ - S	Developing an ‘ethics for neuroscientists’ course: between emancipation, practicality, and postmodernity in educational action research	N6
15 ⁽²⁴⁾ - S	Not Just “Study Drugs” for the Rich: Stimulants as Moral Tools for Creating Opportunities for Socially Disadvantaged Students	N7
16 ⁽²⁵⁾ - S	Neuroscience and Education – an Incompatible Relationship	N7
17 ⁽²⁶⁾ - S	Cultural influences on the neural correlate of moral decision making processes	N6
18 ⁽²⁷⁾ - S	Neuroscience for educators: What are they seeking, and what are they finding?	N6
19 ⁽²⁸⁾ - S	Educational neuroethics: A contribution from empirical research	N5 ^{††}
20 ⁽²⁹⁾ - S	Neuroethics, neuroeducation, and classroom teaching: Where the brain sciences meet pedagogy	N7
21 ⁽³⁰⁾ - S	Educational neuroscience: Neuroethical considerations	N7
22 ⁽³¹⁾ - S	The neuronal, synaptic self: having values and making choices	N7
23 ⁽³²⁾ -W [‡]	Brain to computer communication: Ethical perspectives on interaction models	N7
24 ⁽³³⁾ - W	Deneurologizing education? From psychologisation to neurologisation and back	N7
25 ⁽³⁴⁾ - W	Neurofeedback-based moral enhancement and traditional moral education	N7

Legenda: *P= PUBMED, †S = SCOPUS e ‡W= WoS. Níveis de Evidência: §N2= ensaios clínicos randomizados controlados; ¶N3= ensaios clínicos sem randomização; ††N5= revisão sistemática de estudos descritivos e qualitativos; ¶N6= estudo descritivo ou qualitativo; **N7= opinião de especialistas.

Fonte: Resultado final da revisão.

Quanto às características das produções, observou-se que foram publicadas entre 2006 e 2019, com o maior número de publicações concentradas no ano de 2016, com 7 produções. O país de origem do primeiro autor foi principalmente os Estados Unidos, com nove produções; seguido do Reino Unido, com cinco; Canadá com três; China e Bélgica com duas; e Suíça, Brasil, Itália e Japão, com uma produção cada. Em relação ao periódico de publicação, apenas houve repetições de publicações sobre o assunto nas revistas *Plos One* com três artigos, e a revista *Neuroethics*, com quatro artigos.

Quanto ao nível de evidência, a maioria dos artigos situaram-se nos níveis 6 e 7, embora estudos experimentais também tenham sido encontrados. Demonstra-se que na sua maioria apresentaram abordagens de pesquisa ainda descritivas, com poucos estudos

experimentais, e muitos de opiniões de especialistas, isto é, pesquisadores que percebem implicações de resultados atuais e futuros dos estudos envolvendo Neuroética e Neuroeducação e se posicionam diante das suas possíveis consequências na prática.

A partir da análise dos artigos incluídos constata-se que suas evidências podem ser apresentadas em três grupos principais: 1) Aumento da performance e da percepção pelo treinamento; 2) Aumento da performance pela medicalização e intervenções; e 3) Debate e crítica sobre a Neuroética e Neuroeducação.

Com relação ao aumento da performance e da percepção pelo treinamento foi possível identificar resultados para 1) recuperação ou normalização; 2) otimização máxima; 3) alteração da percepção; e 4) autogerenciamento e inteligência emocional, como serão apresentados na sequência.

No que se refere à recuperação e normalização, cita-se intervenção de recuperação da aprendizagem com e sem mapeamento mental, cujo estudo foi realizado com 109 escolares de idades entre 08 e 12 anos no Reino Unido, que tinha como hipótese de que a prática de recuperação melhora a memória dos fatos ao longo do tempo. Verificou-se que as crianças que estavam no grupo de recuperação recordaram uma porcentagem significativamente maior de fatos do que aquelas do grupo da não recuperação, porém, a técnica de mapeamento não apresentou diferenças entre os grupos (RITCHIE *et al.*, 2013). Outro estudo europeu demonstrou a percepção da população sobre o neuro-aprimoramento em contextos educacionais e laborais (BARD *et al.*, 2018). E, ainda, no sentido de recuperação demonstrou-se também redução da gravidade dos sintomas de crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (MISHRA *et al.*, 2016) e melhoria de habilidades matemáticas em crianças com discalculia (CASTRO *et al.*, 2014), ambas por meio de treinamentos neurocognitivos específicos.

Quanto aos estudos que apresentaram evidências sobre a otimização máxima, verificou-se intervenções de aprimoramento e de técnicas cirúrgicas a partir da utilização de prática mental e visualização 3D em cirurgias na realização de colecistectomia laparoscópica (YIASEMIDOU *et al.*, 2017), de treinamento musical para aprimoramento de respostas do hipocampo, sugerindo plasticidade funcional do hipocampo para atividade a partir de treinamento e não de predisposição musical (HERDENER *et al.*, 2010); da mesma forma, observou-se diferenças anatômicas em região cortical e hipocampal a partir do efeito do treinamento e aquisição de habilidades durante a prática de mergulho (WEI *et al.*, 2011),

sugerindo que a aprendizagem de habilidades a longo prazo contribui para a plasticidade a nível do hipocampo (WEI *et al.*, 2011; HERDENER *et al.*, 2010).

Com relação à alteração de percepção, identificou-se estudos que se basearam na psicologia social e neurociência social para gerenciamento e redução do estigma, a partir da implementação de um novo currículo baseado nesses aspectos para residentes, psiquiatras e pacientes com transtornos mentais (GRIFFITH; KOHRT, 2016); outro se refere ao treinamento e construção de subjetividade, como no caso da percepção da dificuldade ou da confiança, que podem ser impulsionadas a partir de sugestões, instruções e julgamentos (DESENDER; VAN OPSTAL; VAN DEN BUSSCHE, 2017); e a alteração da percepção a partir de um curso de ética para neurocientistas, elaborado como uma ferramenta, oriunda de uma pesquisa-ação emancipatória, para um melhor entendimento do ensino atual de ética na neurociência (WALTHER, 2016).

Já quanto ao autogerenciamento e inteligência emocional, foi possível destacar a utilização e aplicação do *mindfulness* para redução do estresse e controle das emoções por jovens (CHOUDHURY; MOSES, 2016), realização de programas preparatórios para professores sobre desenvolvimento profissional para se tornarem consumidores da neuropesquisa e ciência cognitiva aplicando-as à sua prática (HARDIMAN *et al.*, 2012), percepção de individualidade fisicalista, em que toda experiência humana advém do funcionamento do cérebro, englobando o ser humano como fundamental para educadores morais e de valores (SANKEY, 2006), e utilização do *neurofeedback* para neuroaprimoramento moral (TACHIBANA, 2017).

O segundo grupo apresentou evidências sobre o Aumento da performance pela medicalização e intervenções, com vistas tanto à determinada recuperação como a aprimoramento. Por exemplo, o melhoramento cognitivo farmacológico foi citado como uma possibilidade de impulsionar os resultados da aprendizagem, considerando que seu uso pode ser benéfico para alguns estudantes, porém não deve ser utilizado em larga escala sem critérios por afetar as emoções e comportamento daqueles que os utilizam (INON, 2019). Também foi citado como uma forma de ferramenta moral, ao ser incentivada sua utilização em crianças ou contextos para redução de desigualdades sociais e escolas inadequadas, ou seja, para aumentar a chance dos estudantes desfavorecidos em termos de oportunidades e bem-estar (RAY, 2016).

Com relação ao terceiro grupo, observaram-se diversos materiais apresentando opiniões de especialistas por meio de debates e críticas sobre os estudos envolvendo a neurociência, educação e ética. Dentre as questões levantadas, há diversos conflitos e/ou

valores em divergência, visto que a neurociência aplicada pode gerar inúmeros benefícios, porém pode ser utilizada de forma a aumentar as diferenças sociais, ou para legitimar interesses sociais, políticos e econômicos. Nesse caso, levanta-se a discussão sobre utilização desses achados para uso-duplo, como sua utilização para bioterrorismo ou fins militares (WALTHER, 2016), manipulação da memória (ROBILLARD; ILLES, 2016), modelagem moral por meio de previsões e experimentos comportamentais a partir de abordagem computacional (HAN; LEE; SOYLU, 2016) e, ainda, utilização do neuroreforço (*neuroenhancement*), que pode desestimular/mascarar os talentos naturais, desvalorizando o esforço individual por meio da estimulação cerebral, aumentando a competitividade (BARD *et al.*, 2018).

Também houve críticas à Neuroeducação no sentido de acometer o valor individual da liberdade, pela previsibilidade e generalização das ações, limitando esforço educacional (CUTHBERT, 2015). Houve, ainda, crítica sobre a neurologização da educação, substituindo um processo anterior de psicologização, demonstrando que sozinhas não são autossuficientes (VOS, 2015). Na visão dos educadores, a tradução da neurociência na prática de sala de aula é limitado, pois há insuficiente estímulo intelectual (HOOK; FARAH, 2013), porém tem o potencial de influenciar na prática educacional por meio de programas de desenvolvimento acadêmico e profissional, levantando questões sociais e éticas que direcionam para uma maior concepção cognitiva e neurocientífica da aprendizagem para metas de uma escola eficaz e crianças educadas (HARDIMAN *et al.*, 2012).

No que se refere a questões e comportamentos morais, em estudos, utilizando a interface cérebro computador, há questionamentos sobre a proteção da autonomia, responsabilidade moral, identidade pessoal e mudança de personalidade (TAMBURRINI, 2009). É apontada a co-construção “cultura-cérebro”, indicando que fatores socioculturais e educacionais podem levar a mecanismos diferentes de desenvolvimento neural relacionados à moralidade (HAN; GLOVER; JEONG, 2014); e ao dilema da utilização de estimulantes para remediar déficits sociais, distinguindo a questão de tratamento e aprimoramento quando se trata da utilização de drogas (RAY, 2016).

Por fim, estudos abordando a ética vinculada à educação e à neurociência também foram encontrados, levantando discussões sobre a atuação do educador neste contexto e sinalizando que essa junção se caracteriza por considerações éticas únicas, tanto para pesquisa quanto para aplicação de descobertas, pois elas têm um papel de liderança no

desenvolvimento de uma Neuroética educacional (ZOCCHI; POLLACK, 2013; LALANCETTE; CAMPBELL, 2012).

Percebe-se que tanto a Neuroeducação quanto a neurociência seguem repletas de ambiguidades, visto a possibilidade do uso duplo destas: aprimoramento ou manipulação? Melhoramento de “déficits” ou perda da individualidade? Assim sendo, por mais que sejam reconhecidos os potenciais benefícios dessas ciências, as suas reais consequências permanecem incertas, de modo que a cautela parece ser uma conduta primordial nesse contexto.

DISCUSSÃO

As publicações sobre o tema são atuais, principalmente dos últimos quinze anos, com ênfase nos últimos cinco anos, e são provenientes de países economicamente mais industrializados.

Com relação às evidências dos estudos analisados, identificou-se que as pesquisas se destacam por investigar questões que se referem ao aumento da performance e da percepção, tanto por meio de treinamentos, como pela medicalização e outras intervenções - grande parte dos estudos apresentam opiniões de especialistas e críticas sobre o assunto aumentando o debate em torno do tema. Nesse sentido, a compreensão da fisiologia e química do cérebro humano, sua estimulação, modificação, neuroplasticidade, pode ser muito favorável para a aprendizagem em diversas perspectivas, sendo que algumas fomentam polêmicas mais acirradas que outras.

No que se refere à performance e percepção pelo treinamento, os estudos apontaram questões de recuperação e normalização, otimização máxima, alteração da percepção e inteligência emocional. Observa-se também, nessa perspectiva, que com o aumento da expectativa de vida da população nas últimas décadas tem aumentado o interesse por ações voltadas ao declínio cognitivo da população idosa, bem como maior foco na recuperação cognitiva no que na aprendizagem em si (CARDOSO; LANDENBERGER; ARGIMON, 2017; CHARIGLIONE; JANCZURA, 2013; AMODEO; NETTO; FONSECA, 2010). Porém, essas intervenções se voltam particularmente para o comprometimento da memória, (CHARIGLIONE; JANCZURA, 2013) que é essencial para a aprendizagem.

Por exemplo, citam-se exercícios diários de estimulação mental para a prevenção do declínio cognitivo através do estímulo da memória e da aprendizagem de novos conteúdo, por meio de atividades relativamente simples e de baixo custo monetário, como ligar pontos,

formar sequência visual, ditado de palavras, memória de histórias, leituras em grupo ou individuais, uso de textos poéticos ou contos para trabalhar a interpretação das figuras de linguagem, entre muitas outras (CHARIGLIONE; JANCZURA, 2013; AMODEO; NETTO; FONSECA, 2010).

Além desses, a utilização de jogos eletrônicos para aprimoramento da memória, atenção e processamento de informações vem ganhando destaque, tanto em adultos e idosos saudáveis quanto em indivíduos que já apresentam algum declínio cognitivo. Entretanto, ainda não se sabe ao certo se os benefícios são idênticos em todas as idades, sendo possível que alguns jogos eletrônicos aprimorem melhor a cognição de determinada faixa etária do que outra. Além disso, nem todos esses benefícios alcançados permanecem em longo prazo ou são transferidos para a vida cotidiana desses indivíduos (CARDOSO; LANDENBERGER; ARGIMON, 2017). Observa-se que a população mais velha parece mais à vontade com métodos mais tradicionais para o aprimoramento mental, e as crianças parecem se adaptar melhor aos jogos eletrônicos.

Esses métodos mais convencionais exigem tempo, dedicação e que se assumam novos hábitos (o treinamento precisa ser regrado), o que dificulta a adesão por algumas populações. Com isso, alguns indivíduos, em geral os mais jovens, por vezes cogitam o emprego de substâncias específicas (SANTOS, 2019).

Nesse caso, cita-se a medicalização e algumas intervenções, o que constituiu o segundo grupo de evidências desta revisão. Embora o aumento do desempenho intelectual mediante treinamentos pareça ser mais bem aceito, ética, moral e socialmente, o uso de medicamentos que visam essa finalidade tem aumentado. Dentre os medicamentos mais consumidos no mundo, cita-se o Metilfenidato, muitas vezes sem prescrição médica, estando presente na vida acadêmica de muitos estudantes (SANTOS, 2019; GONÇALVES; PEDRO, 2018; MACIEL; RAMOS, 2017; FARDIN; PILOTO, 2015; CARNEIRO *et al.*, 2013; BARROS; ORTEGA, 2011).

O Metilfenidato, também conhecido como “Ritalina”, é um fármaco derivado das anfetaminas utilizado nos casos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Ele promove maior atenção e concentração do indivíduo nos estudos ou em outras atividades desenvolvidas, sendo usado, em grande parte, por pessoas isentas de qualquer patologia a fim de aumentar a capacidade produtiva, responder à pressão social de melhores desempenhos, e ser mais competitivo (SANTOS, 2019; GONÇALVES; PEDRO, 2018; FARDIN; PILOTO, 2015; BARROS; ORTEGA, 2011). O uso prescrito se dá principalmente

nos casos de TDAH, o que tem levantado questionamentos sobre se há realmente um aumento desse transtorno ou se questões próprias da vida estão sendo medicalizadas (GONÇALVES; PEDRO, 2018; MACIEL; RAMOS, 2017; SILVA; VAZ, 2016; BARROS; ORTEGA, 2011;).

Por essas razões, o aprimoramento da performance por medicalização fomenta questões éticas complexas: seria incorreta a utilização de fármacos para o aprimoramento intelectual? Seria um meio de reduzir as desigualdades produzidas pela educação acadêmica de distintas qualidades? Seria um risco à saúde ou um avanço para a humanidade, fazendo-a despertar o seu melhor? As opiniões divergem.

Uma das preocupações é a segurança desse consumo (GONÇALVES; PEDRO, 2018; BARROS; ORTEGA, 2011). Pouco se sabe sobre os reais resultados desses medicamentos quando usados para aprimoramento, especialmente quanto aos efeitos a longo prazo (SANTOS, 2019). Alguns expressam grande preocupação com a possibilidade do uso desses fármacos intensificarem injustiças e desigualdades sociais, uma vez que nem todos possuem poder aquisitivo para utilizar tais recursos. Em contrapartida, o aperfeiçoamento sempre existiu de diversas formas na sociedade (tratamentos estéticos, treinamentos físicos, entre outros) (BARD *et al.*, 2018; RAY, 2016; MEYERS, 2014; BARROS; ORTEGA, 2011). Seria então o uso de fármacos apenas mais uma maneira de aperfeiçoar a sociedade, visto que todo aperfeiçoamento apresenta riscos?

Há o receio de que indivíduos que não utilizam psicoestimulantes se sintam coagidos a utilizar para alcançar produtividade similar aos seus colegas. Isso interferiria na autonomia desses indivíduos. Pessoas poderiam, inclusive, se ver coagidas a dar a seus filhos tais medicamentos para os mesmos fins de competitividade (GONÇALVES; PEDRO, 2018; BARROS; ORTEGA, 2011). Discute-se também a honestidade ou desonestidade relacionada ao seu uso, podendo ser visto como uma prática desleal, uma vez que o remédio melhoraria uma capacidade que a pessoa não tem naturalmente, ou seja, seria uma espécie de *dopping*, pois não seria advindo do trabalho duro (GONÇALVES; PEDRO, 2018; BARROS; ORTEGA, 2011).

Percebe-se diante dessa perspectiva a necessidade de se avaliar o uso de psicoestimulantes, não como um processo decisório individual, uma vez que pode impactar o coletivo (SANTOS, 2019); pois trata-se de um problema a ser discutido por uma ética das neurociências (ALMADA, 2013).

Já o terceiro grupo demonstrou haver muito debate e discussão em torno do tema, apontando avanços, mas também divergências e conflitos diante da análise dos achados neurocientíficos e suas implicações para o ser humano. A Neuroeducação tem se mostrado

promissora para a aprendizagem dar um salto quanto à efetividade e eficácia, identificando as melhores formas para ensinar e potencializar os resultados da aprendizagem (GENIOLE; CAMARGO, 2018; SANTOS; SOUSA, 2016; ZARO *et al.*, 2010). Educadores podem, na atualidade, formular e aplicar programas educacionais mais focais, interventivos e efetivos, com melhor adaptabilidade às necessidades educacionais dos aprendizes, entendendo melhor como e o que pode causar limitações e prejuízos cognitivos aos estudantes, entre outros (SIMÕES; NOGARO, 2019; BARRIOS-TAO, 2016; SANTOS; SOUSA, 2016). Esses novos conhecimentos desmistificaram muitos aspectos do cérebro, entretanto, a literatura também alerta que tanto a Neuroeducação quanto a Neuroética não são autossuficientes nessa questão (SILVA; VAZ, 2016; VOS, 2015).

Alguns autores alertam para problemas práticos em relação à Neuroeducação nas salas de aula, visto que tangencia para as áreas de atuação que educadores, muitas vezes, não possuem formação, o que acarretaria problemas de funcionalidade e de ética (GENIOLE; CAMARGO, 2018; ZARO *et al.*, 2010). Nesse cenário, parece que tudo tende a ser reduzido ao funcionamento cerebral mensurado e quantificado, negligenciando a experiência subjetiva - a influência sociocultural e ambiental no processo de aprendizagem (BARRIOS-TAO, 2016; SILVA; VAZ, 2016).

Apesar de reconhecida a importância que o cérebro tem no desenvolvimento das funções e capacidades humanas, esse contexto convida à reflexão ética sobre quando a aplicação das tecnologias em prol do aprimoramento e da redução das desigualdades frente à aprendizagem começa a oferecer riscos para a população, não recaindo na armadilha de se reduzir pessoas (aprendizes) ao mero funcionamento neurobiológico, além de exigir de educadores uma nova demanda: a responsabilidade de compreender o funcionamento do cérebro (SIMÕES; NOGARO, 2019; GENIOLE; CAMARGO, 2018; SILVA; VAZ, 2016).

Alguns filósofos qualificam a Neuroética como sendo a “ética universal”, na qual se defende que os achados cerebrais são capazes de fundamentar a filosofia da vida humana, considerando as normas morais como uma espécie de código de sobrevivência existente nos cérebros, o que justificaria a propensão dos indivíduos em se interessarem mais pelas situações que afetam seus entes próximos do que as que afetam as pessoas distantes - questão de sobrevivência em bando. Essa vertente tem sofrido significativas críticas de bioeticistas e neurocientistas, uma vez que, ironicamente, a denominada Ética Universal se demonstra restritiva, ignorando os aspectos que transcendem a relação biológica entre indivíduos (BERLANGA, 2013; CORTINA, 2010).

Universal ou não, a Neuroética vem para balizar os debates que emergem dos achados neurocientíficos, afinal, o ser humano (cérebro e mente) deve ter respeitados suas condições, direitos e valores. Essa preocupação se justifica pela capacidade que se vem adquirindo de intervir nas funções cerebrais, pois se vê aí a possibilidade de uso duplo dessas intervenções (SIMÕES; NOGARO, 2019; MEYERS, 2014): podem ser usadas para tratamento de disfunções e treinamentos cognitivos, mas poderiam também ser usadas para manipulação de indivíduos? Poderia reprimir do ser humano sua face moral? Mesmo que esse esforço de alterar a cognição do indivíduo intente aprimorar suas capacidades para o seu bem, são questionamentos que devem envolver essas discussões.

Outra preocupação diz respeito à privacidade. As tecnologias de neuroimagem podem aspirar transmitir informações sobre os traços psicológicos ou estados mentais (e, portanto, privados) de uma pessoa daqui a alguns anos (ALMADA, 2013). Quais tipos de implicações isso traria para a humanidade? Profissionais competentes poderiam perder seus empregos ou deixar de ser contratados porque a empresa se desagradou de algum indício mostrado em uma imagem cerebral? Poderia ser um recurso para manipular padrões de consumo? Ou estruturar manobras políticas?

Não se pode negar que, apesar dos possíveis riscos, esses recursos podem se constituir em uma vantagem significativa para a neuroplasticidade e o processo de aprendizagem e, assim sendo, o aprimoramento cognitivo pode se tornar necessário no futuro, assim como a produção de antibióticos e programas de vacinação se tornaram indispensáveis à sociedade (ARAUJO, 2017; BARRIOS-TAO, 2016).

Manifesta-se aqui a preocupação dos autores deste estudo com as consequências dessas aplicações a longo prazo e com a ânsia demonstrada por alguns estudiosos em limitar os diversos aspectos humanos ao funcionamento padrão físico-químico cerebral (a moral, a ética, a individualidade, entre outros), negligenciando os aspectos culturais, sociais, dentre outros. Assim, por mais que se admita a essencialidade de se conhecer a funcionalidade do cérebro humano e aplicá-la na educação e na ética científica, não parece razoável lançar sobre ela a capacidade de sanar todas as complexidades da existência humana.

CONCLUSÃO

O conhecimento pode gerar usos socialmente aceitáveis e desejáveis, mas também pode se estender para o uso inaceitável. Reconhece-se o potencial neuroeducacional e neuroético para beneficiar a sociedade sob diversas perspectivas. Entretanto, são referenciais

muito recentes e, portanto, objetos de importantes questionamentos ainda não respondidos, sendo recomendável a adoção de interrelações complementares com teorias pré-existentes.

No campo da saúde e enfermagem, pode-se dizer que os estudos apontam para evidências que poderão permear o cotidiano de seus profissionais, tanto na assistência como na formação, por isso a necessidade de sua postura crítica e precaução diante das novas intervenções e estratégias, não apenas por possíveis riscos ainda não conhecidos, inclusive éticos e sociais, mas também pela estreita vinculação do tema com a política, na medida em que a justiça e a equidade devem pautar o uso e a distribuição de benefícios, o controle de abusos e interesses econômicos, de modo a não sobrepujarem as finalidades de potencializar e favorecer o cuidado e a educação humana.

Assim, conclui-se que ambos os referenciais requerem aproximações e discussões no campo da Enfermagem, reconhecendo que esta é uma grande consumidora de métodos e tecnologias aplicadas ao cuidado e educação, o que requer conhecer as bases que as produzem para realizar escolhas e apropriações críticas. Tais reflexões devem incluir a preocupação em não subestimar questões culturais, morais e individualidades.

Sugere-se que os futuros trabalhos sobre Neuroeducação e Neuroética adotem uma perspectiva ainda mais crítica com relação aos resultados dúbios dessas ciências, buscando identificar mais claramente não só as possíveis consequências benéficas, mas também as possíveis consequências maléficas e as precauções para evitá-las.

REFERÊNCIAS

ALMADA, L.F. Aspectos éticos, legais e sociais das neurociências. **Rev. Simbio-Logias**. Botucatu, v. 6, n. 8, p. 89-100, jun. 2013. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/revistasimbio-logias/aspectos_eticos_legais.pdf. Acesso em: 01 jan. 2020.

AMODEO, M.T; NETTO, T.M; FONSECA, R.P. Desenvolvimento de programas de estimulação cognitiva para adultos idosos: modalidades da Literatura e da Neuropsicologia. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 54-64, jul./set. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/8121/5810>. Acesso em: 01 jan. 2020.

ARAÚJO, M. A ética do aprimoramento cognitivo: efeito *flynn* e a falácia dos talentos naturais. **Ethic@**. Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 1- 14, jul. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1677-2954.2017v16n1p1>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321981536_A_etica_do_aprimoramento_cognitivo_efeito_Flynn_e_a_falacia_dos_talentos_naturais. Acesso em: 01 jan. 2020.

BARD, I. *et al.* Bottom up ethics - Neuroenhancement in Education and Employment. **Neuroethics**. Switzerland, (v.), n. 11, p. 309–322, maio. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12152-018-9366-7>. Disponível em: http://eprints.lse.ac.uk/88282/1/Gaskell_Bottom%20up%20ethics_2018.pdf. Acesso em: 01 jan. 2019.

BARRIOS-TAO, H. Neurociencias, educación y entorno sociocultural. **Educ y Educ**. Bogotá, v. 19, n. 3, p. 395-415, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.5>. Acesso em: Acesso em: 14 jan. 2019.

BARROS, D; ORTEGA, F. Metilfenidato e Aprimoramento Cognitivo Farmacológico: representações sociais de universitários. **Saúde Soc**. São Paulo, v. 20, n. 2, p. 350-362, abr./jun. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902011000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n2/08.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

BÉJAR, M. Una mirada sobre la educación: neuroeducación. **Padres y Maestros**. Madri, (v.), n. 355, p. 49-52, fev. 2014. Disponível em: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/2622>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BERLANGA, A.C. Origen y desarrollo de la Neuroética: 2002-2012. **Rev. Bioética y Derecho**. Barcelona, (v.), n. 28, p. 48-60, maio 2013. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/pdf/bioetica/n28/articulo4.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

CARDOSO, N.O; LANDENBERGER, T; ARGIMON, I.I.L. Jogos Eletrônicos como Instrumentos de Intervenção no Declínio Cognitivo: Uma Revisão Sistemática. **Rev Psicologia da IMED**. Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 119-139, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2017.v9i1.1941>. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/1941/1313>. Acesso em: 05 jan. 2020.

CARNEIRO, S.G. *et al.* O uso não prescrito de metilfenidato entre acadêmicos de Medicina. **Cadernos UniFOA**. Volta Redonda, v. 8, n. 1, p. 53-59, maio 2013. Disponível em: <http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/cadernos/article/view/87/0>. Acesso em: 02 jan. 2020.

CASTRO, M.V. *et al.* Effect of a Virtual Environment on the Development of Mathematical Skills in Children with Dyscalculia. **PLOS One**. California, v. 9, n. 7, e103354, jul. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103354>. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103354>. Acesso em: 05 jan. 2020.

CHARIGLIONE, I.P.F; JANCZURA, G.A. Contribuições de um treino cognitivo para a memória de idosos institucionalizados. **Psico-USF**. Bragança Paulista, v.18, n.1, p.13-22, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v18n1/v18n1a03.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

CHOUDHURY, S.; MOSES, J. Mindful interventions: Youth, poverty, and the developing brain. **Theory & Psychology**. Reino Unido, v. 26, n. 5, p. 591-606, out. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/0959354316669025>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0959354316669025>. Acesso em: 03 jan. 2020.

CORTINA, A. Neuroética: ¿Las bases cerebrales de una ética universal con relevancia política? **Rev. de Filosofía Moral y Política**. Madrid, (v.), n. 42, p. 129-148, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/687/689>. Acesso em: 28 mar. 2019.

CORTINA, A. **Neuroética y neuropolítica**: sugerencias para la educación moral. Madrid: Tecnos, 2014.

CUTHBERT, A.S. Neuroscience and Education – an Incompatible Relationship. **Sociology Compass**. EUA, v. 9, n. 1, p. 49-61, jan. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1111/soc4.12233>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/soc4.12233>. Acesso em: 02 jan. 2020.

DESENDER, K.; VAN OPSTAL, F.; VAN DEN BUSSCHE, E. Subjective experience of difficulty depends on multiple cues. **Scientific Reports**. Northwestern, v. 7, n. 44222, (p.), março. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1038/srep44222>. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/srep44222>. Acesso em: 02 jan. 2020.

FARDIN, C.E; PILOTO, J.A.R. Uso indiscriminado do metilfenidato para o aperfeiçoamento cognitivo em indivíduos saudáveis. **Rev UNINGÁ**. Maringá, v. 23, n. 3, p. 98-103, jul./set.2015. Disponível em: <http://revista.uninga.br/index.php/uningareviews/article/view/1647/1259>. Acesso em: 02 jan. 2020.

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

GENIOLE, D.C.M.S; CAMARGO, E.A.O. Neuroeducação, dislexia e dificuldades de aprendizagem: princípios, implicações pedagógicas e curriculares. **Rev. de Pós-Graduação Multidisciplinar**. São Paulo, v. 1, n. 3, p. 143-152, nov. 2017/fev.2018. DOI: 10.22287/rpgm.v1i3.698. Disponível em: <http://fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/698>. Acesso em: 01 jan. 2020.

GONÇALVES, C.S; PEDRO, R.M.L.R. “Drogas da Inteligência?”: Cartografando as controvérsias do consumo da Ritalina para o aprimoramento cognitivo. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**. Montevideo, v. 8, n. 2, p. 71-94, nov. 2018/abr.2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.26864/PCS.v8.n2.5>. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pcs/v8n2/1688-7026-pcs-8-02-53.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.

GRIFFITH, J.L.; KOHRT, B.A. Managing stigma effectively: What social psychology and social neuroscience can teach us. **Academic Psychiatry**. Indianapolis, v. 40, n. 2, p. 339-347, jul. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40596-015-0391-0>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40596-015-0391-0>. Acesso em: 02 jan. 2020.

HAN, H.; GLOVER, G.H.; JEONG, C. Cultural influences on the neural correlate of moral decision making processes. **Behav Brain Research**. v.259, n.1, p. 215-218, fev. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2013.11.012>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S016643281300689X?via%3Dihub>. Acesso em: 02 jan. 2020.

HAN, H.; LEE, K.; SOYLU, F. Predicting long-term outcomes of educational interventions using the evolutionary causal matrices and Markov chain based on educational neuroscience. **Trends Neuroscience Educ**. Leimgrubenweg, v. 5, n. 4, p. 157-165, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tine.2016.11.003>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2211949316300540?via%3Dihub>. Acesso em: 02 jan. 2020.

HARDIMAN, M. *et al.* Neuroethics, neuroeducation, and classroom teaching: Where the brain sciences meet pedagogy. **Neuroethics**. UK, v. 5, n. 2, p. 135-143, maio 2012. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12152-011-9116-6>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12152-011-9116-6>. Acesso em: 02 jan. 2020.

HERDENER, M. *et al.* Musical training induces functional plasticity in human hippocampus. **The J of Neuroscience**. USA, v. 30, n. 4, p. 1377-1384, jan. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4513-09.2010>. Disponível em: <https://www.jneurosci.org/content/30/4/1377>. Acesso em: 05 jan. 2020.

HOOK, C.J.; FARAH, M.J. Neuroscience for educators: What are they seeking, and what are they finding? **Neuroethics**. UK, v. 6, n. 2, p. 331-341, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12152-012-9159-3>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12152-012-9159-3>. Acesso em: 05 jan. 2020.

INON, M. Fooled by ‘smart drugs’—why shouldn’t pharmacological cognitive enhancement be liberally used in education? **Ethics and Education**. UK, v. 14, n. 1, p. 54-69, n. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1538713>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17449642.2018.1538713>. Acesso em: 02 jan. 2020.

KIPPER, D.J. Neuroethics: a discipline under construction. **Rev. bioética**. DF, v. 19, n. 2, p. 397-420, nov. 2011. Disponível em: http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/636/682. Acesso em: 02 jan. 2020.

LALANCETTE, H.; CAMPBELL, S.R. Educational neuroscience: Neuroethical considerations. **International J Environmental & Science Education**. UK, v. 7, n. 1, p. 37-52, jan.2012. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ972443.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

MACIEL, J.M.M.P.; RAMOS, A.G.B. Uso não prescrito de cloridrato de metilfenidato entre estudantes universitários. **Rev. Pesq Interdisciplinar**. Cajazeiras, v. 2, (supl), p. 514-524, set.2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.24219/rpi.v2i2.0.275>. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/275>. Acesso em: 05 jan. 2020.

MARINO-JUNIOR, R. Neuroethics: the brain as ethics and moral organ. **Rev. bioética**. DF, v. 18, n. 1, p. 109-120, fev. 2010. Disponível em: http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/539/561. Acesso em: 05 jan. 2020.

MELNYK, B.M. *et al.* Igniting a Spirit of Inquiry: An Essential Foundation for Evidence-Based Practice. **AJN**. Bethesda, v.109, n. 11, p. 49-52, nov. 2009. DOI: 10.1097/01.NAJ.0000363354.53883.58. Disponível em: http://forces4quality.org/af4q/download-document/3517/Resource-Evidence_Based_Practice__Step_by_Step__Igniting_a.28.pdf. Acesso em: 03 jan. 2020.

MEYERS, C.D. Neuroenhancement in: Reflective Equilibrium: A Qualified Kantian Defense of Enhancing in Scholarship and Science. **Neuroethics**. Switzerland, (v.), n. 7, p. 287–298, jun. 2014. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12152-014-9212-5>. Acesso em: 05 jan. 2019.

MISHRA, J. *et al.* Training sensory signal-to-noise resolution in children with ADHD in a global mental health setting. **Translational Psychiatry**. Londres, (v.), n. 6, e781, abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1038/tp.2016.45>. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/tp201645>. Acesso em: 02 jan. 2020.

PAULA, C.C.; PADOIN, S.M.M.; GALVÃO, C.M. Revisão Integrativa como Ferramenta para Tomada de Decisão na Prática em Saúde. *In*: LACERDA, M.R.; COSTENARO, R.G.S. (org.) **Metodologias da pesquisa para a enfermagem e saúde: da teoria à prática**. Porto Alegre: Moriá, 2016. p. 51-76.

RAY, K.S. Not Just “Study Drugs” for the Rich: Stimulants as Moral Tools for Creating Opportunities for Socially Disadvantaged Students. **The American J of Bioethics**. Stanford, v. 16, n. 6, p. 29-38, maio 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/15265161.2016.1170231>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15265161.2016.1170231>. Acesso em: 02 jan. 2020.

RITCHIE, S.J.; DELLA, S.S.; MCINTOSH, R. D. Retrieval Practice, with or without Mind Mapping, Boosts Fact Learning in Primary School Children. **PLoS ONE**. California, v. 8, n. 11, e78976, nov. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078976>. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0078976&type=printable>. Acesso em: 05 jan. 2020.

ROBILLARD, J.M.; ILLES, J. Manipulating memories: The ethics of yesterday’s science fiction and today’s reality. **AMA J of Ethics**. Chicago, v. 18, n. 12, p. 1225-1231, dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1001/journalofethics.2016.18.12.msoc1-1612>. Acesso em: 05 jan. 2020.

SANKEY, D. The neuronal, synaptic self: having values and making choices. **J of Moral Education**. Londres, v. 35, n. 2, p. 163-178, jan. 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057240600681702>. Acesso em: 02 jan. 2020.

- SANTOS, B.A.G. Aprimoramento cognitivo por meio de nootrópicos eficazes: uma abordagem consequencialista. **Guairacá Rev. Filosofia**. Guarapuava, v. 35, n. 2, p. 19-35, fev. 2019. DOI: 10.5935/2179-9180.20190012. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2179-9180.20190012>. Acesso em: 03 jan. 2020.
- SANTOS, C.P.; SOUSA, K.Q. A neuroeducação e suas contribuições às práticas pedagógicas contemporâneas. *In*: Encontro Internacional de Formação de Professores, 8, 2016, Sergipe. **Anais: Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**. Sergipe: Unit, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/index>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- SILVA, D.J.; VAZ, A.F. A emergência do sujeito cerebral e suas implicações para a educação. **Childhood & Philosophy**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 211-230, maio/ago.2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2016.22996>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/22996>. Acesso em: 02 jan. 2020.
- SIMÕES, S.E.M.; NOGARO, A. Ética, neuroética e práticas de ensino. **Rev. Bioética**. DF, v. 27, n. 2, p. 268-275, jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-80422019272309>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bioet/v27n2/1983-8042-bioet-27-02-0268.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.
- SOUSA, A.M.O.P.; ALVES, R.R.N. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**. Fortaleza, v. 34, n. 105. p. 320-331, set. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n105/09.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.
- TACHIBANA, K. Neurofeedback-based moral enhancement and traditional moral education. **Humana Mente J Philosophical Studies**. Florencia, v. 11, n. 33, p.19-42, maio 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323144692_Neurofeedback-Based_Moral_Enhancement_and_Traditional_Moral_Education. Acesso em: 02 jan. 2020.
- TAMBURRINI, G. Brain to Computer Communication: Ethical Perspectives on Interaction Models. **Neuroethics**. Switzerland, (v.), n. , p. 137–149, mar. 2009. DOI: 10.1007/S12152-009-9040-1. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Brain-to-Computer-Communication%3A-Ethical-on-Models-Tamburrini/3014eb8ae567dd04d7ad2b9aff0f72b27ff7d6d>. Acesso em: 01 jan. 2019.
- VOS, J. Deneurologizing education? From psychologisation to neurologisation and back. **Stud Philos Educ**. Tennessee, v. 34, n. 3, p. 279-295, set. 2015. DOI: 10.1007/s11217-014-9440-5. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11217-014-9440-5>. Acesso em: 06 jan. 2019.
- WALTHER, G. Developing an ‘ethics for neuroscientists’ course: between emancipation, practicality, and postmodernity in educational action research. **Educational Action Research**, UK, v.24, n.4, p.571-582, out.2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1065755>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09650792.2015.1065755>. Acesso em: 05 jan. 2020.
- WEI, G. *et al.* Increased cortical thickness in sports experts: A comparison of diving players with the controls. **PLoS ONE**. Califórnia, v. 6, n. 2, e17112, fev. 2011. DOI:

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0017112>. Disponível em:
<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0017112>. Acesso em: 05 jan. 2020.

YIASEMIDOU, M. *et al.* Mental practice with interactive 3D visual aids enhances surgical performance. **Surgical Endoscopy**. UK, v. 31, n.10, p.4111- 4117, mar. 2017. DOI: 10.1007/s00464-017-5459-3. Disponível em:
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s00464-017-5459-3.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

ZARO, M.A. *et al.* Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. **Ciências & Cognição**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 199-210, abr. 2010. Disponível em:
http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15_1/m276_10.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.

ZOCCHI, M.; POLLACK, C. Educational neuroethics: A contribution from empirical research. **Mind, Brain and Education**. Massachusetts, v. 7, n. 1, p. 56-62, fev. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1111/mbe.12008>. Disponível em:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/mbe.12008>. Acesso em: 03 jan. 2020.

4.2 MANUSCRITO 2

Proposições para a Educação Ético-Moral na Graduação em Enfermagem

Isabela Saioron
Flávia Regina Souza Ramos
Dulcineia Ghizoni Schneider

Resumo:

A educação ético-moral é um processo contínuo ao longo da vida, integra a socialização profissional e pode ser considerada uma temática transversal na formação em Enfermagem. Na busca por sustentações teóricas consistentes e atualizadas, com conceitos variados e pertinentes à enfermagem, este artigo descreve uma matriz conceitual que articula propostas da Neuroeducação, da Bioética Narrativa e dos padrões de conhecimento de Bárbara Carper, objetivando propor elementos teóricos e metodológicos para favorecer a educação ético-moral na graduação em enfermagem. Acredita-se que este Marco Conceitual promova avanços ao desenvolvimento de competências ético-morais ao abordar a complementariedade entre o cognitivo e o científico, em prol de uma educação que respeite as particularidades de cada ser humano, ao passo que promova sua criticidade em relações de respeito, reciprocidade e tolerância.

Descritores: Educação em Enfermagem; Ética Enfermagem; Ética Narrativa; Filosofia em Enfermagem.

MeSH: Education, Nursing, Graduate; Ethics, Nursing; Narration; Philosophy, Nursing.

Abstract:

Ethical-moral education is a continuous process throughout life. It integrates professional socialization and can be considered as a cross-cutting theme in nursing education. In the search for consistent and updated theoretical supports with varied and pertinent concepts to nursing, the article describes a conceptual matrix that articulates proposals of Neuroeducation, Narrative Bioethics, and knowledge patterns of Bárbara Carper. It aims at proposing theoretical and methodological elements to favor ethical-moral education in undergraduate nursing. The Conceptual Framework promotes advances in ethical-moral competences development by addressing the complementarity between cognitive and scientific issues. It favors the education that respects each human being's particularities while promoting the criticality regarding respect, reciprocity, and tolerance.

Keywords: Education, Nursing, Graduate; Ethics, Nursing; Narration; Philosophy, Nursing

Resumen:

La educación ético-moral es un proceso continuo a lo largo de la vida que integra la socialización profesional y puede ser considerada como una temática transversal en la formación en Enfermería. En la búsqueda por fundamentos teóricos consistentes y actualizados, con conceptos variados y pertinentes a la enfermería, este artículo describe una matriz conceptual que articula propuestas de la Neuroeducación, la Bioética Narrativa y los patrones del conocimiento de Bárbara Carper, objetivando proponer elementos teóricos y metodológicos para favorecer la educación ético-moral en la graduación en enfermería. Se cree que este Marco Conceptual va a promover avances para el desarrollo de competencias ético-morales al abordar la complementariedad entre lo cognitivo y lo científico en pro de una

educación que respete las particularidades de cada ser humano, y también, que promueva su criticidad en las relaciones de respeto, reciprocidad y tolerancia.

Palabras clave: Educación en Enfermería; Ética en Enfermería; Ética Narrativa; Filosofía en Enfermería.

INTRODUÇÃO

A carência de abordagens exitosas na educação ético-moral na enfermagem culmina em perda da oportunidade de desenvolver a imaginação, a criatividade e a criticidade, dificultando o exercício da empatia nas relações interpessoais, fomentando conflitos éticos entre os membros da equipe com risco para a resolutividade do cuidado humanizado (SOUZA; HOKAMA; HOKAMA, 2020). Torna-se assim conveniente, e necessário, que esse processo educacional ocorra desde a formação acadêmica, no seu aspecto mais amplo e filosófico, não se limitando apenas aos preceitos da ética deontológica. Neste artigo, objetiva-se propor elementos teóricos e metodológicos para favorecer a educação ético-moral de modo transversal na graduação em enfermagem, articulando proposições derivadas da Neuroeducação, da Bioética Narrativa e dos padrões de conhecimento de Barbara Carper.

A articulação destes referenciais parte de dois importantes reconhecimentos. Primeiramente sobre a tarefa educativa, na qual profissionais tendem a fazer escolhas estratégicas frente à diversificação de ferramentas e métodos, nem sempre embasados em leituras críticas de suas bases teóricas ou, algumas vezes, inseguros quanto ao potencial orientador prático de aportes teóricos que oferecem interpretações interessantes, mas não suficientes. Em segundo, há o justificado receio de produzir leituras ou aplicações originais a partir de um referencial, único e integrado, pelo risco de fragilidade de consistência ou coerência conceitual.

Existiria um caminho alternativo entre tornar-se um adepto irrefletido e um aventureiro intelectual? Talvez a certeza e a plena segurança não possam ser o alvo pretendido quando o pensamento pede o exercício e o risco da experimentação e da abertura à crítica. Acredita-se que este caminho, o da aproximação de ideias e autores de campos e preocupações diferentes, possa promover apropriações interessantes, inclusive para esclarecer sobre potencialidades ou controvérsias deste diálogo interconceitual, na forma como podem sintonizar ou apoiar desenvolvimentos tecnológicos para a educação ético-moral profissional. Para tal fim, levantou-se os desafios para esse processo educacional, seguido de uma

apresentação dos referenciais escolhidos e, finalizando, com uma elaboração que pretende expressar o potencial da proposição em apoiar a educação ético-moral.

DESAFIOS À EDUCAÇÃO ÉTICO-MORAL NA ENFERMAGEM

Compreende-se a moral como as ações concretas acerca do que é certo ou errado e a ética como a reflexão acerca das diferentes morais coexistentes, sendo ambas comumente desvalorizadas em detrimento dos saberes técnico-científicos (VIHOS; MYRICK; YONGE, 2018). É somente a partir do século XX que se iniciou uma reconciliação entre o cognitivo e o técnico/prático como sendo conhecimentos complementares, e não opostos ou substitutivos. O contexto sociocultural vigente, multicultural, pluralista e, muitas vezes, democrático, reflete o quão necessárias são as reflexões ético-morais para promover a coexistência justa e pacífica. Trata-se de um exercício demasiado complexo para a educação superior, que pretende promover a conduta ética e o raciocínio crítico de futuros profissionais (ESQUIVA *et al.*, 2019).

