




As metodologias ativas como estratégias para desenvolver a educação em valores na graduação em enfermagem

Active methodologies as strategies to develop education in values in nursing graduation

Las metodologías activas como estrategias para desarrollar la educación en valores en la graduación de enfermería

Lumaira Maria Nascimento Silva da
Rocha Marques¹ 

1. Universidade Federal Fluminense.
Niterói, RJ, Brasil.

RESUMO

Objetivo: Refletir sobre como as metodologias ativas de ensino-aprendizado são importantes estratégias para os professores trabalharem a educação em valores na graduação em enfermagem. **Método:** Trata-se de uma reflexão e, para tal, utilizaram-se como referencial teórico as produções do Grupo de Pesquisa de Educação Moral da Universidade de Barcelona (Espanha). **Resultados:** As metodologias ativas contribuem para criar condições que potencializem a sensibilidade moral, situações que permitam a vivência de conflitos morais, estimulando o diálogo e cenários que proporcionem o reconhecimento da diferença, favorecendo a construção de consensos. Há inúmeras estratégias de metodologias ativas que contribuem para a formação moral do indivíduo, mas este artigo focará as principais formas: aprendizagem baseada em problemas (ABP) e a metodologia da problematização. **Considerações finais e implicações para a prática:** Torna-se indispensável transformar as fundamentações teóricas sobre educação em valores em práticas pedagógicas viáveis para a sua implementação nos currículos de enfermagem.

Palavras-chave: Educação em Enfermagem; Moral; Ética.

ABSTRACT

Objective: To reflect how active learning teaching methodologies are important strategies for teachers to work on education in values in nursing graduation. **Method:** It is a reflection, therefore, as theoretical reference it was used the productions of the Group of Research of Moral Education of the University of Barcelona (Spain). **Results:** Active methodologies contribute to create conditions that enhance moral sensitivity, situations that allow the living of moral conflicts, stimulating dialogue and scenarios that allow the recognition of difference, favoring the construction of consensus. There are numerous strategies of active methodologies that contribute to the moral formation of the individual, but this article will focus on the main forms problema based learning (PBL) and the methodology of problematization. **Final considerations and implications for practice:** It becomes indispensable to transform theoretical foundations on education in values into viable pedagogical practices for their implementation in nursing curricula.

Keywords: Education Nursing; Moral; Ethic.

RESUMEN

Objetivo: Reflexionar sobre cómo las metodologías activas de enseñanza aprendizaje son importantes estrategias para que los profesores trabajen la educación en valores en la graduación de enfermería. **Método:** Se trata de una reflexión y para tal se utilizó como referencial teórico las producciones del Grup de Recerca de Educació Moral de la Universitat de Barcelona (Espanya). **Resultados:** Las metodologías activas contribuyen a crear condiciones que potencien la sensibilidad moral, situaciones que permitan la vivencia de los conflictos morales, estimulando el diálogo y escenarios que proporcionen el reconocimiento de la diferencia, favoreciendo la construcción de consensos. Hay numerosas estrategias de metodologías activas que contribuyen a la formación moral del individuo, pero este artículo se centrará en las principales formas: el aprendizaje basada en problemas (ABP) y la metodología de la problematización. **Consideraciones finales e implicaciones para la práctica:** Es indispensable transformar las fundaciones teóricas sobre educación en valores en prácticas pedagógicas viables para su implementación en los currículos de enfermería.

Palabras clave: Educación en Enfermería; Moral; Ética.

Autor correspondente:

Lumaira Maria Nascimento Silva da Rocha
Marques.
E-mail: lumaira_@hotmail.com

Recebido em 10/02/2018.
Aprovado em 01/06/2018.

DOI: 10.1590/2177-9465-EAN-2018-0023

INTRODUÇÃO

Nas conversas entre os professores, a queixa sobre o estudante não ser mais o mesmo de antigamente é frequente. Então, se os alunos mudaram, por que as práticas pedagógicas ainda continuam arraigadas nas ideias educacionais do século XX? Será que esses professores já refletiram sobre as suas aulas e sobre a forma de ensino que vêm utilizando? Buxarrais¹ endossa a crítica ao sistema educativo atual, alegando que ele foi planejado e estruturado em uma época passada e, assim, valoriza o esforço individual, a memorização, a homogeneização e a alienação, reforçando a lógica produtivista. Em contrapartida, valores como o pensamento criativo, o vínculo e o cuidado ficam negligenciados no ensino.