A atenção integral no processo saúde-doença não pode ser alcançada apenas com ênfase na cientificidade e na técnica. Os enfermeiros, enquanto cuidadores, gestores e membros de equipe multiprofissional, precisam desenvolver habilidades reflexivas, e consequentemente empáticas, voltadas para o seu exercício profissional (ESCOBAR-CASTELLANOS; SANHUEZA-ALVARADO, 2018; MARQUES, 2018).

O desenvolvimento de competências éticas de enfermeiros deve contemplar valores, respeitar subjetividades e a própria moral da profissão enfermagem que, por vezes, tencionam ou conflitam entre si. Essas competências são desenvolvidas continuamente durante a vida e requerem considerável tempo de reflexão para serem aprimoradas, tempo este que costuma ser escasso, tanto no ambiente acadêmico quanto no ambiente laboral. Por mais que se dialogue democraticamente nos cenários de prática, sempre haverá um percentual de incerteza, que é característico das atividades interpretativas: corre-se o risco de se cometer equívocos ou que as consequências resultantes das escolhas não sejam as almejadas inicialmente (GRACIA, 2017; 2016). Para o desenvolvimento moral e ético, é imprescindível que se amplie o senso crítico dos estudantes, não negligenciando a moral previamente constituída em socializações, mas fomentando a sensibilidade para a tolerância, o respeito e não dominação de um sobre outro.

Embora se admita que a constituição ético-moral de um indivíduo ocorra durante toda a sua vida, sob a influência do contexto histórico-cultural, isto não abstém a academia de

destacado papel nesse processo de constante autoconstrução. Cabe à academia agregar novos contextos e problematizações, próprios do cotidiano profissional, à vivência dos futuros enfermeiros. Afinal, os enfermeiros interagem com inúmeras situações envolvendo dilemas éticos que requerem uma resposta rápida e eficaz com base em princípios éticos e morais e, para tanto, faculta-se a formação ética e moral de docentes competentes, que utilizem métodos capazes de desenvolver o julgamento crítico e a capacidade decisiva. Entretanto, cada vez mais percebe-se o descompasso: estagnação no desenvolvimento de competências morais diante de um cenário onde cada vez mais variáveis precisam ser consideradas na tomada de decisão (MARTINS; SANTOS; DUARTE, 2020).

Mas como possibilitar que este processo ocorra? Estudos abordam as vantagens das trocas de experiências, de promover discussões dentre outros recursos didáticos (MARTINS; SANTOS; DUARTE, 2020; FAGGION, 2019; RIBEIRO; CRESCÊNCIO; BRAMBILLA, 2017). Porém, a estrutura curricular, física e institucional da graduação dificulta a articulação entre processos educacionais, limitando as possibilidades didático-pedagógicas, além da carência de conhecimentos docentes capazes de promover aprofundamento ético-moral (RUFINO *et al.*, 2020; TOMASCHEWISK-BARLEM *et al.*, 2020; DESIMONE, 2019; KIM; PARK, 2019; PALESE *et al.*, 2018).

O OLHAR DA BIOÉTICA NARRATIVA

Apesar de desafiador, o subjetivo e o incerto são parte inerente da vida moral humana, não sendo possível, nem racional, tentar extingui-los. É preciso atuar com eles e é nessa perspectiva que a Bioética Narrativa se embasa.

Apesar de desafiador, o subjetivo e o incerto são parte inerente da vida moral humana, não sendo possível, nem racional, tentar extingui-los. É preciso atuar com eles e é nessa perspectiva que a Bioética Narrativa se embasa. Esta vertente se sustenta na pluralidade de relatos acerca de uma situação, permitindo conhecer as distintas maneiras que podem ser experienciadas pelas pessoas, sendo essa vertente muito prática para contextos problemáticos e conflitantes (MANCHOLA, 2017; 2016; MORATALLA, 2017). Ela sofreu influência da fenomenologia, adquirindo um perfil mais hermenêutico com Paul Ricoeur, filósofo que mais influenciou na construção da identidade deste referencial (intercomunicação entre o lúdico e o humanístico). Entretanto, foi Martha Nussbaum quem deu à Bioética Narrativa sua perspectiva pedagógica, defendendo uma educação na qual o narrativo possibilite o

desenvolvimento imaginativo, expondo como fundamentais o desenvolvimento da capacidade de autocrítica, sobre si mesmo e a suas tradições; o desenvolvimento da capacidade de raciocínio-lógico, construindo o pensamento crítico para atuar responsabilmente numa sociedade democrática pluralista; e o desenvolvimento da imaginação narrativa. Esta última é um conceito que define a capacidade de se colocar no lugar do outro e de avaliar conscientemente a sua história (empatia), sendo capaz de compreender alguém que não seja si próprio (SOUZA *et al.*, 2016; MORATALLA; GRANDE, 2013).

A Bioética Narrativa é um referencial que valoriza a intersubjetividade dos indivíduos, não considerando o ser humano como meramente biológico, mas também biográfico. Sua grande vantagem é favorecer a empatia entre marcos culturais distintos facultada pela troca de experiências capaz de equilibrar a dimensão racional-discursiva e a emotiva-sentimental (PÉREZ, 2016; MORATALLA; GRANDE, 2013).

Assim como a ética e a moral, o ato de narrar é inerente à vida humana. Esse pode ser entendido como uma ferramenta de conhecimento do mundo, das pessoas e para o autoconhecimento. Uma narrativa é rica em experiências, dando identidade ao narrador (seus valores, suas ideias, sua realidade, sua maneira de compreender a vida que o cerca), não sendo, portanto, um mero relato. As narrativas são mensagens que apresentam uma história, que pode ser a explicação de um evento ou um informativo sobre uma sucessão de fatos. Elas introduzem elementos essenciais para a concepção de valores, compondo a troca de experiências e dando sentido às vidas humanas, por serem intrínsecas à sua natureza. Trata-se de uma atividade que pode ser realizada através de palavras, imagens ou até mesmo silêncios, permitindo assim que se forme a cultura, a moralidade e a ética de indivíduos e sociedades. Em suma, a narração não oferece informações, mas sim experiências (concepções e percepções) externalizadas e acrescida de aspectos imaginários que objetivam significar e individualizar essa experiência (FEITO, 2016; GRACIA, 2016).

Dessa forma, a Bioética Narrativa, como sua própria denominação sugere, se sustenta no narrativismo. Embasa-se na pluralidade de relatos acerca de um determinado acontecimento, que possibilita perceber as diferentes maneiras como um acontecimento pode ser experienciado e contado, assim como os diferentes níveis de intensidade e envolvimento que tal acontecimento desperta em cada um.

O desenvolvimento de competências narrativas possibilita a utilização de narrações na abordagem de problemas morais, éticos e bioéticos. Os recursos narrativos, ou seja, a concepção pessoal do mundo e das experiências vividas, permitem o aprimoramento das capacidades de interpretação e o manejo das incertezas, favorecendo a compreensão da

realidade daqueles que narram, ao passo que admite não existir uma verdade absoluta (FEITO, 2017; FEITO, 2016; MORATALLA, 2016).

O exercício interpretativo de troca de experiências (narrações) permite o desenvolvimento de habilidades argumentativas, reflexivas e empáticas, direcionando o raciocínio ético e moral dos estudantes para as situações típicas do trabalho em saúde. Trata-se de um recurso didático-pedagógico capaz de ampliar as experiências, possibilitando aos envolvidos no processo dialógico a percepção das particularidades dos seus pares, visto que uma experiência narrada nunca é igual à outra (aprendizagem personalizada). Seguindo esse raciocínio, os indivíduos constroem o conhecimento em conjunto, considerando as particularidades de cada envolvido.

A bioética narrativa ou narrativismo pode apoiar o enfrentamento dos desafios do desenvolvimento de competências ético-morais em um ambiente acadêmico que, frequentemente, ainda se encontra fortemente atrelado ao tecnicismo - assumindo que os conhecimentos de base cognitiva são complementares e não opostos a outros, em se tratando da educação ético-moral cabe evitar dicotomias e sujeições.

AS APLICAÇÕES DA NEUROEDUCAÇÃO

Na década de 1970, fomentaram-se estudos relacionados às aptidões cerebrais, evidenciando o cérebro como um órgão capaz de sofrer modificações ao longo da vida graças às experiências e aprendizado. Esses achados engatilharam a “Década do Cérebro”, período entre 1990-2000, no qual surgiram milhares de novas descobertas sobre o cérebro humano e a aprendizagem (FELIP, 2015; CORTINA, 2014b). Assim, cada vez mais propostas investigativas incentivam maior diálogo entre os achados neurocientíficos e a educação para desenvolver indivíduos mais autônomos, críticos e produtivos, favorecendo a solução de problemáticas referentes aos processos educativos (BARRIOS-TAO, 2016; FELIP, 2015) e emerge o termo Neuroeducação para designar o ramo neurocientífico que propõe aplicar neurociência básica para favorecer a educação (SOUZA; ALVEZ, 2017; SANTOS, SOUSA, 2016; FELIP, 2015).

A Neuroeducação propõe um novo olhar sobre o processo educacional, uma vez que, aprofundando conhecimentos teóricos e práticos da neurociência e suas relações com os processos mentais dos indivíduos. Tais conhecimentos possibilitariam aos docentes um leque ainda maior de ações educativas em prol da constituição de profissionais competentes ético e

moralmente, além de mais autônomos e críticos. Ela se dedica a investigar como se processa a aprendizagem no cérebro e reconhece a capacidade do cérebro humano de aprender ao longo da vida através das experiências vivenciadas. Ao agregar conhecimentos sobre o funcionamento cerebral visa-se aumentar a performance por meio de intervenções de estímulo, favorecendo a inteligência emocional e o aprendizado (SAIORON *et al.*, 2020).

Alguns achados neurocientíficos podem auxiliar no aprimoramento educacional ético-moral, harmonizando as metodologias de ensino-aprendizagem lúdicas aos conhecimentos teóricos e práticos referentes aos processos mentais dos estudantes. Propostas neurocientíficas voltadas a um maior diálogo entre educação e neurociência constituem a Neuroeducação.

Tanto a Neuroeducação quanto a Bioética Narrativa valorizam as experiências individuais, as particularidades de aprendizagem de cada indivíduo, ou seja, admitem o protagonismo de cada ser no seu próprio processo educativo (BRATZ; SANDOVAL-RAMIREZ, 2018). Entretanto, admitir que cada pessoa aprende de acordo com suas características aumenta a complexidade do processo, tornando a educação ético-moral mais desafiadora. Outro desafio é a linguagem empregada nos estudos neuroeducacionais, comumente pouco compreensível ao público em geral. Dessa forma, apesar de docentes demonstrarem uma percepção positiva acerca da aplicabilidade neurocientífica, reconhecendo a importância da intercomunicação entre ciência e educação, há críticas quanto a real acessibilidade desta (SILVA; PEREIRA, 2018; SOUZA; ALVEZ, 2017).

Embora aparentemente não haja estudos especificamente voltados para a educação na graduação em enfermagem, encontra-se estudos sobre a Neuroeducação voltada para o aumento da performance com otimização máxima, autogerenciamento e inteligência emocional, assim como discussões acerca da ética em sua aplicação (SAIORON *et al.*, 2020). Diante dessas evidências, admite-se a Neuroeducação como uma ciência repleta de potencialidades, apesar das limitações.

OS PADRÕES DE CONHECIMENTO DE BARBARA CARPER

As disciplinas da saúde, como a enfermagem, estão permeadas de pressupostos técnico-rationais em seus valores e práticas laborativas. A enfermeira Bárbara Carper identificou e questionou esta realidade no final dos anos 1970 e início dos 1980. Carper percebeu que a hipervalorização do técnico-científico inferiorizando a ética e a moral, tanto na educação quanto nas práticas da enfermagem. Carper identificou o profissional enfermeiro

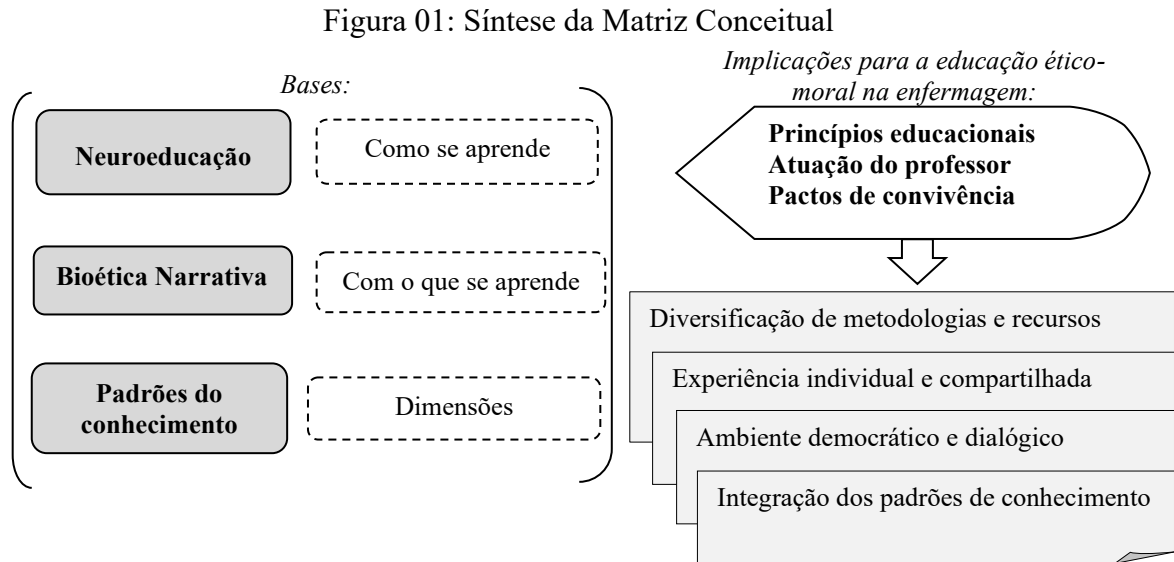
como pertencente a um contexto socio-econômico-cultural-ético-moral, que pode ser muito diferente do contexto do seu colega de equipe ou do indivíduo ao qual ele está prestando cuidados. Essa compreensão da coexistência de diferentes contextos é essencial para a interação e cooperação, devendo ser ensinada aos futuros enfermeiros. A identificação dos Padrões de Conhecimento fundamentais à enfermagem foi uma resposta a essas inquietações intelectuais e pessoais da autora, intuindo esclarecer e expressar que a prática de enfermagem não se limita à ciência, foram frutos de uma análise conceitual do conhecimento de enfermagem (EISENHAUER, 2015; CARPER, 1978).

Esses Padrões de Conhecimento são organizados em quatro grandes grupos, de acordo com o tipo e significado lógico: empírico, a ciência da enfermagem; estético, a arte da enfermagem; o pessoal, componente de um conhecimento pessoal em enfermagem e ético, o componente do conhecimento moral em enfermagem (CARPER, 1978). Admite-se que os quatro conhecimentos são interdependentes e inter-relacionais, porém, podem ser usados individualmente (ESCOBAR-CASTELLANOS; SANHUEZA-ALVARADO, 2018; CARPER, 1978). O conhecimento empírico trata da importância do saber científico para a atuação profissional; o pessoal do autoconhecimento, auto-observação, conhecer suas próprias significações (suas narrativas) para obter discussões enriquecedoras quanto à moral e a ética. O conhecimento estético visa obter discussões, focando na empatia, na compreensão das singularidades. Quanto ao conhecimento ético, destaca-se o compromisso moral com o coletivo, tão presente na enfermagem e, apesar de não se pretender limitar a abordagem moral e ética à deontologia, os códigos de ética e as normas precisarão permear a educação moral e ética em diversos momentos.

Focando nos padrões de conhecimento, Carper buscou o equilíbrio entre as racionalidades técnica e ético-moral e o defendeu como meta importante a ser alcançada pelo meio acadêmico. Carper sempre utilizou em suas aulas literatura, prosa e poesia, por acreditar no potencial desses recursos em estimular um tipo de experiência que a maioria dos presentes nunca experimentaria (recursos narrativos), expandindo as habilidades educacionais dos estudantes e suas compreensões da vida, tornando-os capazes de interpretar e ser empático aos diferentes contextos (ESCOBAR-CASTELLANOS; SANHUEZA-ALVARADO, 2018).

MATRIZ CONCEITUAL

Como primeiro passo de uma proposição teórico-metodológica embasada nos três diferentes referências, brevemente apresentados, são destacados alguns pressupostos teóricos.



Fonte: Elaborado pelas autoras

A Educação Ético-Moral na Formação Profissional de Enfermeiros

- Favorecer a aprendizagem individual mediante a implementação de recursos para tal (neuroeducacionais, narrativos e padrões de conhecimento) é um importante aliado para se educar ética e moralmente, reconhecendo que estudantes progridem em diferentes tempos e ritmos.
- A educação ético-moral integra a socialização e a construção de identidades pessoais e profissionais ao longo da vida, não se limita ao meio acadêmico, mas nele encontra espaço importante;
- A educação ético-moral busca ampliar o senso crítico de estudantes e profissionais não negligenciando seus valores e construção moral, mas fomentando a sensibilidade, tolerância e não imposição de uns sobre outros;
- A formação acadêmica dos futuros enfermeiros deve contemplar a compreensão sobre o próprio trabalho, sua integração a equipes multiprofissionais e a complexidade do cuidado à saúde, das situações de vida e vulnerabilidade humana e da pluralidade social e cultural que o envolve;
- Trocas de experiências e exercícios interpretativos desenvolvem habilidades de argumentação, reflexão e empatia, que são fundamentais para competências ético-morais, daí que recursos narrativos e neuroeducacionais são coerentes à educação ético-moral que articula diferentes tipos de conhecimentos (empírico, pessoal, estético e ético);

- Favorecer a aprendizagem individual, com base na neuroeducação, mediante a implementação de recursos da bioética narrativa, atendendo os diferentes padrões de conhecimento para se educar ética e moralmente, reconhecendo que estudantes progridem em diferentes tempos e ritmos.

A Bioética Narrativa na Educação Ético-Moral de Enfermeiros

- As narrativas são recursos compartilháveis para analisar a vida humana e suas experiências morais, uma vez que expõem diversas perspectivas e ampliam a compreensão do ser humano enquanto seres culturais com visões próprias da realidade;
- A troca de narrativas favorece o exercício interpretativo das singularidades valorativas, oriundas das experiências de cada indivíduo, evitando generalizações e estimulando a empatia e a flexibilidade;
- Enfermeiros são demandados a desenvolver processos de deliberação moral e competências narrativas são fundamentais na prática profissional; processos deliberativos são essencialmente educativos, ao possibilitarem a partilha de experiências, sentimentos, saberes e responsabilidades entre os envolvidos;

A Neuroeducação e a Aprendizagem Personalizada na Educação Ético-Moral de Enfermeiros

- Qualquer processo educacional proporciona experiências únicas em cada pessoa, em virtude das individualidades fisiológicas, biológicas e morais; o próprio sistema cerebral se transforma com a experiência;
- Processos educacionais democráticos, significativos para o cenário real e metodologicamente diversificados são estratégicos para promover a atenção, o interesse e o aprendizado individualizado;

A perspectiva tecno-científica e as cognitivas são saberes complementares.

Os padrões de conhecimento de Carper na Educação Ético-Moral de Enfermeiros

- Diferentes conhecimentos se articulam na construção do sujeito moral ou desenvolvimento de competências ético-morais, pois este requer autoconhecimento e autorreflexão sobre suas narrativas (conhecimento pessoal); sensibilidade, empatia e compreensão de outras singularidades em interações enriquecedoras e criativas (conhecimento estético); compromisso moral com o coletivo e com seus valores (conhecimento ético), além do sistemático, próprio da ciência e do campo disciplinar da profissão (conhecimento empírico);

Mediante a interrelação estabelecida entre os referenciais da Bioética Narrativa, Neuroeducação e os Padrões de Conhecimento em prol da educação ético-moral, através do favorecimento da aprendizagem individualizada, foi possível identificar algumas estratégias educacionais importantes para o alcance desse objetivo (Quadro 1):

Quadro 1- Princípios educacionais em prol do conhecimento Ético-Moral.

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

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ressalta-se que o cérebro reage positivamente a estímulos novos. Portanto, variar os recursos utilizados em aula (Quadro I), auxiliam na atenção à temática. O resgate de recursos artísticos e a troca de experiências através de discursos narrativos têm sido valorizados por alguns estudiosos como uma forma excepcionalmente prática de se desenvolver o senso crítico, incluindo Barbara Carper (ÁVILA *et al.*, 2018; ESCOBAR-CASTELLANOS; SANHUEZA-ALVARADO, 2018; FEITO, 2016; GRACIA, 2016).

CONCLUSÃO

A esse tipo de estudo não se aplicam conclusões, mas sim indicações para aprofundamentos posteriores capazes de contemplar questões aqui apontadas sobre a aplicabilidade e as limitações do Marco Conceitual aqui apresentado.

Acredita-se que este Marco Conceitual promova avanços ao processo educativo na temática da ética e da moral ao abordar a complementariedade entre o cognitivo e o científico, em prol de uma educação ético-moral que respeite as particularidades de cada ser humano, ao passo que promova sua criticidade e tolerância.

O potencial deste tipo de estudo está em impulsionar a criticidade acerca dos referenciais apresentados e nas suas interlocuções. Criticidade esta que pode embasar a reflexão docente necessária para proporcionar aos seus estudantes os meios para se construírem enquanto profissionais éticos e possuidores de competência moral.

CONFLITOS DE INTERESSE

Nenhum.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, L.I. *et al.* Construção moral do estudante de graduação em enfermagem como fomento da humanização do cuidado. **Texto & Contexto Enfermagem**. Florianópolis, v. 27, n. 3, p. 1-9, ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-070720180004790015>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v27n3/0104-0707-tce-27-03-e4790015.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BARRIOS-TAO, H. Neurociencias, educación y entorno sociocultural. **Educación y Educadores**, Bogotá, v. 19, n. 3, p. 395-415, set/dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.5>. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-12942016000300395. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRATZ, J.K.A.; SANDOVAL-RAMIREZ, M. Competências éticas para el desarrollo del cuidado en enfermería. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 71, n. 4, p. 1810–1814, out.2018. DOI: 10.1590/0034-7167-2017-0539. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v71s4/es_0034-7167-reben-71-s4-1810.pdf. Acesso em: 24 fev. 2019.

CARPER, B. Fundamental patterns of knowing in nursing. **Advances in Nursing Science**, Connecticut, v. 1, n. 1, p. 13-23, set. 1978. DOI: 10.1097/00012272-197810000-00004. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/110216>. Acesso em: 20 fev. 2019.

CORTINA, A. El imparable avance de las neurociencias. In: CORTINA, A (org.). **Neuroética y neuropolítica: sugerencias para la educación moral**. 4. ed. Madrid: Tecnos, 2014b. p. 29-31.

DESIMONE, B.B. Curriculum Redesign to Build the Moral Courage Values of Accelerated Bachelor's Degree Nursing Students. **SAGE Open Nursing**, Nova Iorque, v. 5, (n.), p.1-10, fev. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/2377960819827086>. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2377960819827086>. Acesso em: 21 jul. 2020.

EISENHAUER, E.R. An Interview with Dr Barbara A. Carper. **Advances in Nursing Science**, Connecticut, v. 38, n. 2, p. 73–82, abr/jun. 2015. DOI: 10.1097/ANS.0000000000000067. Disponível em: https://www.nursingcenter.com/pdfjournal?AID=3101949&an=00012272-201504000-00004&Journal_ID=54009&Issue_ID=3101927. Acesso em: 14 jul. 2020.

ESCOBAR-CASTELLANOS, B.; SANHUEZA-ALVARADO, O. Patrones de conocimiento de Carper y expresión en el cuidado de enfermería: estudio de revisión. **Enfermería: Cuidados Humanizados**, Montevideo, v. 7, n. 1, p. 57-72, jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22235/ech.v7i1.1540>. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ech/v7n1/2393-6606-ech-7-01-27.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2019.

ESQUIVA, G. *et al.* El método socrático en la enseñanza de Fisiología a estudiantes de diferentes grados universitarios. In: ROIG-VILA, R. (org.). **Investigación e innovación en la enseñanza**. Barcelona, 2019, p. 784–794. Disponível em: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/98943/1/Investigacion-e-innovacion-en-la-ES_074.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

FAGGION, A. Pluralismo moral e raciocínio prático. **Revista Natureza Humana**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 77-96, jul/dez.2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/nh/v21n2/v21n2a07.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

FEITO, L. La importancia de la competencia narrativa. **Revista Bioética Complutense**. Madri, (v.), n. 27, p. 1-3, set. 2016. Disponível em: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/137-2016-10-07-Bio%C3%A9tica%20Complutense%2027.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2018.

FEITO, L. Narrativas discordantes. **Revista Bioética Complutense**, Madri, (v.), 31, p. 2-3, 2017. Disponível em: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/137-2017-10-09-Bio%C3%A9tica%20Complutense%2031.pdf>. Acesso em: 03 set. 2018

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

GRACIA, D. Filosofía en primera persona. **Bioética Complutense**. Madri, (v.), n. 27, p. 4-6, set.2016. Disponível em: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/137-2016-10-07-Bio%C3%A9tica%20Complutense%2027.pdf>. Acesso em 08 nov. 2018.

GRACIA, D. Un poco de lógica. **Revista Bioética Complutense**, Madri, (v.), n. 31, p. 4-6, set. 2017. Disponível em: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/137-2017-10-09-Bio%C3%A9tica%20Complutense%2031.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

KIM, W.J; PARK, J.H. The effects of debate-based ethics education on the moral sensitivity and judgment of nursing students: A quasi-experimental study. **Nurse Education Today**, [S.L], v. 83, (n.), p. 1-6, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.08.018>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691719301042?via%3Dihub>. Acesso em: Acesso em: 02 fev. 2020.

MANCHOLA, C. C. *et al.* Cuidados paliativos, espiritualidade e bioética narrativa em unidade de saúde especializada. **Revista de Bioética**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 165-75, jan. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422016241118>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bioet/v24n1/1983-8034-bioet-24-1-0165.pdf>. Acesso em: 11 out. 2017.

MANCHOLA, C. Tres apuestas por una bioética práctica. **Revista de Bioética**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 264-74, mar. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422017252186>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bioet/v25n2/1983-8042-bioet-25-02-0264.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2017.

MORATALLA, T.D.; GRANDE, L.F. (org.). **Bioética Narrativa**. 1. ed. Madrid: Escolar y Maio, 2013.

MORATALLA, T.D.; La Bioética será narrativa o no será. Una cuestión de perspectiva. **Revista Bioética Complutense**, Madri, (v.), n. 27, p.7-11, set. 2016. Disponível em: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/137-2016-10-07-Bio%C3%A9tica%20Complutense%2027.pdf>. Acesso em: 24 out. 2019.

MARQUES, L.M.N.S.R. As metodologias ativas como estratégias para desenvolver a educação em valores na graduação em enfermagem. **Revista Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 1-6, jun. 2018. DOI: 10.1590/2177-9465-EAN-2018-0023. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ean/v22n3/pt_1414-8145-ean-22-03-e20180023.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

MARTINS, V.; SANTOS, C.; DUARTE, I. Bioethics education and the development of nursing students' moral competence. **Nursing Education Today**, [S.L], v. 95, (n.), p.1-5, dez.2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104601>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691720314519?via%3Dihp>. Acesso em: 13 dez. 2020.

MORATALLA, Tomás Domingos: Paul Ricoeur y Bioética Narrativa: por Tomás Domingo Moratalla. Roteiro: Iñigo Álvarez. Santiago: Centro de Estudios de Ética Aplicada (CedeA) de La Facultad de Filosofía y Humanidades de La Universidad de Chile., 2017. P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-WjYtEEYJkA>. Acesso em: 24 out. 2019.

PALESE, A. *et al.* Opportunity to discuss ethical issues during clinical learning experience. **Nursing Ethics**, [S.L]. v. 26, n.6, p. 1-15, maio.2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/0969733018774617>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0969733018774617>. Acesso em: 02 fev. 2020

PÉREZ, M.A.G. Ética narrativa, narración vital y vida ética. **Revista Bioética Complutense**, Madri, (v.), n.27, p. 25-28, set.2016. Disponível em: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/137-2016-10-07-Bio%C3%A9tica%20Complutense%2027.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

RIBEIRO, B.C.; CRESCÊNCIO, C.M.C.; BRAMBILLA, P.A.S. O Método Socrático e suas aplicações contemporâneas: superação do Senso Comum e alcance do Senso Crítico. **Revolução na Ciência**, [S.L], v.13, n.13, p.1-15, set.2017. Disponível em:

<http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/6044/5753>. Acesso em: 10 out. 2020.

RUFINO, C.G. *et al.* Pensamento crítico e as estratégias de ensino para docentes do curso de graduação em enfermagem. **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v.48, (n.), p. 1-7, jun.2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/reuerj.2020.41988>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuernj/article/view/41988/34225>. Acesso em: 08 ago. 2020.

SAIORON, I. *et al.* Evidence on neuroethics and neuroeducation: An integrative review. **Research, Society and Development**, [S.L], v.9, n.7, e410974276, maio.2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4276>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4276/3560>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SANTOS, C.P.; SOUSA, K.Q. A neuroeducação e suas contribuições às práticas pedagógicas contemporâneas. In: Encontro Internacional de Formação de Professores, 8., 2016, Sergipe. **Anais: Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**. Sergipe: Unit, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/index>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SILVA, M.A.; PEREIRA, A.L. Neurociência e educação para a ciência: que tipos de produtos “baseados no cérebro” são encontrados nos sítios eletrônicos mais acessados por brasileiros?. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 3, (n.), p. 176-187, 2018. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/153/139>. Acesso em: 14 ago 2019.

SOUSA, A.M.O.P.; ALVES, R.R.N. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, Fortaleza, v.34, n.105. p. 320-331, set. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n105/09.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

SOUZA, L.; HOKAMA, P.; HOKAMA, N. A empatia como instrumento para humanização na saúde: concepções para a prática profissional. **Revasf**, [S. l.], v. 10, n. 21, p. 148–167, maio 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1064>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SOUZA, D.M. *et al.* O pensamento de Freire na educação e na pesquisa em saúde e enfermagem. In: PRADO, M.L.; SCHMIDT, K.R. (org.). **Paulo Freire e a boniteza de ensinar e aprender na saúde**. 3. ed. Florianópolis: UFSC/PEN, 2016. p. 157-69.

SILVA, M.A.; PEREIRA, A.L. Neurociência e educação para a ciência: que tipos de produtos “baseados no cérebro” são encontrados nos sítios eletrônicos mais acessados por brasileiros?. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 3, (n.), p. 176-187, 2018. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/153/139>. Acesso em: 14 ago. 2019.

TOMASCHEWISK-BARLEM, J.G. *et al.* Estratégias para o desenvolvimento da sensibilidade moral: perspectiva dos enfermeiros de unidades de terapia intensiva. **Revista Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 1-7, abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2019-0311>. Disponível em: 2020 10.1590/2177-9465-EAN-2019-0311. Acesso em: 08 ago. 2020.

VIHOS, J.; MYRICK, F.; YONGE, O. Socializing for Authentic Caring Engagement in Nursing Practice: Nursing Student Moral Development in Preceptorship. **The Canadian journal of nursing research**, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 63–71, nov. 2018. DOI: 10.1177/0844562118809258. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0844562118809258>. Acesso em: 02 fev. 2020

4.3 MANUSCRITO 3

Educação Ético-Moral na Graduação em Enfermagem: compreensão de docentes e estudantes

Isabela Saioron
Flávia Regina Souza Ramos
Dulcineia Ghizoni Schneider

Resumo:

Para atingir o objetivo de construir uma ferramenta de apoio para a prática educativa, busca-se aqui conhecer a percepção de docentes e estudantes quanto às possibilidades para aprimorar a educação ética e moral na graduação em enfermagem. Método: estudo exploratório com abordagem qualitativa e participativa. Os dados foram produzidos por meio da técnica *world cafe* com docentes e estudantes do curso de Enfermagem de uma universidade pública; analisados em seu conteúdo através da análise textual discursiva com auxílio do software *Atlas ti*. Resultados: emergiram três categorias: a moral como construção histórico-cultural, desafios para a prática pedagógica e abordagem pedagógica e metodológica. Considerações Finais: docentes e estudantes demandam uma abordagem disciplinar, entendendo que somente a transversal não está atendendo ao propósito de formar profissionais moralmente competentes. Ambos demonstraram dificuldade de intercomunicação, o que provavelmente é o maior desafio para a reestruturação da abordagem, pendulando ora para a relativização/tolerância extrema e acrítica, ora para a imposição de valores.

Descritores: Educação; Educação em Enfermagem; Moral; Ética; Enfermagem.

Abstract:

It is necessary to know the perception of teachers and students regarding the possibilities to improve ethical and moral education in undergraduate nursing to achieve the objective of building a support tool for educational practice. Method: exploratory study with a qualitative and participatory approach. The data were produced using the world cafe technique with teachers and students from a public university; analyzed in its content through textual discursive analysis with the aid of the Atlas ti software. Results: three categories emerged: morality and moral competence, teaching challenges and pedagogical and methodological approach. Final Considerations: teachers and students demand a disciplinary approach, understanding that only the transversal is not meeting the purpose of training morally competent professionals. Both demonstrated difficulty in intercommunication, which is probably the biggest challenge for the restructuring of the approach, swinging now for extreme and uncritical relativization / tolerance, now for the imposition of values.

Keywords: Education; Education, Nursing; Moral; Ethics; Nursing.

Resumen:

Para alcanzar el objetivo de construir una herramienta de apoyo para la práctica educativa se busca conocer la percepción de los docentes y estudiantes sobre las posibilidades para mejorar la educación ética y moral en la graduación en enfermería. Método: estudio exploratorio con enfoque cualitativo y participativo. Los datos se produjeron utilizando la técnica del café mundial con profesores y estudiantes de una universidad pública; analizado en su contenido a

través del análisis discursivo textual con la ayuda del software Atlas ti. Resultados: surgieron tres categorías: moralidad y competencia moral, desafíos docentes y abordaje pedagógico y metodológico. Consideraciones finales: docentes y estudiantes demandan un enfoque disciplinar, entendiendo que solo lo transversal no está cumpliendo con el propósito de formar profesionales moralmente competentes. Ambos mostraron dificultad en la intercomunicación, que es probablemente el mayor desafío para la reestructuración del enfoque, oscilando ahora por la relativización / tolerancia extrema y acrítica, ahora por la imposición de valores.

Palabras clave: Educación; Educación en Enfermería; Moral; Ética; Enfermería.

INTRODUÇÃO

A “moral” se refere a um modelo socialmente estabelecido de conduta, que preconiza proibições, permissões e valores próprios de uma sociedade em um espaço-tempo ou, ainda, que traduz um código de conduta pessoal para fazer “o bem”, guiando as ações e decisões de um indivíduo durante sua vida. A “ética” é a reflexão transformada em um saber prático que orienta as escolhas e as condutas humanas. A moral remete a ações concretas e a ética remonta à reflexão acerca das diferentes morais coexistentes, numa tentativa de justificar a vida moral (VIHOS; MYRICK; YONGE, 2018; CORTINA; MARTÍNEZ, 2005).

A educação ética permeia as experiências humanas em diferentes contextos histórico-sociais, sofrendo influências culturais, religiosas, dentre outras, em todas as fases da vida do indivíduo (SCHINEIDER; RAMOS, 2019; YOSHIOKA; KANEKO, 2019a; AVILA *et al.*, 2018; BRATZ; SANDOVAL-RAMIREZ, 2018). Embora a moral e a ética permeiem os mais diversos contextos humanos, não se pode ignorar o papel ímpar da educação acadêmica no seu entendimento. Educar ética e moralmente constitui um desafio tanto para a sociedade quanto para a formação acadêmica.

No âmbito acadêmico, comumente se enfatiza o ensino da ética deontológica que norteia a prática profissional. Entretanto, o desenvolvimento ético-moral do futuro profissional de enfermagem não pode ser reduzido apenas à deontologia da profissão, tampouco pode ser confundido com o ensino da bioética na perspectiva da saúde (KIM; PARK, 2019; SCHINEIDER; RAMOS, 2019; REGO; PALACIOS, 2017; SCHUH; ALBUQUERQUE, 2009), embora estes sejam fundamentais. Assim, desenvolver a dimensão ético-moral na graduação permanece incerto e, muitas vezes, comprometido por abordagens parciais e limitadas (YOSHIOKA; KANEKO, 2019a).

Focando em resolutivas para essa problemática, utilizou-se o referencial teórico-metodológico da Bioética Narrativa e da Neuroeducação. A primeira consiste no resgate de

recursos artísticos e da troca de experiências através de discursos narrativos como uma forma prática de desenvolver o senso crítico, unindo o saber técnico com o filosófico e promovendo um campo fértil para abordar situações ético-morais. Quanto à segunda, favorece a educação aplicando os achados neurocientíficos teóricos e práticos referentes aos processos mentais dos estudantes (AVILA *et al.*, 2018; SOUSA; ALVES, 2017).

Desta forma, ambos os referenciais possibilitam aos docentes um leque ampliado de ações educativas em prol da constituição de profissionais competentes ética e moralmente.

OBJETIVO

Conhecer a percepção de docentes e estudantes quanto às possibilidades para aprimorar a educação ética e moral na graduação de enfermagem.

MÉTODOS

Aspectos éticos

Iniciou-se a pesquisa após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (mediante parecer número 3.437.206), autorização da coordenação e chefia do departamento de enfermagem da instituição e após a concordância dos participantes com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Visando ao sigilo, as falas dos docentes foram identificadas pela letra “D”, seguida da letra “M” de mesa e o número da sua posição (exemplo: DM3 refere-se à fala dos docentes que estavam na mesa três). Com os estudantes se seguiu a mesma lógica, tendo a letra “E” no lugar da letra “D”.

Tipo de estudo

Trata-se do recorte empírico (pesquisa em campo) de uma pesquisa de doutorado, defendida em 2021, de inovação tecnológica. Este recorte utilizou como método o da coleta da técnica de *World Cafe*, que promove uma conversação colaborativa, capaz de estimular a emersão de ideias enquanto os participantes disfrutavam de um ambiente similar ao de uma cafeteria (SANTOS *et al.*, 2019; HURLEY; BROWN, 2009). Sua elaboração foi orientada pelo COREQ (*Consolidated criteria for reporting qualitative research*).

Cenário do estudo

O estudo foi desenvolvido em uma Universidade Federal do Sul do Brasil, com grupos de docentes e de estudantes de graduação em Enfermagem da referida instituição.

Fonte dos dados

Para os docentes, considerou-se como critério de inclusão ter interesse e/ou atuar com a temática de ética e moral na graduação de enfermagem. Para os estudantes, foi o de estar no curso há no mínimo quatro semestres, garantindo assim contato prévio com situações ético-morais nas atividades práticas.

Os participantes receberam convite impresso e *e-mail*, informando o objetivo da pesquisa e como ela poderia contribuir para sua realidade. Compuseram os grupos 11 docentes e seis estudantes.

Coleta e organização dos dados

A coleta ocorreu em dois momentos no segundo semestre de 2019, em salas da referida Universidade por comodidade.

Nos *World Cafe* os participantes se distribuíram em mesas (o grupo de docentes se distribuiu em três mesas, enquanto o de estudantes se distribuiu em duas) munidas de cartolinas, canetas coloridas e gravador de áudio), foram esclarecidos sobre o método, elegeram um anfitrião (membro que não transita entre as mesas) e os que seriam os disseminadores de conhecimento (membros que transitam entre as mesas). Em ambas as ocasiões houve uma pergunta para cada rodada, dispondo cada mesa de 10 minutos de diálogo, com intervalo para lanche-café. Os disseminadores do conhecimento trocaram de mesa, dirigindo-se sempre para a mesa da direita, enquanto os anfitriões permaneciam em suas mesas de origem. Assim, um novo diálogo de 10 minutos se iniciava e recomeçava o ciclo, até que todos os disseminadores do conhecimento tivessem passado por todas as mesas, caracterizando o fim de uma rodada e o início da segunda com nova pergunta. Foram realizadas duas rodadas em cada *World Cafe*, com as respectivas perguntas para docentes e estudantes: 1ª Rodada: - O que é competência moral? (docentes e discentes); 2ª Rodada: - O que trabalhar e como trabalhar para desenvolver competências morais na graduação em enfermagem? (docentes) e - Como deve ser um ensino que prepare o estudante para desenvolver essa competência e enfrentar problemas ético-morais? (estudantes). Terminadas

as rodadas, os anfitriões apresentaram uma síntese das narrativas coletadas (inteligência coletiva), encerrando a atividade. Cada *World Cafe* durou duas horas.

Análise dos dados

Os dados foram submetidos à Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016), composta por quatro focos: desmontagem dos textos (processo de unitarização); estabelecimento de relações (que consiste na elaboração de categorias); captação do novo emergente (no qual se explicita a compreensão obtida) e, finalmente o processo auto-organizado. Os dados foram inseridos no *software Atlas ti*, abrangendo a desmontagem dos textos para enfatizar os principais elementos.

No *software*, os dados foram classificados e agrupados por semelhança/coerência de sentidos, correspondendo à construção de “*networks*”. Posteriormente, buscou-se a compreensão através da interpretação crítica da temática e da elaboração de um metatexto (a captação de um novo emergente com auxílio do *software* na elaboração das categorias com base nas *networks*) (Figura 1); chegando a um processo auto-organizado, em interlocução com a teoria para novas compreensões acerca do objeto (MORAES; GALIAZZI, 2016).

RESULTADOS

A maioria dos participantes era do sexo feminino. A maioria dos docentes tinha mais de 35 anos e a maioria dos estudantes mais de 19 anos. Os resultados foram organizados em três categorias, conforme ilustrado na Figura 1.

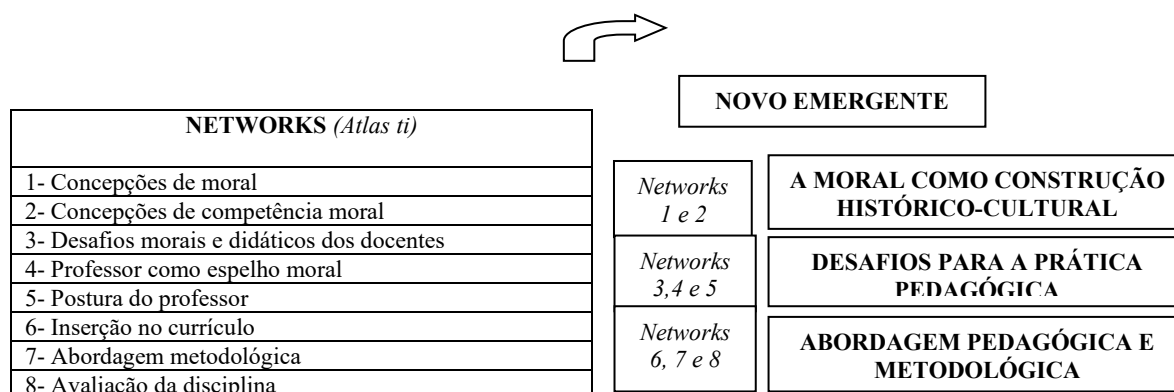


Figura 1- Síntese do processo de tratamento e análise dos dados, mostrando o novo emergente através da unitarização das *networks* (oriundos da desmontagem dos textos) em categorias.

Categoria 1: a moral como construção histórico-cultural

Explorou-se a concepção dos participantes sobre “diferentes morais” e os desafios dessa pluralidade. Eles denominaram de “moral individual” algo extremamente subjetivo, baseado em crenças individuais. A moral coletiva refletiria a constituição cultural/normativa de uma comunidade, ditando as regras de convivência/consenso entre as “morais individuais”; ambas vistas como disciplinadoras e mutáveis no tempo-espaço cultural. O desafio estaria no consenso com “morais individuais”, comumente conflitantes. A compreensão do contexto/perspectiva/valores do outro exige tolerância, maturidade e flexibilidade, especialmente na atuação profissional:

Ser um profissional, que trabalha lá dentro (de uma comunidade), a gente tem que entender o porquê essa moral tão diferente da nossa [...]. Elas têm leis próprias, criam uma visão de moral adaptada [...] muitos (profissionais) aceitam e conseguem interagir [...] outros se mantêm firmes em relação àquilo que é sua moral individual, considerando como a única moral [...] geram conflitos, ações de má fé [...] (EM1).
[...] tem uma questão cultural e social que influencia, que a moral muda com o tempo de acordo com a cultura. Esse é o problema, que é achar que aquilo é o certo, o ideal para a coletividade, aí surgem os conflitos, a intolerância com a diversidade (DM1).

Docentes e estudantes reconhecem a necessidade de respeitar e aproximar “as morais”. Ao proporcionar aos pacientes subsídios para uma decisão autônoma, há o permanente exercício de mútuo respeito, sem imposições. A própria noção de competência moral emergiu “atravessada” pela pluralidade: competente segundo qual moral? Como se uma “moral individual” ganhasse existência em arena de conflito com uma “moral coletiva” e a competência representasse a capacidade de equilíbrio.

A competência moral foi condicionada às capacidades de escuta, posicionamento, argumentação, de abordagem e manejo - escolher forma e momento de agir. Isso seria alcançado exercendo contínua empatia e respeito, prevenindo conflitos morais e condutas antiéticas nas relações interpessoais.

[...] competência engloba conhecimento, atitude e habilidade no campo moral [...] conhecimento acerca dos comportamentos adequados, como agir diante de determinado evento sem ser autoritário [...] (DM3).

Ele tem “a competência”, mas não é competente, porque ele não tem uma atitude moral [...]. Ele conhece, ele sabe disso, mas na hora de agir ele não age, ele não tem atitude ou não tem habilidade para trabalhar com isso (DM2).

[...] Não adianta você ter uma ideia e não saber colocar porque ela se perde, ela não é funcional. [...] ter a habilidade de argumentar com o outro sem impor e sem que lhe seja imposto [...] ser responsável, maduro de saber como chegar em cada situação (EM1)

Categoria 2: desafios para a prática pedagógica

Abordou-se o desafio do docente ser um exemplo moral aos estudantes, orientando-os sem oprimi-los ou negligenciar os valores da instituição que representa. O docente é reconhecido como o espelho moral dos estudantes, sendo suas ações marcantes como exemplo ou anti-exemplo, mas sempre como uma referência ético-moral.

O professor ensina muito pelo exemplo e, a partir do exemplo, ele moldará os valores que permeiam a formação, a competência moral (DM1).

[...] somos influenciadores, até pela própria construção moral do professor socialmente (DM2).

O estudante se desmotiva diante da incoerência entre o que o docente ensina e faz, ou quando este não o motiva a tornar práticos seus ensinamentos. Também há casos de a postura docente ser considerada ameaçadora ou imoral (como perseguição a estudantes e desrespeito a preceitos morais e deontológicos). O estudante se frustra ao não ter suas ideias ouvidas ou por não conseguir lutar contra o que considera inadequado, limitando seu interesse e participação.

Já vivenciamos a imoralidade, seja no campo de estágio, seja com a gente ou com outros [...] se não vivenciou já escutou algum colega que passou por esse tipo de situação (EM1).

Por que elas (professoras) riram? Não era pra rir! [...] se você ensinar uma coisa que você acha certo você tem que seguir (EM2).

A gente vê desde a primeira fase que não pode unha grande, unha pintada, não pode saia... Aí as professoras, nossas referências ético-morais, estão de cabelo solto, unha pintada... Aí você começa a ficar desmotivado (EM2).

Os docentes reconhecem que o exemplo prático é muito marcante para o estudante, porém encontram muitas barreiras para tal. Apontam a necessidade de manter um campo de estágio e as culturas institucionais como impedimentos às mudanças desejadas.

Não consigo tomar uma atitude mesmo tendo o conhecimento num campo de estágio [...] eu não tenho a continuidade de arcar com as consequências para o serviço. Acho que o docente tem muito mais conhecimento que atitude [...] Quantas vezes gostaria de tomar uma atitude no campo de estágio e abandono, porque naquele momento tem um papel diferente [...] represento uma instituição (a universidade) [...] (DM2).

O choque geracional e de valores entre docentes e estudantes é destacado por ambos. Ao mesmo tempo em que os acadêmicos são definidos como uma “juventude” mais contestadora, são vistos como mais individualistas/egocêntricos. Ambos reclamam por respeito às suas perspectivas.

A professora não foi legal justamente com o aluno que está com medo [...] Muitas vezes também o aluno acaba não se adaptando com aquele professor e vice-versa (EM2).

Para alguém que se formou em 2002, 1998..., os valores morais mudaram nesse percurso e as pessoas têm que se atualizar (DM3).

[...] é o indivíduo que não reconhece que o pensamento do outro não é pior porque é diferente [...] as novas gerações que estão vindo com a ideia de que o seu individual é o correto. Confundem a moral com o ego, ficando o respeito comprometido (DM1).

[...] dentro de uma sala de aula existem universos diferentes, com visões de moralidade diferentes[...] fazê-los entender que estamos no século 21 [...] é um universo de pessoas, de culturas, de troca de conhecimentos, troca de realidades. É um espaço plural e ele se modifica rapidamente (EM1).

Docentes e estudantes defendem a educação permanente e capacitações de docentes sobre como abordar os conteúdos referentes à ética e à moral de modo eficaz e não autoritário.

Enquanto pessoa e formador, você tem que estar instrumentalizado não só de experiências pessoais para ser esse espelho moral [...] Saber conduzir discussões morais também, o que foge um pouco da nossa instrumentalização (DM2).

A gente não tem um curso sobre o tema. Um curso para o professor [...] se me perguntar o último texto que eu li sobre moral foi na faculdade. Não temos essa discussão [...] (DM1).

As dificuldades em trabalhar metodologias ativas talvez reflitam os resquícios da educação bancária na qual muitos se formaram. Além disso, lidar com estudantes em diferentes etapas de amadurecimento moral também pode ser um complicador para essas atividades, constituindo mais um desafio para o docente:

[...] quando você propõe uma atividade diferente, que engloba o raciocínio todo, não fragmentado, eles reclamam que foi muito difícil, que não entenderam. Porque eles estão acostumados com a fragmentação (DM2).

Categoria 3: abordagem pedagógica e metodológica

Emergiram questões sobre o que, quando e como abordar a ética e a moral. Embora não tenha deixado de se mostrar como tema de ensino (ética como conteúdo de ensino), perpassa uma preocupação em inovar e refletir sobre os modos de ensinar e ampliar o papel da reflexão ética.

A moral e a ética são reconhecidas como transversais e tal característica parece dificultar a abordagem acadêmica. A mudança de modelos tradicionais de ensino para propostas transversais parece bem mais complexa e não ocorre pela simples “redistribuição de conteúdos”.

As novas bases curriculares dizem que ética e moral têm uma transversalidade em todas as fases, mas até que ponto isso se dissipou e não foi prejudicial para a aprendizagem? [...] como transversal ninguém aprofunda [...] fica superficial a discussão e sem conteúdo (DM1).

[...] no fim essa competência acaba se esvaindo. Houve o momento de transgressão [na moral, nos valores], e agora eu acho que estamos com dificuldade porque está na hora de mudar (DM3).

Concluem que melhores resultados pedagógicos exigem articular transversal-disciplinar. O primeiro explorando situações vivenciadas pelos estudantes ao longo da formação, fomentando discussões. O segundo permitindo o aprofundamento das discussões em espaço específico, aproveitando a expertise de docentes no tema e em metodologias apropriadas.

Docentes e estudantes manifestaram a importância de trabalhar a realidade profissional, especificando qual moral é esperada dos estudantes. Isso é contraditório, pois ao mesmo tempo em que defendem maior reflexão e liberdade de ponderações, ambos querem delimitar as ações morais, talvez objetivando facilitar o que é de natureza complexa.

Defendeu-se uma educação mais realística, voltada às exigências ético-morais profissionais. Isso implica, aparentemente, em uma dupla orientação: para uma moralidade profissional comum, ou mais deontológica (o dever ser) e, ao mesmo tempo, para métodos que problematizem a realidade. Quanto às metodologias, o estudo de casos morais foi calorosamente defendido, incluindo as experiências no campo de estágio e outras situações reais de resolução de conflitos.

Atividades que deixam em evidência quais são as morais esperadas [...] para que o aluno possa se projetar e problematizar como ele se comportaria (DM1).

[...] O que você pensa? Como é que você vai expor isso para a sua equipe? [...] como você vai chegar naquele profissional que está cometendo uma imperícia [...] preparar a gente para lidar com os casos da vida real (EM2).

[...] retomar temas *anteriores nas discussões e trazer como exemplo* [...] (EM1).

Para os estudantes, os docentes precisam se apropriar de referenciais didático-pedagógicos para tornar as aulas mais atrativas,

[...] não adianta o professor chegar na sala de aula [...] e não sabe se comunicar com o aluno [...] você tem uma diversidade de alunos e essas metodologias geralmente não estão comportando isso [...] E é fundamental saber conduzir o debate[...] (EM1).

Vira um ambiente de briga (os debates) [...] e se ficar quieto o professor acha que você não está participando [...] e você não sabe como falar, o que falar [...]. Adoraria uma aula que colocasse coisas da nossa ética, da nossa moral da enfermagem na qual a gente pudesse debater situações (EM2).

Questões deontológicas e legais da profissão são valorizadas pelos estudantes, que se percebem sem bases ou oportunidades de discussão. A inovação metodológica foi destacada como fundamental para aprender a conviver com as morais.

[...] o que é próprio da nossa profissão também era pra ser trabalhado em sala de aula (EM1).

[...] você fica à mercê do julgamento alheio, do colega que agride, do professor que julga [...] é melhor organizar com grupos de 10 pessoas do que de 40 [...] (EM1).

[...] um aluno discordar do outro sobre um assunto numa sala grande é o suficiente para gerar briga [...] às vezes as professoras não se importam com isso [...] (EM2).

Os estudantes demandam por orientação para a busca de consensos, realizando críticas construtivas com seus colegas/equipes do campo de estágio e os professores parecem concordar com essa importância.

[...] como é que a gente trabalha em equipe? A gente tem as nossas singularidades [...] A gente fica discutindo sobre coisas pessoais (EM2).

É muito mais fácil você julgar o outro [...] o reconhecimento é imediato, o auto reconhecimento é que demora (DM2).

Apesar de reconhecerem as mesmas problemáticas, docentes e estudantes divergem quanto ao melhor momento para iniciar a abordagem ético-moral. Os docentes defendem a abordagem em séries mais avançadas, com estudantes mais maduros para discussões produtivas e respeitadas. Para os estudantes, a temática deveria ser introduzida gradativamente desde séries iniciais, para promover o amadurecimento com exercícios de debate e consenso, até o aprofundamento nas séries seguintes.

Os estudantes percebem que a capacidade de argumentar deve ser fomentada, porém paulatinamente, respeitando as fases de amadurecimento, inclusive com mecanismos de “proteção”.

Tira muito o peso de ser julgado, porque você botaria aquela ideia no anonimato [escrita] [...] você vai ver como sua visão foi aceita pelos demais e você vai argumentar como se não fosse sua. Aos poucos tem que sair do anonimato, saber expressar a sua ideia, mas também fazer com que os outros tenham educação para receber (EM1).

Curiosamente, apenas os docentes levantaram a questão da avaliação dos estudantes nessa temática.

[...] como vou pontuar a parte ética dele? É muito desafiador. Não consigo dizer objetivamente o que ele fez de errado [...] (DM1).

Parece que o ato de avaliar significa apontar o que o estudante fez de errado e não um balanço do que o estudante aprendeu e o que ainda precisa aprender. Esse tipo de juízo moral pode ser um desencadeador de conflitos relacionais entre docentes e estudantes.

DISCUSSÃO

Na percepção de docentes e estudantes houve diferenças quanto ao entendimento de moral, ética e valores. Embora a moralidade possa ser compreendida como sendo os princípios de um indivíduo em relação ao que é certo ou errado (OLSO; WALSH, 2019), há

forte influência sociocultural na sua formação, não parecendo plausível considerar a pluralidade moral um fenômeno constituído de distintas “morais individuais”, mas de distintas morais socioculturais.

O desafio de lidar com a pluralidade moral não é recente, tampouco exclusiva da área da saúde. Porém, comumente é na saúde que se maximiza o bem-estar do coletivo em detrimento de algumas individualidades (CARVALHO; ROSANELI, 2016). O enfermeiro possui valores morais, mas também é influenciado pelas diretrizes éticas dos empregadores, do código ético-profissional, entre outros (COPELAND, 2019). Suas posições se dão no contínuo balanço entre valores individuais/profissionais/sociais; assim como no equilíbrio entre a autonomia moral do paciente e a obrigação moral de proteger a saúde e prevenir danos. Assim, o profissional deve se reconhecer em constante construção moral (SOUZA *et al.*, 2016), o que auxilia no respeito à autonomia, ao bom senso e a aceitação do que é diferente de si (CYPRIANO; MARÇAL; KEMPFER, 2016), aprendendo a lidar com a heterogeneidade e assumindo-a como enriquecedora.

Os estudantes precisam desenvolver competências para lidar com as diferentes morais, manejando conflitos, desenvolvendo a capacidade de escutar, e de respeitar discordâncias, tomando decisões sensatas (COPELAND, 2019; FEITO, 2017; CARVALHO; ROSANELI, 2016; CYPRIANO; MARÇAL; KEMPFER, 2016; SOUZA *et al.*, 2016). Uma forma eficiente de atuar com a pluralidade moral é a deliberação, que busca equilíbrio entre diversas perspectivas para assegurar que todas sejam consideradas, sendo uma construção compartilhada sobre como agir, considerando-se os valores compartilhados (COPELAND, 2019; MATTOS *et al.*, 2019; FEITO, 2017; CYPRIANO; MARÇAL; KEMPFER, 2016; SOUZA *et al.*, 2016).

Conforme evidenciado na categoria denominada “desafios docentes”, o relacionamento docente-estudante apresenta implicações para a boa qualidade da aprendizagem (ANDRADE; LEITE, 2019; MATTOS *et al.*, 2019; CARVALHO; ROSANELI, 2016). Estudantes aprendem observando as ações dos docentes, cabendo a este não impor uma noção de moral ideal, mas sim encorajar os graduandos a práticas autênticas, demonstrando preocupação genuína por eles (DESIMONE, 2019; VIHOS; MYRICK; YONGE, 2018).

Embora a tolerância seja essencial em uma sociedade pluralista, a excessiva maleabilidade moral relativiza demasiadamente os valores que ordenam uma sociedade, enfraquecendo a ética e tornando tolerante o intolerável. É preciso investigar quando os fundamentos da tolerância (como democracia e direitos humanos) são erodidos pela

interpretação extensiva e implementação de valores sem a devida reflexão. Isso compromete a análise de consequências e favorece comportamentos intolerantes/desumanos, protegidos erroneamente pelo véu da diversidade cultural (PEREIRA; ADEODATO, 2019). Além disso, há um limite aparentemente tênue entre problemas morais e relacionais. A moral atravessa as relações humanas, mas seria correto caracterizar toda a dificuldade relacional como um problema moral?

Assume-se como problema moral aquele que surge quando a confiança é frágil ou a ação de rotina não responde sobre as escolhas a serem feitas e, também, quando as escolhas remetem a valores pessoais e profissionais conflitantes (RAMOS *et al.*, 2016). Entretanto, deve-se entender que situações em que pessoas (professores ou estudantes) se sentem desvalorizadas/negligenciadas/agredidas há questões morais envolvidas, como as de responsabilidade, civilidade e respeito aos direitos individuais.

Nestes casos, caberia analisar o que deve ser problematizado, quando são apregoados “conflitos morais” na formação em Enfermagem. Seria divergência de prioridades entre docentes e estudantes, por histórias pessoais diversas? Seriam relações de poder caracterizadas pelo autoritarismo/opressão? Seriam limitações das formas de ensinar, incluindo metodologias e preparo do professor, assim como dos estudantes em enfrentar barreiras na formação? Todas essas situações foram relatadas no estudo e há referências de como podem realmente comprometer o desenvolvimento moral, fomentando medo/insegurança e dificultando o diálogo (ANDRADE; LEITE, 2019; MATTOS *et al.*, 2019; VIHOS; MYRICK; YONGE, 2018).

A dificuldade em analisar criticamente as próprias ideias sobre moral já indica outro tipo de fragilidade. Docentes criticam o “individualismo” de uma geração, mas qualificam como “moral” toda diferença individual. “As morais”, por este entendimento, não são de grupos que compartilham cultura, religião ou qualquer elemento agregador, mas sim absolutamente individuais, intrínsecas e subjetivas. Transparece, assim, a moral como algo que se tem direito pelo simples fato de existir, algo possuído por cada um de forma totalmente autônoma, ao invés de decorrentes das subjetividades e características ambientais/culturais, que fomentam linguagens interpretativas distintas da existência (PEREIRA; ADEODATO, 2019), culminando na pluralidade moral.

Lidar com esse pluralismo requer sensibilidade informada e imparcial para vislumbrar prioridades diante de valores conflitantes, mantendo uma relação democrática entre morais, sem o permissivismo do entendimento equivocado da tolerância, que deixa de

promover o bem-estar social e se converte num risco aos próprios valores que a tolerância quer defender (PEREIRA; ADEODATO, 2019).

Independente de que concepções ou referências se possa adotar para discutir ética, moral ou os valores, é unânime o importante papel do docente. Deles é exigido que aprimorem suas competências para debater questões ético-morais com os estudantes, para identificar as dificuldades que oportunizem o aprendizado prático (DESIMONE, 2019; MATTOS *et al.*, 2019; PALESE *et al.*, 2018). Porém, ressalta-se que uma postura docente não agressiva, afetiva e atenciosa aprimora por si só o interesse do estudante, devendo o docente ter consciência de suas bases morais e responsabilidade enquanto referência profissional (ANDRADE; LEITE, 2019; MATTOS *et al.*, 2019).

Quando o docente não espelha o compromisso ético-moral que ensina, os estudantes se desiludem e questionam o real valor dessa abordagem (MATTOS *et al.*, 2019). O mesmo ocorre quando estes são expostos a más práticas de cuidado que ameaçam os princípios éticos (PALESE *et al.*, 2018; RENNO; RAMOS; BRITO, 2016).

Mesmo reconhecida essa importância, talvez os estudantes careçam de resiliência para compreender que uma cultura organizacional é mutável, como qualquer cultura, porém de forma lenta e gradual. A resiliência, aqui entendida como um processo interativo entre a pessoa e o seu meio, capaz de capacitar o indivíduo para lidar com as adversidades de uma forma positiva (RUAS *et al.*, 2019), é uma competência importante a ser desenvolvida e aperfeiçoada pelos estudantes, visando lidar com realidades não condizentes com seus julgamentos.

A necessidade de continuidade para uma educação ético-moral eficaz é desafiadora. O processo precisa capacitar os estudantes a desenvolver o raciocínio moral e o julgamento ético ao longo da graduação. Os avanços assistenciais e as mudanças sociais tornam mais complexos os problemas ético-morais da profissão, que nem sempre são contemplados no código de ética da enfermagem, requerendo programas educacionais desde a formação básica até a educação continuada/permanente (DESIMONE, 2019; YOSHIOKA; KANEKO, 2019a, 2019b).

O lugar incerto da ética na formação se mostra nos resultados do estudo, entre a transversalidade e a formalização de etapas/conteúdos. Apesar dos participantes reconhecerem como transversais, defendem a necessidade de estruturar a formação ético-moral. Na literatura também há o reconhecimento da necessidade de sistematização durante a graduação (DESIMONE, 2019; PALESE *et al.*, 2018), além de abordagens curriculares

precoces e abrangentes. Porém, o consenso sobre o conteúdo e os módulos de ensino de uma disciplina para tal ainda não foi estabelecido e raramente foi ponderado (KIM; PARK, 2019).

Quanto mais cedo a reflexão e o diálogo forem estimulados, mais cedo os estudantes serão capazes de realizar análises crítico-reflexivas nos variados contextos, admitindo a incomensurabilidade de valores com os quais se pode conflitar. Assim, a literatura manifesta a mesma concepção dos participantes (estudantes): mesmo que eles pareçam imaturos, intolerantes aos olhos dos docentes, parece haver uma tendência dos estudiosos a reconhecer a formação precoce como melhor percurso.

Quanto aos debates, defende-se seu estímulo com estudantes de séries mais avançadas, que enfrentam problemas éticos no ambiente clínico dos estágios, desenvolvendo habilidades/competências para a tomada de decisões (KIM; PARK, 2019; VIHOS; MYRICK; YONGE, 2018). Debates sobre questões morais fazem os estudantes perceberem que chegar a um consenso implica em aprendizado contínuo e mútuo, considerando as perspectivas divergentes. Isso minimiza a sensação de impotência, as chances de sofrimento moral e culmina no aprimoramento do julgamento moral, sendo mais eficaz do que métodos tradicionais (KIM; PARK, 2019; ZHANG *et al.*, 2019; VIHOS; MYRICK; YONGE, 2018; RENNO; RAMOS; BRITO, 2016).

Docentes e estudantes manifestam a importância de metodologias ativas (como debates e aplicação de casos morais), mas contradizem isso ao almejar delimitar perfis morais mais desejáveis aos estudantes, o que pode ser oriundo dos traços hierárquicos ainda presentes na academia. Combinar metodologias ativas com tradicionais é sugerido como alternativa para o ensino ético-moral na enfermagem (ZHANG *et al.*, 2019), entretanto, isso requer superação do comodismo e construção de boas relações docentes-estudante para que o desenvolvimento moral seja eficaz. É preciso que os estudantes tenham proatividade diante de problemas morais, identificando suas responsabilidades enquanto futuros enfermeiros (NAMADI *et al.*, 2019; SCHNEIDER; RAMOS, 2019; PALESE *et al.*, 2018; VIHOS; MYRICK; YONGE, 2018).

Quanto à avaliação disciplinar, pouco foi sugerido, embora fragilidades sejam apontadas quanto à redução dos processos avaliativos à simples detecção de erros e fonte de conflitos nas relações professor-aluno. Há sugestões para os docentes identificarem o desenvolvimento ético-moral de seus estudantes, como o reconhecimento e respeito aos valores dos pacientes, acolhendo suas necessidades e emoções (VIHOS; MYRICK; YONGE, 2018).

Embora a avaliação parametrizada (provas) não pareça se encaixar numa abordagem orientada pela subjetividade e pelo contexto sociocultural (CARVALHO; ROSANELI, 2016), esta comumente é uma exigência institucional da qual o docente não consegue se desvencilhar. Mas como avaliar numericamente a moral? Se são admitidas múltiplas estruturas éticas para orientar a ação moral (CARVALHO; ROSANELI, 2016), como limitá-la a uma avaliação tão pontual como uma prova escrita? Além disso, os estudantes podem tomar medidas defensivas caso se sintam julgados moralmente ou percebam a desvalorização dos seus argumentos (FEITO, 2017; GARCÍA, 2016). Uma alternativa pode ser a análise coletiva de casos éticos e a elaboração de portfólios de problemas morais identificados pelos próprios estudantes, com o acompanhamento contínuo do docente. Talvez um maior diálogo entre docente, universidade e estudante possa favorecer a superação desse desafio.

Limitações do estudo

Considera-se como limitação a de representatividade de participantes, não sendo possível generalizar os resultados; a escassez de literatura e a metodologia World Café, que ainda é pouco difundida na pesquisa em enfermagem.

Contribuições para a área da Enfermagem, Saúde ou Política Pública

Acredita-se que este estudo revela a importância da educação ético-moral na graduação para formar profissionais éticos e moralmente competentes, fornecendo possibilidades de aprimoramento de práticas educacionais mais atrativas e eficientes, além de demonstrar as potencialidades da metodologia *World Cafe*. Aponta-se a necessidade de reflexão sobre a relação entre o desenvolvimento ético-moral e a formação profissional.

CONCLUSÃO

Evidenciou-se a demanda por uma abordagem integradora entre o disciplinar e o transversal, entendendo que o ensino transversal não está atendendo aos anseios, gerando fragmentação, invisibilidade e a desresponsabilização em relação ao propósito de formar profissionais moralmente competentes. Docentes e estudantes demonstraram dificuldade de intercomunicação, o que provavelmente é o maior desafio para a reestruturação da abordagem, pendulando ora para a relativização/tolerância extrema e acrítica, ora para a imposição de valores.

A compreensão de docentes e estudantes sobre educação ético-moral na graduação em enfermagem contribui para o desenho da ferramenta, o diagnóstico da necessidade de aprendizagem e dos desafios docente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A.K.B.B.; LEITE, M.D.B. A Afetividade na Relação Professor-Aluno e suas implicações na Aprendizagem, em Contexto Universitário / Affectiveness in the Teacher-Student Relationship and its Implications in Learning in a University Context. **Rev. de Psicologia**, [S. l.], v. 13, n. 46, p. 58–84, 2019. DOI: 10.14295/online.v13i46.1869. Acesso em: 02 fev. 2020.

AVILA, L.I. *et al.* Construção Moral Do Estudante De Graduação Em Enfermagem Como Fomento Da Humanização Do Cuidado. **Texto & Contexto - Enfermagem**, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 1–9, 2018. DOI: 10.1590/0104-070720180004790015. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRATZ, J.K.A.; SANDOVAL-RAMIREZ, M. Competências éticas para el desarrollo del cuidado en enfermería. **Rev Bras Enferm [Internet]**, [S. l.], v. 71, n. 4, p. 1810–1814, 2018. DOI: 10.1590/0034-7167-2017-0539. Acesso em: 24 fev. 2019.

CARVALHO, R.R.P.; ROSANELI, C.F. **Bioética e Saúde Pública**. Curitiba: CRV, 2016. 190 p.

COPELAND, D. Moral Ecology in Nursing: A Pluralistic Approach. **SAGE Open Nursing**, [S. l.], v. 5, p. 1–8, 2019. DOI: 10.1177/2377960819833899. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2377960819833899>. Acesso em: 27 ago. 2020.

CORTINA, A.; MARTÍNEZ, E. **Ética**. São Paulo: Edições Loyola, 2005. 184 p.

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

DESIMONE, B.B. Curriculum Redesign to Build the Moral Courage Values of Accelerated Bachelor's Degree Nursing Students. **SAGE Open Nursing**, [S. l.], v. 5, p. 1–10, 2019. DOI: 10.1177/2377960819827086. Acesso em: 21 jul. 2020.

FEITO, L. Narrativas discordantes. **Rev. Bioética Complutense**. [S.L.]. (v.) 31, p. 2-3, 2017. Available from: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/137-2017-10-09-Bio%20tica%20Complutense%2031.pdf>. Acesso em: 03 set. 2018

GARCÍA, G.A. La importancia de la razón narrativa para la deliberación. **Rev. Bioética Complutense**. [S.L.]. (v.), 27, p. 12-16., 2016. Disponível em: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/137-2016-10-07-Bio%20tica%20Complutense%2027.pdf>. Acesso em: 03 set 2018.

KIM, W.J.; PARK, J.H.. The effects of debate-based ethics education on the moral sensitivity

and judgment of nursing students: A quasi-experimental study. **Nurse Education Today**, [S.L.], v. 83, (n.), p.1-6, Jan. 2019. DOI: 10.1016/j.nedt.2019.08.018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.08.018>. Acesso em: 02 fev. 2020.

MATTOS, L.M. *et al.* Repercussão Da Relação Professor-Aluno Na Formação De Graduandos Em Enfermagem. **Rev. Baiana de Enfermagem**, [S. l.], v. 33, (n.) p. 1–10, 2019. DOI: 10.18471/rbe.v33.28274. Acesso em: 02 fev. 2020.

MORAES R., GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016. 264 p.

NAMADI, F. *et al.* The Effects of Nursing Ethics Education through Case-Based Learning on Moral Reasoning among Nursing Students. **Nursing and Midwifery Studies**. [S.L.], v. 9, n. 1, p. 85-90, 2019. DOI: 10.4103/nms.nms_33_18. Acesso em: 02 fev. 2020.

OLSON, T.; WALSH, E. Academic nursing leadership in the U.S.: a case study of competition, compromise and moral courage. **International Jour. Educational Integrity**. [S.L.]. v. 15, n. 8, p.1-11, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40979-019-0048-y>. Acesso em: 10 dez. 2018.

PALESE, A. *et al.* Opportunity to discuss ethical issues during clinical learning experience. **Nursing Ethics**. [S.L.]. v. 26, n. 6, p. 1-15, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/0969733018774617>. Acesso em: 02 fev. 2020.

PEREIRA, C.S.; ADEODATO, J.M. Ética Da Tolerância E Seus Inimigos: Imprecisão Conceitual De Pluralismo, Permissivismo E Relativismo Como Obstáculo a Seus Próprios Ideais. **Rev. Opinião Jurídica**. Fortaleza, v. 17, n. 26, p. 1- 13, 2019. DOI: 10.12662/2447-6641oj.v17i26.p13-41.2019. Acesso em: 02 fev. 2020.

RAMOS, F.R.S. *et al.* Marco conceitual para o estudo do distresse moral em enfermeiros. **Texto e Contexto Enfermagem**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 1–10, 2016. DOI: 10.1590/0104-07072016004460015. Acesso em: 13 set. 2018.

REGO, S.; PALACIOS, M. Contribuições para planejamento e avaliação do ensino da bioética. **Rev Bioética**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 234–243, 2017. DOI: 10.1590/1983-80422017252183. Acesso em: 20 fev. 2019.

RENNO, H.M.S.; RAMOS, F.R.S.; BRITO, M.J.M. Moral distress of nursing undergraduates: Myth or reality?. **Nursing Ethics** [S.L.]. v. 25, n. 3, p. 304-312, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/0969733016643862>. Acesso em: 05 jan. 2019.

RUAS, C.A.S. *et al.* Resiliência dos estudantes de enfermagem de uma universidade na Baixada Fluminense/RJ. **Brazilian Journal of Health Review**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 2409–2417, 2019. DOI: 10.34119/bjhrv2n4-015. Acesso em: 02 fev. 2020.

SANTOS, G.S. *et al.* Práticas grupais no ensino do estado da arte com residentes multiprofissionais em saúde. **Rev aucha de enfermagem**, [S. l.], v. 40, p. e20180210, 2019. DOI: 10.1590/1983-1447.2019.20180210. Acesso em: 11 ago. 2019.

SCHNEIDER, D.G.; RAMOS, F.R.S. **Ensino simulado e deliberação moral**: contribuições para a formação profissional em saúde. Porto Alegre: Moriá, 2019. 149 p.

SCHUH, C.M.; ALBUQUERQUE, I.M. A ética na formação dos profissionais da saúde: algumas reflexões. **Rev. Bioét. (Impr.)**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 55–60, 2009. Disponível em: https://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/79. Acesso em: 20 fev. 2019.

SOUSA, A.M.O.P.; ALVES, R.R.N. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, [S. l.], v. 34, n. 105, p. 320–331, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000300009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 out. 2019.

SOUZA, D.M. *et al.* O pensamento de Freire na educação e na pesquisa em saúde e enfermagem. In: PRADO, M.L.; SCHMIDT, K.R. (Org.). **Paulo Freire e a boniteza de ensinar e aprender na saúde**. 3. ed. Florianópolis: UFSC/PEN, 2016. p. 157-69.

VIHOS, J.; MYRICK, F.; YONGE, O. Socializing for Authentic Caring Engagement in Nursing Practice: Nursing Student Moral Development in Preceptorship. **The Canadian journal of nursing research**, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 63–71, 2018. DOI: 10.1177/0844562118809258. Acesso em: 02 fev. 2020.

YOSHIOKA, E.; KANEKO, S. The Current Status of Ethical Judgment Capacity and Ethical Training Regarding Continuous Nursing Education. **International Journal of Nursing & Clinical Practices**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 1-15, 2019. a. DOI: 10.15344/2394-4978/2019/305. Acesso em: 28 jan. 2020.

YOSHIOKA, E.; KANEKO, S. The Acquisition of Ethical Competence in Basic Education and the Present State of Ethics Education. **Open Journal of Nursing**, [S. l.], v. 09, n. 07, p. 676–686, 2019. b. DOI: 10.4236/ojn.2019.97052. Acesso em: 28 jan. 2020.

ZHANG, F. *et al.* A comparison of inquiry-oriented teaching and lecture-based approach in nursing ethics education. **Nurse Education Today**. [S. l.], v. 79, (n.), p. 86-91, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.05.006>. Acesso em: 28 jan. 2020.

4.4 MANUSCRITO 4

Construção e Validação de uma Ferramenta de Apoio à Educação Ético-Moral na Graduação em Enfermagem Ferramenta

Isabela Saieron
Flávia Regina Souza Ramos
Dulcineia Ghizoni Schneider

Resumo

O estudo objetivou propor e validar uma ferramenta teórico-metodológica de apoio à prática educativa na formação ético-moral de graduandos em enfermagem a partir das propostas da Neuroeducação, da Bioética Narrativa e dos Padrões de Conhecimento de Bárbara Carper. Trata-se de uma pesquisa descritiva e de desenvolvimento metodológico, com abordagem qualitativa à elaboração e validação da ferramenta, quando se expressou o alcance de parâmetros considerados adequados por 18 juízes, com Índice de Validação de Conteúdo acima de 75%. Os resultados evidenciam a necessidade de recursos capazes de auxiliar a abordagem ético-moral durante a graduação em enfermagem, justificando a elaboração da ferramenta EducETIC. No que tange à validação dessa ferramenta, concluiu-se que ela é adequada ao fim a que se propõe.

Descritores: Enfermagem; Educação em Saúde; Tecnologia Educacional; Moral; Ética.

Abstract

The study proposed and validated a theoretical-methodological tool to support educational practice, in the ethical-moral training of nursing students, from the proposals of Neuroeducation, Narrative Bioethics, and Knowledge Patterns by Bárbara Carper. It is a descriptive research and methodological development with a qualitative approach reported in two of its stages. Tool validation within the parameters considered appropriate by 18 judges. All of them considered the Content Validation Index above 75%. The results show the need for resources capable of helping the ethical-moral approach during undergraduate nursing, justifying the EducETIC tool preparation. Regarding the validation of this tool, it was concluded it is suitable for the proposed purpose.

Keywords: Nursing; Health Education; Educational Technology; Moral; Ethics.

Resumen

El objetivo del estudio es proponer y validar una herramienta teórico-metodológica de apoyo a la práctica educativa en la formación ético-moral de graduandos en enfermería a partir de las propuestas de la Neuroeducación, la Bioética Narrativa y los Patrones de Conocimiento de Bárbara Carper. Se trata de una investigación descriptiva y del desarrollo metodológico, con un abordaje cualitativo constituye la validación de la herramienta dentro de los parámetros considerados adecuados por 18 jueces. Todos consideraron al Índice de Validación del Contenido por encima del 75%. Los resultados evidencian la necesidad de recursos capaces de auxiliar el abordaje ético-moral durante la graduación en enfermería, justificando la elaboración de la herramienta EducETIC. En relación con la validación de esa herramienta, se concluye que la misma es adecuada para el fin propuesto.

Palabras Clave: Enfermería; Educación en Salud; Tecnología Educacional; Moral; Ética.

INTRODUÇÃO

Tanto a moral quanto a ética constituem uma temática transversal por essência. À dimensão ética e moral convém particular preocupação no contexto laboral em saúde, continuamente revigorado por novas questões que influenciam os interesses multidisciplinares. Trata-se de uma realidade na qual problemas, dilemas e possibilidades de falha/erro/dano em torno de decisões morais que envolvam as práticas de saúde se tornam interdependentes nas equipes, assim como suas consequências (RAMOS *et al.*, 2016).

O não aprimoramento de competências morais compromete a identificação, prevenção e o manejo de problemas ético-morais. Essa realidade pode ocasionar desgastes físicos e emocionais, como o fenômeno conhecido como *distresse moral*, associado às experiências subjetivas envolvendo os desafios cotidianos, como a tomada de decisões difíceis; ou o Burnout, caracterizado por um grau extremo de estresse laboral (RAMOS *et al.*, 2020; 2016; VIEIRA; RUSSO, 2019).

Fica assim evidente a importância de preparar os futuros profissionais da saúde para atuar eficazmente com os contextos morais que permeiam o meio assistencial, seja no cuidado direto ao paciente ou no relacionamento entre equipes interdisciplinares. Pode-se dizer que esta é uma concepção nova, contemporânea à percepção de aprendizagem integrativa, não dissociativa (CLARO; MENDES, 2018; OLIVOS, 2016; FELIP, 2015; MORATALLA; GRANDE, 2013). Entretanto, esta é uma tarefa complexa em virtude da transversalidade da temática, o que compromete sua ênfase dentro de um cronograma acadêmico. Além disso, é histórica a exaltação das competências tecnicistas em detrimento das competências relacionais, críticas e reflexivas durante a formação profissional em saúde (ESCOBAR-CASTELLANOS; SANHUEZA-ALVARADO, 2018; MARQUES, 2018).

A necessidade de maior intercomunicação entre o holístico e o tecnológico é ambicionada na enfermagem, com ênfase, desde meados dos anos 1980, de quando se pode destacar o trabalho da enfermeira Bárbara Carper, os Padrões de Conhecimento em Enfermagem (o padrão de conhecimento empírico, o pessoal, o estético e o ético) (ESCOBAR-CASTELLANOS; SANHUEZA-ALVARADO, 2018; BRITO *et al.*, 2017; OLIVEIRA; GARCIA; TOLEDO, 2017), aqui considerados como primordiais para a educação moral e ética. Carper defende que os profissionais da saúde, em especial os da

enfermagem, não devem se limitar à ciência, sendo o apoio das artes liberais, da literatura e das humanidades primordiais para a educação ético-moral (EISENHAUER, 2015).

Diante dos desafios de proporcionar uma educação ético-moral exitosa na formação em saúde, defende-se que é preciso considerar aspectos que perpassam a grade curricular acadêmica tradicional, mas também os processos pelos quais os estudantes aprendem e constroem percepções e julgamentos morais em contato com a sua realidade. Assim, tanto a Neuroeducação quanto a Bioética Narrativa podem ser recursos promissores em prol da educação ético-moral.

A Neuroeducação é uma ciência que estuda as bases cerebrais no processo educacional, almejando utilizar os conhecimentos científicos sobre o cérebro para melhorar a prática educativa, tornando-a mais efetiva, potencializando as capacidades dos aprendizes e favorecendo a Inteligência emocional dos mesmos (SAIORON *et al.*, 2020; SOUSA; ALVES, 2017; FELIP, 2015). Quanto à Bioética Narrativa, trata-se de uma vertente bioética enraizada no narrativismo, revalorizando a troca e relatos de experiências entre indivíduos, ampliando os enfoques interpretativos sem negligenciar o científico. Nos últimos anos, a narração vem se incorporando ao campo da ética, apontando um novo método para sanar conflitos éticos e morais devido à sua capacidade de refletir a realidade da vida, expondo convicções pessoais e gerando novos contextos (PÉREZ, 2016). A troca e a construção de narrativas são considerados instrumentos indispensáveis para aprimorar e desenvolver conhecimentos referentes a valores morais, sendo defendida inclusive enquanto instrumento didático (OLIVOS, 2016; MANCHOLA, 2014).

Tais considerações justificam o interesse de desenvolver uma pesquisa sobre o processo de educação ético-moral na graduação em enfermagem, visando à produção e validação de uma ferramenta capaz de auxiliar a abordagem docente, possibilitando a ampliação dos conhecimentos didático/pedagógicos e a qualificação dos processos educacionais ético-morais. Logo, partiu-se do pressuposto de oferecer aos docentes de graduação de enfermagem apoio para a elaboração de suas aulas, estimulando sua criatividade, tendo como base os referenciais mencionados.

Assim, este estudo apresentou por questão norteadora: que ferramenta teórico-metodológica pode subsidiar as práticas educacionais para a formação ético-moral de graduandos em enfermagem, a partir de aportes da Neuroeducação, da Bioética Narrativa e dos Padrões de Conhecimento de Bárbara Carper?

O objetivo geral foi propor e validar uma ferramenta teórico-metodológica de apoio à prática educativa na formação ético-moral de graduandos em enfermagem a partir das

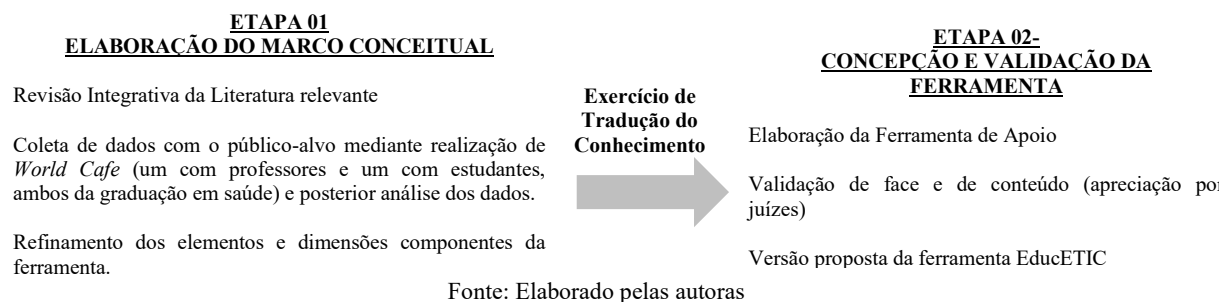
propostas da Neuroeducação, da Bioética Narrativa e dos Padrões de Conhecimento de Bárbara Carper. Os objetivos específicos: propor um marco teórico subsidiado pelos referenciais da Neuroeducação, da Bioética Narrativa e dos Padrões de Conhecimento de Bárbara Carper, aplicado à educação ético-moral de graduandos em enfermagem; construir uma ferramenta de apoio para a prática educativa na formação ético-moral de graduandos em enfermagem, embasada no marco teórico desenvolvido; validar a ferramenta de apoio para a prática educativa na formação ético-moral de graduandos em enfermagem.

MÉTODO

Trata-se do recorte de uma pesquisa de doutorado, defendida em 2021, de inovação tecnológica, que envolveu pesquisa de evidência (revisão integrativa) e empírica (de campo) na ETAPA I, seguida da etapa metodológica (ETAPA II), com o desenvolvimento e validação de face e de conteúdo de uma tecnologia/inovação educacional (ferramenta de apoio) voltada para a educação ético-moral no processo de formação de graduandos de enfermagem, a partir das propostas da Neuroeducação, da Bioética Narrativa e dos Padrões de Conhecimento de Bárbara Carper e contribuições empíricas. Convém ressaltar que a abordagem metodológica aqui adotada visou sistematizar aportes teóricos, valorizar a experiência e a criatividade de pesquisadores e potenciais participantes da prática neuroeducacional e do narrativismo na educação ético-moral na graduação de enfermagem, de modo a promover a capacitação dialógica, ao mesmo tempo em que se formulam bases e ferramentas úteis ao processo educacional em si.

A sua elaboração foi orientada pelo *checklist* COREQ e se encontra representada na Figura 1.

Figura 1: Resumo das Etapas da pesquisa



Conforme a Figura 1, a ETAPA I consistiu na elaboração de uma Revisão Integrativa da Literatura (pesquisa de evidência) e da realização de coleta de dados com o público-alvo (docentes e graduandos de enfermagem) através da técnica *World Cafe* (pesquisa empírica).

Os resultados desta etapa são detidamente apresentados em outros manuscritos, mas precisam ser aqui referidos na medida em que subsidiam a Etapa II, esta sim objeto do presente artigo.

A Revisão Integrativa identificou 613 artigos que abordavam a Neuroética ou a Neuroeducação, porém, foram incluídos 25 artigos que responderam à questão de pesquisa (SAIORON *et al.*, 2020). Quanto ao *World Cafe*, trata-se de um método de conversação colaborativa, no qual os participantes se distribuem em mesas para trocar ideias sobre o contexto proposto e, dessa forma, favorecer a emergência de novas ideias enriquecedoras sobre este contexto (HURLEY; BROWN, 2019). Foram realizados dois *World Café* em momentos diferentes, um com docentes de enfermagem e outro com os estudantes, ambos os grupos pertencentes à mesma universidade federal, situada no Estado de Santa Catarina.

Os dados obtidos pela Revisão Integrativa foram analisados conforme as características do método de revisão (SAIORON *et al.*, 2020). Quanto aos obtidos mediante *World Café*, foram submetidos à Análise Textual Discursiva (ATD), uma abordagem analítica apoiada na interpretação dos significados atribuídos pelos autores, composta por quatro focos: unitarização, categorização, captação do novo emergente em um processo auto-organizado (MORAES; GALIAZZI, 2016). O processo analítico foi auxiliado pelo *software Atlas ti*, que sistematiza e organiza o material para análise.

Finda a ETAPA I, os resultados foram submetidos a um exercício de Tradução do Conhecimento (TC), visando transformar a evidência em ações aplicáveis ao mundo real (CABRAL, PAULA, 2020; OELKE *et al.*, 2015), valendo-se, nesse caso, da elaboração da ferramenta de apoio. Este exercício inclui quatro procedimentos: síntese, que consiste na integração de resultados de pesquisas individuais sobre o tema; disseminação, que é a transferência do conhecimento para o público-alvo; e o intercâmbio, que consiste na interação

entre produtores e usuários do conhecimento para solucionar problemas (ANDRADE; PEREIRA, 2020).

A revisão integrativa permitiu maior e melhor compreensão sobre como favorecer o processo de aprendizagem, enquanto os *World Cafe* permitiram identificar os desafios de abordar ética e moral no ambiente acadêmico. O exercício de TC permitiu evidenciar com maior nitidez as contribuições de cada momento da ETAPA I para a elaboração da ferramenta.

Assim, foi possível elaborar uma ferramenta devidamente embasada e prática (Figuras 3 e 4), submetida a um processo de validação (ETAPA II). Coerentemente com a proposta, constituiu-se em validação de face e de conteúdo, uma vez que ambas conferem à ferramenta equivalência semântica, idiomática e conceitual (CALDANA; GABRIEL, 2017). Devido à temática recente e pouco explorada, optou-se pela seleção intencional de juízes para dar seguimento ao processo de validação. A amostra foi composta por profissionais com experiência em educação e/ou bioética (especialmente a Bioética Narrativa), ética narrativa e neurociências (especialmente a Neuroeducação e/ou Neurociência Cognitiva).

A seleção ocorreu mediante busca à Plataforma Currículo Lattes, guiada por um quadro de pontos (Quadro 1) adaptado dos Critérios de Fhering (1987) para selecionar os currículos que melhor atendessem aos interesses do estudo. Os profissionais que obtiveram currículo com somatória de pontos inferior a seis foram excluídos.