A excelência no cuidado é reconhecida como o pilar da formação do enfermeiro e, para que isso ocorra, é preciso promover não só as competências técnicas e científicas mas também as competências relacionais. A enfermagem ainda está construindo os seus alicerces profissionais; assim, a necessidade de se autoafirmar no mercado faz com que haja uma preocupação excessiva com a especialização,² valorizando os conhecimentos técnicos e científicos, evidenciada pela ênfase dada às questões biológicas no processo saúde-doença -, conhecida como o modelo biomédico - em detrimento das questões psicoafetivas e socioeconômicas, o que provoca uma marginalização das discussões de caráter moral.

Somando-se a crítica ao modelo biomédico ainda vigente a um cenário de abertura excessiva de cursos de enfermagem, à baixa qualidade de ensino³ e aos valores morais em crise na sociedade atual,^{1,4-7} questiona-se a formação do enfermeiro.

O estudo de Lopes, Azeredo e Rodrigues⁸ identificou as competências que os estudantes de enfermagem consideram importantes para a formação do enfermeiro. Notou-se uma valorização do saber fazer, mais especificamente, a valorização das técnicas e procedimentos. Este fato é preocupante, pois o profissional de enfermagem pode realizar uma técnica específica com perfeição, mas não ser respeitoso com o usuário de saúde, o que ainda o caracteriza como um profissional desqualificado para exercer a profissão, uma vez que é necessário saber, saber fazer e saber ser.

Assim, trabalhar com a formação moral na graduação em enfermagem faz com que o estudante compreenda a responsabilidade de sua profissão, que tem como essência o cuidado com o outro, um indivíduo com outros valores e crenças. Torna-se evidente, portanto, na relação profissional-usuário, a necessidade do respeito, do diálogo, do vínculo, que devem acompanhar o saber técnico, uma vez que o domínio dos conhecimentos cognitivos em prol de um cuidado efetivo também demonstra respeito e compromisso com o próximo.

Para que essa formação integral aconteça, o Ministério da Educação (MEC)⁹ instituiu, em 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em enfermagem, instrumento norteador das práticas pedagógicas, delineando o perfil do profissional que se espera formar, assegurando o uso de metodologias que estimulem a reflexão sobre a realidade social e que promovam o aprender a aprender.

Por conseguinte, a educação bancária,¹⁰ considerada aquela em que o professor é o detentor do conhecimento e deposita em seus estudantes diversos saberes, de forma fragmentada, passiva e acrítica, não é suficiente para realizar a formação moral do indivíduo, uma vez que a promoção dos valores morais deve ser realizada para além das atividades teóricas propostas em sala de aula. A vivência e a discussão de questões éticas devem permear todo o currículo, de maneira transversal, formando o eixo norteador da cultura escolar.

Há inúmeras práticas pedagógicas que contribuem para a formação moral do indivíduo, como o aprendizado em serviço (ApS), a construção de narrativas reflexivas, a discussão de dilemas morais, o estudo de caso, a metodologia da problematização, a aprendizagem baseada em problemas (ABP), entre outras.^{11,12} Essas são algumas estratégias de metodologias ativas de ensino aprendizagem que estimulam o estudante a adquirir competências, não só técnicas, mas também humanísticas e ética.

Objetivo

O objetivo desse artigo é refletir sobre como as metodologias ativas de ensino-aprendizagem contribuem para a educação em valores dos estudantes de enfermagem e oferecer subsídios à sua utilização na graduação.