Quadro 1- Critérios de Fhering (1987) adaptados para seleção de juízes

Critérios de Fehring (1987)	Critérios de Inclusão Estabelecidos	Pontuação
Formação Especializada	Ser mestre em Enfermagem/saúde, com dissertação nos campos da Ética/ Bioética/ Bioética Narrativa/ Neuroética/ Educação profissional em saúde.	2
Formação Especializada	Ser doutor em enfermagem /saúde com a tese nos campos da Bioética/ Ética/Bioética Narrativa/Neuroética/ Educação profissional em saúde ou produção e validação de tecnologias.	2
Publicação	Ter publicações nos campos da Ética/ Bioética/ Bioética Narrativa/ Neuroética/ Educação profissional em saúde ou na produção e validação de tecnologias.	2
Pesquisa	Participar de laboratório de pesquisa nos campos da Ética/ Bioética/ Bioética Narrativa/ Neuroética/ Educação profissional ou produção e validação de tecnologias em enfermagem/saúde.	2
Experiência	Ter experiência de ensino nos campos da Ética/ Bioética/ Bioética Narrativa/ Neuroética/ Educação profissional em saúde/	2

	enfermagem por tempo superior a 1 ano, ou na produção e validação de tecnologias.	
--	---	--

Fonte: Critérios de Fehring (1987) adaptado pelas autoras.

Os juízes que aceitaram o convite para participação e concordaram com o TCLE receberam um PDF da ferramenta proposta e um instrumento de avaliação por meio do *Google Forms*. Obteve-se um total de 18 juízes participantes. Todo contato (convite, TCLE e formulário de avaliação) foi realizado via online mediante *e-mail*. Cada juiz dispôs de 30 dias consecutivos para manifestar sua avaliação.

Apesar de assumir-se que a perspectiva qualitativa da validação de face e de conteúdo deve ser garantida, de modo a valorizar a manifestação dos juízes indicativas de equivalência semântica, idiomática e conceitual da ferramenta, de forma complementar e secundária foi verificada e utilizado um indicador paramétrico. Assim, foi aplicado o Índice de Validade de Conteúdo (IVC), também dirigido à avaliação de face e de conteúdo. O IVC, que mede a porcentagem de concordância sobre determinados aspectos da ferramenta e seus itens, permitindo analisar cada item individualmente, também a ferramenta em totalidade. Calculou-se o IVC dividindo o número de juízes que avaliaram o item como totalmente adequado (TA) ou adequado (A) pelo total de juízes que avaliaram (18) (ALEXANDRE; COLUCI, 2011; POLIT; BECK, 2006). Admitiu-se como IVC mínimo 75%. Além disso, campos para sugestões e comentários se dispunham em cada conjunto de aspectos e para a ferramenta de forma integral.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

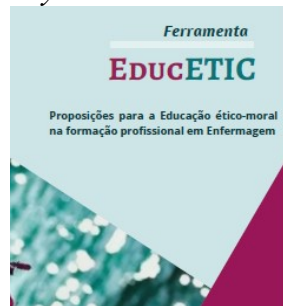
A FERRAMENTA EducETIC

A EducETIC é uma ferramenta orientada à educação ético-moral de estudantes da graduação em enfermagem, cujo objetivo é auxiliar os docentes de enfermagem, e de outras profissões da saúde, no desenvolvimento de disciplinas ou atividades que almejem a educação ética e moral.

A ETAPA I revelou a complexidade teórica e prática de se abordar a ética e a moral durante a graduação de enfermagem, assim como os aspectos mais desafiadores para docentes e estudantes. Nos *Word Cafe* emergiu em ambos os grupos a ideia de competências morais, relacionadas às capacidades de ouvir, argumentar e saber como abordar adequadamente os pares diante de possíveis conflitos éticos ou morais.

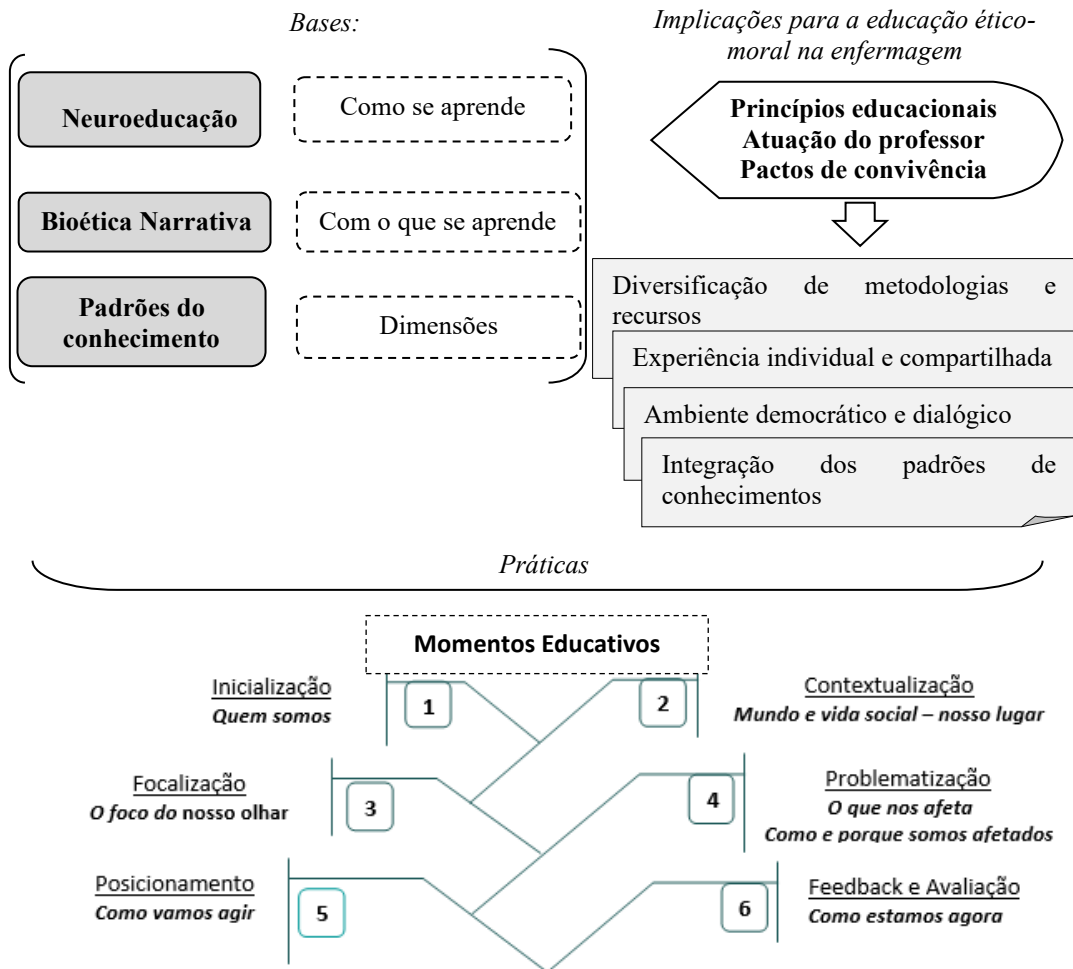
Mediante essas ações, foi possível identificar os principais desafios referentes à educação ético-moral e exercitar a tradução desse conhecimento gerado, ou seja, a aplicação dos resultados de pesquisa para apoiar soluções para demandas reais (CABRAL; PAULA, 2020). O layout da ferramenta, seu modelo teórico-prático e seu eixo estruturante, configurado em “Momentos Educativos”, estão representados nas figuras a seguir (Figura 3, 4 e 5):

Figura 3 - Layout da ferramenta EducETIC



Fonte: Elaborado pelas autoras

Figura 4 - Síntese do Modelo teórico-prático da ferramenta.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O momento de **Inicialização** é o do auto reconhecimento como ser ético-moral; o momento **Contextualização** é o reconhecimento da influência temporal e cultural da vida moral de uma sociedade; o momento **Focalização** representa a ênfase que se almeja dar com um grupo específico de estudantes, de acordo com sua maturidade, competências ético-morais e fragilidades; o momento **Problematização** é o do debate sobre problemas e necessidades de deliberação moral, mobilizando a reflexão sobre a constituição social da moral afeta individualmente e como atuar com as distintas morais; o momento **Posicionamento** aborda a responsabilidade ética e moral da profissão enfermeiro diante dos distintos valores que sustentam posições e atuações cotidianas; e o momento **Feedback e Avaliação**, que traz as possibilidades de retomadas e de recursos avaliativos deste processo educacional. Cada Momento Educativo possui exemplos artísticos e científicos variados e um roteiro sucinto mostrando as possibilidades de aplicação em aula (orientando quanto às possibilidades de ambiente de abertura, as diferentes metodologias que podem ser empregadas, entre outros), inspirando o docente a adaptar ou criar seus próprios roteiros de modo fácil e prático.

VALIDAÇÃO DA FERRAMENTA DE APOIO À EDUCAÇÃO ÉTICO-MORAL NA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM - EducETIC

A ferramenta de apoio à educação ético-moral (EducETIC) foi submetida à validação por 18 juízes (ETAPA II), distribuídos em duas categorias de *expertise*: “Bioética, Bioética Narrativa, Neuroética, Neuroeducação” (55,6% da amostra) e “Educação, Educação Profissional” (44,4% da amostra). Dentre os juízes, 88,8% eram do sexo feminino e 11,2% do sexo masculino, sendo 38,8% pós-doutores e 61,1% doutores. Apenas 11,1% não eram graduados em enfermagem (um em filosofia e um em relações internacionais); 77,7% exerciam atividade docente, sendo os demais (32,3%) exercentes de atividade assistencial, advocacia, ou em situação de aposentaria ou licença maternidade; um não exercia atividade relacionada à enfermagem no momento da pesquisa.

O formulário de avaliação foi organizado em três tópicos: O Tópico I “O Modelo-Síntese e sua Aplicação”, O Tópico II “A Moral como Construção Histórico-social” e o Tópico III “A Responsabilidade Ética Profissional”. O instrumento elaborado para orientar o escrutínio pelos juízes contemplou três distintas dimensões de avaliação: 1. **Relação Objetivo-Conteúdo**; 2. **Apresentação**; 3. **Contribuição e Relevância**, conforme a seguir está resumido.

TÓPICO I – A SÍNTESE E A APLICAÇÃO (do modelo)

6. **Relação Objetivo-Conteúdo** (questões 1.1 a 1.4): avalia se o conteúdo é pertinente e permite alcançar o objetivo do tópico
7. **Apresentação** (questões 2.1 a 2.6): avalia a organização, estrutura, linguagem, forma, design e estilo na composição do tópico
8. **Contribuição e Relevância** (questões 3.1 e 3.2): avalia a relevância da contribuição do tópico para o conjunto da ferramenta.

TÓPICO II - A MORAL COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICO SOCIAL e TÓPICO III – RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL

Cada juiz poderia avaliar ao menos um dos tópicos (II ou II) uma vez que representavam a aplicação do mesmo modelo em temáticas diferentes. Neste caso, as questões eram semelhantes as do Tópico I, acima descritas, ou seja, 12 questões para os 3 aspectos avaliados.

AVALIAÇÃO GERAL DA FERRAMENTA

9. **Contribuição e Relevância GERAL** (questões 4.1 a 4.4): avalia a relevância e contribuição da ferramenta proposta
10. **Apresentação** (questões 5.1 a 5.7): avalia a organização, estrutura, linguagem, forma, design e estilo na composição da ferramenta

SUGESTÕES E COMENTÁRIOS GERAIS

Campo aberto para apreciação livre e discursiva.

Cada dimensão de avaliação apresentou questões específicas a serem consideradas totalmente adequadas (TA), adequadas (A), parcialmente adequadas (PA) ou inadequadas (I). Assim, foi possível calcular o IVC de cada contexto e o IVC de cada Tópico do formulário de avaliação, conforme é explicitado no Quadro 2.

Salienta-se que, embora a validação tenha sido focada nos Tópicos mencionados, foi enviada a ferramenta na íntegra para os juízes terem a compreensão do todo, ou seja, eles também receberam a explicação dos fundamentos que embasaram a ferramenta e o “Arquivo de Ideias”, que constitui um apêndice com exemplos de modelos estruturais, de dinâmicas e outros recursos didático-pedagógicos que podem ser úteis para a educação ético-moral.

Quadro 2- Avaliação da validação, conforme a concordância entre os juízes.

TOPICO I - A SÍNTESE E A APLICAÇÃO (do modelo)			
IVC DO TÓPICO I= 90,8%			
CONTEXTO: Relação Objetivo-Conteúdo (IVC= 91,7%)	TA (%)	A (%)	IVC
O objetivo é claro e facilita a pronta compreensão do material	14 (77,7)	2 (11,1)	88,8%
Há coerência entre o objetivo do tópico e o conteúdo que o compõe	15 (83,3)	2 (11,1)	94,4%
O conteúdo aborda informações capazes de apoiar a reflexão e trabalho do professor/tutor	11 (61,1)	4 (22,2)	83,3%
O conteúdo retoma, de forma resumida, mas suficiente, as bases, conceitos e estratégias que orientam a aplicação prática	10 (55,6)	8 (44,4)	100%
CONTEXTO: Apresentação (IVC=90,7%)	TA (%)	A (%)	IVC
O estilo e design utilizado ajudam na compreensão e aplicabilidade da ferramenta	11 (61,1)	6 (33,3)	94,4%
Há uma sequência lógica na apresentação	12 (66,6)	5 (27,7)	94,3%
As mensagens são apresentadas em linguagem clara e objetiva	11 (61,1)	6 (33,3)	94,4%
A redação é correta e o vocabulário é adequado ao público-alvo	10 (55,6)	5 (27,7)	83,3%
As ilustrações e ícones são apropriados e apoiam a expressão do conteúdo	11 (61,1)	5 (27,7)	88,8%
O número de páginas está adequado	12 (66,6)	4 (22, 2)	88,8%
CONTEXTO: Contribuição e Relevância (IVC= 97,2%)	TA (%)	A (%)	IVC
O tópico é importante para o alcance e qualidade da ferramenta	16 (88,9)	2 (11,1)	100%
O tópico aborda informações pertinentes, capazes de apoiar a educação ético-moral	14 (77,7)	3 (16,6)	94,3%
TOPICO II - A MORAL COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICO SOCIAL IVC DO TÓPICO= 92,6%			
CONTEXTO: Relação Objetivo-Conteúdo (IVC= 95,8%)	TA (%)	A (%)	IVC
O objetivo é claro e facilita a pronta compreensão do material	13 (72,2)	3 (16,6)	88,8%
Há coerência entre o objetivo do tópico e o conteúdo que o compõe	16 (88,9)	2 (11,1)	100%
O conteúdo aborda informações capazes de apoiar a reflexão e trabalho do professor/tutor	14 (77,7)	4 (22,2)	99,9%
O conteúdo exemplifica, de forma clara, suficiente e flexível, a aplicação do modelo, sem limitar a criatividade do professor/tutor	14 (77,7)	3 (16,6)	94,3%
CONTEXTO: Apresentação (IVC= 87,9%)	TA (%)	A (%)	IVC
O estilo e design utilizado ajudam na compreensão e aplicabilidade da ferramenta	11 (61,1)	5 (27,7)	88,8%
Há uma sequência lógica na apresentação	13 (72,2)	5 (27,7)	99,9%
As mensagens são apresentadas em linguagem clara e objetiva	13 (72,2)	2 (11,1)	83,3%
A redação é correta e o vocabulário é adequado ao público-alvo	10 (55,6)	3 (16,6)	72,2%
As ilustrações são apropriadas e apoiam a expressão do conteúdo	13 (72,2)	3 (16,6)	88,8%
O número de páginas está adequado	12 (66,6)	5 (27,7)	94,3%
CONTEXTO: Contribuição e Relevância (IVC=100%)	TA (%)	A (%)	IVC

O tópico é importante para o alcance e qualidade da ferramenta	17 (94,4)	1 (5,6)	100%
O tópico aborda informações pertinentes, capazes de apoiar a educação ético-moral	16 (88,9)	2 (11,1)	100%
TÓPICO III - e TÓPICO III – RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL IVC DO TÓPICO= 95,8%			
CONTEXTO: Relação Objetivo-Conteúdo (IVC= 94,4%)	TA (%)	A (%)	IVC
O objetivo é claro e facilita a pronta compreensão do material	12 (66,6)	3 (16,6)	83,2%
Há coerência entre o objetivo do tópico e o conteúdo que o compõe	13 (72,2)	4 (22,2)	94,4%
O conteúdo aborda informações capazes de apoiar a reflexão e trabalho do professor/tutor	12 (66,6)	6 (33,3)	99,9%
O conteúdo exemplifica, de forma clara, suficiente e flexível, a aplicação do modelo, sem limitar a criatividade do professor/tutor	13 (72,2%)	5 (27,7%)	99,9%
CONTEXTO: Apresentação (IVC= 96,3%)	TA (%)	A (%)	IVC
O estilo e design utilizado ajudam na compreensão e aplicabilidade da ferramenta	12 (66,6)	5 (27,7)	94,3%
Há uma sequência lógica na apresentação	13 (72,2)	5 (27,7)	99,9%
As mensagens são apresentadas em linguagem clara e objetiva	13 (72,2)	4 (22,2)	94,4%
A redação é correta e o vocabulário é adequado ao público-alvo	11 (61,1)	5 (27,7)	88,8%
As ilustrações são apropriadas e apoiam a expressão do conteúdo	14 (77,7)	4 (22,2)	99,9%
O número de páginas está adequado	12 (66,6)	6 (33,3)	99,9%
CONTEXTO: Contribuição e Relevância (IVC= 97,2%)	TA (%)	A (%)	IVC
O tópico é importante para o alcance e qualidade da ferramenta	16 (88,9)	2 (11,1)	100%
O tópico aborda informações pertinentes, capazes de apoiar a educação ético-moral	14 (77,7)	3 (16,6)	94,3%
AVALIAÇÃO GERAL DA FERRAMENTA			
IVC=94,4%			
CONTEXTO: Contribuição Geral da Ferramenta (IVC=98,6%)	TA (%)	A (%)	IVC
A ferramenta é apropriada para o público-alvo	15 (83,3)	3 (16,6)	99,9%
O conteúdo aborda informações pertinentes, capazes de apoiar a educação ético-moral	13 (72,2)	5 (27,7)	99,9%
A ferramenta é capaz de promover a reflexão, capacitação e criatividade de professores/tutores que atuam na formação profissional em saúde	14 (77,7)	3 (16,6)	94,3%
O “Arquivo de Ideias” enriquece a ferramenta, exemplificando recursos e atividades que apoiam os objetivos da ferramenta	16 (88,9)	2 (11,1)	100%
CONTEXTO: Apresentação (IVC= 92,06%)	TA (%)	A (%)	IVC
As informações da capa, apresentação, sumário e capítulos estão adequadas	15 (83,3)	3 (16,6)	99,9%
O estilo e design utilizado ajudam na compreensão e aplicabilidade da ferramenta	14 (77,7)	2 (11,1)	88,8%
Há uma sequência lógica na apresentação das partes, tópicos e conteúdos	15 (83,3)	2 (11,1)	94,4%
A linguagem é adequada, correta, clara e objetiva	13 (72,2)	2 (11,1)	83,3%

As ilustrações são apropriadas e apoiam a expressão do conteúdo	14 (77,7)	2 (11,1)	88,8%
O número de páginas está adequado	13 (72,2)	3 (16,6)	88,8%
A leitura é agradável e interessante	16 (88,9)	2 (11,1)	100%

TA= totalmente adequado; A= adequado; IVC= Índice da Validade do Conteúdo.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Foram considerados validados as dimensões e critérios que obtiveram IVC acima ou igual a 75%. A questão “A redação é correta e o vocabulário é adequado ao público-alvo”, do contexto “Apresentação”, do Tópico II, foi a única não validada em virtude de alguns equívocos de digitação que foram prontamente sanados após os apontamentos dos juízes. No total, todos os Tópicos e contextos avaliados apresentaram IVC superior a 75%.

Convém salientar que a EducETIC foi validada para auxiliar a educação ético-moral com graduando de enfermagem, não sendo possível generalizar sua aplicação para outras áreas. Apesar dessa limitação, a EducETIC demonstra potencial para práticas pedagógicas diversificadas através dos comentários e sugestões positivos referentes à ela.

As sugestões e comentários principais referentes à ferramenta EducETIC foram: substituições de termos, como “estratégia de ensino” por “estratégia metodológica”; revisão da digitação e ajustes para melhorar a visualização das imagens trazidas na ferramenta. Os juízes ressaltaram a relevância da proposta e entusiasmo com o “Arquivo de Ideias”. Todas essas sugestões foram acatadas.

Como avaliação geral, a maioria dos juízes considerou a ferramenta EducETIC um excelente trabalho, com riqueza de pesquisa, autoexplicativo e de grande relevância para a educação ético-moral de estudantes de enfermagem, sendo capaz de auxiliar significativamente os docentes que atuam ou atuarão na área.

CONCLUSÃO

Os resultados evidenciam a complexidade e os desafios de se atuar com contextos éticos e morais, assim como a necessidade de recursos capazes de auxiliar a abordagem ético-moral durante a graduação em enfermagem, justificando a elaboração da ferramenta EducETIC. No que tange à avaliação dessa ferramenta, concluiu-se que a ferramenta proposta é adequada ao fim a que se propõe, permitindo que os docentes de enfermagem possam se inspirar e se motivar a desenvolver estratégias didáticas e pedagógicas diversas, para que cada estudante tenha a oportunidade de participar da construção das experiências.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, K.R.C; PEREIRA, M.G. Tradução do conhecimento na realidade da saúde pública brasileira. **Revista de Saúde Pública**. São Paulo, v. 54, (n.), p. 1-7, maio. 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2020054002073>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rsp/article/view/173300>.
- ÁVILA, L.I. *et al.* Construção moral do estudante de graduação em enfermagem como fomento da humanização do cuidado. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 27, n. 3, p. 1-9, ago.2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-070720180004790015>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v27n3/0104-0707-tce-27-03-e4790015.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- BRATZ, J.K.A.; SANDOVAL-RAMIREZ, M. Competências éticas para el desarrollo del cuidado en enfermería. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 71, n. 4, p. 1810–1814, out. 2018. DOI: 10.1590/0034-7167-2017-0539. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v71s4/es_0034-7167-reben-71-s4-1810.pdf. Acesso em: 24 fev. 2019.
- BRITO, A. *et al.* Presença dos pais durante a reanimação da criança: uma reflexão epistemológica, ética, deontológica e jurídica. **Percursos**, Setúbal, ano 11, n. 38, p. 3-25, out/dez. 2017. Disponível em: http://web.ess.ips.pt/Percursos/pdfs/per_num_38.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.
- CABRAL, I.E; PAULA, C.C. Perspectiva Latinoamericana del Modelo Conceptual Conocimiento en Acción de Knowledge Translation. **Revista Cubana de Enfermería**, Cuba, v. 36, n. 1, p. 1-18, 2020. Disponível em: <http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/2907>. Acesso em: 15 jul. 2020
- CALDANA, G.; GABRIEL, C.S. Avaliação do Programa de Acreditação Hospitalar: validação de face e conteúdo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 70, n. 1, p. 47-53, jan/fev. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0184>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672017000100047&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 05 out. 2018
- CLARO, L.B.L.; MENDES, A.A.A. Uma experiência do uso de narrativas na formação de estudantes de Medicina. **Interface**, Cedex, v. 22, n. 65, p. 621-630, set. 2018. DOI: 10.1590/1807-57622016.0850. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v22n65/1414-3283-icse-22-65-0621.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.
- COPELAND, D. Moral Ecology in Nursing: a pluralistic approach. **Open Nursing**, [S.L], v. 5, (n.), 1-8, abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/2377960819833899>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2377960819833899>. Acesso em: 14 dez. 2018.
- CYPRIANO, C.C.; MARÇAL, C.C.B.; KEMPFER, S.S. saberes necessários e prática docente: ensinar para o querer saber mais. In: PRADO, M.L.; SCHMIDT, K.R. (org.). **Paulo Freire e a boniteza de ensinar e aprender na saúde**. Florianópolis: UFSC/PEN, 2016. p. 83-98.

EISENHAUER, E.R. An Interview with Dr Barbara A. Carper. **Advances in Nursing Science**, Connecticut, v. 38, n. 2, p.73–82, abr/jun. 2015. DOI: 10.1097/ANS.0000000000000067. Disponível em: https://www.nursingcenter.com/pdfjournal?AID=3101949&an=00012272-201504000-00004&Journal_ID=54009&Issue_ID=3101927. Acesso em: 14 jul. 2020.

ESCOBAR-CASTELLANOS, B.; SANHUEZA-ALVARADO, O. Patrones de conocimiento de Carper y expresión en el cuidado de enfermería: estudio de revisión. **Enfermería: Cuidados Humanizados**, Montevideo, v. 7, n. 1, p.57-72, jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22235/ech.v7i1.1540>. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ech/v7n1/2393-6606-ech-7-01-27.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2019.

FEHRING, R. Methods to Validate Nursing Diagnoses. **Heart & Lung**, [S.L], v.12, n.6, p.1-10, nov.1987. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/213076462.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

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

HURLEY, T.J.; BROWN, J. Conversational Leadership: Thinking Together for a Change. **The Systems Thinker**, [S.L], (v.), (n.), (p.), 2019. Disponível em: <https://thesystemsthinker.com/conversational-leadership-thinking-together-for-a-change/>. Acesso em: 11 ago. 2019.

MANCHOLA, C. C. Por una bioética distinta: narrativa y latino-americana. **Revista Redbioética/UNESCO**, Distrito Federal, v. 2, n. 10, p. 70- 80, dez. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317949851_Por_una_bioetica_distinta_narrativa_y_latinoamericana_Towards_a_different_Bioethics_narrative_and_Latin_American. Acesso em: 13 out. 2017.

MARQUES, L.M.N.S.R. As metodologias ativas como estratégias para desenvolver a educação em valores na graduação em enfermagem. **Revista Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 1-6, jun.2018. DOI: 10.1590/2177-9465-EAN-2018-0023. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ean/v22n3/pt_1414-8145-ean-22-03-e20180023.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

MARQUES, L.M.N.S.R.; RIBEIRO, C.D. Os valores morais da graduação de enfermagem: percepção de professores e estudantes. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.29, (n.), p.1-13, jun.2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-265x-tce-2019-0104>. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tce/v29/pt_1980-265X-tce-29-e20190104.pdf. Acesso em: 08 ago. 2020.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. (org.). **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016. 264 p.

MORATALLA, T.D.; GRANDE, L.F. **Bioética Narrativa**. 1.ed. Madrid: Escolar y Mayo, 2013.

OELKE, N.D.; LIMA, M.A.D.S.; ACOSTA, A.M. Translação do conhecimento: traduzindo pesquisa para uso na prática e na formulação de políticas. **Revista Gaúcha de Enfermagem**,

Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 113-7, set. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-447.2015.03.55036>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/55036/35070>. Acesso em: 20 nov. 2019.

OLIVEIRA, A.; GARCIA, A.P.R.F.; TOLEDO, V.P. Padrões de conhecimento utilizados por enfermeiros no cuidado ao paciente em primeiro surto psicótico. **Revista Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 1-8, maio 2017. DOI: 10.1590/2177-9465-EAN-2017-0001. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ean/v21n3/pt_1414-8145-ean-2177-9465-ean-2017-0001.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

OLIVOS, A.R. Bioética narrativa y salud intercultural mapuche Aportes a su fundamentación y complementación. **Veritas**, Porto Alegre, (v.), n. 34, p. 93-116, mar. 2016. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/veritas/n34/art05.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

PERALES, A. Formación ética como soporte del desarrollo moral del alumno de carreras de ciencias de la salud: hacia una enseñanza centrada en las necesidades del estudiante como persona. **Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica**, Lima, v. 36, n. 1, p. 100-105, mar.2019. DOI: <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2019.361.4314>. Disponível em: <https://rpmesp.ins.gob.pe/index.php/rpmesp/article/view/4314>. Acesso em: 07 ago. 2020.

PÉREZ, M.A.G. Ética narrativa, narración vital y vida ética. **Revista Bioética Complutense**, Madri, (v.), n.27, p.25-28, set.2016. Disponível em: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/137-2016-10-07-Bio%C3%A9tica%20Complutense%2027.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

PIZOLATI, A.R.C.; ALVES, A. Os debates sobre educação moral, caráter e conduta do indivíduo nas primeiras décadas do século 20 e seus reflexos na atualidade. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**, Brasília, v.100, n.256, p.651-674, set/dez.2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4161>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812019000300651&script=sci_arttext. Acesso em: 12 dez. 2020.

POLIT, D.F.; BECK, C.T. The content validity index: are you sure ou know what's being Reported? Critique and recommendations. **Nursing Health**, [S.L], v. 29, n. 4, p. 489-497, out. 2006. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16977646>. Acesso em: 28 jun. 2020.

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

RAMOS, F.R.S. *et al.* Intensity and frequency of moral distress in Brazilian nurses. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 54, (n.), p. 1-8, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1980-220x2018020703578>. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v54/pt_1980-220X-reeusp-54-e03578.pdf. Acesso em: 27 jun. 2020.

RAMOS, F.R.S. *et al.* Marco conceitual para o estudo do distresse moral em enfermeiros. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 1-10, dez. 2016. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072016004460015>. Disponível em:
https://www.scielo.br/pdf/tce/v25n2/pt_0104-0707-tce-25-02-4460015.pdf. Acesso em: 27 jun. 2020.

RUFINO, C.G. *et al.* Pensamento crítico e as estratégias de ensino para docentes do curso de graduação em enfermagem. **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v.48, (n.), p.1-7, jun.2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/reuerj.2020.41988>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/41988/34225>. Acesso em: 08 ago. 2020.

SAIORON, I. *et al.* Evidence on neuroethics and neuroeducation: An integrative review. **Research, Society and Development**, [S.L.], v. 9, n. 7, e410974276, maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4276>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4276/3560>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SILVA, N.L.; MENDES, O.M. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 271-297, jan/abr.2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v22n1/1982-5765-aval-22-01-00271.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

SOUSA, A.M.O.P.; ALVES, R.R.N. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. **Revista de Psicopedagogia**, Fortaleza, v. 34, n. 105. p. 320-331, set. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n105/09.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

SOUZA, D.M. *et al.* O pensamento de Freire na educação e na pesquisa em saúde e enfermagem. In: PRADO, M.L.; SCHMIDT, K.R. (org.). **Paulo Freire e a boniteza de ensinar e aprender na saúde**. 3. ed. Florianópolis: UFSC/PEN, 2016.p. 157-69.

TOMASCHEWISK-BARLEM, J.G. *et al.* Estratégias para o desenvolvimento da sensibilidade moral: perspectiva dos enfermeiros de unidades de terapia intensiva. **Revista Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v.24, n.3, p.1-7, abr.2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2019-0311>. Disponível em: 2020 10.1590/2177-9465-EAN-2019-0311. Acesso em: 08 ago 2020.

VIEIRA, I.; RUSSO, J.A. Burnout e estresse: entre medicalização e psicologização. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 1-22, set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-73312019290206>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/physis/v29n2/0103-7331-physis-29-02-e290206.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

VIHOS, J.; MYRICK, F.; YONGE, O. Socializing for Authentic Caring Engagement in Nursing Practice: Nursing Student Moral Development in Preceptorship. **The Canadian journal of nursing research**, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 63–71, nov. 2018. DOI: 10.1177/0844562118809258. Acesso em: 02 fev. 2020.

YASIN, J.C.M. *et al.* A sensibilidade moral e o uso de tecnologias do cuidado sob a perspectiva de Galimberti. **Research, Society and Development**, [S.L.], v. 9, n. 5, p. 1-13,

mar.2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3188>. Disponível em:
<https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3188>. Acesso em: 12 dez. 2020.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor um Marco Conceitual para a educação ético-moral de estudantes de enfermagem articulando propostas Neuroeducacionais, da Bioética Narrativa e dos padrões de conhecimento de Bárbara Carper, em coerência à aprendizagem individualizada, mostrou-se viável e enriquecedor para o processo desenvolvido ao longo dessa tese.

Igualmente válida foi a proposta de construção e validação da ferramenta EducETIC com base no marco conceitual elaborado, sendo uma ferramenta teórico-metodológica baseada tanto em evidências como em valores e princípios éticos, políticos e educacionais, constituindo-se em um recurso auxiliar de qualidade para docentes de enfermagem em sua atuação frente ao processo de educação ético-moral. A EducETIC apresenta uma estruturação voltada ao estímulo da criticidade e da criatividade do docente, tutor ou profissional envolvido em ações de educação, além de fornecer exemplos visuais e literários diversos e de ampla aplicabilidade, facilitando a compreensão dos leitores e estimulando o surgimento de novas ideias.

Obviamente que seria impossível propor um compêndio que abarcasse a multiplicidade de temas sobre os quais se tem a refletir, numa perspectiva ética da educação profissional. Cada prática, problema ou desafio da prática profissional pode e deve ser objeto de problematização ética, à luz de bases consistentes e aderentes a uma visão política da própria profissão e da sociedade. Daí que o produto foi pensado como uma ferramenta a ser posta em ação e, ao mesmo tempo, mobilizar buscas e criações outras.

Dessa forma, conclui-se que os objetivos desta tese foram atingidos com o êxito almejado, possibilitando a confirmação da tese de partida: que uma ferramenta teórico-metodológica, elaborada a partir dos referenciais da Neuroeducação, da Bioética Narrativa e dos Padrões de Conhecimento de Bárbara Carper, poderia apoiar práticas educativas voltadas à formação ético-moral de graduandos em enfermagem.

Considerou-se os referenciais eleitos para aprofundamento e elaboração do marco conceitual pertinente, visto que ficou perceptível a complementariedade destes referenciais e seu potencial para a educação ético-moral na graduação em enfermagem. A literatura consultada forneceu significativa variedade de recursos favoráveis à abordagem educacional ética e moral. Porém, a subjetividade, as múltiplas influências (histórica, cultural, entre outras) e a constante mutabilidade são características que tornam tal processo educativo complexo para a estrutura acadêmica atual da graduação em enfermagem, tornando os achados científicos uma realidade muito distante da encontrada nas salas de aula. Nesse

sentido, a aplicação do método *World Cafe*, tanto com docentes quanto com estudantes, foi fundamental para a constituição de uma ferramenta qualificada e sensível, pois foi possível perceber as fragilidades e desafios que esse público identifica e não consegue sanar com a literatura científica disponibilizada.

Os *World Cafe* permitiram agregar à ferramenta praticidade e soluções para desafios do cotidiano da sala de aula, tornando o conhecimento científico do referencial teórico mais condizente com a realidade da graduação. A identificação desses desafios e limitações para a educação em ética e moral esclareceu a necessidade de se investir em tecnologias educacionais para que se possa sanar lacunas e aprimorar potencialidades, facilitando e ampliando o acesso dos docentes a recursos e métodos capazes de permitir avanços na educação.

Acredita-se que este estudo revela a importância da educação ético-moral na graduação em enfermagem para que os estudantes se tornem profissionais éticos e moralmente competentes, fornecendo possibilidades de aprimoramento de práticas educacionais mais atrativas e eficientes. Acreditando no potencial deste estudo para a categoria, a ferramenta EducETIC será disponibilizada gratuitamente no formato *E-book*, permitindo o amplo acesso de docentes a um material com embasamento científico para auxiliá-los na abordagem ético-moral.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, A.M.; OELKE, N.D.; LIMA, M.A.D.S. Considerações teóricas do diálogo deliberativo: contribuições para prática, política e pesquisa em enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 26, n. 4, p. 1-10, ago. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017000520017>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n4/0104-0707-tce-26-04-e0520017.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.
- ALEXANDRE, N.M.C.; COLUCI, M.Z.O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 7, p. 3061-3068, jan. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v16n7/06.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.
- ALMADA, L.F. Aspectos éticos, legais e sociais das neurociências. **Revista Simbio-Logiasm**, Botucatu, v. 6, n. 8, p. 89-100, jun. 2013. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/revistasimbio-logias/aspectos_eticos_legais.pdf. Acesso em: 01 jan. 2020.
- AMODEO, M.T; NETTO, T.M; FONSECA, R.P. Desenvolvimento de programas de estimulação cognitiva para adultos idosos: modalidades da Literatura e da Neuropsicologia. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 54-64, jul/set. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/8121/5810>. Acesso em: 01 jan. 2020.
- ANDRADE, A.K.B.B.; LEITE, M.D.B. A Afetividade na Relação Professor-Aluno e suas implicações na Aprendizagem, em Contexto Universitário / Affectiveness in the Teacher-Student Relationship and its Implications in Learning in a University Context. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, [S. l.], v. 13, n. 46, p. 58-84, maio 2019. DOI: 10.14295/online.v13i46.1869. Acesso em: 02 fev. 2020.
- ANDRADE, K.R.C; PEREIRA, M.G. Tradução do conhecimento na realidade da saúde pública brasileira. **Revista de Saúde Pública**. São Paulo, v. 54, (n.), p. 1-7, maio.2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2020054002073>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rsp/article/view/173300>.
- ARAUJO, M. A ética do aprimoramento cognitivo: efeito *flynn* e a falácia dos talentos naturais. **Ethic@**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 1-14, jul. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1677-2954.2017v16n1p1>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321981536_A_etica_do_aprimoramento_cognitivo_efeito_Flynn_e_a_falacia_dos_talentos_naturais. Acesso em: 01 jan. 2020.
- ÁVILA, L.I. *et al.* Construção moral do estudante de graduação em enfermagem como fomento da humanização do cuidado. **Texto & Contexto Enfermagem**. Florianópolis, v. 27, n. 3, p. 1-9, ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-070720180004790015>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v27n3/0104-0707-tce-27-03-e4790015.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- AYCA, M.V.M. La neuroeducación en el aula: neuronas espejo y la empatía docente. **Revista La vida y la historia**, Tacna, v. 3, n. 2, p. 7-18, maio 2019. DOI:

<https://doi.org/10.33326/26176041.2014.3.364>. Disponível em:
<http://revistas.unjbg.edu.pe/index.php/vyh/article/view/364/360>. Acesso em: 02 jan. 2019.

BARD, I. *et al.* Bottom up ethics - Neuroenhancement in Education and Employment. **Neuroethics**, Switzerland, (v.), n. 11, p. 309–322, maio 2018. DOI:
<https://doi.org/10.1007/s12152-018-9366-7>. Disponível em:
http://eprints.lse.ac.uk/88282/1/Gaskell_Bottom%20up%20ethics_2018.pdf. Acesso em: 01 jan. 2019.

BARRIOS-TAO, H. Neurociencias, educación y entorno sociocultural. **Educación y Educadores**, Bogotá, v. 19, n. 3, p. 395-415, set/dez. 2016. DOI:
<http://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.5>. Disponível em:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-12942016000300395. Acesso em: 14 jan. 2019.

BARROS, D; ORTEGA, F. Metilfenidato e Aprimoramento Cognitivo Farmacológico: representações sociais de universitários. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 350-362, abr/jun. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902011000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n2/08.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

BARWICK, M. Knowledge translation planning template [Internet]. Toronto, Ontario: The Hospital for Sick Children; 2019. Disponível em:
http://www.melaniebarwick.com/dlKT.php?f=KT_Planning_Template_Fillable_Form_2014.pdf Acesso em: 17 nov. 2019.

BÉJAR, M. Una mirada sobre la educación: neuroeducación. **Padres y Maestros**, Madri, (v.), n. 355, p. 49-52, fev. 2014. Disponível em:
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/2622>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BERLANGA, A.C. Origen y desarrollo de la Neuroética: 2002-2012. **Revista Bioética y Derecho**, Barcelona, (v.), n. 28, p. 48-60, maio 2013. Disponível em:
<http://scielo.isciii.es/pdf/bioetica/n28/articulo4.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BERK, R.A. Importance of expert judgment in content-related validity evidence. **Western Journal of Nursing Research**, Baltimore, v.12, n.5, p.659-671, out.1990. DOI:
<https://doi.org/10.1177/019394599001200507>. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/20916715_Importance_of_Expert_Judgment_in_Content-Related_Validity_Evidence. Acesso em: 06 jan 2019.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 dezembro de 2012**. Trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196. DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em:
<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2017.

BRATZ, J.K.A.; SANDOVAL-RAMIREZ, M. Competências éticas para el desarrollo del cuidado en enfermería. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 71, n. 4, p. 1810–1814, out. 2018. DOI: 10.1590/0034-7167-2017-0539. Disponível em:
http://www.scielo.br/pdf/reben/v71s4/es_0034-7167-reben-71-s4-1810.pdf. Acesso em: 24 fev. 2019.

BRITO, A. *et al.* Presença dos pais durante a reanimação da criança: uma reflexão epistemológica, ética, deontológica e jurídica. **Percursos**, Setúbal, ano 11, n. 38, p. 3-25, out/dez. 2017. Disponível em: http://web.ess.ips.pt/Percursos/pdfs/per_num_38.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

CABRAL, I.E; PAULA, C.C. Perspectiva Latinoamericana del Modelo Conceptual Conocimiento en Acción de Knowledge Translation. **Revista Cubana de Enfermería**, Cuba, v. 36, n. 1, p. 1-18, 2020. Disponível em: <http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/2907>. Acesso em: 15 jul. 2020

CALDANA, G.; GABRIEL, C.S. Avaliação do Programa de Acreditação Hospitalar: validação de face e conteúdo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 70, n. 1, p. 47-53, jan/fev.2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0184>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672017000100047&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 05 out. 2018.

CARDOSO, N.O; LANDENBERGER, T; ARGIMON, I.I.L. Jogos Eletrônicos como Instrumentos de Intervenção no Declínio Cognitivo: Uma Revisão Sistemática. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 119-139, jan/jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2017.v9i1.1941>. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/1941/1313>. Acesso em: 05 jan. 2020.

CARNEIRO, S.G. *et al.* O uso não prescrito de metilfenidato entre acadêmicos de Medicina. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, v. 8, n. 1, p. 53-59, maio 2013. Disponível em: <http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/cadernos/article/view/87/0>. Acesso em: 02 jan. 2020.

CARPER, B. Fundamental patterns of knowing in nursing. **Advances in Nursing Science**, Connecticut, v. 1, n.1, p. 13-23, set. 1978. DOI: 10.1097/00012272-197810000-00004. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/110216>. Acesso em: 20 fev. 2019.

CARVALHO. R.R.P.; ROSANELI, C.F. (org.). **Bioética e Saúde Pública**, Curitiba: CRV, 2016. 190 p.

CASTRO, A.V.; REZENDE, M. A técnica Delphi e seu uso na pesquisa de enfermagem: revisão bibliográfica. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 429-434, jul/set. 2009. Disponível em: <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/209>. Acesso em: 16 set. 2018.

CASTRO, M.V. *et al.* Effect of a Virtual Environment on the Development of Mathematical Skills in Children with Dyscalculia. **PLOS One**, California, v.9, n.7, e103354, jul.2014. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103354>. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103354>. Acesso em: 05 jan. 2020.

CESTARI, M.E. Padrões de Conhecimento da Enfermagem e suas Implicações no Ensino. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 34-42, abr. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4435>. Acesso em: 15 mar. 2019.

CHARIGLIONE, I.P.F; JANCZURA, G.A. Contribuições de um treino cognitivo para a memória de idosos institucionalizados. **PSICO-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 1, p. 13-22, jan/abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v18n1/v18n1a03.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

CHOUDHURY, S.; MOSES, J. Mindful interventions: Youth, poverty, and the developing brain. **Theory & Psychology**, Reino Unido, v. 26, n. 5, p. 591-606, out.2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/0959354316669025>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0959354316669025>. Acesso em: 03 jan. 2020.

CHWALOW, A.J. Cross-cultural validation of existing quality of life scales. **Patient Education and Counseling**, Cedex, v. 26, (n.), p. 313-318, set. 1995. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/073839919500767T>. Acesso em: 05 out. 2018.

CLARO, L.B.L.; MENDES, A.A.A. Uma experiência do uso de narrativas na formação de estudantes de Medicina. **Interface**, Cedex, v. 22, n. 65, p. 621-630, set. 2018. DOI: [https://doi.org/10.1016/0738-3991\(95\)00767-T](https://doi.org/10.1016/0738-3991(95)00767-T). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v22n65/1414-3283-icse-22-65-0621.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

COLUCI, M.Z.O; ALEXANDRE, N.M.C.; MILANI, D. Construção de instrumentos de medida na área da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 925-936, mar. 2015. DOI: 10.1590/1413-81232015203.04332013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v20n3/1413-8123-csc-20-03-00925.pdf>. Acesso em: 28 set. 2018.

COPELAND, D. Moral ecology in nursing: a pluralistic approach. **Open Nursing**, [S.L], v. 5, (n.), p. 1-8, abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/2377960819833899>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2377960819833899>. Acesso em: 27 jun. 2020.

CORTINA, A. Educar en la ciudadanía, contando con el cerebro. In: CORTINA, A (org.) **Neuroética y neuropolítica: sugerencias para la educación moral**. 4 ed. Madrid: Tecnos, 2014a. p. 217-236.

CORTINA, A. El imparable avance de las neurociencias. In: CORTINA, A (org.). **Neuroética y neuropolítica: sugerencias para la educación moral**. 4. ed. Madrid: Tecnos, 2014b. p. 29-31.

CORTINA, A. Ética del discurso: ¿un marco filosófico para la neuroética? **Revista de Filosofía Moral y Política**, Madri, (v.), n. 48, p.127-48, jan/jun. 2013. DOI: 10.3989/isegoria.2013.048.07. Disponível em: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/814/813>. Acesso em: 28 mar. 2019.