Método

Trata-se de uma reflexão teórica e, para tal, utilizaram-se como referencial teórico o conceito de educação moral, do Grupo de Pesquisa de Educação Moral (Grup de Recerca en Educació Moral - GREM), da Universidade de Barcelona. O GREM faz parte da Faculdade de Educação, surgiu em 1988, trabalha com o conceito de educação em valores e, atualmente, sua produção é reconhecida no meio acadêmico. Tem uma linha de pesquisa chamada "aprendizagem ética e universidade", dentro da qual atua repensando a missão da universidade no século XXI, com enfoque ético e moral; identificando as dimensões que constroem a personalidade moral e as competências éticas das universidades; desenvolvendo propostas para fomentar as competências éticas nas universidades e analisando o impacto do aprendizado com base na responsabilidade social e compromisso que a universidade tem com a sociedade e a sua preocupação em formar cidadãos.¹³

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação em valores

Martínez, Esteban e Buxarrais¹⁴ sugerem três propostas para ajudar a desenvolver a educação em valores: trabalhar a autonomia do estudante, trabalhar com o conceito de escola como comunidade e estimular o pluralismo como valor.

O professor deve promover a autonomia do estudante, valorizando as peculiaridades individuais em meio à diversidade presente em sala de aula e, ao mesmo tempo, estimulando nos estudantes a escolha de valores morais relacionados à comunidade à que pertencem, ou seja, relacionados à tradição.⁵ Estimular a autonomia para que os estudantes escolham seus valores morais

sem relacioná-los a tradição é um risco, uma vez que o objetivo é construir sociedades mais justas; portanto, os valores morais dos indivíduos e os da comunidade devem estar alinhados.¹⁴

O conceito de tradição, segundo MacIntyre,⁵ refere-se ao conjunto de conhecimentos práticos que justificam os costumes de um grupo, transmitido ao longo das gerações. Ele acredita que o sujeito moral deve estar inserido em uma tradição, pois assim adquire referência em relação às virtudes necessárias para viver em comunidade, como justiça, confiança, humildade, generosidade e paciência.

Ao mesmo tempo em que a escola deve estimular a autonomia do estudante, deve também promover o respeito a outros grupos culturais, construindo o conceito de escola enquanto comunidade. Martínez, Esteban e Buxarrais¹⁴ defendem que, para ocorrer a educação em valores, deve-se trabalhar com uma educação intercultural, a fim de potencializar a convivência harmoniosa entre os grupos. Através da educação moral, os indivíduos devem entender que os seres humanos são seres vulneráveis e isso gera uma dependência mútua entre eles; assim, ajudar o próximo precisa ser trabalhado como um dever moral e não só como uma questão de preferência individual.

MacIntyre¹⁵ também escreveu sobre a importância de as pessoas compreenderem a dependência mútua entre elas, em resposta à fragilidade dos laços comunitários decorrente da modernidade. Como consequência dessa fragilidade, desenvolveu-se uma sociedade fragmentada e com simulacros de moralidade, desafio presente até hoje.

Para formar um indivíduo pertencente a um mundo plural, primeiramente ele deve aprender os valores da própria comunidade, para que, então, o professor consiga promover o diálogo e o respeito entre os diferentes. O pluralismo deve ser concebido como um valor na escola. Assim, a educação em valores pretende formar indivíduos autênticos, pois, mesmo após apresentar determinados horizontes morais que orientam o bem da comunidade, os estudantes podem eleger aqueles valores com os quais eles mais se identificam. Promover o pluralismo é promover o respeito, a tolerância e a justiça.¹⁴

Portanto, educar em valores consiste em criar condições que potencializem a sensibilidade moral, situações que permitam a vivência de conflitos morais, estimulando o diálogo e cenários que proporcionem o reconhecimento da diferença, favorecendo a construção de consensos.¹⁴

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem

Metodologias ativas são formas de ensino que utilizam experiências reais ou simuladas, visando estimular a solução de desafios advindos da prática social, em diferentes contextos, e que proporcionam a formação de um indivíduo ativo, crítico, reflexivo e ético, por meio da aprendizagem significativa.¹²

A nova ênfase dada ao processo de aprender a partir da ação vem da influência do filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey, cujas ideias chegaram ao Brasil por meio de Anísio Teixeira.¹⁶ As metodologias ativas trazem o estudante para o centro do processo educativo, aumentando sua responsabilidade em relação à sua formação. Portanto, o papel

do professor também sofre mudanças, ele fica encarregado de apresentar o mundo ao estudante e, ao mesmo tempo, deixá-lo caminhar sozinho. Considerando-se um mundo em constante mudança, o ensino tradicional com a meta de transmitir conhecimentos perde espaço, pois o perfil do profissional exigido pelo mercado de trabalho passa a valorizar não só os conhecimentos técnicos, mas também habilidades de comunicação, relacionamento interpessoal, postura, entre outras.