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

CORTINA, A. Neuroética: ¿Las bases cerebrales de una ética universal con relevancia política? **Revita de Filosofía Moral y Política**, Madri, (v.), n. 42, p.129-148, jan/jun.2010.

Disponível em: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/687/689>. Acesso em: 28 mar. 2019.

CORTINA, A. (org.). **Neuroética y neuropolítica: sugerencias para la educación moral**. 4. ed. Madrid: Tecnos, 2014c.

COSTA, A.L.S.; POLAK, C. Construção e Validação de Instrumento para Avaliação de Estresse em Estudantes de Enfermagem (AEEE). **Revista da Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v.43, (Esp), p.1017-1026, dez.2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342009000500005>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe/a05v43ns.pdf>. Acesso em: 28 set. 2018.

CUTHBERT, A.S. Neuroscience and Education – an Incompatible Relationship. **Sociology Compass**, [S.L], v.9, n.1, p.49-61, jan.2015. DOI: <https://doi.org/10.1111/soc4.12233>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/soc4.12233>. Acesso em: 02 jan. 2020.

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

DESENDER, K.; VAN OPSTAL, F.; VAN DEN BUSSCHE, E. Subjective experience of difficulty depends on multiple cues. **Scientific Reports**, [S.L], v. 7, n. 44222, (p.), mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1038/srep44222>. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/srep44222>. Acesso em: 02 jan. 2020.

DESIMONE, B.B. Curriculum Redesign to Build the Moral Courage Values of Accelerated Bachelor's Degree Nursing Students. **SAGE Open Nursing**, Nova Iorque, v. 5, (n.), p.1-10, fev. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/2377960819827086>. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2377960819827086>. Acesso em: 21 jul. 2020.

DIAZ, P.S. **Ambientes de trabalho na atenção primária à saúde: construção de instrumentos de análise**. 2017. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

EISENHAUER, E.R. An Interview with Dr Barbara A. Carper. **Advances in Nursing Science**, Connecticut, v. 38, n. 2, p. 73–82, abr./jun. 2015. DOI: 10.1097/ANS.000000000000067. Disponível em: https://www.nursingcenter.com/pdfjournal?AID=3101949&an=00012272-201504000-00004&Journal_ID=54009&Issue_ID=3101927. Acesso em: 14 jul. 2020.

ESCOBAR-CASTELLANOS, B.; SANHUEZA-ALVARADO, O. Patrones de conocimiento de Carper y expresión en el cuidado de enfermería: estudio de revisión. **Enfermería: Cuidados Humanizados**, Montevideo, v. 7, n. 1, p. 57-72, jun.2018. DOI: <https://doi.org/10.22235/ech.v7i1.1540>. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ech/v7n1/2393-6606-ech-7-01-27.pdf>. Acesso em: 06 mar 2019.

ESQUIVA, G. *et al.* El método socrático en la enseñanza de Fisiología a estudiantes de diferentes grados universitarios. In: ROIG-VILA, R. (org.). **Investigación e innovación en la enseñanza**. Barcelona. p. 784–794. Disponível em:

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/98943/1/Investigacion-e-innovacion-en-la-ES_074.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

FARDIN, C.E; PILOTO, J.A.R. Uso indiscriminado do metilfenidato para o aperfeiçoamento cognitivo em indivíduos saudáveis. **Revista UNINGÁ**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 98-103, jul/set.2015. Disponível em:

<http://revista.uninga.br/index.php/uningareviews/article/view/1647/1259>. Acesso em: 02 jan. 2020.

FARO, A.C.M. Técnica Delphi na validação das intervenções de enfermagem. **Revista Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 259-273, ago. 1997. Disponível em: <http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/pdf/415.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

FEHRING, R. Methods to Validate Nursing Diagnoses. **Heart & Lung**, [S.L], v.12, n.6, p.1-10, nov.1987. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/213076462.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

FEITO, L. La importancia de la competencia narrativa. **Revista Bioética Complutense**. Madri, (v.), n. 27, p. 1-3, set. 2016. Disponível em: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/137-2016-10-07-Bio%C3%A9tica%20Complutense%2027.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2018.

FEITO, L. Narrativas discordantes. **Revista Bioética Complutense**, Madri, (v.), 31, p. 2-3, 2017. Disponível em: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/137-2017-10-09-Bio%C3%A9tica%20Complutense%2031.pdf>. Acesso em: 03 set. 2018

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

FIGUERO, A. P. R.; FUENZALIDA, H. Bioethics in Ibero-America and the Caribbean. **The Journal of Medicine and Philosophy**, Oxford, v. 21, n. 6, p. 611-627, dez.1996. DOI: <https://doi.org/10.1093/jmp/21.6.611>. Disponível em: <https://academic.oup.com/jmp/article-abstract/21/6/611/843518?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 05 nov. 2017.

FINKLER, M. **Formação ética na graduação em odontologia: realidades e desafios**. 2009. Tese (Doutorado em Odontologia) - Programa de Pós- Graduação em Odontologia, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GARCÍA, G.A. La importancia de la razón narrativa para la deliberación. **Revista Bioética Complutense**, Madri, (v.), 27, p.12-16, 2016 Available from: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/137-2016-10-07-Bio%C3%A9tica%20Complutense%2027.pdf>. Acesso em: 03 set. 2018.

GARRETTA, B.M.; CUTTING, R.L. Formas de conhecer: realismo, não-realismo, nominalismo e uma tipologia revisitada com uma contraponto para a ciência de enfermagem. **Nursing Inquiry**, [S.L], v. 22, n. 2, p. 95–105, abr. 2015. DOI:

<https://doi.org/10.1111/nin.12070>. Disponível em:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24762130>. Acesso em: 16 ago. 2019.

GENIOLE, D.C.M.S; CAMARGO, E.A.O. Neuroeducação, dislexia e dificuldades de aprendizagem: princípios, implicações pedagógicas e curriculares. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**, São Paulo, v.1, n.3, p.143-152, nov.2017/fev.2018. DOI: 10.22287/rpgm.v1i3.698. Disponível em: <http://fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/698>. Acesso em: 01 jan. 2020.

GONÇALVES, C.S; PEDRO, R.M.L.R. “Drogas da Inteligência?”: Cartografando as controvérsias do consumo da Ritalina para o aprimoramento cognitivo. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, Montevideo, v.8, n.2, p.71-94, nov. 2018/abr.2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.26864/PCS.v8.n2.5>. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pcs/v8n2/1688-7026-pcs-8-02-53.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.

GRACIA, D. Filosofía en primera persona. **Bioética Complutense**. Madri, (v.), n. 27, p. 4-6, set.2016. Disponível em: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/137-2016-10-07-Bio%C3%A9tica%20Complutense%2027.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2018.

GRACIA, D. O contexto histórico da bioética hispano-americana. *In*: PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, C.P. (org.) **Bioética na Ibero- América**: história e perspectivas. São Paulo- SP: Loyola, 2007. p. 17-34. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=UzDQydGDVbUC&pg=PA35&lpg=PA35&dq=origem+da+bioetica+narrativa+mainetti&source=bl&ots=JMEEhQKfJd&sig=bFZZJsdSpJx9jUoqhDShBtqY-EA&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjhupHb1KPXAhWcKJAKHWBYB2oQ6AEIMzAC#v=onepage&q=origem%20da%20bioetica%20narrativa%20mainetti&f=true>. Acesso em: 03 nov. 2017.

GRACIA, D. Un poco de lógica. **Revista Bioética Complutense**, Madri, (v.), n.31, p.4-6, set.2017. Disponível em: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/137-2017-10-09-Bio%C3%A9tica%20Complutense%2031.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

GRANDE, L.F. La importancia de la competencia narrativa. **Bioética Complutense**, Madri, (v.), n. 27, p. 2-3, set. 2016. Disponível em: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/137-2016-10-07-Bio%C3%A9tica%20Complutense%2027.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2018.

GRIFFITH, J.L.; KOHRT, B.A. Managing stigma effectively: What social psychology and social neuroscience can teach us. **Academic Psychiatry**, Indianapolis, v. 40, n. 2, p. 339-347, jul.2016. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40596-015-0391-0>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40596-015-0391-0>. Acesso em: 02 jan. 2020.

HAN, H.; GLOVER, G.H.; JEONG, C. Cultural influences on the neural correlate of moral decision making processes. **Behav Brain Research**, [S.L], v. 259, n. 1, p. 215-218, fev. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2013.11.012>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S016643281300689X?via%3Dihub>. Acesso em: 02 jan. 2020.

HAN, H.; LEE, K.; SOYLU, F. Predicting long-term outcomes of educational interventions using the evolutionary causal matrices and Markov chain based on educational neuroscience. **Trends Neuroscience Education**, Leimgrubenweg, v. 5, n. 4, p. 157-165, dez. 2016. DOI:

<https://doi.org/10.1016/j.tine.2016.11.003>. Disponível em:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2211949316300540?via%3Dihub>.
 Acesso em: 02 jan. 2020.

HARDIMAN, M. *et al.* Neuroethics, neuroeducation, and classroom teaching: Where the brain sciences meet pedagogy. **Neuroethics**, [S.L], v. 5, n. 2, p. 135-143, maio 2012. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12152-011-9116-6>. Disponível em:
<https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12152-011-9116-6>. Acesso em: 02 jan. 2020.

HENRIQUES, M.I. A educação escolar e a justiça social num mundo global. Reflexões acerca da obra Educação e justiça social de Martha C. Nussbaum. **Revista Angolana de Ciências Sociais**, Luanda, v. 4, n. 8, p. 1-6, maio 2014. Disponível em:
<https://journals.openedition.org/mulemba/310>. Acesso em: 29 set. 2018.

HENRÍQUEZ, V.A.V.; OÑATE, A.A.S. Dialogicidad y narratividad en profesores de excelencia y su relación con el aprendizaje. **Psicología Escolar e Educativa**, São Paulo, v.21, n.3, p.457-466, set/dez.2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/021311175>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-457.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

HERDENER, M. *et al.* Musical training induces functional plasticity in human hippocampus. **The Journal of Neuroscience**, [S.L], v. 30, n. 4, p. 1377-1384, jan. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4513-09.2010>. Disponível em:
<https://www.jneurosci.org/content/30/4/1377>. Acesso em: 05 jan. 2020

HOOK, C.J.; FARAH, M.J. Neuroscience for educators: What are they seeking, and what are they finding? **Neuroethics**, [S.L], v.6, n.2, p.331-341, abr.2013. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12152-012-9159-3>. Disponível em:
<https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12152-012-9159-3>. Acesso em: 05 jan. 2020.

HURLEY, T.J.; BROWN, J. Conversational Leadership: Thinking Together for a Change. **The Systems Thinker**, [S.L], (v.), (n.), (p.), 2019. Disponível em:
<https://thesystemsthinker.com/conversational-leadership-thinking-together-for-a-change/>.
 Acesso em: 11 ago. 2019.

INON, M. Fooled by ‘smart drugs’—why shouldn’t pharmacological cognitive enhancement be liberally used in education? **Ethics and Education**, [S.L], v. 14, n. 1, p. 54-69, nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1538713>. Disponível em:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17449642.2018.1538713>. Acesso em: 02 jan. 2020.

KIM, W.J; PARK, J.H. The effects of debate-based ethics education on the moral sensitivity and judgment of nursing students: A quasi-experimental study. **Nurse Education Today**, [S.L], v. 83, (n.), p. 1-6, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.08.018>. Disponível em:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691719301042?via%3Dihub>.
 Acesso em: Acesso em: 02 fev. 2020.

KIPPER, D.J. Neuroethics: a discipline under construction. **Revista bioética**, Brasília, v. 19, n. 2, p. 397-420, nov. 2011. Disponível em: http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/636/682. Acesso em: 28 mar. 2019.

KUNDERA, M. La desprestigiada herencia de Cervantes. In: KUNDERA, M. (org.) **El arte de la novela**. Barcelona: Tusquets Editores S.A, 2006. p. 2-7. Disponível em: <http://biblioteca.unedteruel.org/images/img/ElArteDeLaNovelaMilanKundera.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

LACERDA, M.R.; ZAGONEL, I.P.; MARTINS, S.K. Padrões do conhecimento de enfermagem e sua interface ao atendimento domiciliar à saúde. **Online Brazilian Journal of Nursing**, Niterói, v. 5, n. 2, p. 206-215, jan. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3614/361453972024.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

LALANCETTE, H.; CAMPBELL, S.R. Educational neuroscience: Neuroethical considerations. **International Journal Environmental & Science Education**, [S.L], v. 7, n. 1, p. 37-52, jan.2012. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ972443.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

LIMA, D.V.M. Desenhos de pesquisa: uma contribuição para autores. **Online Brazilian Journal of Nursing**, Niterói, v. 10, n. 2, (p.), 2011. DOI: <https://doi.org/10.17665/1676-4285.2011v10n2>. Disponível em: <http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/3648/pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

LIMA, N.S.; CAMBRA, I.B. El origen narrativo de la bioética. Estética y subjetividad en las primeras obras de Fritz Jahr. **Anuario de Investigaciones**, Buenos Aires, v.20, n.2, p.291-299, out. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v20n2/v20n2a36.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

LYNN, M.R. Determination and quantification of content validity. **Nursing Research**, Bethesda, v.35, n.6, p. 382-385, nov/dez.1986. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3640358>. Acesso em: 14 jan. 2019.

MACIEL, J.M.M.P.; RAMOS, A.G.B. Uso não prescrito de cloridrato de metilfenidato entre estudantes universitários. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 2, (supl.), p. 514-524, set. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.24219/rpi.v2i2.0.275>. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/275>. Acesso em: 05 jan. 2020.

MAINETTI, J.A.; PEREZ, M.L. Os discursos da bioética na América Latina e referências de bioética na Argentina. In: PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, C.P. (org.) **Bioética na Ibero-América: história e perspectivas**. São Paulo: Loyola, 2007. p. 35-53. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=UzDQydGDVbUC&pg=PA35&lpg=PA35&dq=origem+da+bioetica+narrativa+mainetti&source=bl&ots=JMEEhQKfJd&sig=bFZZJsdSpJx9jUoqhDShBtqY-EA&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjhupHb1KPXAhWckJAKHWBYB2oQ6AEIMzAC#v=onepage&q=origem%20da%20bioetica%20narrativa%20mainetti&f=true>. Acesso em: 03 nov. 2017.

MANCHOLA, C. C. *et al.* Cuidados paliativos, espiritualidade e bioética narrativa em unidade de saúde especializada. **Revista de Bioética**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 165-75, jan. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422016241118>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bioet/v24n1/1983-8034-bioet-24-1-0165.pdf>. Acesso em: 11 out. 2017.

MANCHOLA, C. Tres apuestas por una bioética práctica. **Revista de Bioética**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 264-74, mar. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422017252186>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bioet/v25n2/1983-8042-bioet-25-02-0264.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2017.

MANCHOLA, C. C. Por una bioética distinta: narrativa y latino-americana. **Revista Redbioética/UNESCO**, DF, v. 2, n. 10, p. 70- 80, dez. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317949851_Por_una_bioetica_distinta_narrativa_y_latinoamericana_Towards_a_different_Bioethics_narrative_and_Latin_American. Acesso em: 13 out. 2017.

MARINO-JUNIOR, R. Neuroethics: the brain as ethics and moral organ. **Revista Bioética**. Brasília, v. 18, n. 1, p. 109-120, fev. 2010. Disponível em: http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/539/561. Acesso em: 28 mar. 2019.

MARQUES, L.M.N.S.R. As metodologias ativas como estratégias para desenvolver a educação em valores na graduação em enfermagem. **Revista Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 1-6, jun. 2018. DOI: 10.1590/2177-9465-EAN-2018-0023. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ean/v22n3/pt_1414-8145-ean-22-03-e20180023.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

MARQUES, L.M.N.S.R.; RIBEIRO, C.D. Os valores morais da graduação de enfermagem: percepção de professores e estudantes. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.29, (n.), p.1-13, jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-265x-tce-2019-0104>. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tce/v29/pt_1980-265X-tce-29-e20190104.pdf. Acesso em: 08 ago. 2020.

MARTINS, V.; SANTOS, C.; DUARTE, I. Bioethics education and the development of nursing students' moral competence. **Nursing Education Today**, [S.L], v.95, (n.), p.1-5, dez.2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104601>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691720314519?via%3Dihp>. Acesso em: 13 dez 2020.

MATTOS, L. M. *et al.* Repercussão Da Relação Professor-Aluno Na Formação De Graduandos Em Enfermagem. **Revista Baiana de Enfermagem**, [S. l.], v. 33, (n.) p.1–10, 2019. DOI: 10.18471/rbe.v33.28274. Acesso em: 02 fev. 2020.

MELNYK, B.M. *et al.* Igniting a Spirit of Inquiry: An Essential Foundation for Evidence-Based Practice. **The American Journal of Nursing**, Bethesda, v. 109, n. 11, p. 49-52, nov. 2009. DOI: 10.1097/01.NAJ.0000363354.53883.58. Disponível em: http://forces4quality.org/af4q/download-document/3517/Resource-Evidence_Based_Practice__Step_by_Step__Igniting_a28.pdf. Acesso em: 03 jan. 2020.

MEYERS, C.D. Neuroenhancement in Reflective Equilibrium: A Qualified Kantian Defense of Enhancing in Scholarship and Science. **Neuroethics**, [S.L], (v.), n. 7, p. 287–298, jun.2014. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12152-014-9212-5>. Acesso em: 05 jan. 2019.

MISHRA, J. *et al.* Training sensory signal-to-noise resolution in children with ADHD in a global mental health setting. **Translational Psychiatry**, Londres, (v.), n. 6, e781, abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1038/tp.2016.45>. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/tp201645>. Acesso em: 02 jan. 2020.

MOHER, D. *et al.* The PRISMA Group. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: **The PRISMA Statement**. Disponível em: www.prisma-statement.org. Traduzido por: Taís Freire Galvão e Thais de Souza Andrade Pansani; retro-traduzido por: David Harrad. Tradução Disponível em: <http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v24n2/v24n2a17.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. (org.). **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016. 264 p.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, [S.L], v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

MONROE, H.A. Nurses' professional values: Influences of experience and ethics education. **Journal of Clinical Nursing**, [S.L], v. 28, (n.), p. 2009-2019, fev. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1111/jocn.14806>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jocn.14806>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MONTEIRO, A.P.T.A.V.; CURADO, M.; QUEIRÓS, P. Biotecnologia: revolução digital e conhecimento estético em enfermagem. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, serie IV, n. 13, p. 139-46, abr/maio/jun.2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.12707/RIV17020>. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/ref/vserIVn13/serIVn13a14.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

MORATALLA, Tomás Domingos: Paul Ricoeur y Bioética Narrativa: por Tomás Domingo Moratalla. Roteiro: Iñigo Álvarez. Santiago: Centro de Estudios de Ética Aplicada (Cedea) de La Facultad de Filosofía y Humanidades de La Universidad de Chile., 2017. P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-WjYtEEYJkA>. Acesso em: 24 out. 2019.

MORATALLA, T.D.; GRANDE, L.F. (org.). **Bioética Narrativa**. 1. ed. Madrid: Escolar y Maio, 2013.

MORATALLA, T.D.; La Bioética será narrativa o no será. Una cuestión de perspectiva. **Revista Bioética Complutense**, Madri, (v.), n. 27, p. 7-11, set. 2016. Disponível em: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/137-2016-10-07-Bio%C3%A9tica%20Complutense%2027.pdf>. Acesso em: 24 out. 2019.

MORATALLA, T.D. La ética narrativa como fundamento del encuentro entre cine y bioética. In: CAPELLA, V.B (org.) **Bioética y cuidados de enfermería**. Valencia: CECOVA, 2014. Disponível em:

http://www.bibliotecadigitalcecova.com/contenido/revistas/cat6/pdf/libro_75.pdf. Acesso em: 13 out. 2017.

MORIN, E. (org.). **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; DF: Unesco, 2000. Disponível em: <https://bioetica.catedraunesco.unb.br/wp-content/uploads/2016/04/Edgar-Morin.-Sete-Saberes.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

NAMADI, F. *et al.* The Effects of Nursing Ethics Education through Case-Based Learning on Moral Reasoning among Nursing Students. **Nursing and Midwifery Studies**, [S.L], v. 9, n. 1, p. 85-90, 2019. DOI: 10.4103/nms.nms_33_18. Acesso em: 02 fev. 2020.

NUNES, V.B.; SOUZA, L.L. Formação Ética na Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 711-26, abr/jun.2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623667554>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-43-02-711.pdf>. Acesso em: 20 fev 2019.

OELKE, N.D.; LIMA, M.A.D.S.; ACOSTA, A.M. Translação do conhecimento: traduzindo pesquisa para uso na prática e na formulação de políticas. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 113-7, set.2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-447.2015.03.55036>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/55036/35070>. Acesso em: 20 nov. 2019.

OGANDO, B. El valor de leer: formación en bioética para médicos de familia a través de narraciones. **Revista Bioética Complutense**, Madri, (v.), n. 27, p. 44-46, set. 2016. Disponível em: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/137-2016-10-07-Bio%C3%A9tica%20Complutense%2027.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

OLIVEIRA, A.; GARCIA, A.P.R.F.; TOLEDO, V.P. Padrões de conhecimento utilizados por enfermeiros no cuidado ao paciente em primeiro surto psicótico. **Revista Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 1-8, maio 2017. DOI: 10.1590/2177-9465-EAN-2017-0001. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ean/v21n3/pt_1414-8145-ean-2177-9465-ean-2017-0001.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

OLIVEIRA, A.M. Problemas éticos na estratégia de saúde da família. In: CARVALHO, R.R.P.; ROSANELI, C.F. (org.) **Bioética e Saúde Pública**. Curitiba: CRV, 2016. p. 69-89.

OLIVOS, A.R. Bioética narrativa y salud intercultural mapuche Aportes a su fundamentación y complementación. **Veritas**, Porto Alegre, (v.), n. 34, p. 93-116, mar. 2016. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/veritas/n34/art05.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

OLSON, T.; WALSH, E. Academic nursing leadership in the U.S.: a case study of competition, compromise and moral courage. **International Journal of Educational Integrity**, [S.L], v.15, n.8, p.1-11, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40979-019-0048-y>. Acesso em: 10 dez. 2018.

PALESE, A. *et al.* Opportunity to discuss ethical issues during clinical learning experience. **Nursing Ethics**, [S.L]. v. 26, n. 6, p. 1-15, maio 2018. DOI:

<https://doi.org/10.1177/0969733018774617>. Disponível em:
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0969733018774617>. Acesso em: 02 fev. 2020.

PASQUALI, L. Princípios de elaboração de escalas psicométricas. **Revista de Psiquiatria Clínica [Edição Especial]**, São Paulo, v. 25, n. 5, p. 206-213, 1998. Disponível em:
<http://mpet.ifam.edu.br/wp-content/uploads/2017/12/Principios-de-elaboracao-de-escalas-psicologicas.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

PAULA, C.C.; PADOIN, S.M.M.; GALVÃO, C.M. Revisão Integrativa como Ferramenta para Tomada de Decisão na Prática em Saúde. In: LACERDA, M.R.; COSTENARO, R.G.S. (org.) **Metodologias da pesquisa para a enfermagem e saúde: da teoria à prática**. Porto Alegre: Moriá, 2016. p. 51-76.

PERALES, A. Formación ética como soporte del desarrollo moral del alumno de carreras de ciencias de la salud: hacia una enseñanza centrada en las necesidades del estudiante como persona. **Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública** Lima, v. 36, n. 1, p.100-105, mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2019.361.4314>. Disponível em:
<https://rpmesp.ins.gob.pe/index.php/rpmesp/article/view/4314>. Acesso em: 07 ago. 2020.

PÉREZ, M.A.G. Ética narrativa, narración vital y vida ética. **Revista Bioética Complutense**, Madri, (v.), n. 27, p. 25-28, set. 2016. Disponível em:
<https://www.ucm.es/data/cont/docs/137-2016-10-07-Bio%C3%A9tica%20Complutense%2027.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

PEREIRA, C.S.; ADEODATO, J.M. Ética Da Tolerância E Seus Inimigos: Imprecisão Conceitual De Pluralismo, Permissivismo e Relativismo Como Obstáculo a Seus Próprios Ideais. **Revista Opinião Jurídica**, Fortaleza, v. 17, n. 26, p. 1- 13, 2019. DOI: 10.12662/2447-6641oj.v17i26.p13-41.2019. Acesso em: 02 fev. 2020.

PESSINI, L.; BERTACHINI, L.; BARCHIFONTAINE, C.P. Introdução. In: PESSINI, L.; BERTACHINI, L.; BARCHIFONTAINE, C.P (org.). **Bioética, cuidado e humanização**. São Paulo: Centro Universitário São Camilo & Edições Loyola, 2014. p. 11-28.

PIECZKOWSKI, T.M.Z. Jean Itard e Victor do Aveyron: olhares contemporâneos sobre a narrativa de uma experiência pedagógica do início do século XIX. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 56, p. 583-596, set/dez. 2016. DOI:
<https://doi.org/10.5902/1984686X22493>. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22493>. Acesso em: 05 ago. 2020.

PIZOLATI, A.R.C.; ALVES, A. Os debates sobre educação moral, caráter e conduta do indivíduo nas primeiras décadas do século 20 e seus reflexos na atualidade. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 651-674, set/dez.2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4161>. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812019000300651&script=sci_arttext. Acesso em: 12 dez. 2020.

POLIT, D. F.; BECK, C.T. (org.). **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: avaliação de evidências para a prática da enfermagem**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

POLIT, D.F.; BECK, C.T. The content validity index: are you sure ou know what's being Reported? Critique and recommendations. **Research of Nursing Health [Internet]**, [S.L], v. 29, n. 5, p. 489-97, out. 2006. DOI: 10.1002/nur.20147. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16977646>. Acesso em: 15 nov. 2021

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

RAMOS, F.R.S. *et al.* Construção da escala brasileira de distresse moral em enfermeiros – um estudo metodológico. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 26, n. 4, p. 1-12, ago.2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017000990017>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n4/0104-0707-tce-26-04-e0990017.pdf>. Acesso em: 13 set. 2018.

RAMOS, F.R.S. *et al.* Intensity and frequency of moral distress in Brazilian nurses. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v.54, (n.), p.1-8, ago.2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1980-220x2018020703578>. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v54/pt_1980-220X-reeusp-54-e03578.pdf. Acesso em: 27 jun 2020.

RAMOS, F.R.S. *et al.* Marco conceitual para o estudo do distresse moral em enfermeiros. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 1–10, jul. 2016. DOI: 10.1590/0104-07072016004460015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tce/v25n2/pt_0104-0707-tce-25-02-4460015.pdf. Acesso em: 13 set. 2018.

RAY, K.S. Not Just “Study Drugs” for the Rich: Stimulants as Moral Tools for Creating Opportunities for Socially Disadvantaged Students. **The American Journal of Bioethics**, Stanford, v. 16, n. 6, p. 29-38, maio. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/15265161.2016.1170231>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15265161.2016.1170231>. Acesso em: 05 jan. 2019.

REGO, S.; PALACIOS, M. Contribuições para planejamento e avaliação do ensino da bioética. **Revista de Bioética**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 234-43, abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422017252183>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bioet/v25n2/1983-8042-bioet-25-02-0234.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

RENNO, H.M.S.; RAMOS, F.R.S.; BRITO, M.J.M. Moral distress of nursing undergraduates: Myth or reality?. **Nursing Ethics**, [S.L]. v. 25, n. 3, p. 304-312, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/0969733016643862>. Acesso em: 05 jan. 2019.

RIBEIRO, B.C.; CRESCÊNCIO, C.M.C.; BRAMBILLA, P.A.S. O Método Socrático e suas aplicações contemporâneas: superação do Senso Comum e alcance do Senso Crítico. **Revolução na Ciência**, v. 13, n. 13, p.1-15, set.2017. Disponível em: <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/6044/5753>. Acesso em: 10 out. 2020.

RIBEIRO, K.R.B. *et al.* A influência do lúdico no ensino de enfermagem: uma pesquisa-ação. **Revista Online de Pesquisa Cuidado é Fundamental**, Rio de Janeiro, v. 12, (n.), p. 751-757, jan/dez. 2020. DOI: 10.9789/2175-5361.rpcfo.v12.4529. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/4529>. Acesso em: 05 ago. 2020.

RITCHIE, S.J.; DELLA, S.S.; MCINTOSH, R.D. Retrieval Practice, with or without Mind Mapping, Boosts Fact Learning in Primary School Children. **PLoS ONE**, California, v. 8, n.11, e78976, nov.2013. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078976>. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0078976&type=printable>. Acesso em: 05 jan. 2020.

ROBILLARD, J.M.; ILLES, J. Manipulating memories: The ethics of yesterday's science fiction and today's reality. **AMA Journal of Ethics**, Chicago, v. 18, n. 12, p. 1225-1231, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1001/journalofethics.2016.18.12.msoc1-1612>. Disponível em: <https://journalofethics.ama-assn.org/article/manipulating-memories-ethics-yesterdays-science-fiction-and-todays-reality/2016-12>. Acesso em: 05 jan. 2020.

RODGERS, D.L. The Biological Basis of Learning: Neuroeducation Through Simulation. **Simulation & Gaming**, [S.L], (v.), (n.), p. 1-12, jul. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1046878115590585>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1046878115590585>. Acesso em: 25 dez. 2018.

RUAS, C.A.S. *et al.* Resiliência dos estudantes de enfermagem de uma universidade na Baixada Fluminense/RJ. **Brazilian Journal of Health Review**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 2409–2417, 2019. DOI: 10.34119/bjhrv2n4-015. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/1780>. Acesso em: 02 fev. 2020.

RUFINO, C.G. *et al.* Pensamento crítico e as estratégias de ensino para docentes do curso de graduação em enfermagem. **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 48, (n.), p. 1-7, jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/reuerj.2020.41988>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/41988/34225>. Acesso em: 08 ago. 2020.

SABACK, L. A aplicação do método “*World Cafe*” no ensino do jornalismo. In: 16º Encontro Nacional de Professores de Jornalismo, 16., 2016, Goiânia, GO. **Anais: 16º ENPJ**. Goiânia: ENPJ, 2016.

SAIORON, I. *et al.* Evidence on neuroethics and neuroeducation: An integrative review. **Research, Society and Development**, [S.L], v. 9, n. 7, e410974276, maio. 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4276>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4276/3560>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SANKEY, D. The neuronal, synaptic self: having values and making choices. **Journal of Moral Education**, Londres, v. 35, n. 2, p. 163-178, jan. 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057240600681702>. Acesso em: 02 jan. 2020.

SANTOS, G.S. *et al.* Práticas Grupais no Ensino do Estado da Arte com Residentes Multiprofissionais em Saúde. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 40, (n.), p. 1-5, abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2019.20180210>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v40/1983-1447-rgenf-40-e20180210.pdf>. Acesso em: 11 ago.2019.

SANTOS, B.A.G. Aprimoramento cognitivo por meio de nootrópicos eficazes: uma abordagem consequencialista. **Guairacá Revista de Filosofia**, Guarapuava, v. 35, n. 2, p.19-35, fev. 2019. DOI: 10.5935/2179-9180.20190012. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2179-9180.20190012>. Acesso em: 03 jan. 2020.

SANTOS, C.P.; SOUSA, K.Q. A neuroeducação e suas contribuições às práticas pedagógicas contemporâneas. In: Encontro Internacional de Formação de Professores, 8., 2016, Sergipe. **Anais: Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**. Sergipe: Unit, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/index>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SANTOS, W.A.C.; MERCADO, L.P. Individualização da aprendizagem com o modelo rotacional sala de aula invertida. **Revista Educação a distância**, Porto Alegre, v.6, n.2, p. 262-275, jul/dez. 2019. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/484>. Acesso em: 04 ago. 2020.

SAYRE, M.M. Teaching Ethics Informed by Neuroscience. **Journal of Teaching in Social Work**, [S.L], v. 36, n. 3, p. 302-311, maio. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/08841233.2016.1173616>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08841233.2016.1173616>. Acesso em: 14 ago. 2019.

SCARPARO, A.F. *et al.* Reflexões sobre o uso da técnica Delphi em pesquisas na enfermagem. **Revista Rene**, Fortaleza, v. 13, n.1, p. 242-251, jan. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/rene/article/view/3803/3000>. Acesso em: 16 set. 2018.

SCHNEIDER, D.G.; RAMOS, F.R.S (org.). **Ensino simulado e deliberação moral: contribuições para a formação profissional em saúde**. Porto Alegre: Moriá, 2019. 149 p.

SCHUH, C.M.; ALBUQUERQUE, I.M. A ética na formação dos profissionais da saúde: algumas reflexões. **Revista Bioética**, Brasília, v. 17, n. 1, p. 55-60, out. 2009. Disponível em: http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/79/83. Acesso em: 20 fev. 2019.

SCOARIS, R.C.O.; PEREIRA, A.M.T.B.; FILHO, O.S. Elaboração e validação de um instrumento de avaliação de atitudes frente ao uso de história da ciência no ensino de ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 8, n. 3, p. 901-922, dez. 2009. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART8_Vol8_N3.pdf. Acesso em: 26 set. 2018.

SERPATI, L.; LOUGHAN, A.R. Teacher Perceptions of NeuroEducation: A Mixed Methods Survey of Teachers in the United States. **Mind, Brain, and Education**, Malden, v. 6, n. 3, p.

174-176, set. 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ974895>. Acesso em: 09 jan. 2019.

SILVA, N.L.; MENDES, O.M. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 271-297, jan/abr.2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v22n1/1982-5765-aval-22-01-00271.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

SILVA, D.J.; VAZ, A.F. A emergência do sujeito cerebral e suas implicações para a educação. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 211-230, maio/ago.2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2016.22996>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/22996>. Acesso em: 02 jan. 2020.

SILVA, M.A.; PEREIRA, A.L. Neurociência e educação para a ciência: que tipos de produtos “baseados no cérebro” são encontrados nos sítios eletrônicos mais acessados por brasileiros?. **Revista Valore**, Volta Redonda, v.3, (n.), p.176-187, 2018. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/153/139>. Acesso em: 14 ago 2019.

SILVA, M.C.; SORRELL, J.M.; SORRELL, C.D. From Carper's patterns of knowing to ways of being: An ontological philosophical shift in nursing. **Advances in Nursing Science**, Bethesda, v. 18, n. 1, p. 1-13, set.1995. DOI: 10.1097/00012272-199509000-00002. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7486888>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SIMÕES, S.E.M.; NOGARO, A. Ética, neuroética e práticas de ensino. **Revista bioética**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 268-275, jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-80422019272309>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bioet/v27n2/1983-8042-bioet-27-02-0268.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

SIQUEIRA, J. E. Prefácio. In: OGUISSO, T.; ZOBOLI, E. (Org.). **Ética e bioética: desafios para a enfermagem e a saúde**. 2. ed. Barueri: Manole Série Enfermagem, 2017.

SOUSA, A.M.O.P.; ALVES, R.R.N. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, Fortaleza, v. 34, n.105. p. 320-331, set. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n105/09.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

SOUZA, L.; HOKAMA, P.; HOKAMA, N. A empatia como instrumento para humanização na saúde: concepções para a prática profissional. **Revasf**, [S. l.], v. 10, n. 21, p. 148-167, maio. 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1064>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SOUZA, D.M. *et al.* O pensamento de Freire na educação e na pesquisa em saúde e enfermagem. In: PRADO, M.L.; SCHMIDT, K.R. (org.). **Paulo Freire e a boniteza de ensinar e aprender na saúde**. 3.ed. Florianópolis: UFSC/PEN, 2016. p 157-69.

STEIN, M. Uma abordagem narrativa da bioética: a ética da autenticidade e as tecnologias de aprimoramento. **Peri**. Florianópolis, v. 08, n. 01, p. 81-103, mar. 2016. Disponível em: <http://www.nexos.ufsc.br/index.php/peri/article/viewFile/1068/843>. Acesso em: 03 nov. 2017.

TACHIBANA, K. Neurofeedback-based moral enhancement and traditional moral education. **Humana Mente Journal Philosophical Studies**, Florencia, v.11, n.33, p.19-42, maio.2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323144692_Neurofeedback-Based_Moral_Enhancement_and_Traditional_Moral_Education. Acesso em: 02 jan 2020.

TAMBURRINI, G. Brain to Computer Communication: Ethical Perspectives on Interaction Models. **Neuroethics**, [S.L], (v.), n. 2, p. 137–149, mar. 2009. DOI: 10.1007/S12152-009-9040-1. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Brain-to-Computer-Communication%3A-Ethical-on-Models-Tamburrini/3014eb8ae567dd04d7ad2b9aff0f72b27ff7d6d>. Acesso em: 01 jan. 2019.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E.G. Inclusão escolar e o planejamento educacional Individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, (n.), p. 1-18, out. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230076>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100261&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 04 ago. 2020.

TOMASCHEWISK-BARLEM, J.G. *et al.* Estratégias para o desenvolvimento da sensibilidade moral: perspectiva dos enfermeiros de unidades de terapia intensiva. **Revista Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p.1-7, abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2019-0311>. Disponível em: 2020 10.1590/2177-9465-EAN-2019-0311. Acesso em: 08 ago. 2020.

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

TOKUHAMA- ESPINOSA, T.N. What Neuroscience Says About Personalized Learning. **Educational Leadership**, [S.L], v. 69, n. 5, p. 1-4, mar. 2012. Disponível em: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb12/vol69/num05/What-Neuroscience-Says-About-Personalized-Learning.aspx>. Acesso em: 10 jan. 2019.

TORRES, T.J.M.; CASIQUE, L.C. Análisis de la ternura a través de los patrones del conocimiento de Carper: Una experiencia en el cuidado de enfermería. **ENE. Revista de Enfermería**, La Palma, v. 7, n. 1, p. 1-8, dez. 2012. Disponível em: <http://www.ene-enfermeria.org/ojs/index.php/ENE/article/viewFile/254/208>. Acesso em: 20 abr. 2019.

VAN DER DAM, S. *et al.* The discovery of deliberation. From ambiguity to appreciation through the learning process of doing Moral Case Deliberation in Dutch elderly care. **Social Science & Medicine [online]**, [S.L], v.83, (n), p. 125-132, abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.01.024>. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027795361300049X?via%3Dihub>. Acesso em: 29 jul. 2017.

VIEIRA, I.; RUSSO, J.A. Burnout e estresse: entre medicalização e psicologização. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 1-22, set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-73312019290206>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/physis/v29n2/0103-7331-physis-29-02-e290206.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

VIHOS, J.; MYRICK, F.; YONGE, O. Socializing for Authentic Caring Engagement in Nursing Practice: Nursing Student Moral Development in Preceptorship. **The Canadian journal of nursing research**, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 63–71, nov. 2018. DOI: 10.1177/0844562118809258. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0844562118809258>. Acesso em: 02 fev. 2020.

VOS, J. Deneurologizing education? From psychologisation to neurologisation and back. **Studies in Philosophy and Education**, Tennessee, v. 34, n. 3, p. 279-295, set. 2015. DOI: 10.1007/s11217-014-9440-5. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11217-014-9440-5>. Acesso em: 06 jan. 2019.

VOS, J. ¿Dónde está la educación en la neuroeducación? **Teoría y Crítica de la Psicología**. Michoacán, (v.), n.8, p. 1–16, mar.2016. Disponível em: <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/153/136>. Acesso em: 21 nov. 2018.

WALTHER, G. Developing an ‘ethics for neuroscientists’ course: between emancipation, practicality, and postmodernity in educational action research. **Educational Action Research**, [S.L.], v. 24, n. 4, p. 571-582, out. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1065755>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09650792.2015.1065755>. Acesso em: 05 jan. 2020.

WEIDEMA, C. *et al.* Enacting Ethics: Bottom-up Involvement in Implementing Moral Case Deliberation. **Health Care**, [S.L.], v.20, n.1, p.1-19, mar.2012. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10728-010-0165-5>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10728-010-0165-5#citeas>. Acesso em: 28 jul. 2017.

WEI, G. *et al.* Increased cortical thickness in sports experts: A comparison of diving players with the controls. **PLoS ONE**, Califórnia, v.6, n.2, e17112, fev. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0017112>. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0017112>. Acesso em: 05 jan. 2020.

WOLFF, L.D.G. Uma Contribuição à Reflexão Sobre o Conhecimento e o Cuidado de Enfermagem. **Revista Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 34-38, jan/jul. 1996. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/44948/27361>. Acesso em: 25 jun. 2019.

THE WORLD CAFE. **World Cafe Method**: seven integrated design principles. seven integrated design principles. 2020. Disponível em: <http://www.theworldcafe.com/key-concepts-resources/world-cafe-method/>. Acesso em: 03 ago. 2020.

YASIN, J.C.M. *et al.* A sensibilidade moral e o uso de tecnologias do cuidado sob a perspectiva de Galimberti. **Research, Society and Development**, [S.L.], v. 9, n. 5, p. 1-13, mar.2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3188>. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3188>. Acesso em: 12 dez. 2020.

YIASEMIDOU, M. *et al.* Mental practice with interactive 3D visual aids enhances surgical performance. **Surgical Endoscopy**, [S.L], v. 31, n. 10, p. 4111- 4117, mar. 2017. DOI: 10.1007/s00464-017-5459-3. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s00464-017-5459-3.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

YOSHIOKA, E.; KANEKO, S. The Current Status of Ethical Judgment Capacity and Ethical Training Regarding Continuous Nursing Education. **International Journal of Nursing & Clinical Practices**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 1-15, 2019.a. DOI: 10.15344/2394-4978/2019/305. Acesso em: 28 jan. 2020.

YOSHIOKA, E.; KANEKO, S. The Acquisition of Ethical Competence in Basic Education and the Present State of Ethics Education. **Open Journal of Nursing**, [S. l.], v. 09, n. 07, p. 676–686, 2019.b. DOI: 10.4236/ojn.2019.97052. Acesso em: 28 jan 2020.

ZARO, M.A. *et al.* Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v.15, n.1, p.199-210, abr.2010. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15_1/m276_10.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.

ZHANG, F. *et al.* A comparison of inquiry-oriented teaching and lecture-based approach in nursing ethics education. **Nurse Education Today**, [S.L]. v.79, (n.), p.86-91, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.05.006>. Acesso em: 28 jan. 2020.

ZOCCHI, M.; POLLACK, C. Educational neuroethics: A contribution from empirical research. **Mind, Brain and Education**, Massachusetts, v. 7, n. 1, p. 56-62, fev. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1111/mbe.12008>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/mbe.12008>. Acesso em: 14 jan. 2019.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(*World Cafe* com docentes)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLERECIDO
(*WORLD CAFE*)



Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa, cujas informações são descritas abaixo:

O projeto de Tese intitulado: “EDUCAÇÃO ÉTICO/MORAL NA FORMAÇÃO DE GRADUANDOS EM ENFERMAGEM: PROPOSIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA” que tem por pesquisadora a enfermeira doutoranda do Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Isabela Saioron (RG n°: 654554-8- MB- CPF n°: 13373957737), sob a orientação da Prof. Dra. Flávia Regina Souza Ramos (RG n°: 5719132 - SSP/SC - CPF n°: 346.027.041-15). Trata-se de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC (Paracer n° 3.437.206) que se justifica por ser uma temática emergente na realidade brasileira que poderá interferir nas ações educacionais na saúde, beneficiando profissionais da saúde e a sociedade como um todo.

O projeto de pesquisa tem como **Objetivo Geral:** Construir e validar uma ferramenta teórico-metodológica de apoio à prática educativa na formação ético-moral de graduandos em enfermagem a partir das propostas da Neuroeducação, da Bioética Narrativa e dos Padrões de Conhecimento de Bárbara Carper. Desta forma convidamos para participar da seguinte atividade: *World Cafe*.

A pesquisa se orientará e obedecerá aos cuidados éticos expressos na Resolução n° 466/12 de 12/06/2012 do Conselho Nacional de Saúde, considerado o respeito aos sujeitos e as Instituições participantes, em todo processo investigativo. A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa; a mesma não acarretará qualquer tipo de despesa de sua parte, uma vez que você será ressarcido de qualquer gasto. Sua participação não envolve riscos físicos, pois não se trata de estudo que venha a colocar em prática qualquer nova intervenção ou procedimento. Você poderá se recusar a participar ou deixar de responder a qualquer questionamento, que por qualquer motivo não lhe seja conveniente, em qualquer momento da pesquisa. Isto não lhe acarretará nenhum prejuízo pessoal e, caso venha a ser constatado dano pessoal advindo desse processo, você poderá solicitar encaminhamento para serviço competente. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente. Além disso, terá a garantia de que os dados fornecidos serão confidenciais e os nomes dos participantes não serão identificados em nenhum momento, que as imagens individual e institucional serão protegidas, assim como serão respeitados os valores individuais ou institucionais manifestos, havendo risco mínimo de quebra de sigilo dessas informações. Se tiver alguma dúvida em relação ao estudo antes ou durante seu desenvolvimento, ou desistir de fazer parte dele, poderá entrar em contato comigo (formas de contato abaixo informadas). Os registros e documentos coletados ficarão sob a guarda da pesquisadora. Só terão acesso aos mesmos a pesquisadora e suas respectivas orientadora e co-orientadora. Os dados serão utilizados em publicações científicas derivadas do estudo ou em divulgações em eventos científicos. Gostaria de contar com a sua participação na pesquisa. No caso de aceitar tal convite, peço que preencha o campo abaixo:

Eu....., li este documento, fui informado(a) dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios desta pesquisa, conforme descritos acima. Compreendendo tudo o que foi esclarecido sobre o estudo a que se refere este documento, sinto-me esclarecido para optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa. **Autorizo a utilização de filmadora e gravador digital de voz durante minha participação nesse estudo.**

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora
responsável

Assinatura da pesquisadora
orientadora

Local: _____, Data _____ de _____ de 20__.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(WORLD CAFE)



Duas vias deste documento serão geradas, uma para você e outra para a pesquisadora. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa, além de possuir valor jurídico de um contrato. Em caso de necessidade, contate:

Prof. Dra. Flávia Regina Souza Ramos. Campus Reitor João David Ferreira Lima. Bairro Trindade/Florianópolis/SC. CEP: 88040-900 Telefone (UFSC): (48) 3721.9399. Celular: (48) 9911.2880. E-mail: flavia.ramos@ufsc.br

Doutoranda Isabela Saioron. Campus Reitor João David Ferreira Lima. Bairro Trindade/Florianópolis/SC. CEP: 88040-900. Telefone (48) 9171-0308. E-mail: isabelasaioron@gmail.com

CEPSH-UFSC. Rua: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC. CEP 88.040-400. Telefone: (48) 3721-6094. E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora
responsável

Assinatura da pesquisadora
orientadora

Local: _____, Data _____ de _____ de 20__.

**APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(World Cafe com Estudantes)**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(WORLD CAFÉ)**



Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa, cujas informações são descritas abaixo:

O projeto de Tese intitulado: “EDUCAÇÃO ÉTICO/MORAL NA FORMAÇÃO DE GRADUANDOS EM ENFERMAGEM: PROPOSIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA” que tem por pesquisadora a enfermeira doutoranda do Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Isabela Saioron (RG nº: 654554-8- MB- CPF nº: 13373957737), sob a orientação da Prof. Dra. Flávia Regina Souza Ramos (RG nº: 5719132 - SSP/SC - CPF nº: 346.027.041-15). Trata-se de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC (Paracer nº 3.437.206) que se justifica por ser uma temática emergente na realidade brasileira que poderá interferir nas ações educacionais na saúde, beneficiando profissionais da saúde e a sociedade como um todo.

O projeto de pesquisa tem como **Objetivo Geral:** Construir e validar uma ferramenta teórico-metodológica de apoio à prática educativa na formação ético-moral de graduandos em enfermagem a partir das propostas da Neuroeducação, da Bioética Narrativa e dos Padrões de Conhecimento de Bárbara Carper. Desta forma convidamos para participar da seguinte atividade: *World Cafe*.

A pesquisa se orientará e obedecerá aos cuidados éticos expressos na Resolução nº 466/12 de 12/06/2012 do Conselho Nacional de Saúde, considerado o respeito aos sujeitos e as Instituições participantes, em todo processo investigativo. A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa; a mesma não acarretará qualquer tipo de despesa de sua parte, uma vez que você será ressarcido de qualquer gasto. Sua participação não envolve riscos físicos, pois não se trata de estudo que venha a colocar em prática qualquer nova intervenção ou procedimento. Você poderá se recusar a participar ou deixar de responder a qualquer questionamento, que por qualquer motivo não lhe seja conveniente, em qualquer momento da pesquisa. Isto não lhe acarretará nenhum prejuízo pessoal e, caso venha a ser constatado dano pessoal advindo desse processo, você poderá solicitar encaminhamento para serviço competente. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente. Além disso, terá a garantia de que os dados fornecidos serão confidenciais e os nomes dos participantes não serão identificados em nenhum momento, que as imagens individual e institucional serão protegidas, assim como serão respeitados os valores individuais ou institucionais manifestos, havendo risco mínimo de quebra de sigilo dessas informações. Se tiver alguma dúvida em relação ao estudo antes ou durante seu desenvolvimento, ou desistir de fazer parte dele, poderá entrar em contato comigo (formas de contato abaixo informadas). Os registros e documentos coletados ficarão sob a guarda da pesquisadora. Só terão acesso aos mesmos a pesquisadora e suas respectivas orientadora e co-orientadora. Os dados serão utilizados em publicações científicas derivadas do estudo ou em divulgações em eventos científicos. Gostaria de contar com a sua participação na pesquisa. No caso de aceitar tal convite, peço que preencha o campo abaixo:

Eu....., li este documento, fui informado(a) dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios desta pesquisa, conforme descritos acima. Compreendendo tudo o que foi esclarecido sobre o estudo a que se refere este documento, sinto-me esclarecido para optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa. **Autorizo a utilização de filmadora e gravador digital de voz durante minha participação nesse estudo.**

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora
responsável

Assinatura da pesquisadora
orientadora

Local: _____, Data ____ de _____ de 20__.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(*WORLD CAFE*)



Duas vias deste documento serão geradas, uma para você e outra para a pesquisadora. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa, além de possuir valor jurídico de um contrato. Em caso de necessidade, contate:

Prof. Dra. Flávia Regina Souza Ramos. Campus Reitor João David Ferreira Lima. Bairro Trindade/Florianópolis/SC. CEP: 88040-900 Telefone (UFSC): (48) 3721.9399. Celular: (48) 9911.2880. E-mail: flavia.ramos@ufsc.br

Doutoranda Isabela Saioron. Campus Reitor João David Ferreira Lima. Bairro Trindade/Florianópolis/SC. CEP: 88040-900. Telefone (48) 9171-0308. E-mail: isabelasaioron@gmail.com

CEPSH-UFSC. Rua: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC. CEP 88.040-400. Telefone: (48) 3721-6094. E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora
responsável

Assinatura da pesquisadora
orientadora

Local: _____, Data _____ de _____ de 20__.

APÊNDICE C - Carta Convite *Online* para Compor o Comitê de Juízes

Prezado (a) professor (NOME INDIVIDUAL),

Eu, Isabela Saioron, e as Profa. Dra. Flávia Regina Souza Ramos e Dulcineia Ghizoni Schneider, viemos, por meio deste, convidá-lo (a) a compor o Corpo de Especialistas destinado a validar qualitativamente a ferramenta teórico-metodológica de apoio à prática educativa na formação ético-moral do profissional em enfermagem, a partir das propostas da Neuroeducação, Bioética Narrativa e pressupostos de Bárbara Carper”.

A validação desta ferramenta compõe a terceira etapa do projeto de pesquisa intitulado: “EDUCAÇÃO ÉTICO-MORAL NA FORMAÇÃO DE GRADUANDOS EM ENFERMAGEM: PROPOSIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA”, que se refere à Tese de Doutorado em Enfermagem do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina – PEN/UFSC.

Para realizar a avaliação, você terá acesso à ferramenta na íntegra, indicando as partes a serem avaliadas (Parte II) e preencherá um formulário eletrônico de validação, no prazo de 30 dias. Informações detalhadas e links de acesso lhe serão enviados tão logo possa confirmar sua disponibilidade.

Esperamos contar com sua valiosa colaboração e solicitamos sua manifestação nos próximos 15 dias.

Agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,

Dda. Isabela Saioron (pesquisadora)

Dra Flávia Regina Souza Ramos (orientadora)

Dra Dulcinéia Ghizoni Schneider (co-orientadora)

Informações importantes:

Em caso de dúvidas ou qualquer outra dificuldade relacionada a esta pesquisa você deverá entrar em contato com: Isabela Saioron (pesquisadora responsável) - Telefone: (48) 991710308 – E-mail: isabela.praxis.ufsc@gmail.com

APÊNDICE D - Contato *Online* com os Juízes que Aceitaram o Convite

Prezado (a) professor (NOME INDIVIDUAL),

Agradecemos sua disponibilidade em participar deste processo de validação.

Segue em anexo a ferramenta a ser validada com as devidas orientações. Você receberá em seguida o formulário eletrônico para a validação, no prazo de 30 dias.

OBS: caso prefira, você poderá solicitar o formulário de avaliação na versão Word.

Atenciosamente,

Dda. Isabela Saioron (pesquisadora)

Dra Flávia Regina Souza Ramos (orientadora)

Dra Dulcinéia Ghizoni Schneider (co-orientadora)

Informações importantes:

Em caso de dúvidas ou qualquer outra dificuldade relacionada a esta pesquisa, você deverá entrar em contato com: Isabela Saioron (pesquisadora responsável) - Telefone: (48) 991710308 – E-mail: isabela.praxis.ufsc@gmail.com

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Comitê de Juízes
(*Google Forms*).

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FERRAMENTA EducETIC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Isabela Saioron, enfermeira, aluna do Curso de Doutorado em Enfermagem, do Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), venho pelo presente, convidá-lo(a) a participar do estudo, intitulado: "EDUCAÇÃO ÉTICO/MORAL NA FORMAÇÃO DE GRADUANDOS EM ENFERMAGEM: PROPOSIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA", com o objetivo de: Construir e validar uma ferramenta teórico-metodológica de apoio à prática educativa na formação ético-moral de graduandos em enfermagem a partir das propostas da Neuroeducação, da Bioética Narrativa e dos Padrões de Conhecimento de Bárbara Carper.

Para alcançar o objetivo proposto lhe convido a participar do estudo para que possa contribuir com as informações relacionadas a educação e ética/bioética em enfermagem e desta forma subsidiar a construção da ferramenta teórico-metodológica de apoio à prática educativa ético-moral. Caso você aceite, a sua participação acontecerá por meio da atividade: Apreciação de Juízes.

Para respeitar a dignidade humana e garantir a proteção aos participantes das pesquisas científicas, este estudo respeitará os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, respeitando as diretrizes e normas regulamentadoras, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), através da Resolução 466/12, respeitando a bioética principialista, assegurando os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica e aos participantes da pesquisa, como orienta o CNS e garantir que os danos previsíveis, serão evitados, considerados como mínimos neste estudo.

Como determina a Resolução 466/12 do CNS, sua participação nesta pesquisa é voluntária e você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem causar prejuízos pessoais ou profissionais e para isto, basta entrar em contato com a pesquisadora pelos contatos disponibilizados. Ou em caso de dúvidas, você também poderá procurar a Comissão de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara), rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 902, situado no Campus Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, em Florianópolis (SC); CEP 88040-900, contato telefônico: (48) 3721-6094 ou cep.propesq@contato.ufsc.br. As informações serão utilizadas somente pelas pesquisadoras, com publicação científica dos resultados obtidos, assegurando seu anonimato e a confidencialidade de suas informações.

Considerando-se livre e esclarecido de acordo com as orientações do objetivo e natureza desta pesquisa, participo voluntariamente, ciente da propriedade intelectual da pesquisa às autoras do projeto e expresse concordância com a divulgação pública dos resultados.

***Obrigatório**

Considero-me livre e esclarecido de acordo com as orientações do objetivo e natureza desta pesquisa. Participo voluntariamente, ciente da propriedade intelectual da pesquisa às autoras do projeto e expresse concordância com a divulgação pública dos resultados. *

Sim, concordo com os termos acima

APÊNDICE F - Formulário de Avaliação dos Juízes (Google Forms)

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FERRAMENTA EducETIC

Perfil do Expert

Por favor, preencha os campos a seguir com as suas características profissionais

Data

DD MM AAAA

__ / __ / ____

Nome

Sua resposta _____

Idade (em números)

Sua resposta _____

Sexo

Feminino

Masculino

Outro: _____

Formação acadêmica (graduação)

Sua resposta _____

Tempo de formação acadêmica

Sua resposta

Função/Cargo atual

Sua resposta

Tempo (dias, meses ou anos) que exerce a função/cargo atual

Sua resposta

Titulação Acadêmica

Especialista

Mestre

Doutor

Pós-doutor

Título de

Área de expertise

BIOÉTICA, BIOÉTICA NARRATIVA, NEUROÉTICA, NEUROEDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Voltar

Próxima

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FERRAMENTA EducETIC

Questionário de Avaliação do EducETIC

Prezado Expert,

É importante que você tenha uma visão geral da ferramenta EducETIC, embora as questões sejam dirigidas para a avaliação da Parte II da ferramenta. Esta parte corresponde ao MODELO em si, ou seja, sua parte mais prática ou de aplicação. As Partes I e III estão incluídas pois ajudam a compreender a proposta como um todo.

Após uma leitura mais minuciosa da Parte II, responda os itens abordados neste instrumento, assinalando o termo que melhor representa sua opinião sobre cada afirmação, de acordo com os seguintes graus (valoração):

1- Totalmente adequado;
3- Parcialmente adequado;

2- Adequado;
4- Inadequado;

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FERRAMENTA EducETIC

*Obrigatório

TÓPICO I- A SÍNTESE E A APLICAÇÃO (do modelo)

Relação Objetivo-Conteúdo; Apresentação; Contribuição e Relevância

1. Relação Objetivo-Conteúdo: avalia se o conteúdo é pertinente e permite alcançar o objetivo do tópico *

Totalmente
adequado

Adequado

Parcialmente
adequado

Inadequado

O objetivo é claro e facilita a pronta compreensão do material

Há coerência entre o objetivo do tópico e o conteúdo que o compõe

O conteúdo aborda informações capazes de apoiar a reflexão e trabalho do professor/tutor

O conteúdo retoma, de forma resumida, mas suficiente, as bases, conceitos e estratégias que orientam a aplicação prática

Se considerado parcialmente adequado ou inadequado, justifique sua opção

Sua resposta

2. Apresentação: avalia a organização, estrutura, linguagem, forma, design e estilo na composição do tópico *

Totalmente adequado

Adequado

Parcialmente adequado

Inadequado

O estilo e design utilizado ajudam na compreensão e aplicabilidade da ferramenta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Há uma sequência lógica na apresentação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As mensagens são apresentadas em linguagem clara e objetiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A redação é correta e o vocabulário é adequado ao público-alvo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As ilustrações e ícones são apropriados e apoiam a expressão do conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O número de páginas está adequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se considerado parcialmente adequado ou inadequado, justifique sua opção.

Sua resposta

3. Contribuição e Relevância: avalia a relevância da contribuição do tópico para o conjunto da ferramenta *

	Totalmente adequado	Adequado	Parcialmente adequado	Inadequado
O tópico é importante para o alcance e qualidade da ferramenta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1. Relação Objetivo-Conteúdo: avalia se o conteúdo é pertinente e permite alcançar o objetivo do tópico *

	Totalmente adequado	Adequado	Parcialmente adequado	Inadequado
O objetivo é claro e facilita a pronta compreensão do material	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Há coerência entre o objetivo do tópico e o conteúdo que o compõe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O conteúdo aborda informações capazes de apoiar a reflexão e trabalho do professor/tutor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O conteúdo exemplifica, de forma clara, suficiente e flexível, a aplicação do modelo, sem limitar a criatividade do professor/tutor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se considerado parcialmente adequado ou inadequado, justifique sua opção.

Sua resposta

2. Apresentação: avalia a organização, estrutura, linguagem, forma, design e estilo na composição do tópico *

	Totalmente adequado	Adequado	Parcialmente adequado	Inadequado
O estilo e design utilizado ajudam na compreensão e aplicabilidade da ferramenta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Há uma sequência lógica na apresentação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As mensagens são apresentadas em linguagem clara e objetiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A redação é correta e o vocabulário é adequado ao público-alvo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As ilustrações são apropriadas e apoiam a expressão do conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O número de páginas está adequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se considerado parcialmente adequado ou inadequado, justifique sua opção.

Sua resposta

3. Contribuição e Relevância: avalia a relevância da contribuição do tópico para o conjunto da ferramenta *

	Totalmente adequado	Adequado	Parcialmente adequado	Inadequado
O tópico é importante para o alcance e qualidade da ferramenta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O tópico aborda informações pertinentes, capazes de apoiar a educação ético-moral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se considerado parcialmente adequado ou inadequado, justifique sua opção.

Sua resposta

Por favor, deixe aqui suas sugestões referentes ao tópico II. Se não houver, digite não. *

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FERRAMENTA EducETIC

*Obrigatório

TÓPICO III- RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL

Relação Objetivo-Conteúdo; Apresentação; Contribuição e Relevância

1 Relação Objetivo-Conteúdo: avalia se o conteúdo é pertinente e permite alcançar o objetivo do tópico *

	Totalmente adequado	Adequado	Parcialmente adequado	Inadequado
O objetivo é claro e facilita a pronta compreensão do material	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Há coerência entre o objetivo do tópico e o conteúdo que o compõe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O conteúdo aborda informações capazes de apoiar a reflexão e trabalho do professor/tutor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O conteúdo exemplifica, de forma clara, suficiente e flexível, a aplicação do modelo, sem limitar a criatividade do professor/tutor

Se considerado parcialmente adequado ou inadequado, justifique sua opção

Sua resposta

2. Apresentação: avalia a organização, estrutura, linguagem, forma, design e estilo na composição do tópico *

	Totalmente adequado	Adequado	Parcialmente adequado	Inadequado
O estilo e design utilizado ajudam na compreensão e aplicabilidade da ferramenta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Há uma sequência lógica na apresentação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As mensagens são apresentadas em linguagem clara e objetiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A redação é correta e o vocabulário é adequado ao público-alvo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As ilustrações são apropriadas e apoiam a expressão do conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O número de páginas está adequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se considerado parcialmente adequado ou inadequado, justifique sua opção

Sua resposta

3. Contribuição e Relevância: avalia a relevância da contribuição do tópico para o conjunto da ferramenta *

	Totalmente adequado	Adequado	Parcialmente adequado	Inadequado
O tópico é importante para o alcance e qualidade da ferramenta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O tópico aborda informações pertinentes, capazes de apoiar a educação ético-moral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se considerado parcialmente adequado ou inadequado, justifique sua opção

Sua resposta

Por favor, deixe aqui suas sugestões referentes ao tópico II. Se não houver, digite não. *

Sua resposta

Voltar

Próxima

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FERRAMENTA EducETIC

*Obrigatório

AVALIAÇÃO GERAL DA FERRAMENTA

Contribuição e Relevância GERAL: avalia a relevância e contribuição da ferramenta proposta *

	Totalmente adequada	Adequada	Parcialmente adequada	Inadequada
A ferramenta é apropriada para o público-alvo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O conteúdo aborda informações pertinentes, capazes de apoiar a educação ético-moral

A ferramenta é capaz de promover a reflexão, capacitação e criatividade de professores/tutores que atuam na formação profissional em saúde

O "Arquivo de Ideias" enriquece a ferramenta, exemplificando recursos e atividades que apoiam os objetivos da ferramenta

Apresentação: avalia a organização, estrutura, linguagem, forma, design e estilo na composição da ferramenta *

	Totalmente adequado	Adequado	Parcialmente adequado	Inadequado
As informações da capa, apresentação, sumário e capítulos estão adequadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O estilo e design utilizado ajudam na compreensão e aplicabilidade da ferramenta

Há uma sequência lógica na apresentação das partes, tópicos e conteúdos

A linguagem é adequada, correta, clara e objetiva

As ilustrações são apropriadas e apoiam a expressão do conteúdo

O número de páginas está adequado

A leitura é agradável e interessante

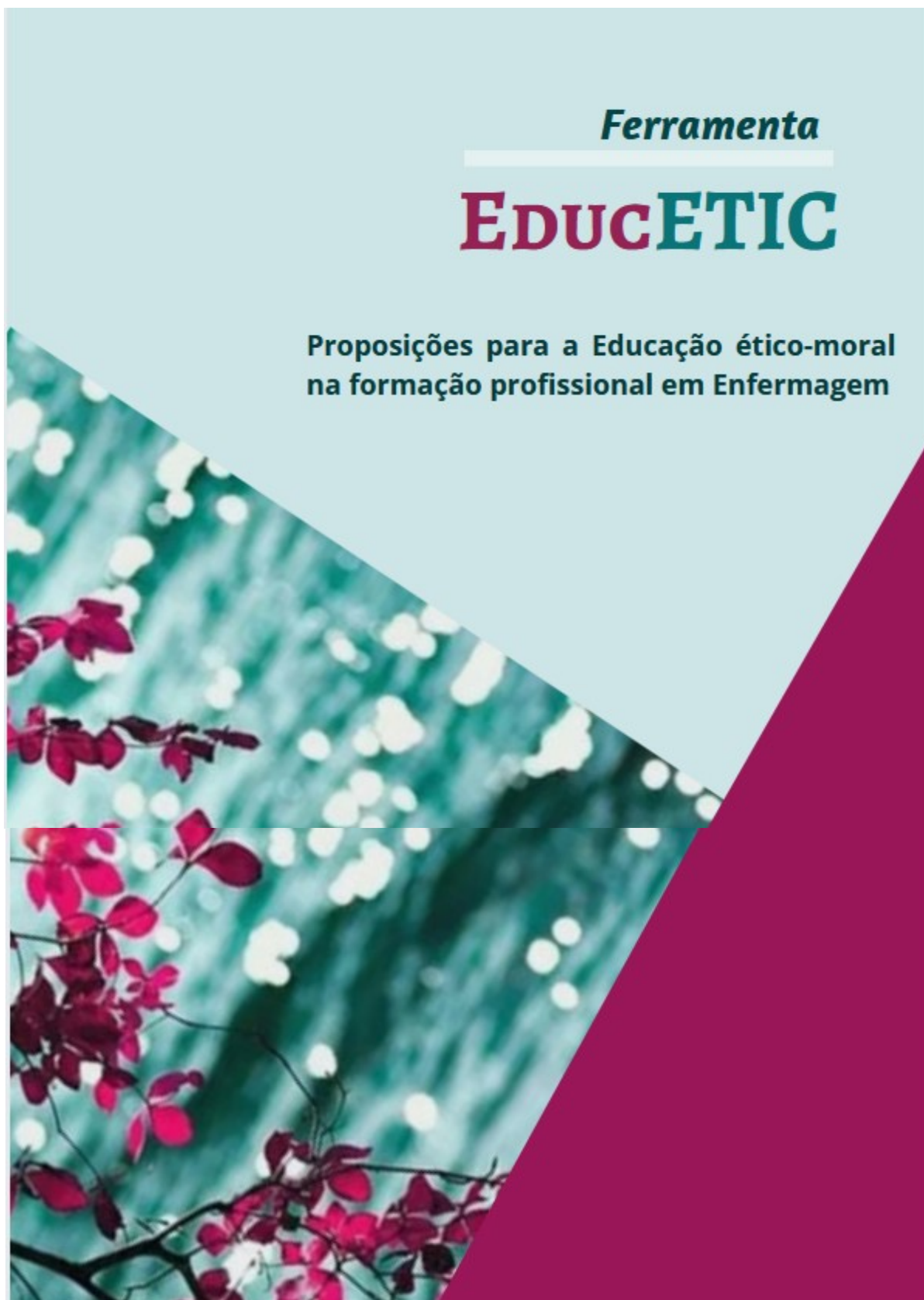
SUGESTÕES E COMENTÁRIOS GERAIS

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

APÊNDICE G - Ferramenta EducETIC



APRESENTAÇÃO

Prezado professor,

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

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

Suas bases teóricas partem de contributos da Neuroeducação, fundamentos da Bioética Narrativa, Padrões de Conhecimento de Bárbara Carper e, também, de dados obtidos em estudo empírico, com docentes e discentes de enfermagem. Busca, assim, fomentar possibilidades metodológicas fundamentadas para apoiar professores no cotidiano acadêmico voltado para a educação ética e moral. Com esse foco, foram selecionados diversos recursos que podem ser usados no ensino profissional em saúde, na tarefa da educação moral e/ou ensino da ética/bioética.

Esta obra não pretende abarcar as muitas e importantes temáticas que envolvem esta dimensão da formação ou, mesmo, a profundidade de abordagem delas, mas sim possibilitar a elaboração de sua própria contribuição à formação ética e moral dos seus graduandos. Assim sendo, a EducETIC possui tópicos dispostos em partes sintéticas e apresenta ideias/sugestões fáceis e flexíveis de possíveis experiências educacionais que você poderá aplicar ou se inspirar na elaboração de suas próprias metodologias.

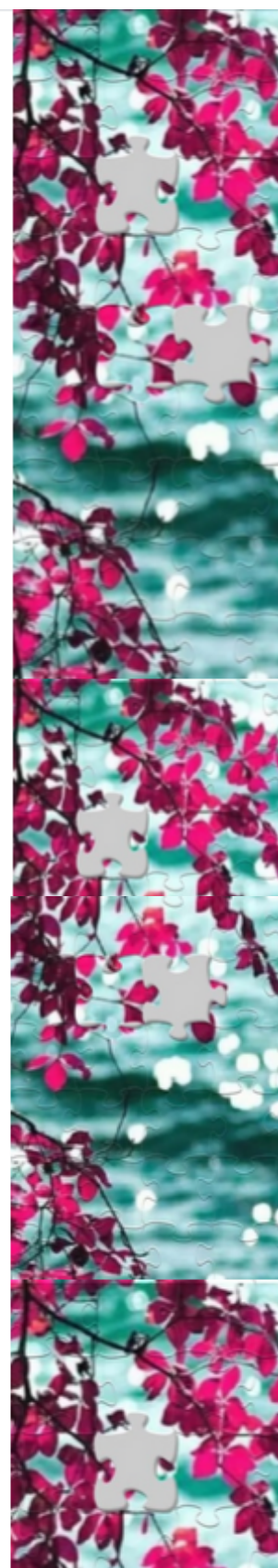
Os critérios para a seleção desses exemplos foram a fácil acessibilidade, a possibilidade de utilização em sala de aula e a flexibilidade, ou seja, que pudessem ser adaptados face a diferentes necessidades e motivar apropriações e novas construções.

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

Isabela Saioron

Flávia Regina Souza Ramos

Dulcineia Ghizoni Schneider



SUMÁRIO

PARTE I - FUNDAMENTOS	3
PARTE II - O MODELO	
TÓPICO I - SÍNTESE E SUA APLICAÇÃO	11
TÓPICO II - A MORAL COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICO SOCIAL	14
TÓPICO III - RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL ÉTICA	19
CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
PARTE III - ARQUIVO DE IDEIAS	
APÊNDICES	
ANEXOS	

PARTE I FUNDAMENTOS

AS BASES DA FERRAMENTA EducETIC

As terminologias “moral” e “ética” se intercomunicam. Enquanto a moral remete a modelos de boa conduta (proibições, permissões e valores) em um determinado espaço-tempo, a ética pode ser entendida como um saber prático que orienta as ações humanas segundo a moral estabelecida. Em outros termos, ao passo que a moral propõe ações concretas para situações concretas, a ética remonta à reflexão sobre as diferentes morais, indicando a concepção moral mais razoável para um determinado contexto e, a partir dela, o indivíduo orientar seus comportamentos (1).

Tanto a moral quanto a ética constituem uma temática transversal por essência, ou seja, permeiam o cotidiano das pessoas das formas mais diversas. Esses temas, assim como tantos outros, podem ser ensinados e aprendidos nos mais diversos ambientes e situações (2), entretanto, é inegável que o ambiente acadêmico apresenta destaque no ensino-aprendizagem. Assim, entende-se educar ética e moralmente como o ato de apresentar aos estudantes cenários de conflitos ético-morais comuns à profissão, auxiliando no desenvolvimento de sua criticidade e competência para identificá-los, preveni-los ou saná-los, quando possível.

Apesar disso, a formação acadêmica em saúde ainda é fortemente voltada para o chamado “modelo biomédico”, com grande ênfase na formação tecnológica (3-4), negligenciando comumente, em detrimento da importância das competências relacionais, o pensamento criativo e crítico que estão vinculados à moral e que permeiam a área da saúde nos mais diversos aspectos (5,3,6). De diferentes estudos sobre a educação moral ou a dimensão ética da formação profissional, se depreende a importância de reconhecer os limites dos modelos hegemônicos de formação, que ainda influenciam fortemente a formação acadêmica em saúde, como no caso do “modelo biomédico” com grande ênfase tecnológica (3-4). Neste modelo é comum que sejam negligenciadas as competências relacionais, o pensamento criativo e crítico, marginalizando a discussão de temas éticos e a formação em valores, fundamentais na prática da saúde.

1 Cortina A, Martínez E. Ética. São Paulo: Edições Loyola; 2005. O âmbito da filosofia prática. p.10-28.

2 Waterkemper R, Prado ML, Reibnitz KS. Paulo Freire: ideias que desacomodam. In: Prado ML, Schmidt KR., editors. Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender em saúde. Florianópolis: NFR/UFSC; 2016. p.13-36

3 Marques LMNSR. As metodologias ativas como estratégias para desenvolver a educação em valores na graduação em enfermagem. Esc Anna Nery. 2018 Jun; 22(3):1-6. DOI: 10.1590/2177-9465-EAN-2018-0023.

4 Nunes VB, Souza LL. Formação Ética na Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Educ & Realidade. 2018 Abr./Jun; 43(2): 711-26. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623667554>.

5 Escobar-Castellanos B, Sanhueza-Alvarado O. Patrones de conocimiento de Carper y expresión en el cuidado de enfermería: estudio de revisión. Enferm: Cuid. Human. 2018 Jun; 7(1): 57-72. DOI: <https://doi.org/10.22235/ech.v7i1.1540>.

6 Rego S, Palacios M. Contribuições para planejamento e avaliação do ensino da bioética. Rev Bioét. 2017 Abr; 25(2): 234-43. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422017252183>.



Abordar na prática a dimensão moral da formação profissional é uma tarefa necessária e, também, complexa. Cada cérebro aprende de uma maneira Única (7-12). Isso significa que não necessariamente todos os estudantes se adaptarão a um recurso educativo. É dessa constatação que emerge o conceito de “aprendizagem individualizada”.

O termo “individualizada” (ou personalizada), não significa propiciar um processo educacional específico para cada indivíduo, mas fornecer um processo educacional que permita que cada aprendiz se aproprie de modo único das experiências educacionais, de acordo com suas potencialidades e experiências próprias. Em outros termos, é garantir o direito do estudante de desenvolver cada vez mais o seu próprio potencial cognitivo (13). Nem todos podem conseguir trabalhar com o uso de pinturas, por exemplo, alguns podem se adaptar melhor ao uso de poemas, ou canções.

Com a educação ético-moral não é diferente. Cada estudante apresenta suas particularidades e suas próprias concepções de certo e errado, o que torna desafiador o processo de educar ética e moralmente. Assim, é importante que o docente varie os recursos pedagógicos para que todos os estudantes de uma turma tenham a possibilidade de experienciar o aprendizado.

Além disso, o cérebro humano busca por novidade, de modo que a atenção aumenta diante de estímulos externos inesperados, que fogem do habitual, estimulando a memória e a aprendizagem. Novas experiências reconfiguram a estrutura cerebral, fomentando o aprimoramento de habilidades e a construção de novas competências (7-10). Essa é considerada a base da Neuroeducação – conhecer como o cérebro apreende informações e utilizar isso a favor da educação escolar ou acadêmica.

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



7 Felip MJ. Neuroeducación en virtudes cordiales: cómo reconciliar lo que decimos con lo que hacemos. Ind ed. Barcelona: Octaedro, 2015.

8 Zaro MA, Rosat RM, Meireles LOR, Spindola M, et al. Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. *Ciênc & Cogn.* 2010 Abr; 15(1): 199-210. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15_1/m276_10.pdf.

9 Tokuhama-Espinosa TN. The scientifically substantiated art of teaching: a study in the development of standards in the new academic field of neuroeducation (mind, brain, and education science) [dissertação]. Minnesota: Capella University; 2008.

10 Santos CP, Sousa KO. A neuroeducação e suas contribuições às práticas pedagógicas contemporâneas. In: Encontro Internacional de Formação de Professores: Anais do Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional; 2016; Sergipe: Open Journal Systems; 2016, [p].

11 Ayca MVM. La neuroeducación en el aula: neuronas espejo y la empatía docente. *Rev vida y la historia.* 2019 Maio; 5(2):7-18. DOI:

<https://doi.org/10.33326/26176041.2014.3.364>.

12 Tokuhama-Espinosa TN. What Neuroscience Says About Personalized Learning. *Educational Leadership.* 2012 Mar; 69(5):1-4. Disponível em:

<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb12/vol69/num05/What-Neuroscience-Says-About-Personalized-Learning.aspx>.

13 Sousa AMOP, Alves RRN. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. *Rev Psicoped.* 2017 Set; 34(105): 320-31. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n105/09.pdf>.

Quadro 1: Princípios da Neuroeducação (7-10).

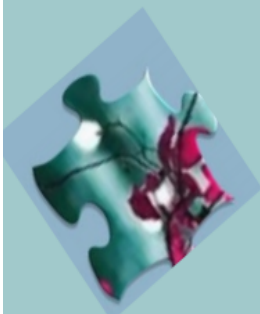
Princípios	
O cérebro é único e unicamente organizado	Cada cérebro se diferencia de acordo com as experiências individuais. Para maximizar o potencial de aprendizagem de cada estudante, o docente precisa compreender suas experiências passadas.
Os cérebros não são igualmente bons em tudo	Experiências, motivação, conhecimento prévio, entre outros influem na habilidade de aprendizagem de cada um e, assim sendo, não se pode esperar os mesmos resultados de todos os estudantes.
A aprendizagem é um processo construtivista	Mais experiências de vida, somadas aos conhecimentos já adquiridos previamente, constituem a base para novos aprendizados.
A busca por significados é inata à natureza humana	É importante que se adapte os processos de ensino-aprendizagem de modo a torná-los mais estimulantes da atenção e da curiosidade na busca pelo sentido, pela relevância do aprender.
Os cérebros têm alta capacidade de se modificar e se desenvolver ao longo da vida	A estrutura do cérebro não é rígida, modificando-se com o passar dos anos e das experiências, estando a aprendizagem diretamente relacionada a essa capacidade de modificação.
A busca por significado se produz através do reconhecimento de padrões e modelos	O cérebro humano busca padrões, regularidades, mediante a comparação de novas informações com o já conhecido. Auxiliar os estudantes a identificar suas próprias relações com novos conhecimentos promove a aprendizagem. Por essa razão, a utilização de metáforas e analogias é particularmente útil.
O cérebro busca por novidade	A busca pelo novo é um processo complementar à busca por padrões anteriormente conhecidos. A novidade que não se "encaixa" nos padrões já reconhecidos reclama a atenção do aprendiz.
As emoções são críticas para detectar modelos e padrões para a tomada de decisões e para aprender	Quem, como, quando e onde está ensinando influenciam no processo pedagógico de acordo com as emoções que despertam. A importância das emoções nos processos de aprendizagem é reconhecida.
O cérebro depende das interações com os demais para dar sentido às situações sociais	O ser humano é um ser social, logo, não pode aprender isolado e alheio aos contextos sociais. É importante fornecer um aprendizado ativo e cooperativo.
O feedback é importante para a aprendizagem	É importante que estudantes e professores reconheçam suas fragilidades e fortalezas. Reforçar as conquistas antes de apontar as limitações pode ser um estímulo ao aprendizado. Oferecer condições para que o estudante exerça as suas potencialidades.
A aprendizagem se embasa na memória e na atenção	Sem memória e sem atenção não é possível ter aprendizagem. A atenção é fundamental no aprendizado. Desenvolver estratégias que estimulem o engajamento dos estudantes, considerando as suas emoções e motivação. A empatia e a interação, valorizando a participação do estudante, podem contribuir nos processos mentais.
A aprendizagem implica processos conscientes e inconscientes	Expressões faciais, corporais e a tonalidade de voz, entre outros, são recursos da prática docente. São estímulos captados e processados pelo cérebro no processo de aprendizado.
Aprendizagem envolve fisiologia	Considerar os processos da fisiologia cerebral (percepção de estímulos externos, pensamentos, emoções, imaginação, desejos, memorizações, linguagem e outras funções) no desenvolvimento de atividades didáticas para que sejam atrativas e adequadas ao aprendizado.

Fonte: adaptado pelas autoras, baseado em (7-9).

7 Felip MJC. Neuroeducación en virtudes cordiales: cómo reconciliar lo que decimos con lo que hacemos. Ind ed. Barcelona: Octaedro, 2015.

8 Zaro MA, Rosat RM, Meireles LOR, Spindola M, et al. Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. Ciênc & Cogn. 2010 Abr; 15(1): 199-210. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15_1/m276_10.pdf.

9 Tokuhama-Espinosa TN. The scientifically substantiated art of teaching: a study in the development of standards in the new academic field of neuroeducation (mind, brain, and education science) [dissertação]. Minnesota: Capella University, 2008.



A Bioética Narrativa oferece recursos mediante narrativas e expressões artísticas que se complementam aos princípios da Neuroeducação. Tanto a ética quanto o ato de narrar são atividades essencialmente humanas e, especificamente o narrativismo, constituem uma ferramenta de conhecimento (14).

Sendo a narração um instrumento de conhecimento e exposição da vida humana, e a ética a maneira pela qual se tenta realizar os projetos de vida, falar de ética narrativa é nada menos que examinar a complexidade da vida humana, tendo a narração como recurso para se entender situações de modo racional e inteligível (14).

O narrativismo valoriza a pluralidade de relatos acerca de um acontecimento, promovendo a percepção das diferentes maneiras como um acontecimento pode ser contado em diferentes níveis de intensidade e envolvimento. Nesse conflito de posicionamentos (conflito de narrações), desdobra-se a capacidade de compreender histórias, narrar histórias e trabalhar com elas (15-19).

A valorização da subjetividade dos indivíduos é um dos fundamentos da Bioética Narrativa, que busca resgatá-la a todo instante, através de recursos holísticos capazes de estimular narrações. Pinturas, poemas, filmes, entre outros meios artísticos, são amplamente utilizados pelos estudiosos dessa abordagem. Nesse processo, é possível ir aprendendo a integrar a narrativa do outro (mesmo não concordando com ela) para explicitar a sua (sem julgá-la como errada) e assim construir um relato em conjunto, buscando uma narrativa em comum (construção coletiva de um pensamento). Dessa forma, foi-se construindo uma bioética prática diante de situações problemáticas e conflitantes (14-15, 17-19).

Talvez essa seja a chave para o equilíbrio entre o humano e a racionalidade técnica, que impregna o mundo educacional. Percebe-se essa necessidade especialmente quanto às disciplinas relacionadas à atenção à saúde, como a enfermagem, com forte vínculo à ordem instrumental e requerimentos técnicos específicos (20). A moralidade, a ética e a política não se enquadram nos limites dessa racionalidade Técnica, mas são imprescindíveis ao seu desenvolvimento.



14 Moratalla TD. La ética narrativa como fundamento del encuentro entre cine y bioética. In: Capella VB, editor. Bioética y cuidados de enfermeira. Valencia: CECOVA; 2014. p.163-81.

15 Álvarez I. Paul Ricoeur y Bioética Narrativa: por Tomás Domingo Moratalla [gravação digital]. Santiago: Centro de Estudios de Ética Aplicada (CEDEA) de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile; 2017.

16 Manchola C. Tres apuestas por una bioética práctica. Rev Bioét. 2017 Março; 25(2):264-74. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422017252186>.

17 Manchola CC, Brazão E, Pulschen A, Santos M. Cuidados paliativos, espiritualidade e bioética narrativa em unidade de saúde especializada. Rev Bioét. 2016 Jan; 24(1): 165-75. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422016241118>.

18 Manchola CC. Por una bioética distinta: narrativa y latino-americana. Rev. Redbioética/UNESCO. 2014 Dez; 2(10): 70- 80. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422016241118>

19 Figuero APR, Fuenzalida H. Bioethics in Ibero-America and the Caribbean. The Jour of Med and Philosophy. 1996 Dez; 21(6):611-27. DOI: <https://doi.org/10.1093/jmp/21.6.611>.

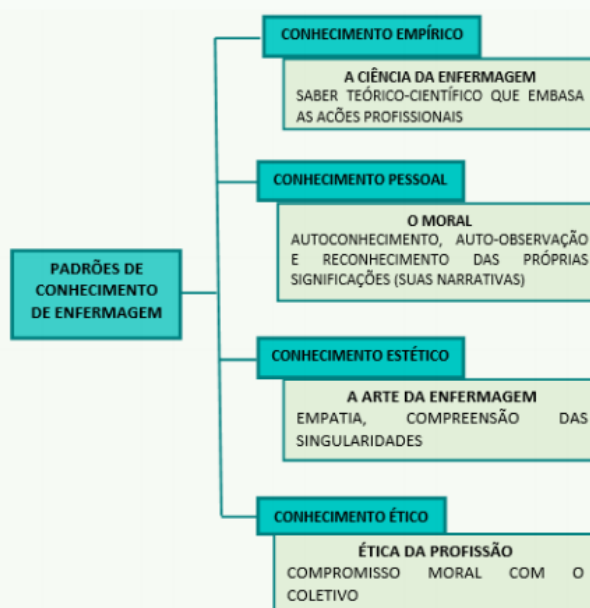
20 Monteiro APTAV, Curado M, Queirós P. Biotecnologia: revolução digital e conhecimento estético em enfermagem. Rev Enferm Referência. 2017 Abr/Maio/Jun; IV(13): 139-46. DOI: <http://dx.doi.org/10.12707/RIV17020>.

BASES DA FERRAMENTA EducETIC

Bárbara Carper (1970-80) percebeu essa realidade, o que a levou a identificar e descrever os quatro padrões de conhecimentos fundamentais da enfermagem (5, 21-24). Carper defendeu que a enfermagem não se limita à ciência, assim como o apoio das artes liberais e da literatura às humanidades, aplicando-as nas suas atividades docentes almejando que os estudantes expandissem suas habilidades de compreensão da vida de outras pessoas, possibilitando experiências e percepções de contextos que a maioria não experimentaria.

Para Carper, é de suma importância incorporar as artes e as humanidades na educação de enfermagem, através de uma abordagem integrada aos padrões de conhecimento de enfermagem (25), primordiais para a educação moral e ética: o padrão de conhecimento empírico, o pessoal, o estético e o ético.

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



Fonte: Elaborado pelas autoras.

5 Escobar-Castellanos B, Sanhueza-Alvarado O. Patrones de conocimiento de Carper y expresión en el cuidado de enfermería: estudio de revisión. *Enferm: Cuid. Human.* 2018 Jun;7(1): 57-72. DOI: <https://doi.org/10.22255/ech.v7i1.1540>.

21 Brito A, Sartóris A, Silva C, Rodrigues G, Costa M. Presença dos pais durante a reanimação da criança: uma reflexão epistemológica, ética, deontológica e jurídica. *Percursos.* 2017 Out/Dez; ano 11(38): 3-25. Available from: http://web.ess.ips.pt/Percursos/pdfs/per_num_38.pdf.

22 Oliveira A, Garcia APRF, Toledo VP. Padrões de conhecimento utilizados por enfermeiros no cuidado ao paciente em primeiro surto psicótico. *Esc Anna Nery.* 2017 Maio; 21(30): 1-8. DOI: 10.1590/2177-9465-EAN-2017-0001.

23 Lacerda MR, Zagonel IP, MARTINS SK. Padrões do conhecimento de enfermagem e sua interface ao atendimento domiciliar à saúde. *Online Braz Jour Nursing.* 2006 Jan; 5(2):206-15. Available from: <https://www.redalyc.org/pdf/3614/361453972024.pdf>.

24 Wolff, LDG. Uma Contribuição à Reflexão Sobre o Conhecimento e o Cuidado de Enfermagem. *Cogitare Enferm.* 1996 Jan/Jul; 1(1): 34-8. Available from: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/44948/27361>.

25 Eisenhauer ER. An Interview With Dr Barbara A. Carper. *Advances Nurs Science.* 2015 Abr/Jun; 38(2): 73-82. Available from: https://www.nursingcenter.com/pdfjournal?AID=3101949&an=00012272-201504000-00004&Journal_ID=54009&issue_ID=3101927.

BASES DA FERRAMENTA EducETIC

Os padrões de conhecimento de Carper são ferramentas para a compreensão do desenvolvimento disciplinar. O padrão empírico possibilita ações embasadas em teorias fundamentadas na ciência; o padrão pessoal fomenta a autorreflexão sobre suas práticas, o que é essencial para discussões enriquecedoras quanto à moral e à ética; o padrão estético possibilita condutas criativas e empáticas, igualmente importante para se obter essas discussões por tratar da compreensão da singularidade daqueles que estão ao redor; enquanto o padrão ético fornece orientações ético/morais de sentimentos e ações (22). Os quatro coexistem em diversos momentos do cuidado de enfermagem, sendo complementares.

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

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

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

A aprendizagem individualizada é um modelo ativo, interativo e centrado na aprendizagem do estudante. No processo centrado no estudante, o professor não é a fonte primária de informação, mas um orientador que os ajuda a explorar os temas com maior profundidade (26).



22 Oliveira A, Garcia APRF, Toledo VP. Padrões de conhecimento utilizados por enfermeiros no cuidado ao paciente em primeiro surto psicótico. Esc Anna Nery. 2017 Maio; 21(30): 1-8. DOI: 10.1590/2177-9465-EAN-2017-0001.

26 Lencastre JA. Educação on-line: desenhar um curso híbrido centrado no estudante. In: Felício HMS, Silva CMR, Mariano ALS., editors. Dimensões dos processos educacionais: da epistemologia à profissionalidade docente. Curitiba: CRV; 2017. p. 209-23.

BASES DA FERRAMENTA EducETIC



A inversão da centralidade dos processos pedagógicos de uma perspectiva coletiva para um trabalho cada vez mais individualizado suprime a relação assimétrica estabelecida entre professores e estudantes (27), mas ainda não compõe grande parte das metodologias de formação em nosso país.

Os termos “individualizada” e “personalizada” não significam proporcionar um processo educacional específico para cada indivíduo, mas fornecer um processo educacional que permita que cada estudante se aproprie de modo único das experiências educacionais, de acordo com suas potencialidades e experiências próprias. Em outros termos, é garantir o direito do estudante de desenvolver cada vez mais o seu próprio potencial cognitivo (13).