São muitas as possibilidades de metodologias ativas e, na enfermagem, o uso dessas práticas pedagógicas vem ganhando destaque, principalmente após as DCNs. Entretanto, ainda se notam muitos equívocos quanto à sua aplicação, havendo muitas vezes divergências entre o que as práticas pedagógicas descrevem e a forma como elas realmente acontecem, fazendo-se, pois, necessárias, mais discussões. Nesse artigo, serão apresentadas as principais formas de metodologias ativas: aprendizagem baseada em problemas (ABP) e metodologia da problematização.

A ABP ou *Problem Based Learning* (PBL) é um método de aprendizagem que trabalha com situações-problemas, elaboradas previamente por uma equipe de docentes, com o intuito de estimular processos cognitivos em relação a um determinado assunto. Os problemas são cuidadosamente planejados por uma comissão com a finalidade de integrar os conteúdos teóricos e são distribuídos na matriz curricular de acordo com uma sequência de aprendizado, ou seja, com graus crescentes de complexidade.

A ABP acontece em grupos de tutorias, de 8 a 10 estudantes. O problema é apresentado e, num primeiro momento, os estudantes devem discutir sobre o caso, explorando seus conhecimentos prévios e levantando as questões de aprendizagem. Num segundo momento, os estudantes realizam estudos individuais, fora da sessão de tutoria, buscando sanar as dúvidas levantadas após a primeira aproximação com o caso. Por fim, os estudantes retornam ao grupo e rediscutem o problema à luz dos novos conhecimentos adquiridos.¹⁷ Assim, a ABP compõe o principal eixo de aprendizagem teórica do currículo, não havendo mais disciplinas na matriz curricular, não podendo, desta forma, ser apenas uma metodologia escolhida por um professor. A ABP é uma opção institucional, pois requer mudanças curriculares e estruturais - providenciar bibliotecas, laboratórios, disponibilizar maior número de salas, contratar professores capacitados nessa metodologia, programar tempo livre para estudo, "quebrar" com as disciplinas, entre outras.

Vale destacar a diferença entre ABP, estudo de caso e discussão de dilemas morais. Estes dois últimos também trabalham com situações-problemas e podem ser utilizados em disciplinas isoladas, pois dependem apenas do planejamento pedagógico do professor, ficando ao seu critério utilizar uma ou mais situações/casos ao longo da disciplina. O estudo de caso trabalha com situações clínicas ou organizacionais e geralmente é utilizado antes do estudo teórico sobre algum tema, como situação disparadora para a apresentação do conteúdo programado, que pode ser seguida de uma aula dialogada, disponibilizando textos para discussão em grupos ou levantando questões de aprendizado e exigindo buscas individuais. Já a discussão de dilemas morais apresenta situações em que haja necessariamente conflito entre

valores morais, exigindo a deliberação moral do estudante, por isso é muito utilizada em disciplinas de ética e bioética.

A metodologia da problematização utiliza o Arco de Charles Maguerez, é aplicada para temas práticos, relacionados com a vida em sociedade, também acontece em pequenos grupos e se desenvolve em cinco etapas: observação da realidade, pontos-chaves, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade.¹⁸ A primeira etapa é a observação da realidade social, com olhar atento e registrando o que se percebe. O professor pode dirigir a observação a certas questões e os estudantes poderão identificar as dificuldades e discrepâncias presentes na realidade estudada. Na segunda etapa - pontos-chaves - os acadêmicos devem refletir sobre as possíveis causas do problema vivenciado e elegido para estudo. Serão capazes de perceber que os problemas são complexos e precisam de aprofundamento teórico, o que implica em questões de aprendizagem. A terceira etapa - a teorização - é a busca de informações diversas que ajudarão na compreensão do problema. A quarta etapa é a construção de hipóteses de solução para aquela realidade observada, após a discussão em grupo com fundamentação teórica. E, por fim, a quinta etapa envolve a execução das decisões tomadas em grupo, com a aplicação dessas hipóteses à realidade, visando transformá-la em algum grau. O exercício da cadeia dialética ação-reflexão-ação transformadora reforça o compromisso social do estudante com o meio.¹⁸

A metodologia da problematização tem grande potencial por abordar questões sociais e humanas, essenciais para o processo de cuidar característico da enfermagem. Pretende-se preparar o estudante para tomar consciência do mundo ao seu redor, fazendo com que ele aja intencionalmente, com o objetivo de transformar a sociedade em um meio mais digno e justo.¹⁸

Diferente da ABP, o método da problematização pode ser utilizado em determinadas disciplinas, independentemente da estrutura curricular, pois não requer mudanças físicas ou materiais na escola; logo, pode ser a opção pedagógica do professor, desde que ele mude sua postura. Uma outra diferença em relação à ABP é que os problemas são identificados pelos acadêmicos a partir da realidade observada; assim, não há restrições quanto aos conteúdos a serem aprendidos, uma vez que a realidade social é dinâmica e complexa.¹⁸

Outra ressalva importante é a diferença entre utilizar a metodologia da problematização e problematizar um conteúdo discutido. Problematizar significa instigar o estudante na construção dos conhecimentos, portanto é uma estratégia de ensino-aprendizagem nas diversas formas de metodologias ativas. A metodologia da problematização necessariamente utiliza as etapas do Arco de Maguerez.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Interfaces da educação em valores com as metodologias ativas

Serão apresentadas as interfaces da educação em valores com as metodologias ativas, visto que a primeira pretende promover a autonomia, o conceito de escola enquanto

comunidade e o pluralismo e as metodologias ativas proporcionam a formação de um profissional ativo, crítico, reflexivo e ético.

A primeira interface a ser discutida é a relação das metodologias ativas com a promoção da autonomia. As metodologias ativas estimulam a autonomia ao colocar o estudante no centro do processo pedagógico e, assim, corresponsabilizá-lo por seu aprendizado. Tanto na ABP quanto na metodologia da problematização, o estudante é motivado a construir o seu saber, cabendo aos professores instigar e facilitar o caminho.

Para que a promoção da autonomia se efetive, é preciso que o estudante tenha comprometimento pessoal, vivencie uma relação horizontal com seu professor e disponha de flexibilidade na execução das tarefas propostas.¹²

O comprometimento pessoal pode ser trabalhado por meio da motivação, ao ser proporcionada a ele uma aprendizagem significativa, que é considerada o alicerce das metodologias ativas. A relação horizontal entre professor e estudante também contribui para a motivação, pois incentivar, elogiar, apontar os erros e mostrar-se disposto a ajudá-lo facilitam o interesse pela disciplina. Essa proximidade só é possível ao trabalhar com pequenos grupos, pois isto permite ao professor identificar as lacunas educacionais de cada estudante e assim promover o aprendizado de acordo com as necessidades individuais.

Já a flexibilidade aparece em diversos momentos do uso das metodologias ativas, permitindo que os estudantes se deparem com constantes escolhas e tomadas de decisão. Por exemplo, elas possibilitam a flexibilização de alguns conteúdos a serem discutidos, uma vez que cada grupo apresenta conhecimentos prévios distintos, diferindo, então, nas questões de aprendizagem elaboradas e até na escolha dos dias para respondê-las em grupo, ou ainda em relação às atividades práticas a serem organizadas, no caso do método da problematização, pois cada campo prático tem sua especificidade; assim, um grupo pode optar por trabalhar com educação em saúde com idosos e outro com crianças. Indo mais além, quando a instituição de ensino permite, os estudantes podem ajudar na construção do cronograma das atividades, pactuando prazos de entrega de trabalhos, dias de avaliações finais, horário de início das aulas, regras de tolerância de atrasos, entre outras formas de flexibilização que aumentam a responsabilização do aluno no seu processo de ensino-aprendizagem.

Ainda discutindo a promoção da autonomia através das metodologias ativas, o estudante é estimulado a desenvolver responsabilidades, seja com grupos ou indivíduos, tornando-se importante ser assíduo e pontual. Ao trabalhar em pequenos grupos, o estudante percebe que a participação de cada integrante é fundamental para a construção do saber coletivo; assim, nota que seu comprometimento tem relação direta com o resultado final de todos, o que fomenta nele o senso de responsabilidade. Da mesma forma acontece quando os estudantes estão inseridos na prática profissional e proporcionam cuidados de enfermagem aos usuários de saúde, de acordo com seu nível de complexidade. Estas vivências demandam algum grau de intervenção, estimulando a responsabilidade para com a saúde daqueles usuários.