Nesta perspectiva, o processo ensino-aprendizagem se centra no protagonismo do estudante e é um processo colaborativo, interacional e coletivo (28). Estimula a responsabilidade pela aprendizagem em ritmo pessoal e/ou em grupos, incentivando a motivação para aprender e a autonomia na construção do conhecimento. Para a concretização da abordagem individualizada no ensino é necessário considerar os fatores que influenciam o processo de aprendizagem.

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

Acredita-se que esta articulação pode apontar possibilidades didáticas, capazes de favorecer a educação ética e moral dos graduandos. A construção desse raciocínio pode ser contemplada resumidamente na figura 1, disponível na PARTE II.

Além do referencial construído, considerou-se fundamental envolver os usuários do conhecimento gerado (nesse caso os docentes e graduandos de enfermagem) para garantir uma pesquisa relevante e com domínio, identificando os problemas mais relevantes, fornecendo subsídios e facilitando a utilização dos resultados da investigação (29).



15 Sousa AMOP, Alves RRN. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. Rev Psicoped. 2017 Set; 34(105): 320-31. Available from: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n105/09.pdf>.

27 Silva RRD, Scherer RP. Por que precisamos da diferenciação pedagógica? Ensaio sobre a individualização e seus paradoxos. Rev Bras de Educ. 2019 Out; 24 (e240041): 1-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240041>.

28 Acirole GG. Rupturas paradigmáticas e novas interfaces entre educação e saúde. Cad de Pesq. 2016 Out/Dez; 46(162): 1172-91. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143528>.

29 Cabral IE, Paula CC. Perspectiva Latinoamericana del Modelo Conceptual Conocimiento en Acción de Knowledge Translation. Rev Cubana de Enferm. 2020 Jan; 36(10):1-18. Available from: <http://reventermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/2907/549>



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

A “Tradução do Conhecimento” (TC) é um dos vários termos usados para descrever a ciência de colocar a evidência em ação, permitindo compreender como as práticas baseadas em evidências funcionam no mundo real. Trata-se de um processo de interação do conhecimento que inclui a síntese, a disseminação, o intercâmbio e a utilização do conhecimento com a finalidade de melhorar serviços e colocar à disposição da população produtos eficazes (30).

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

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

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

PARTE II O MODELO

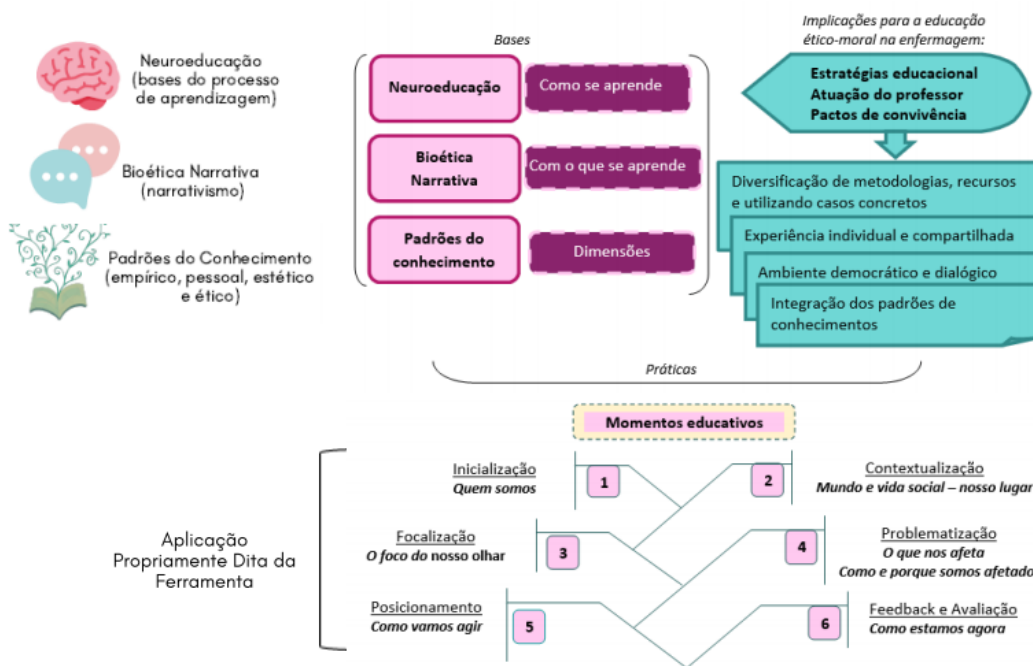
11

TÓPICO I - SÍNTESE E SUA APLICAÇÃO

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

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

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



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

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

TÓPICO I - SÍNTESE E SUA APLICAÇÃO

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

-Objetivo do tópico I - Demonstrar o foco prático da ferramenta EducETIC - sua aplicação;

-Objetivo do tópico II - Auxiliar na abordagem da moral como uma construção coletiva em constante transformação;

-Objetivo do tópico III - Auxiliar no desenvolvimento da responsabilidade/compromisso ético profissional.

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

Os princípios relacionados são identificados pelos seguintes símbolos:



Neuroeducação
(bases do processo
de aprendizagem)







Bioética Narrativa
(narrativismo)



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

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

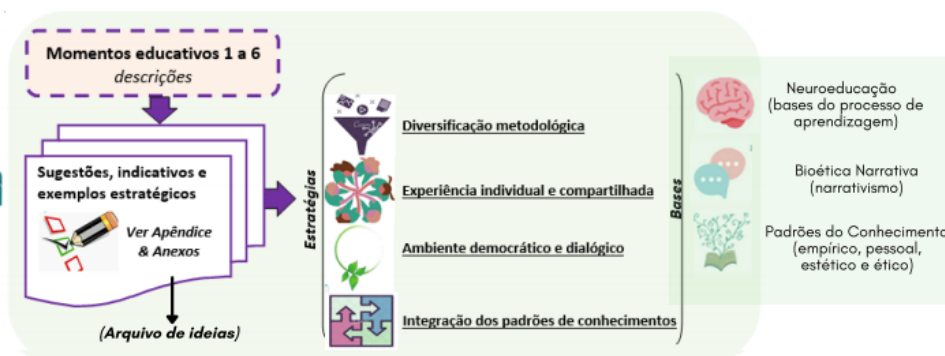
Estratégias	Descrição
Diversificação de metodologias e recursos 	As atividades propostas abarcam diferentes estratégias metodológicas (atividades em grupo, intercâmbios com outras disciplinas) e recursos (filmes, jogos, obras e expressões artísticas). Essa diversificação favorece a flexibilidade das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

Fonte: Elaborado pelas autoras.

TÓPICO I - SÍNTESE E SUA APLICAÇÃO

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

Infográfico 1 - Síntese da aplicação da Ferramenta EducETIC



Fonte: Elaborado pelas autoras

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

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

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



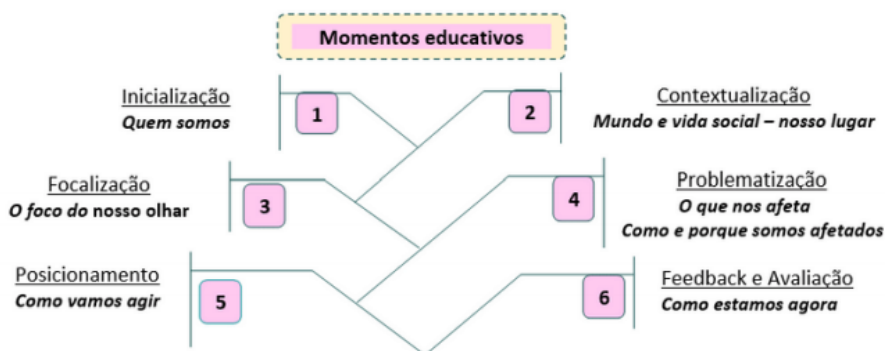
TÓPICO II - A MORAL COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICO SOCIAL

Objetivos:

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

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

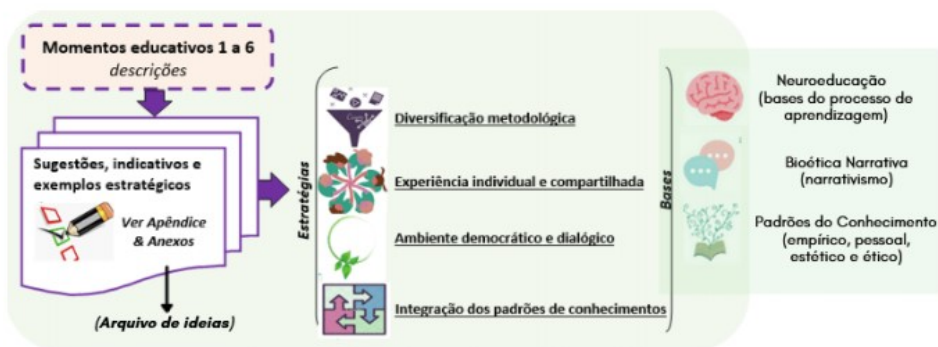
Vamos relembrar que a parte prática ou aperacional da Ferramenta está sintetizada em parte da Figura (descrita no Tópico I):



Fonte: Elaborado pelas autoras.

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

Infográfico 1- Síntese da aplicação da Ferramenta EducETIC



Fonte: Elaborado pelas autoras

TÓPICO II - A MORAL COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICO SOCIAL

Momento Educativo 1

Inicialização - Quem somos

Considerar características do grupo:

- **Estudantes:** De que fase ou etapa de formação? Que experiências ou bagagem profissional ou em temáticas éticas?
- **Docentes:** Área de atuação? Experiência na temática ou abordagem? Contatos prévios com os estudantes?

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

Ambiente democrático e dialógico:

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

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

Momento Educativo 2

Contextualização - Mundo e vida social - nosso lugar

Comumente a moral é compreendida como uma transmissão de hábitos e ações em conformidade com a realidade social, em que um grupo satisfaz seu anseio por unidade (32, 33). Entretanto, a existência dos valores individuais (emoções, sentimentos, sensações, preferências individuais) não deve ser negligenciada, uma vez que os valores influem diretamente nas relações interpessoais. Desse modo, para compreender o todo (moral) é impreterível conhecer as partes (os valores dos que compartilham essa moral).

Experiência individual e compartilhada:

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

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

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

Momento Educativo 3**Focalização - O foco do nosso olhar**

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

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

Segundo Carper, o autoconhecimento se refere ao padrão de conhecimento mais difícil, porém muito importante: o pessoal. É necessário que os enfermeiros se conheçam como pessoas, a fim de estabelecer relações autênticas entre eles e os pacientes a quem prestam cuidados (5). Esse estímulo (autoconhecer-se e conhecer o próximo) também permite ao docente identificar quais recursos didático-pedagógicos provavelmente serão mais promissores para aquele grupo de estudantes.

**Experiência individual e compartilhada**

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



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

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



Ver Arquivo de Ideias Apêndice XVII & Apêndice XVIII.

Momento Educativo 4**Problematização - O que nos afeta? Como e por que somos afetados?**

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

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

TÓPICO II: A MORAL COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICO SOCIAL

**Diversificação de métodos e recursos**

Por ser uma temática de cunho subjetivo, podem ser recebidas inicialmente com estranheza por alguns estudantes, mais acostumados ao modelo de formação tradicional (43). Assim, o docente precisará ter paciência e sensibilidade para atrair os estudantes.

Convém variar as estratégias conforme as particularidades dos estudantes forem sendo identificadas pois, visto que cada pessoa pensa e aprende de modo único (aprendizagem individualizada), manter a mesma abordagem em todas as aulas aprimoraria os talentos de alguns em detrimento da aprendizagem de outros que, por ventura, não se adaptassem (7,9,37). Além disso, o novo auxilia na atenção e, conseqüentemente, favorece o aprendizado.

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

**Integração dos padrões de conhecimento**

Conectar vários recursos para atender o maior número possível de perfis estudantis (ora pinturas, ora literatura, ora debates, ora seminários e assim por diante), realizando associações entre teoria e exemplos práticos, resgatando experiências e vivências do grupo (32).

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

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

**Momento Educativo** 5**Posicionamento - Como vamos agir?**

Por ser uma atividade educacional que envolve valores morais, precisa ser democrática, tolerante e empática. Porém, é preciso cautela para não cair na armadilha do relativismo permissivo, tolerando o intolerável, como a ofensa à dignidade e aos direitos humanos (44). Tolerância não é sinônimo de negligência, tampouco de omissão.

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

**Experiência individualizada e compartilhada**

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

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



7 Felip MJC. Neuroeducación en virtudes cordiales: cómo reconciliar lo que decimos con lo que hacemos. Ind ed. Barcelona: Octaedro, 2015.
9 Tokuhama-Espinosa TN. The scientifically substantiated art of teaching: a study in the development of standards in the new academic field of neuroeducation (mind, brain, and education science) [dissertação]. Minnesota: Capella University; 2008.
32 Faggion A. Pluralismo moral e raciocínio prático. Rev. Nat Hum. 2019; 21(2): 77-96. Available from: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/nh/v21n2/v21n2a07.pdf>
37 Ribeiro BC, Crescêncio CMC, Brambilla PAS. O Método Socrático e suas aplicações contemporâneas: superação do Senso Comum e alcance do Senso Crítico. Revol na Ciência. 2017; 13(13):1-15. Available from: <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/6044/5753>
43 Cypriano CC, Marçal CCB, Heindmann IB. Pensar e refletir para um novo agir pedagógico em saúde. In: Prado ML, Schmidt KR, Editors. Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender em saúde. Florianópolis: NFR/UFSC, 2016.
44 Pereira CS, Adeodato JM. Ética da tolerância e seus inimigos: imprecisão conceitual de pluralismo, permissivismo e relativismo como obstáculo a seus próprios ideais. Rev Opin Jur. 2019 Set./Dez.; 17(26):13-41. Available from: <http://dx.doi.org/10.12662/2447-6641o.v17i26.p13-41.2019>

Momento Educativo 6 Feedback e Avaliação - Como estamos agora?

A avaliação é um elemento inerente ao processo de ensino-aprendizagem, uma exigência institucional e uma tarefa integrante dos docentes/orientadores. O processo avaliativo precisa ajudar o docente a conhecer os estudantes e seus respectivos processos de aprendizagem (42).

Uma avaliação tradicional, que quantifica em uma expressão numérica a evolução do aluno, não atende a contento temáticas subjetivas/cognitivas como a ética e a moral, exigindo um novo olhar avaliativo. O perfil de avaliação mais observacional e interativa é uma opção na educação moral e ética, pois seu objetivo não é apontar erros ou acertos, mas indicar o caminho da transformação observando como o aprendizado está ocorrendo, promovendo a emancipação dos estudantes na construção da sua aprendizagem (45).

**Experiência individualizada e compartilhada**

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



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

TÓPICO III - RESPONSABILIDADE ÉTICA PROFISSIONAL

Objetivos

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

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

Momento Educativo 1

Inicialização - Quem somos

Caso este seja o primeiro encontro educativo, aplicam-se as sugestões apresentadas no "momento educativo 1" do Tópico II, situado na página 13.

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



Ambiente democrático e dialógico:

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



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

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

Momento Educativo 2

Contextualização - Mundo e vida social - nosso lugar

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

TÓPICO III - RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL ÉTICA



Experiência individual e compartilhada:

Nesse momento é conveniente fomentar as seguintes reflexões:

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

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

Momento Educativo 3

Focalização - O foco do nosso olhar

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

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



Experiência individual e compartilhada:

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

Ver Arquivo de ideias Apêndice III; Apêndice VIII; Apêndice X; Apêndice XIII & Anexos.

Momento Educativo 4

Problematização - O que nos afeta? Como e por que somos afetados?

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

O enfermeiro precisa ponderar as situações almejando o consenso, sem entretanto esquecer das responsabilidades éticas e legais que orientam a sua profissão. A tolerância não deve se tornar permissiva, ignorando as normas sociais e profissionais.

**Diversificação de métodos e recursos**

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



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

**Integração dos padrões de conhecimento**

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



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

Momento Educativo 5**Posicionamento - Como vamos agir?**

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

O desenvolvimento de competências dialógicas deliberativas é essencial para um meio ambiente laboral saudável, reduzindo os conflitos morais e o consequente sofrimento moral dos envolvidos no processo.

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

**Experiência individual e compartilhada:**

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



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

Momento Educativo

6

Feedback e Avaliação - Como estamos agora?

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

Os docentes precisam identificar as situações que precisam ser melhor trabalhadas, propondo novas atividades até que o objetivo do trabalho educativo seja atingido, constituindo-se num processo interativo, pautado na dialogicidade (45, 46).

**Experiência individual e compartilhada:**

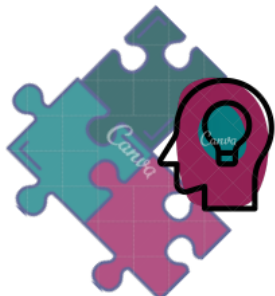
Um tipo de avaliação que pode ser muito proveitosa nessas temáticas é a "Avaliação Formativa", que recolhe e interpreta as evidências nas aulas, na forma como os estudantes são envolvidos no processo para atingir os objetivos estipulados, permitindo que se desenvolvam os aspectos cognitivo, profissional, pessoal, ético e crítico (40, 45).

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



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

CONSIDERAÇÕES FINAIS



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

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

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

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

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





PARTE III

ARQUIVO DE IDEIAS

ARQUIVO DE IDEIAS - APÊNDICES

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

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



Estratégia Mobilizadora

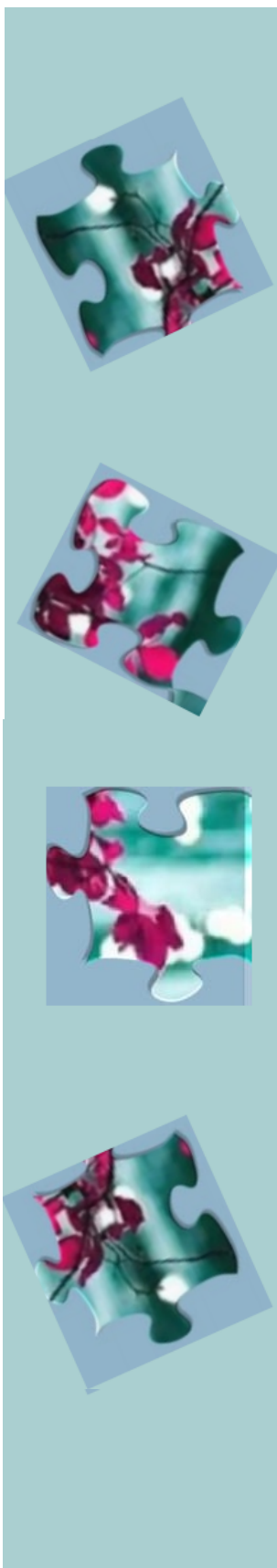


Fonte Inspiradora

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

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

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



APÊNDICE I - O "MÉTODO SOCRÁTICO"



O "Método Socrático" se baseia na indagação e pode ser uma alternativa para estimular essa reflexão nos estudantes. Nesta abordagem se questiona aquilo que o indivíduo acredita saber e, aos poucos, com perguntas sobrepostas, vai se eliminando as pretensões de certeza, estimulando a busca por uma compreensão grupal mais profunda do tema em questão. Toda vez que os interlocutores tentam responder, outros questionamentos surgem e descobrem, surpresos, que não sabiam o que acreditavam saber (34-38). O "Método Socrático" pode ser uma alternativa para uma aula inicial sobre a atuação ético-moral, pois explicita a importância de se estudar a temática, assim como para abordar situações que envolvem debates éticos e morais que permeiam o cotidiano dos enfermeiros.

Perguntas como "Isso pode estar relacionado com a prática profissional hoje?" "Como?", ou ainda solicitar que aos estudantes "Vocês fariam diferente? Como? Por quê? Vocês acham que assim o resultado seria melhor?". São questões que estimulam o estabelecimento de relações com suas experiências, organizando seus pensamentos, estimulando a criticidade (35, 38). Sugere-se que o docente realize questionamentos a partir de casos reais ou da leitura de artigos para despertar a atenção dos estudantes (tendo os estudantes conhecimentos prévios do conteúdo), para que as perguntas tenham uma sequência lógica e harmoniosa, finalizando o debate com uma explicação teórica sobre o assunto debatido (36, 38).

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

Pergunta inicial: As drogas ilícitas deveriam ser legalizadas?		
Quando as respostas forem afirmativas	Quando a resposta for "talvez"	Quando as respostas forem negativas
<ul style="list-style-type: none"> - Por quê? - Se forem legalizadas terão impostos sobre elas, isso não aumentaria o tráfico por questão de preço mais barato? - Então os remédios "tarja preta" também deveriam ser legalizados, por questão de lógica, certo? - Os casos de roubo não aumentariam em virtude dos vícios? E assim por diante... 	<ul style="list-style-type: none"> - Por quê? - Quem decide quais drogas devem ou não ser legalizadas? (A partir daí, usar as perguntas para as respostas negativas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Por quê? - Se o cigarro e a bebida alcoólica também deterioram a saúde e são legalizadas, qual a diferença? - O tráfico não seria um problema eternizado se continuar havendo drogas ilícitas? - E os medicamentos que não necessitam de receita médica também deveriam ser proibidos, pela lógica?

Fonte: Elaborado pelas autoras

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

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

Fonte: Elaborado pelas autoras

34 Peixoto F.J.G. O problema das diversas metodologias aplicáveis ao ensino superior brasileiro. *Rev Artigos Com.* 2019 Ago; 4(n):1-9. Available from: <https://www.ocervomais.com.br/index.php/artigos/article/view/1290>.

35 Zelina-Esquível El, Piñón-Rodríguez P. El método socrático en los programas educativos actuales: una propuesta de Martha C. Nussbaum. *La Colmena.* 2016 Abr; (91): 79-90. Available from: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4463/44634/254024/html/index.html>.

36 Esquina G, Soriano SJ, Gil M, Pérez-Rodríguez R. El método socrático en la enseñanza de Fisiología a estudiantes de innovación en la Enseñanza Superior: nuevos contextos, nuevas ideas. *Barcelona: Octaedro;* 2019. p. 784-94.

37 Ribeiro BC, Orsenciano CMC, Brambilla PAS. O Método Socrático e suas aplicações contemporâneas: superação do Senso Comum e alcance do Senso Crítico. *Revista de Ciência.* 2017; 13(13):1-15. Available from: <http://interimas.teledopudante.edu.br/index.php/ETIC/article/view/6044/5753>.

38 Tuero CT, Ramírez FLR. El diálogo socrático en la pregunta de entrada del laboratorio de física. *Taller de Enseñanza de la Física.* 2017 Set.; 8(6): 169-74. Available from: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6684325>.



APÊNDICE II - "EU"

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

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

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

Chamo-me Imani. Este nome que me deram não é um nome. Na minha língua materna "Imani" quer dizer "quem é?". Bate-se a uma porta e, do outro lado, alguém indaga: — Imani? Pois foi essa indagação que me deram como identidade. Como se eu fosse uma sombra sem corpo, a eterna espera de uma resposta. Diz-se em Nkokolani, a nossa terra, que o nome do recém-nascido vem de um sussurro que se escuta antes de nascer. Na barriga da mãe, não se tece apenas um outro corpo. Fabrica-se a alma, o moya. Ainda na penumbra do ventre, esse moya vai-se fazendo a partir das vozes dos que já morreram. Um desses antepassados pede ao novo ser que adote o seu nome. No meu caso, foi-me soprado o nome de Layeluane, a minha avó paterna. Como manda a tradição, o nosso pai foi auscultar um adivinho. Queria saber se tínhamos traduzido a genuína vontade desse espírito.

E aconteceu o que ele não esperava: o vidente não confirmou a legitimidade do batismo. Foi preciso consultar um segundo adivinho que, simpaticamente e contra o pagamento de uma libra esterlina, lhe garantiu que tudo estava em ordem. Contudo, como nos primeiros meses de vida eu chorasse sem parar, a família concluiu que me haviam dado o nome errado. Consultou-se a tia Rosi, a adivinha da família.

Depois de lançar os ossículos mágicos, a

nossa tia assegurou: "No caso desta menina, não é o nome que está errado; a vida dela é que precisa ser acertada". Desistiu o pai das suas incumbências. A mãe que tratasse de mim. E foi o que ela fez, ao batizar-me de "Cinza". Ninguém entendeu a razão daquele nome que, na verdade, durou pouco tempo. Depois de as minhas irmãs falecerem, levadas pelas grandes enchentes, passei a ser chamada de "a Viva". Era assim que me referiam, como se o facto de ter sobrevivido fosse a única marca que me distinguia. Os meus pais ordenavam aos meus irmãos que fossem ver onde estava a "Viva". Não era um nome. Era um modo de não dizer que as outras filhas estavam mortas [...]

O resto da história é ainda mais nebuloso. A certa altura o meu velho reconsiderou e, finalmente, se impôs. **Eu teria por nome um nome nenhum: Imani. A ordem do mundo, por fim, se tinha restabelecido. Atribuir um nome é um ato de poder, a primeira e mais definitiva ocupação de um território alheio.** Meu pai, que tanto reclamava contra o império dos outros, reassumi o estatuto de um pequeno imperador. Não sei por que me demoro tanto nestas explicações. **Porque não nasci para ser pessoa. Sou uma raça, sou uma tribo, sou um sexo, sou tudo o que me impede de ser eu mesma [...]**

A 4

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

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

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



Débora Wainstock | Se Eu Fosse Eu | Clarice Lispector

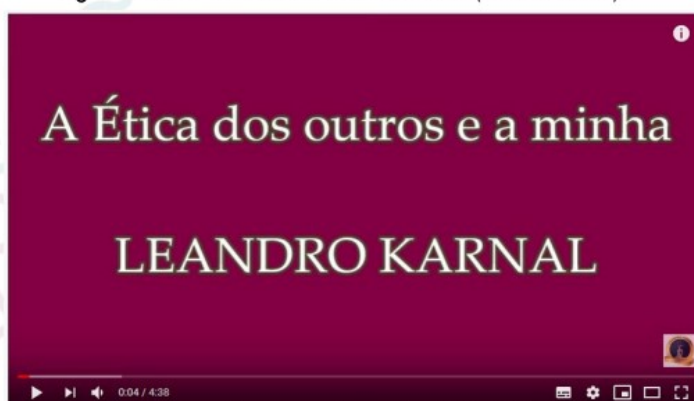
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ht9VcJcl20Q><https://www.youtube.com/watch?v=ht9VcJcl20Q>

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



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

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



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

Alternativa:



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

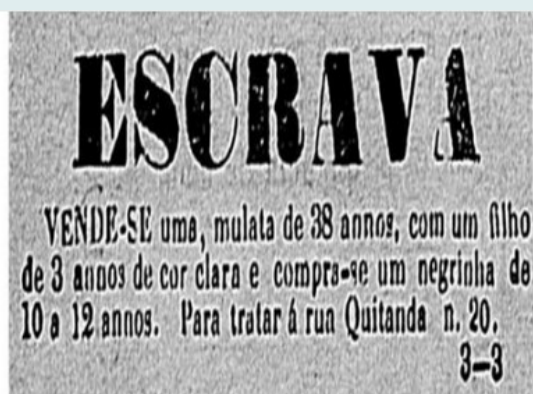
Assim também é possível discutir e argumentar sobre o “moralmente aceitável” e os limites da tolerância e liberdade, em perspectivas históricas.

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



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

A imagem abaixo evidencia um tempo onde não havia imoralidade em vender pessoas, algo impensado em se encontrar nos jornais atuais. Isso remete o quanto os conceitos de “pessoa” e “direitos” foram se moldando ao longo do tempo.



Fonte: <https://www.scoopnest.com/pt/user/FotosDeFatos/880604015817609219-anncio-de-jornal-publicado-antes-da-abolio-da-escravatura-de-13-de-maio-de-1888>

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

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

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



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

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

Alternativa:



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

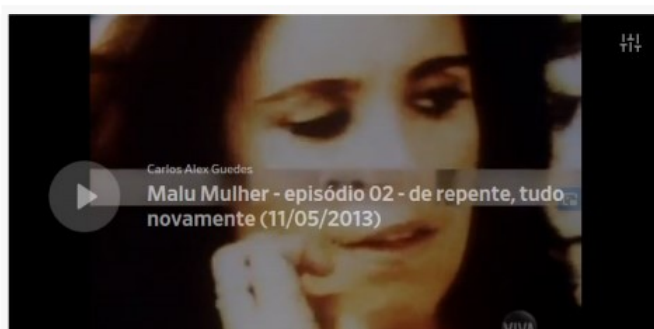
Assim também é possível discutir e argumentar sobre o “moralmente aceitável” e os limites da tolerância e liberdade, em perspectivas históricas.

APÊNDICE V - MALU MULHER (SERIE DE TV)



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

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



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

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

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



APÊNDICE VI - “COBAIAS” (FILME)



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

O filme retrata a segregação racial norte-americana dos anos 1930, os conflitos morais dos profissionais de saúde envolvidos (em especial os da enfermeira protagonista), além de abordar as relações hierárquicas entre profissionais da saúde e a hegemonia médica. Dessa forma, o filme possibilita inúmeras maneiras de se abordar como o contexto histórico influencia no que é moral ou imoral, ético ou antiético, visto que muito do que

é mostrado no filme, na atualidade seria impensado ou criminoso, convidando os estudantes a realizar uma comparação crítica entre as realidades do ontem e do hoje.

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

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

De 9min e 20seg à 13min e 10seg de gravação: apresenta o contexto da segregação racial, a sífilis vista como uma doença de negros e a enfermeira submissa aos profissionais médicos;

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

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

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

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

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

De 1h51min e 24seg à 1h54min e 50seg: pode complementar os minutos anteriores, mostrando durante o julgamento as razões pelas quais os profissionais negros aceitaram sacrificar mais de 500 enfermos.

Figura 7: Filme “Cobaias”.



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

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



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

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

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

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

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



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

Muitas vezes o que é racional para um indivíduo é percebido pela coletividade como um ataque à identidade do grupo (39), esta máxima fica perceptível nesse diálogo, onde são explicitados valores opostos, porém igualmente legítimos sob a perspectiva de cada um, mostrando que diferentes morais são construídas não apenas em tempos históricos distintos, mas também num mesmo contexto.

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

Ao meio-dia, o homem que dirigia o trator parava, às vezes junto à casa de um meeiro, e abria sua lancheira: sanduíches embrulhados em papel impermeável, pão de trigo, bem alvo, conservas, queijo. Comia sem saborear a comida. E os meeiros, que ainda estavam ali, ficavam às vezes a observá-lo, olhando-o com curiosidade [...] Crianças se acercavam curiosas, crianças maltrapilhas, que comiam uma massa de farinha frita. Observavam esfomeadas o homem desembulhar seus sanduíches e aspiravam o cheiro da conserva e do queijo com seus narizes aguçados pela fome [...] Depois de algum tempo, um meeiro, que não conseguira sair daquelas terras, aproximou-se agachando-se junto ao trator.

— Olha só, o senhor não é o filho do Joe Davis?
— Sou, sim — respondia o motorista do trator.
— Então por que faz um diabo de trabalho assim, prejudicando a sua própria gente?
— Porque ganho três dólares por dia. Andei lutando como diabo para ganhar com o que comer, e nada. Eu tenho mulher e filhos. Temos que comer. Três dólares por dia, todo santo dia.
— Tá certo — falava o meeiro. — Mas por causa de seus três dólares por dia, quinze ou vinte pessoas vão passar fome. Mais de cem pessoas têm que ir embora, queimar estrada. Tudo por causa de seus três dólares por dia. Isso tá direito?
— Que é que eu vou fazer? Tenho que pensar na minha família. São três dólares, que vêm todos os dias. Os tempos mudaram, não sabe disso? Não se pode mais viver da terra, a não ser que se tenha dois, cinco, dez mil hectares e um trator. A lavoura não é mais pra pobretões como a gente. Você não começa a reclamar porque não pode fabricar Fords ou porque não é a companhia telefônica. Bem, as safras agora são assim. Não há nada a fazer contra isto. A gente tem que se virar pra arrumar três dólares por dia. É o único jeito.
— É, tudo isso é muito estranho — ponderou o meeiro. — Se um homem tem um pedaço de terra, esse pedaço de terra é ele mesmo, faz parte dele, é como ele mesmo. Se é dono de uma terra assim, pode andar nela, tratar dela, e ficar triste quando ela não produz e contente quando chove. Está sempre satisfeito, porque a terra é dele, é parte dele, é igual a ele. Mesmo que não seja bem sucedido, ele vale muito, porque tem a terra. É assim.
— Mas deixa um homem possuir uma propriedade que ele não vê nem tem tempo pra cuidar dela, nem pode sentir a terra debaixo de

seus pés... Bom, aí a propriedade substitui o homem. A propriedade é mais forte que o homem. E ele, em vez de grande, fica pequeno. Só a propriedade é grande e ele é escravo da propriedade. É assim também.

O homem do trator devorou os restos da comida e disse:

— Os tempos mudaram, não sabe disso? Pensando como você pensa, não se arranja comida para a mulher e pros filhos. Vê se consegue ganhar três dólares por dia, pra matar a fome dos seus filhos. Você não tem que pensar nos filhos dos outros, tem que pensar nos seus. Falando assim, você fica conhecido como rebelde e nunca vai arranjar trabalho para ganhar três dólares por dia. Os patrões não vão te pagar três dólares por dia se você não se preocupar com outra coisa que não seja ganhar seus três dólares por dia.

— Tem mais de cem pessoas na estrada por causa dos seus três dólares por dia, sim senhor. Onde vamos parar?

— Por falar nisso, convém você tratar logo da mudança. Tenho que passar pelo seu cercado depois do jantar.

— Você já me estragou o poço hoje de manhã.

— Pois é. Tinha que seguir em linha reta. Mas agora tenho que passar pelo quintal da sua casa. Tenho que ficar em linha reta. E... Eu digo isso porque você conhece o meu pai... Tenho ordens de chegar bem perto de uma parte onde ainda tenha uma família morando, como se fosse por acidente, sabe? E estragar um pouco a casa. Assim ganho mais uns dois dólares. Meu caçula ainda não sabe o que é um par de sapatos.

— Mas eu construí a minha casa com as minhas próprias mãos. Endireitei pregos velhos e enferrujados para pregar as tábuas. Os caibros são amarrados com arame. É tudo meu. Eu fiz tudo sozinho. Se você se meter a derrubar a minha casa, vai me ver na janela, de rifle na mão. Chega só perto e vai ver. Meto uma bala como se mata um coelho.

— Mas eu não tenho culpa! Vou perder meu emprego se não fizer o que me mandam. E olhe, suponha que você me mate? Eles vão enforcar ocê direitinho, mas antes disso já vão ter outro camarada no trator e esse outro vai derrubar a sua casa. Não adianta você me matar, não sou o homem que você procura.

— É, tá certo — disse o meeiro. — Quem deu

estas ordens procê? Vou atrás dele, isto sim, vou matar é ele.

— Não, cê tá enganado. Ele também não tem culpa. Recebe ordens do banco. O banco lhe disse: dê um jeito naquela gente, mande todos embora, ou será despedido.

— Bem, deve haver o presidente do banco, os diretores, os que mandam. Vou carregar meu rifle e vou procurar eles no banco.

E o homem do trator disse:

— Me falaram que o banco também recebe ordens do Leste. E as ordens são: faça as terras produzirem de qualquer jeito, ou terá que cerrar as portas.

— Mas então quem é que manda? Quem eu tenho que matar? Não vou morrer de fome sem primeiro matar quem quer me tirar o pão.

— Não sei. Talvez não tenha ninguém a quem matar. Talvez não seja um problema de gente, de homens. Talvez a culpa seja da propriedade, como você disse. De qualquer maneira, eu tenho que cumprir as ordens.

— Tenho que pensar — disse o meeiro.

— Todo mundo tem que pensar. Talvez tenha um jeito de evitar isso. Isso não é como relâmpago ou como terremoto; é só uma coisa ruim feita pelos homens; e por Deus, podemos endireitar.

O meeiro sentou-se à porta de sua casa e o homem do trator pôs a sua máquina em movimento. O trator revolveu a terra e a terra dura e seca transformava-se em terra semeada. E o trator continuava a revolver a terra e a terra ainda não cortada tinha três metros de largura. E voltou de ré. O monstro de ferro focinhou o canto da casa, derrubou-lhe as paredes e arrancou-a de seus alicerces, e a casa caiu de lado, esmagada como um percevejo. E o homem que dirigia o trator estava de olhos e uma máscara de borracha cobrindo-lhe o nariz e a boca. O trator cortou uma linha reta na terra e o ar se encheu do som de suas vibrações. O meeiro olhou inerte, de rifle na mão, sua mulher ao lado, e as crianças atrás de sua mãe. E todos olhavam, perplexos, os movimentos do trator.

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

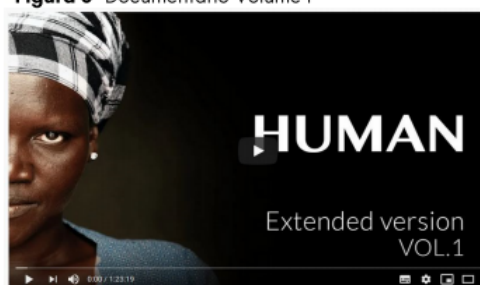


APÊNDICE IX - "HUMAN" (DOCUMENTÁRIO)

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

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

Figura 8- Documentário Volume I



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

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

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

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

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=TnGEclg2hJg>

Figura 9- Documentário Volume II



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

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

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

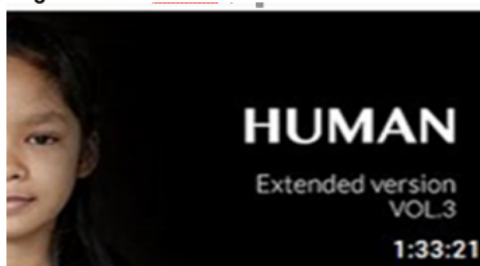
A partir de 39min de gravação: intolerância e aceitação em relação à sexualidade;

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

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

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

Figura 10- Documentário Volume III



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

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

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

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

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

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

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

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

APÊNDICE X - ARTES SURREALISTAS



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

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

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

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



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

Figura 12: The Sun Sets Sail (Rob Gonsalves)



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

Figura 13: Vicent Van Gogh (Oleg Shuplyak)



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

Figura 14: John Lenon (Oleg Shuplyak)



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

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



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

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



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

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

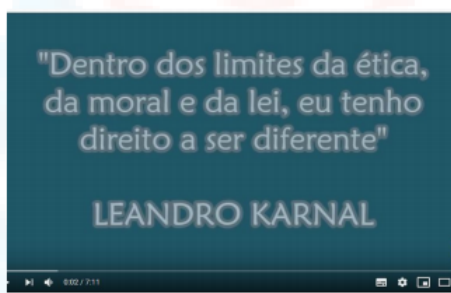
Em contrapartida, por mais que a tolerância ao diferente possa ser considerado um preceito bioético, convém ressaltar que o ser humano é um ser sociável e, para que uma vida social seja possível, a autonomia/liberdade não pode ser absoluta. Nesse contexto, tanto a moral quanto a ética permite a convivência,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

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



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

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



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

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

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=gv4ud7-51wg>

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

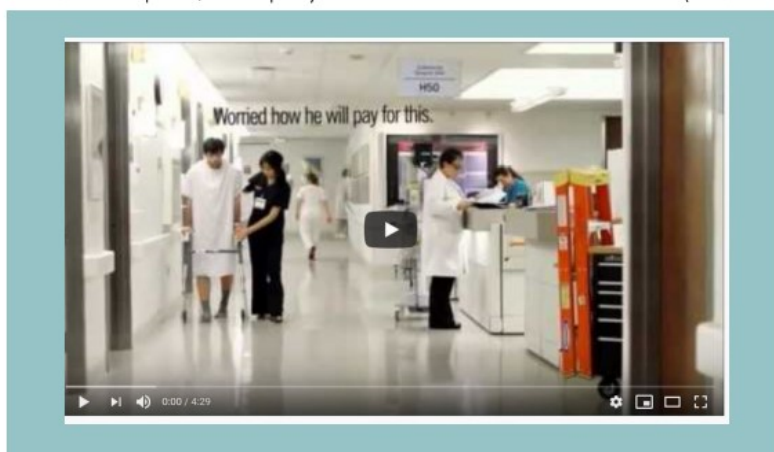
APÊNDICE XIII - "“EMPATIA” (CLEVELAND CLINIC)



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

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

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



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=gPASDks3F98>

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



APÊNDICE XIV - RESPONSABILIDADE/MORAL/ÉTICA PROFISSIONAL



É preciso aproximar o conhecimento científico da vida moral dos envolvidos no processo de cuidado para que seja possível uma adequada reflexão (40). É preciso considerar o ponto de vista científico, o ponto de vista legal, a opinião dos envolvidos, a cultura organizacional, dentre outros. Para tanto, pode-se mencionar algumas sugestões,

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



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

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

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



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

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

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

Figura 20: Vídeo "Cesariana" (Grupo Porta dos Fundos)



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

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

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

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

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



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

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=e2VmYCW0xwM>

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



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

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

A cultura dos Sonacirema se caracteriza por uma economia de mercado altamente desenvolvida, que se beneficiou de um habitat natural muito rico. Muito ocupados com a economia, empreendem muito tempo com ocupação de rituais. O corpo humano é o principal foco de atenção dos rituais.

Acreditam que é débil, feio e doente e por isso todo grupo tem em suas casas os santuários para suas cerimônias. Os mais ricos têm diversos deles, aliás, sua condição é avaliada pela quantidade de santuários que possui em sua casa. Os menos favorecidos têm apenas um e se espelham nos ricos na construção dos santuários, cobrindo-os de pedras e cerâmicas.

As cerimônias ocorridas são secretas e privadas e somente com as crianças se discute esses mistérios, porque são iniciantes.

Uma caixa embutida na parede guarda poções mágicas e inúmeros feitiços, sem os quais, nenhum nativo acredita poder viver.

Os feitiços são obtidos de curandeiros, os quais escrevem com linguagem antiga e secreta as poções curativas que são levadas aos herbários e curandeiros que fornecem o feitiço desejado, cada qual recebendo substanciais presentes. Os feitiços são utilizados na medida de seu propósito e depois são guardados na caixa mágica que está sempre cheia. São tantos que as pessoas esquecem sua utilidade.

Embaixo da caixa sagrada existe a fonte de águas sagradas, que os sacerdotes mantêm ritualmente puro, através de cerimônias no Templo das Águas.

Os homens-da-boca-sagrada estão abaixo dos curandeiros, e os sonacirema acreditam que o cuidado da boca tem uma influência sobrenatural nas relações sociais e uma forte relação entre características orais e morais. O corpo e a boca fazem parte do ritual cotidiano, rito que repugna o estrangeiro, pois o uso de um pequeno feixe de cerdas de porco na boca, que movimentam pós mágicos com gestos iguais e continuados. O homem-da-boca-sagrada recebe a visita dos sonacirema duas ou mais vezes por ano. Esses possuem uma variedade de objetos usados no exorcismo dos perigos da boca, alargam buracos e lá depositam pós-mágicos. Mesmo que os dentes deteriorem os nativos continuam retornando. As personalidades destes nativos mostram uma tendência masoquista definida, pois o homem-da-boca-sagrada enfia a agulha no nervo enquanto seus olhos brilham sadicamente. Essa tendência fica evidente quando no ritual diário envolve uma arranhadura e laceração no rosto com um instrumento cortante. Ritos femininos também são masoquistas, quatro vezes por mês lunar, as mulheres enfiam suas cabeças em fornos durante uma hora.

A imponência do templo Latipsoh recebe pacientes doentes para tratamento e as cerimônias aí realizadas envolvem um grupo de vestais com roupa e penteados distintos, além do taumaturgo. Existe uma certa violência nas cerimônias, poucos conseguem curar-se. Crianças não gostam de submeter-se à doutrinação e resistem. Os guardiões não admitem o cliente que não possa dar um presente ao zelador, mesmo após sobreviver às cerimônias, não se permite a saída até que outro presente seja dado.

Os sonacirema não expõem o corpo e suas funções, como banho e excreções, e ao entrar para as cerimônias sofrem um choque psicológico por não estar na intimidade doméstica. Um homem nunca exposto no ato excretório, nem sua mulher, de repente, encontram-se nus diante de uma vestal desconhecida, enquanto executa suas funções no vaso sagrado. Essas excreções são utilizadas por um adivinho para diagnosticar a doença, enquanto os clientes são apalpadados e manipulados pelos curandeiros.

Além de ficarem quietos em suas camas duras, os pacientes recebem de madrugada a visita de vestais que os acordam e fazem uma série de exames, enfiando varas em suas bocas além de atirarem agulhas magicamente tratadas em sua carne.

O feiticeiro chamado de Escutador exorciza demônios em pessoas que foram enfeitizadas. Os sonacirema expõem ao Escutador todos os seus medos e problemas, pois acreditam que os pais fazem feitiçaria contra os filhos.

A estética nativa é avessa ao corpo e as funções naturais. Fazem rituais de jejum para fazerem gordos ficarem magros, banqueteiavam os magros para os engordarem, rituais para fazerem seios das mulheres crescerem, ou diminuir se são grandes. Aliás, essas de desenvolvimento hiperamamário são idolatradas e podem viver de aldeia em aldeia exibindo-os em troca de uma taxa.

As funções sexuais são distorcidas, tabu como conversa, são muitos esforços feitos para evitar a gravidez, materiais mágicos e fases da lua. A concepção é pouco frequente e, quando grávidas, as mulheres se vestem a ocultar o seu estado. O parto é em segredo, a maioria das mulheres não amamenta e nem cuida dos bebês.

Essa vida cheia de rituais mostra a dificuldade de compreender como os Sonacirema conseguiram sobreviver com os pesados fardos que lhes impuseram.

Agora que você leu tudo, leia ao contrário a palavra... Sonacirema (“Os Americanos”). “Nós, Sonamuh”, também temos as mesmas práticas, mas não entendemos a verdade simplesmente pelo nosso preconceito e por despreparo mental em analisar as coisas sob outros pontos de vista, que não o do nosso ego.

APÊNDICE XVI - Água para elefantes (Sara Gruen)



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

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

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

- Que tal me trazer comida de verdade?

- Como?

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

- Ah, Sr. Jankowski...

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

- Não é comida de creche.

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

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

- Essa comida é própria para os residentes.

Especialmente preparada segundo orientação de uma nutricionista especializada em geriatria...

- Não quero comer isso. Quero comida de verdade.

Faz-se um silêncio mortal na sala. Olho em volta. Todos me observam.

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

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

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

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

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

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

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

- O quê? - a enfermeira me pergunta.

- Esta aqui. É nova.

- É triptanol.

- E para que serve?

- Vai ajudá-lo a se sentir melhor.

- Para que serve? Ela não responde.

- É antidepressivo - diz ela, afinal.

- Não vou tomá-la. Não estou deprimido.

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

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

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

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

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

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

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

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

O que fizeram comigo?

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

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

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

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

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

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

[...] - Agora, por que puseram isso no senhor? - resmunga ela, abrindo as tiras de velcro que me prendem. - O senhor não tentou fugir, não é?

- Não. Eu ousei reclamar da farinha láctea que eles nos dão de comer - Olho de soslaio para ela. - E então meu prato parece que escorregou na mesa e caiu.

[...] Ela caminha até a janela e abre a persiana.

- Você se importa? - pergunto.

- Me importo com o quê?

- Corrija-me se eu estiver errado, mas este não é o meu quarto? E se eu não quiser que as persianas fiquem abertas? Estou ficando cansado de todo mundo achar que sabe melhor do que eu o que quero.

Rosemary (a enfermeira) me olha fixamente. Então ela deixa cair a persiana, caminha para fora do quarto e fecha a porta. Abro a boca, surpreso.

Pouco depois, ouço três batidas na porta, que se abre ligeiramente.

- Bom dia, Sr. Jankowski, posso entrar?

Que diabo de jogo é este?

- Eu perguntei se posso entrar - ela repete.

- Claro - descarrego.

- Muito obrigada - diz ela, aproximando-se e parando ao pé da minha cama.

- O senhor gostaria que eu abrisse a persiana e deixasse entrar o sol divino para iluminá-lo ou o senhor prefere ficar aí sentado na maior escuridão do dia inteiro?

- Ora! Vá em frente e abra logo isso. E pare com essa bobagem.

- Não é nenhuma bobagem, Sr. Jankowski - diz ela, dirigindo-se à janela e abrindo a persiana. Eu nunca havia pensado nisso antes, e eu lhe agradeço por ter me aberto os olhos.

Será que ela está zombando de mim? Apertando os olhos, examino o seu rosto à procura de pistas.

- Acho que o senhor gostaria de tomar o café-da-manhã aqui no quarto, não?

Não respondo, porque continuo desconfiado. Vocês podem pensar que minha preferência já estaria anotada na minha ficha, mas elas me fazem a mesma pergunta toda manhã. Claro que prefiro tomar o café na sala de jantar. Tomá-lo na cama faz com que eu me sinta um inválido. Mas o café é logo depois da troca de fraldas da manhã, e o cheiro das fezes impregna o corredor e me deixa nauseado. Somente uma ou duas horas depois de todos os inválidos estarem limpos, alimentados e estacionados fora de seus quartos é seguro botar a cabeça para fora.

- Ora, Sr. Jankowski, se o senhor espera que as pessoas façam as coisas do seu jeito, vai ter que dar algumas dicas de como quer que essas coisas sejam feitas.

- Sim. Por favor. Vou tomá-lo aqui - digo.

- Então, tudo bem. O senhor vai tomar banho antes ou depois do café?

- Por que você acha que eu preciso de um banho? - pergunto, completamente ofendido, embora eu não tenha nenhuma certeza de que

tenha nenhuma certeza de que não precise.

- Porque hoje é o dia de o senhor receber visitas - disse ela, com aquele grande sorriso iluminando seu rosto.

- E porque achei que o senhor gostaria de estar elegante e perfumado para sua saída hoje à tarde.

Minha saída? Ah, sim! O circo! Devo admitir que acordar dois dias seguidos com a perspectiva de ir ao circo é muito bom.

- Acho que vou tomá-lo antes do café-da-manhã, se você não se importar - digo, cordialmente.

Uma das maiores indignidades que a velhice acarreta é que as pessoas insistem em ajudá-lo a tomar banho e ir ao banheiro.

Na realidade, eu não preciso de ajuda em nenhum dos dois casos, mas todos estão sempre tão tementes de que eu escorregue e quebre a bacia de novo que, quer eu queira, quer não, aparece uma acompanhante. Insisto em ir ao banheiro sozinho, mas há sempre alguém lá, por precaução, e é sempre uma mulher. Eu peço a quem quer que esteja ali que se viro enquanto deixo cair minhas ceroulas e me sento, e depois lhe peço que saia até eu acabar.

Tomar banho é até mais embaraçoso, porque tenho que ficar nu como vim ao mundo na frente de uma enfermeira. Ora, há algumas coisas que nunca morrem totalmente e, embora eu esteja na casa dos 90, meu vigor às vezes ressurgem. Não posso evitar. Elas sempre fingem não notar. São treinadas para isso, me parece, embora fingir não notar seja quase pior do que notar [...]. Rosemary me ajuda a entrar no box.

- Isso. Agora é só o senhor segurar nessa barra aí...

- Sei, sei. Já tomei banhos de chuveiro antes - digo, agarrando a barra e me ajoitando na cadeira higiênica. Rosemary tira o chuveiro da haste para que eu possa alcançá-lo e abre a água.

- Que tal a temperatura, Sr. Jankowski? - pergunta balançando a mão, ora dentro, ora fora da água, e desviando discretamente o olhar.

- Ótima. Me dá só um pouco de xampu e pode sair, faz favor.

- O senhor está bem disposto hoje, não é mesmo?

- Ela abre o frasco do xampu e deixa cair algumas gotas na palma da minha mão. É tudo o que necessito, pois só me resta uma meia dúzia de fios de cabelo. - Se precisar de mim é só chamar - diz, fechando a cortina. - Estarei aqui fora.

- Hum, hum.

Quando ela sai, curto bastante minha chuveirada. Tiro a mangueira do chuveiro do seu suporte e, recebendo a água de cima e de perto, deixo-a borrifar meu corpo, direcionando-a para os ombros, fazendo-a escorrer pelas costas depois por cada um dos braços e pernas magretos. Até jogo a cabeça para trás, olhos fechados, deixando a água atingir em cheio o meu rosto. Faço de conta que é uma chuva de verão, balanço a cabeça e me divirto.

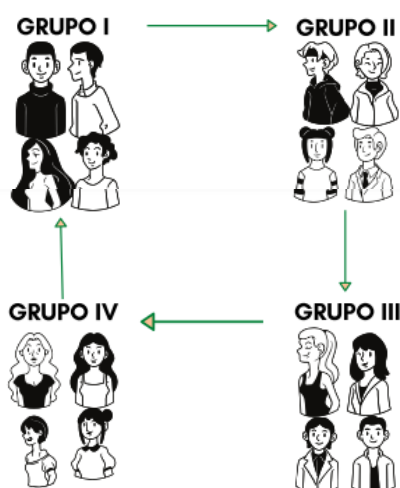
Fonte: Gruen S. Água para elefantes. São Paulo: Arqueiro; 2011.

APÊNDICE XVII - WORLD CAFE COMO RECURSO DIDÁTICO

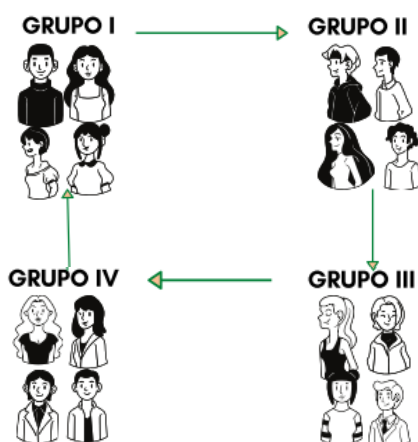


A timidez e o medo de represálias de alguns estudantes pode comprometer o bom andamento de atividades grupais. Além disso, essa sensação de “ameaça” diante da autoridade do professor também pode comprometer esse processo educacional (7, 9). Uma alternativa para transpor essa barreira pode ser a divisão da turma em pequenos grupos rotativos.

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



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



E, assim, vão se realizando debates de 10 minutos até que os alunos circulantes retornem ao seu grupo de origem. Terminada essa dinâmica, os estudantes poderão expor ao professor as ideias levantadas, cabendo ao docente orientar a aprendizagem conforme o exposto pelos estudantes.

Iniciar com pequenos grupos não só reduz o medo de alguns estudantes quanto à exposição de suas ideias a um público, mas também auxilia os docentes a conduzir os debates, evitando desentendimentos entre os participantes, em especial aquele ainda pouco maduros. Esse tipo de dinâmica pode utilizar situações morais vivenciadas pelos próprios estudantes, valorizando a realidade experimentada por eles (41).

Além dessa dinâmica, defende-se o exercício da deliberação moral nesse processo educacional, uma vez que o diálogo deliberativo torna os estudantes mais críticos e reflexivos (42).

41 Funai A et al. Saberes necessários à prática educativa: ensinar é uma especificidade humana. In: Prado ML, Schmidt KR, Editors. Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender em saúde. Florianópolis: NFR/UFSC; 2016.
42 Acosta AM, Oelke ND, Lima MADS. Considerações teóricas do diálogo deliberativo: contribuições para prática, política e pesquisa em enfermagem. *Texto & Contexto*. 2017; 26(4): 1-10. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n4/0104-0707-tce-26-04-e0520017.pdf>

APÊNDICE XVIII - DEBATE COMO RECURSO DIDÁTICO



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

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

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

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

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

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

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

APÊNDICE XIX - PACTO DE CONVIVÊNCIA



Para que o estudante seja capaz de se automonitorar, ele deve conhecer os objetivos da aprendizagem (que podem ser explicitados através do Método Socrático, discorrido no capítulo I) e interiorize os critérios para apreciar o seu progresso (40).

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

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

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

Fonte: Elaborado pelas autoras.

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

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

APÊNDICE XX - VÍDEO COMO RECURSO AVALIATIVO



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

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

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



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=WljB_9vO-uw

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

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

APÊNDICE XXI - ELABORAÇÃO DE PORTFÓLIO COMO RECURSO AVALIATIVO



Um recurso que pode ter bons resultados para o desenvolvimento do raciocínio crítico ético, moral e transdisciplinar é a elaboração de portfólios como método avaliativo. Trata-se de um registro pessoal da trajetória de aprendizagem do estudante, sendo este um recurso utilizado e recomendado a partir da experiência e teorização desenvolvida por enfermeiras (42).

O docente explicita as regras de estruturação do texto (fonte, espaçamento, número de páginas, entre outras) e os critérios a serem considerados aos estudantes, e estes vão construindo o portfólio desde o seu primeiro contato com a disciplina. Esse constructo deve ser entregue de tempos em tempos (em datas determinadas) durante seu processo de elaboração para que o docente possa ler e orientar, antes da entrega final do portfólio (quando termina a disciplina, curso ou encontro). As autoras sugerem como pode ser orientada a estruturação do portfólio (figura 24) e como este pode ser avaliado (figura 25) (42),

Figura 24: Elementos que deverão constar no portfólio.

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

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

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

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

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

APÊNDICE XXII - ARCO DE MAGUEREZ COMO RECURSO AVALIATIVO



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

O Arco de Maguerez sugere um caminho metodológico capaz de fomentar o pensamento crítico e criativo dos estudantes, sendo composto por 05 etapas: observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade (para causar mudanças significativas) (33; 41).

Figura 26: Representação do Arco de Maguerez

Arco da Problematização de Maguerez



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

Da esquerda para a direita

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

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

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

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

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

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

33 Souza DM, Mocelin J, Danielski K, Backes VMS. Entre a alienação e a libertação: da concepção bancária a concepção problematizadora da educação. In: Prado ML, Schmidt KR., editores. Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender em saúde. Florianópolis: NFR/UFSC, 2016.

41 Filha CCS., et al. Da pirâmide para o círculo: em busca de práticas educativas participativas em saúde. In: Prado ML, Reibnitz KS. Editores. Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender em saúde. Florianópolis: NFR/UFSC, 2016.

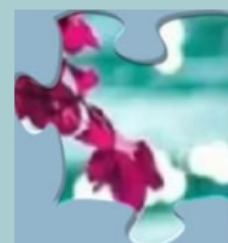
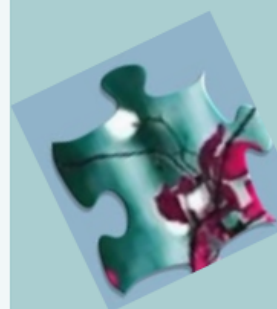
ARQUIVO DE IDEIAS - ANEXOS

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

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

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

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



ANEXO I - LEGISLAÇÕES E RESOLUÇÕES

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

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

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

LEI N 8.967, DE 28 DE DEZEMBRO DE 1994

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

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

DECRETO N 94.406, DE 30 DE MARÇO DE 1987

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

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

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

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

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

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

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

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

ANEXO II - TEMAS E REFLEXÕES

TEMAS PARA OS CASOS

Responsabilidade ético profissional...

... relacionada à assistência à criança vítima de violência.

... relacionada à assistência ao paciente em processo de terminalidade.

... relacionada ao transplante de órgãos.

... relacionada ao sigilo profissional.

... relacionada à assistência à mulher vítima de violência.

... relacionada à assistência frente a suspeita de violência sexual.

... relacionada à assistência frente a suspeita de violência doméstica.

REFLEXÕES PARA OS CASOS TRAZIDOS

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

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

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

Que questões éticas e bioéticas emergem deste/destes casos?

**APÊNDICE H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Comitê de Juízes
(Modelo *Word*)**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(COMITÊ DE JUÍZES)**



Eu, Isabela Saioron, Enfermeira, aluna do Curso de Doutorado em Enfermagem, do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), venho pelo presente, convidá-lo (a) a participar do estudo intitulado: “EDUCAÇÃO ÉTICO-MORAL NA FORMAÇÃO DE GRADUANDOS EM ENFERMAGEM: PROPOSIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA”, com o objetivo de: Construir e validar uma ferramenta teórico-metodológica de apoio à prática educativa na formação ético-moral de graduandos em enfermagem a partir das propostas da Neuroeducação, da Bioética Narrativa e dos Padrões de Conhecimento de Bárbara Carper.

Para alcançar o objetivo proposto lhe convido a participar do estudo para que possa contribuir com as informações relacionadas a educação e ética/bioética em enfermagem e desta forma subsidiar a construção da ferramenta teórico-metodológica de apoio a prática educativa ético-moral. Caso você aceite, a sua participação ocorrerá por meio da atividade: Apreciação de Juízes.

Para respeitar a dignidade humana e garantir a proteção aos participantes de pesquisas científicas, este estudo respeitará os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, respeitando as diretrizes e as normas regulamentadoras estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), através da Resolução 466/12, respeitando a bioética principialista, assegurando os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica e aos participantes da pesquisa, como orienta o CNS e garantir que os danos previsíveis, serão evitados, considerados como mínimos neste estudo.

Como determina a Resolução 466/12 do CNS, sua participação nesta pesquisa é voluntária e você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem causar prejuízos pessoais ou profissionais e para isto, basta entrar em contato com a pesquisadora pelos contatos disponibilizados. Ou em caso de dúvidas, você também poderá procurar a Comissão de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara), rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 902, situado no Campus Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, em Florianópolis (SC); CEP 88040-900, contato telefônico: (48) 3721-6094 ou cep.propesq@contato.ufsc.br. As informações serão utilizadas somente pelas pesquisadoras, com publicação científica dos resultados obtidos, assegurando seu anonimato e a confidencialidade de suas informações.

Considerando-se livre e esclarecido de acordo com as orientações do objetivo e natureza desta pesquisa, participo voluntariamente, ciente da propriedade intelectual da pesquisa às autoras do projeto e expresso concordância com a divulgação pública dos resultados.

Considero- me livre e esclarecido de acordo com as orientações do objetivo e natureza desta pesquisa. Participo voluntariamente, ciente da propriedade intelectual da pesquisa às autoras do projeto e expresso concordância com a divulgação pública dos resultados

Assinatura

APÊNDICE I - Formulário de Avaliação dos Juízes (Modelo *Word*)



FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS JUÍZES

DATA: _____

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME: _____ IDADE _____ SEXO _____

FORMAÇÃO _____ TEMPO DE FORMAÇÃO _____

FUNÇÃO/CARGO _____

TEMPO DE TRABALHO _____

TITULAÇÃO: () ESPECIALIZAÇÃO () MESTRADO () DOUTORADO

ESPECIFICAR A ÁREA: _____

2. INSTRUÇÕES

É importante que você tenha uma visão geral da ferramenta EducETIC, embora as questões sejam dirigidas para a avaliação da Parte II da ferramenta. Esta parte corresponde ao MODELO em si, ou seja, sua parte mais prática ou de aplicação. As partes I e III estão incluídas pois ajudam a compreender a proposta como um todo, mas sua avaliação é opcional.

Após uma leitura mais minuciosa da Parte II, responda os itens abordados neste instrumento, assinalando os números que melhor representam sua opinião sobre cada afirmação, de acordo com os seguintes graus (valoração):

1- Totalmente adequado;
3- Parcialmente adequado;

2- Adequado;
4- Inadequado;

Para as opções 3 e 4, descreva o motivo de sua avaliação, podendo sugerir ajustes =, melhorias, exclusões ou inclusões. Sua avaliação é importante e será considerada. Por favor, responda todos os itens.

Muitas questões se repetem ou se assemelham para avaliar tópicos diferentes e, após a avaliação dos tópicos I, II e/ou III (todos da Parte I) você poderá fazer uma apreciação geral da ferramenta em seu conjunto.

TÓPICO I - A SÍNTESE E A APLICAÇÃO (do modelo)				
1. Relação Objetivo-Conteúdo: avalia se o conteúdo é pertinente e permite alcançar o objetivo do tópico	1	2	3	4
1.1 O objetivo é claro e facilita a pronta compreensão do material.				
1.2 Há coerência entre o objetivo do tópico e o conteúdo que o compõe				
1.3 O conteúdo aborda informações capazes de apoiar a reflexão e trabalho do professor/tutor				
1.4 O conteúdo retoma, de forma resumida, mas suficiente, as bases, conceitos e estratégias que orientam a aplicação prática				
Justificativas/sugestões _____				
2. Apresentação: avalia a organização, estrutura, linguagem, forma, design e estilo na composição do tópico	1	2	3	4
2.1 O estilo e design utilizado ajudam na compreensão e aplicabilidade da ferramenta				
2.2 Há uma sequência lógica na apresentação				
2.3 As mensagens são apresentadas em linguagem clara e objetiva				
2.4 A redação é correta e o vocabulário é adequado ao público-alvo				

2.5 As ilustrações e ícones são apropriados e apoiam a expressão do conteúdo				
2.6 O número de páginas está adequado				

Justificativa/sugestões _____

3. Contribuição e Relevância: avalia a relevância da contribuição do tópico para o conjunto da ferramenta	1	2	3	4
3.1 O tópico é importante para o alcance e qualidade da ferramenta				
3.2 O tópico aborda informações pertinentes, capazes de apoiar a educação ético-moral				

Justificativa/sugestões _____

TÓPICO II - A MORAL COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICO SOCIAL

1. Relação Objetivo-Conteúdo: avalia se o conteúdo é pertinente e permite alcançar o objetivo do tópico	1	2	3	4
1.1 O objetivo é claro e facilita a pronta compreensão do material.				
1.2 Há coerência entre o objetivo do tópico e o conteúdo que o compõe				
1.3 O conteúdo aborda informações capazes de apoiar a reflexão e trabalho do professor/tutor				
1.4 O conteúdo exemplifica, de forma clara, suficiente e flexível, a aplicação do modelo, sem limitar a criatividade do professor/tutor				

Justificativas/sugestões _____

2. Apresentação: avalia a organização, estrutura, linguagem, forma, design e estilo na composição do tópico	1	2	3	4
2.1 O estilo e design utilizado ajudam na compreensão e aplicabilidade da ferramenta				
2.2 Há uma sequência lógica na apresentação				
2.3 As mensagens são apresentadas em linguagem clara e objetiva				
2.4 A redação é correta e o vocabulário é adequado ao público-alvo				
2.5 As ilustrações são apropriadas e apoiam a expressão do conteúdo				
2.6 O número de páginas está adequado				

Justificativa/sugestões _____

3. Contribuição e Relevância: avalia a relevância da contribuição do tópico para o conjunto da ferramenta	1	2	3	4
3.1 O tópico é importante para o alcance e qualidade da ferramenta				
3.2 O tópico aborda informações pertinentes, capazes de apoiar a educação ético-moral				

Justificativas/sugestões _____

TÓPICO III - RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL

1 Relação Objetivo-Conteúdo: avalia se o conteúdo é pertinente e permite alcançar o objetivo do tópico	1	2	3	4
1.1 O objetivo é claro e facilita a pronta compreensão do material.				
1.2 Há coerência entre o objetivo do tópico e o conteúdo que o compõe				
1.3 O conteúdo aborda informações capazes de apoiar a reflexão e trabalho do professor/tutor				
1.4 O conteúdo exemplifica, de forma clara, suficiente e flexível, a aplicação do modelo, sem limitar a criatividade do professor/tutor				

Justificativa/sugestões _____

2. Apresentação: avalia a organização, estrutura, linguagem, forma, design e estilo na composição do tópico	1	2	3	4
2.1 O estilo e design utilizado ajudam na compreensão e aplicabilidade da ferramenta				
2.2 Há uma sequência lógica na apresentação				

2.3 As mensagens são apresentadas em linguagem clara e objetiva				
2.4 A redação é correta e o vocabulário é adequado ao público-alvo				
2.5 As ilustrações são apropriadas e apoiam a expressão do conteúdo				
2.6 O número de páginas está adequado				

Justificativa/sugestões _____

3. Contribuição e Relevância: avalia a relevância da contribuição do tópico para o conjunto da ferramenta	1	2	3	4
3.1 O tópico é importante para o alcance e qualidade da ferramenta				
3.2 O tópico aborda informações pertinentes, capazes de apoiar a educação ético-moral				

Justificativas/sugestões _____

AVALIAÇÃO GERAL DA FERRAMENTA

4. Contribuição e Relevância GERAL: avalia a relevância e contribuição da ferramenta proposta	1	2	3	4
4.1 A ferramenta é apropriada para o público-alvo				
4.2 O conteúdo aborda informações pertinentes, capazes de apoiar a educação ético-moral				
4.3 A ferramenta é capaz de promover a reflexão, capacitação e criatividade de professores/tutores que atuam na formação profissional em saúde				
4.4 O “Arquivo de Ideias” enriquece a ferramenta, exemplificando recursos e atividades que apoiam os objetivos da ferramenta.				
5. Apresentação: avalia a organização, estrutura, linguagem, forma, design e estilo na composição da ferramenta	1	2	3	4
5.1 As informações da capa, apresentação, sumário e capítulos estão adequadas				
5.2 O estilo e design utilizado ajudam na compreensão e aplicabilidade da ferramenta				
5.3 Há uma sequência lógica na apresentação das partes, tópicos e conteúdos				
5.4 A linguagem é adequada, correta, clara e objetiva				
5.5 As ilustrações são apropriadas e apoiam a expressão do conteúdo				
5.6 O número de páginas está adequado				
5.7 A leitura é agradável e interessante				

SUGESTÕES E COMENTÁRIOS GERAIS _____

APÊNDICE J - Autorização da Chefia do Departamento de Enfermagem UFSC

DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que tomei conhecimento da pesquisa “EDUCAÇÃO ÉTICO- MORAL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE: PROPOSIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA”, sob responsabilidade da doutoranda Isabela Saioron, sua orientadora Dra Flávia Regina Souza Ramos e co-orientadora Dra Dulcinéia Ghizoni Schneider e, como responsável legal pela instituição, autoriza a sua execução e declaro que acompanharei o seu desenvolvimento para garantir que será realizada dentro do que preconiza a Resolução CNS 466/12, de 12/12/2012 e complementares



Kátia Cilene Godinho Bertoncello
Chefe do Departamento de Enfermagem

Prof. Dr^a. Kátia Cilene Godinho Bertoncello
Chefe do Departamento de Enfermagem-UFSC
Portaria 862/2019/GR - COREN 59006/SC

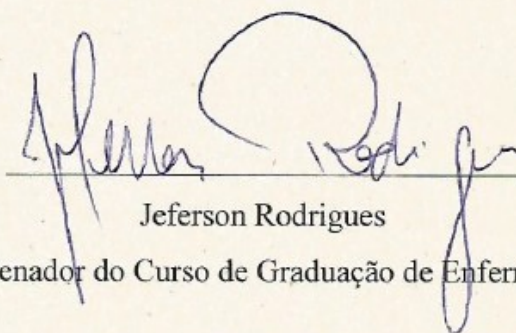
Florianópolis, 10 de Junho, 2019

**APÊNDICE K - Autorização da Coordenação do Curso de Graduação em
Enfermagem UFSC**

DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que tomei conhecimento da pesquisa “EDUCAÇÃO ÉTICO- MORAL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE: PROPOSIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA”, sob responsabilidade da doutoranda Isabela Saioron, sua orientadora Dra Flávia Regina Souza Ramos e co-orientadora Dra Dulcinéia Ghizoni Schneider e, como responsável legal pela instituição, autorizo a sua execução e declaro que acompanharei o seu desenvolvimento para garantir que será realizada dentro do que preconiza a Resolução CNS 466/12, de 12/12/2012 e complementares.



Jeferson Rodrigues

Coordenador do Curso de Graduação de Enfermagem

JEFERSON RODRIGUES
Coordenador do Curso de
Graduação em Enfermagem - CCS/UFSC
Portaria 1604/2017/GR

Florianópolis, 03 de maio 2019

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO ÉTICO- MORAL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE: PROPOSIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Pesquisador: Flavia Regina Souza Ramos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 14220119.0.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.437.206

Apresentação do Projeto:

"EDUCAÇÃO ÉTICO- MORAL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE: PROPOSIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA". Trata-se de estudo metodológico em 3 etapas. ETAPA 01: elaboração do marco conceitual; ETAPA 02: concepção do instrumento; ETAPA 03: elaboração e validação do instrumento. Será elaborado e continuamente refinado um marco conceitual que permitirá a concepção de um instrumento de apoio especificado e operacional.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Construir e validar um instrumento teórico metodológico de apoio à prática educativa na formação ético-moral do profissional da saúde, a partir das propostas da Neuroeducação e da Bioética Narrativa.

Objetivo Secundário:

- Propor um marco teórico subsidiado pelos referenciais da Neuroeducação e da Bioética Narrativa, aplicado à educação ético-moral do profissional da saúde;
- Construir um instrumento de apoio para a prática educativa na formação ético-moral do profissional da saúde, embasado no marco teórico desenvolvido;
- Validar o instrumento de apoio para a prática educativa na formação ético-moral do profissional

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.437.206

da saúde.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Quanto à estimativa dos riscos da pesquisa, não haverá riscos à integridade física dos sujeitos participantes. Poderá haver riscos mínimos decorrentes do constrangimento que os participantes possam vivenciar durante a interação e gravação dos Grupos Focais e, nesse caso, encaminhar-se-á para o serviço de psicologia. Respeitar-se-á o rigor científico no desenvolvimento deste estudo para que o mesmo tenha validade e confiabilidade e que os preceitos éticos sejam respeitados.

Benefícios:

A referida pesquisa poderá trazer benefícios diretos e indiretos tanto aos participantes do estudo quanto à sociedade como um todo, uma vez que poderá favorecer a educação ético-moral de profissionais da saúde, auxiliando e estimulando o uso dos conhecimentos neurocientíficos e narrativos nos processos educacionais, o que poderá promover uma maior reflexão sobre esse processo e maior conhecimento acerca dessas temáticas e de suas respectivas vantagens e desvantagens. Dessa forma, acredita-se que essa pesquisa poderá contribuir com a realização de processos educativos mais eficazes e significativos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata o presente de um projeto de Tese de Doutorado de ISABELA SAIORON, orientado pela Profa. Dra. Flávia Regina Souza Ramos e co-orientado pela Profa. Dra. Dulcinéia Ghizoni Schneider do Programa de Pós- Graduação em Enfermagem da UFSC. Projeto de pesquisa que visa desenvolver um instrumento metodológico que será apreciado por experts via técnica Delphi, em conteúdo e forma, a partir da Revisão da Literatura e da realização de Grupos Focais. Estes sofrerão análise temática de conteúdo, com o apoio do software Atals-ti, cujo desfecho primário é obter um instrumento teórico metodológico de apoio à prática educativa na formação ético-moral do profissional da saúde; inédito, prático e validado. No contexto complexo no qual se produzem os processos educacionais, o presente projeto apresenta por tema "a contribuição da Neuroeducação e da Bioética Narrativa na instrumentalização das práticas educativas para a formação ético-moral de profissionais da saúde". A Neuroeducação é uma ciência nova que almeja utilizar os conhecimentos neurocientíficos sobre o funcionamento do cérebro humano para uma melhor prática educativa. Dessa forma, se favorece o melhor desenvolvimento dos estudantes por estarem em contato com um processo educativo mais efetivo, capaz de proporcionar-lhes o aproveitamento máximo de suas capacidades. O tema tem

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: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 3.437.206

relevância científica, a documentação está completa e os TCLEs atendem a todas as exigências da Resolução CNS nº466/12 e suas complementares. Assim, recomendamos a sua aprovação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos obrigatórios:

- 1) PB - INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO;
- 2) Projeto de pesquisa;
- 3) TCLE - grupo focal de professores;
- 4) TCLE - grupo focal de estudantes;
- 5) TCLE - experts;
- 6) Carta - convite especialistas;
- 7) Folha de rosto;
- 8) Coordenação de enfermagem;
- 9) Chefia do departamento de enfermagem (assinada por Dra. Katia C.G. Bertonello).

Os TCLEs atendem na íntegra a Resolução CNS nº466/12.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram detectadas pendências ou inadequações neste projeto.

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_1344574.pdf	10/06/2019 18:54:24		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_professores.pdf	10/06/2019 18:52:11	Flavia Regina Souza Ramos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_experts.pdf	10/06/2019 18:51:57	Flavia Regina Souza Ramos	Aceito

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: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC

Continuação do Parecer: 3.437.206

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_estudantes.pdf	10/06/2019 18:51:32	Flavia Regina Souza Ramos	Aceito
Outros	chefia_departamento_enfermagem.pdf	10/06/2019 18:33:18	Flavia Regina Souza Ramos	Aceito
Outros	carta_resposta.pdf	10/06/2019 18:31:24	Flavia Regina Souza Ramos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_junho_2019.doc	10/06/2019 18:28:19	Flavia Regina Souza Ramos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	carta_convite_especialistas.pdf	20/05/2019 14:20:49	Flavia Regina Souza Ramos	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	20/05/2019 13:46:20	Flavia Regina Souza Ramos	Aceito
Outros	coordenacao_enfermagem.pdf	20/05/2019 13:14:00	Flavia Regina Souza Ramos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 04 de Julho de 2019

Assinado por:
Maria Luiza Bazzo
(Coordenador(a))

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

ANEXO B - Knowledge Translation Planning Template

Knowledge Translation Planning Template[®]



INSTRUCTIONS: This template was designed to assist with the development of Knowledge Translation (KT) plans for research or non-research projects. It is universally applicable to health and other disciplines. Begin with box (1) and work through to box (13) to address the essential components of the KT planning process. Two e-learning modules are available for additional support: <https://bit.ly/2rh0LZo>

(1) Project Partners	(2) Partner Engagement	(3) Partner Roles	(4) KT Expertise
<p>Who could benefit from this evidence?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Researchers <input type="checkbox"/> Practitioners/service providers <input type="checkbox"/> Public <input type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/> Patients/consumers <input type="checkbox"/> Decision makers <input type="checkbox"/> Policy makers/government <input type="checkbox"/> Private sector/industry <input type="checkbox"/> Research funders <input type="checkbox"/> Volunteer health sector/NGO <input type="checkbox"/> Other: <input style="width: 100px;" type="text"/> 	<p>When will partner or knowledge user (KU) engagement happen?</p> <p>Integrated KT</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> From idea formulation straight through <input type="checkbox"/> After idea formulation & straight through <p>End of Grant</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> At point of dissemination & project end <input type="checkbox"/> Beyond the project <p>Note: Not all partners will be engaged to the same extent or at the same point in time. Some will be hired for specific activities.</p>	<p>What will partner(s) or KUs bring to the project? How will they assist with developing, implementing or evaluating the KT plan?</p> <div style="border: 1px solid #ccc; height: 40px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid #ccc; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid #ccc; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid #ccc; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid #ccc; height: 20px; width: 100%;"></div> <p>Note: Capture their specific roles in letters of support to funders, if requested.</p>	<p>Do you require KT expertise and how will this be accessed?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Scientist(s) with KT expertise <input type="checkbox"/> Consultant with KT expertise <input type="checkbox"/> Knowledge broker/specialist <input type="checkbox"/> KT supports within the organization(s) <input type="checkbox"/> KT supports within partner organization(s) <input type="checkbox"/> KT supports hired for specific task(s) <p>Note: If your KT involves <i>implementation</i> for practice or behaviour change, include an implementation specialist or scientist.</p>
<p>Notes</p> <div style="border: 1px solid #ccc; height: 40px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid #ccc; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid #ccc; height: 20px; width: 100%;"></div>			

© 2008, 2013, 2019 The Hospital for Sick Children

(5) Knowledge Users (KUs)	(6) Main Messages (MM)	(7) KT Goals
<p>Who could benefit from this evidence? Which KU(s) or audiences will you target?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Researchers <input type="checkbox"/> Practitioners or service providers <input type="checkbox"/> Public <input type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/> Patients/consumers <input type="checkbox"/> Decision makers <input type="checkbox"/> Policy makers/government <input type="checkbox"/> Private sector/industry <input type="checkbox"/> Research funders <input type="checkbox"/> Volunteer health sector/NGO <input type="checkbox"/> Other: <input style="width: 100px;" type="text"/> 	<p>What is your overarching main message?</p> <div style="border: 1px solid #ccc; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid #ccc; height: 20px; width: 100%;"></div> <p>What main messages do you anticipate sharing with your top 3 KU audiences?</p> <p>KU1 <input style="width: 100px;" type="text"/></p> <p>KU2 <input style="width: 100px;" type="text"/></p> <p>KU3 <input style="width: 100px;" type="text"/></p> <p>OR</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> No idea yet; messages will emerge at end of grant and/or through collaboration with partners. 	<p>What are the KT Goals for each KU audience?</p> <p>Audiences 1 2 3 ↓ ↓ ↓</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Generate awareness, interest, buy-in <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Share knowledge <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Inform decision-making <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Inform research(ers) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Facilitate policy change <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Facilitate practice or behavior change* <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Commercialization/technology transfer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Other: <input style="width: 100px;" type="text"/>

<p>Note: Have you included any KUs on your project team? If so, who and why? (<i>be strategic</i>)</p>	<p>Consider: What you can feasibly do within this project given time and resources. Aim for defining your <i>Single Most Important Thing (SMIT)</i> and/or <i>Bottom Line Actionable Message (BLAM)</i></p>	<p>*Practice or behaviour change goals require an Implementation Plan in addition to an overarching KT plan. For support see: https://bit.ly/333VkyB</p>
---	--	---

Notes

© 2008, 2013, 2019 The Hospital for Sick Children

(8) KT Strategies

Which KT strategies will you use? Consider your KT Goal(s) and select accordingly. KUs, MMs, KT Goals and KT strategies should align with each other.

Generate Awareness, Interest, Buy-In Share Knowledge, Inform Decision-Making	Inform Research	Facilitate Policy Change
<p>Audiences 1 2 3 ↓ ↓ ↓ Role-Based</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Knowledge Broker <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Champion/opinions leader <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Consultant <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Leadership <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Collaboration/partnership <p style="text-align: center;">Educational</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Materials (guide, toolkit, pamphlet) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Plain language summary <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Policy brief <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Grey literature <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Publication <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Workshop, webinar <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Conference <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Professional development <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - In-service training <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Network <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Media <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Social media <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Arts Based KT</p>	<p>Audiences 1 2 3 ↓ ↓ ↓ Role Based</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Science collaboration <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Network <p style="text-align: center;">Educational</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Peer reviewed publication <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Conference <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Workshop <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Synthesis document <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Other document <p style="text-align: center;">Technological</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Social media 	<p>Audiences 1 2 3 ↓ ↓ ↓ Role Based</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Collaboration/partnership <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Science policy fellowship, placement <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Knowledge broker <p style="text-align: center;">Educational (also see far left column)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Peer reviewed publications <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Grey literature <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Meeting dialogue <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Policy brief <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Evidence brief/synthesis <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Stakeholder position paper <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Rapid response synthesis
	<p style="text-align: center;">Facilitate Practice or Behaviour Change</p> <p>Note: If your KT goal includes practice or behaviour change you should begin with dissemination goals (share, inform) to set the stage and create buy in.</p> <p>Follow with an implementation plan – see The Implementation Game¹ and worksheet here: https://bit.ly/333VkyB</p>	<p style="text-align: center;">Commercialization / Technology Transfer</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Patent <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Technology transfer/commercialization <p>Note: See the Technology Transfer Planning Template² here: https://bit.ly/2Gvp3ru</p>

© 2008, 2013, 2019 The Hospital for Sick Children

(9) KT Process	(10) KT Evaluation
----------------	--------------------

<p>When will KT occur?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Integrated KT³ Project team and knowledge users collaborate to shape the research process, e.g., setting research questions, deciding on methodology, recruiting and collecting data, interpreting findings and disseminating results. <input type="checkbox"/> End of grant KT³ KT is undertaken at the completion of the project. <input type="checkbox"/> Both 	<p>(A) How will you know your KT goals have been achieved?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Reach indicators⁴ (# distributed, # requested, # downloads/hits, media exposure) <input type="checkbox"/> Usefulness indicators⁴ (read/browsed, satisfied with, usefulness of, gained knowledge, changed views) <input type="checkbox"/> Use indicators⁴ (# intend to use, # adapting the information, # using to inform policy or advocacy, enhance programs, training, education, or research, # using to improve practice or performance) <input type="checkbox"/> Partnership/collaboration indicators⁴ (# products developed or disseminated with partners, # or type of capacity building efforts, social network growth, influences, collaboration) <p>(B) Guiding Questions for Evaluation⁵</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Who values the evaluation of this KT plan? What are they saying they need from this evaluation? (<i>link this to partners, KUs</i>) 2) How have similar KT activities been evaluated in the past? (<i>link this to partners, KUs</i>) 3) Why are you evaluating? e.g., for program growth or improvement; accountability; sustainability; knowledge generation; research scholarship/publication, and/or to know if the KT strategy(ies) met the objectives 4) How does the KT and evaluation literature inform how you will evaluate your plan?
---	--

Note: Describe how you will engage your KUs, particularly for integrated KT.

Program or service indicators (*outcome data, documentation, feedback, process measures*)

Policy indicators (*documentation, feedback, process measures*)

Knowledge change (*quantitative & qualitative measures*)

Attitude change (*quantitative & qualitative measures*)

Systems change (*quantitative & qualitative measures*)

5) Will you focus on process or outcome information?

6) Will methods be quantitative, qualitative or mixed? Do tools exist or will you need to create your own? (*link to KT methods*)

7) What perspective or skill set do you need to help you reach your evaluation objectives? (*link to partners, KUs*)

8) How will you share evaluation findings with your stakeholders and knowledge users?

Notes

Notes section with three horizontal lines for text entry.

© 2008, 2013, 2019 The Hospital for Sick Children

(11) Resources	(12) Budget Items	(13) Procedures																										
<p>What resources are needed to deliver on this KT plan?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Governing Board <input type="checkbox"/> Financial <input type="checkbox"/> Human IT <input type="checkbox"/> Leadership <input type="checkbox"/> Management <input type="checkbox"/> Volunteer <input type="checkbox"/> Web <input type="checkbox"/> Worker <input type="checkbox"/> Other: 	<p>What budget items are needed for the KT plan?</p> <table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Accommodation</td> <td><input type="checkbox"/> Public relations</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Art installation or production</td> <td><input type="checkbox"/> Reimbursement (<i>e.g. time, parking, travel</i>)</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Evaluation specialist</td> <td><input type="checkbox"/> Technology transfer, commercialization</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Graphics/visual design</td> <td><input type="checkbox"/> Teleconferencing</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Knowledge broker/specialist</td> <td><input type="checkbox"/> Travel: conferences, meetings, educational purposes</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Postage costs</td> <td><input type="checkbox"/> Social media</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Media release</td> <td><input type="checkbox"/> Webinar services</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Media product (<i>e.g. video</i>)</td> <td><input type="checkbox"/> Website development</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Networking function</td> <td><input type="checkbox"/> Venue</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Open access journal publication</td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Writer</td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Production/printing</td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Other:</td> <td></td> </tr> </table> <p>NOTE: Be sure to include all KT costs in your budget for funders</p>	<input type="checkbox"/> Accommodation	<input type="checkbox"/> Public relations	<input type="checkbox"/> Art installation or production	<input type="checkbox"/> Reimbursement (<i>e.g. time, parking, travel</i>)	<input type="checkbox"/> Evaluation specialist	<input type="checkbox"/> Technology transfer, commercialization	<input type="checkbox"/> Graphics/visual design	<input type="checkbox"/> Teleconferencing	<input type="checkbox"/> Knowledge broker/specialist	<input type="checkbox"/> Travel: conferences, meetings, educational purposes	<input type="checkbox"/> Postage costs	<input type="checkbox"/> Social media	<input type="checkbox"/> Media release	<input type="checkbox"/> Webinar services	<input type="checkbox"/> Media product (<i>e.g. video</i>)	<input type="checkbox"/> Website development	<input type="checkbox"/> Networking function	<input type="checkbox"/> Venue	<input type="checkbox"/> Open access journal publication		<input type="checkbox"/> Writer		<input type="checkbox"/> Production/printing		<input type="checkbox"/> Other:		<p>Describe your KT procedures and methods.</p>
<input type="checkbox"/> Accommodation	<input type="checkbox"/> Public relations																											
<input type="checkbox"/> Art installation or production	<input type="checkbox"/> Reimbursement (<i>e.g. time, parking, travel</i>)																											
<input type="checkbox"/> Evaluation specialist	<input type="checkbox"/> Technology transfer, commercialization																											
<input type="checkbox"/> Graphics/visual design	<input type="checkbox"/> Teleconferencing																											
<input type="checkbox"/> Knowledge broker/specialist	<input type="checkbox"/> Travel: conferences, meetings, educational purposes																											
<input type="checkbox"/> Postage costs	<input type="checkbox"/> Social media																											
<input type="checkbox"/> Media release	<input type="checkbox"/> Webinar services																											
<input type="checkbox"/> Media product (<i>e.g. video</i>)	<input type="checkbox"/> Website development																											
<input type="checkbox"/> Networking function	<input type="checkbox"/> Venue																											
<input type="checkbox"/> Open access journal publication																												
<input type="checkbox"/> Writer																												
<input type="checkbox"/> Production/printing																												
<input type="checkbox"/> Other:																												

To evaluate the quality of your KT plan, link to the **KT Plan Appraisal Tool**⁸ here: <https://bit.ly/2WlrGMX>

Sources:

- 1 Barwick M. (2018). *The Implementation Game*. Toronto, ON: The Hospital for Sick Children. <https://bit.ly/333VkyB>
- 2 Center on Knowledge Translation for Technology Transfer. *Technology and Commercialization Planning Template*. Buffalo, NY: University at Buffalo. <https://bit.ly/2Gvp3ru>
- 3 CIHR <http://www.cihr-irsc.gc.ca/e/49505.html>
- 4 Sullivan, Strachan, & Timmons. *Guide to Monitoring and Evaluating Health Information Products and Services*. <https://www.msh.org/resources/guide-to-monitoring-and-evaluating-health-information-products-and-services>
- 5 Parker, K (2013). *KT and Evaluation*. Knowledge Translation Professional Certificate. Toronto, ON: Learning Institute, The Hospital for Sick Children.
- 6 Barwick M. (2019). *The Knowledge Translation Plan Appraisal Tool (KT-PAT)*. Toronto, ON: The Hospital for Sick Children. <https://bit.ly/2WlrGMX>

Citation: Barwick, M. (2008, 2013, 2019). *Knowledge Translation Planning Template*. ON: The Hospital for Sick Children.

Permissions: Use of this resource by not-for-profit organizations, for internal research or educational purposes is free of charge. Modification or adaptation are NOT permitted. Use of this resource or any derivative in whole or in part thereof by for-profit organizations or for a commercial purpose or monetary gain is strictly prohibited without the explicit permission of the copyright holder.

© 2008, 2013, 2019 The Hospital for Sick Children