A segunda interface apresentada é a relação das metodologias ativas com o conceito de escola enquanto comunidade. Mais uma vez torna-se evidente a importância de trabalhar com pequenos grupos, visto que essa potente estratégia pedagógica amplia a possibilidade de relações mais solidárias ao fazer com que o estudante aprenda a construir as ideias coletivamente, além de possibilitar o diálogo, a comunicação, a integração e a cooperação entre os diferentes.¹⁹

Estimular a convivência harmônica dentro da escola é primordial para que o estudante também respeite outros grupos fora da escola, como equipe de saúde e usuários. Ao inserir o estudante na prática profissional, ele aprende a importância do trabalho interdisciplinar e intersetorial, essenciais para a integralidade do cuidado, bem como a importância do vínculo na relação profissional-usuário. Essas vivências promovem a reflexão de que há uma dependência mútua entre os seres humanos, compreendida ao se reconhecer que cada profissional de saúde tem sua parte no cuidado e que nos vínculos estabelecidos se mantém uma relação de troca, estimulando o valor dos laços comunitários.

A terceira e última interface das metodologias ativas com a educação em valores é a promoção do pluralismo. Essa relação é complementar à discussão do conceito de escola enquanto comunidade. Favorecer o respeito ao diferente, estimular reflexões sobre outros pontos de vista, estar em contato com diversas realidades socioeconômicas são atributos contemplados através das metodologias ativas, seja por elas darem oportunidade ao trabalho em grupo, por inserirem o estudante em unidades de saúde em bairros periféricos ou por proporcionarem discussões de dilemas morais.

Para muitos estudantes, trabalhar em grupo é um processo novo, que gera resistências, pois lidar com o outro exige o aprendizado de diversas habilidades, como aceitar as diferenças, aprender a escutar, aprender que o outro também pode ensinar e aprender a falar em grupo. Portanto, não significa trabalhar sem conflitos, significa trabalhar o respeito em meio à diversidade.¹⁹

Puig²⁰ discorre sobre a importância das mais diversas experiências na vida de um indivíduo, aumentando, assim, a probabilidade de se deparar com situações de conflito moral. Para que ocorra a percepção da problemática moral, além de proporcionar a experiência, o professor deve dar ensejo a situações que despertem a sensibilidade e o diálogo. Por isso, a concretização da educação moral implica na inserção dos estudantes em cenários em que haja contraste socioeconômico e cultural, de preferência fora da escola, a fim de que eles possam vivenciar, problematizar e, então, mobilizarem-se para transformar aquela realidade.

Como educar em valores?

O professor

Ser professor exige compromisso ético e social e, portanto, ele deve estar ciente da grandiosidade do seu papel, uma vez que é responsável não só pela formação profissionais mas também porque tem a missão de contribuir para o desenvolvimento da personalidade dos futuros adultos da sociedade.^{16,21}

Desse modo, a educação em valores preza pela construção de vínculos entre o professor e o estudante. Uma relação autêntica pressupõe que o professor acolha, reconheça e aceite o educando, estimulando o diálogo e ajudando-o no que for preciso, estabelecendo-se, assim, uma relação de confiança. Uma vez criado o vínculo, isto tende a tornar-se um valor para o educando e o educador consegue promover discussões sobre valores morais com maior probabilidade de que, de fato, os estudantes repensem suas condutas, por causa do afeto atribuído à relação.^{22,23}

Ademais, a relação interpessoal tem um caráter insubstituível na formação da moralidade.²² O professor é visto como fonte de inspiração; assim, ele também deve ensinar sobre os valores atuando moralmente, ou seja, servindo de modelo mediante a prática de ações morais, agindo como uma pessoa boa, pois consequentemente ele estará ensinando moralidade.²⁴

As relações interpessoais fazem parte de todo o processo educativo e são impregnadas de valores; por isso, são práticas de educação consideradas transversais e onipresentes, assim, devendo, portanto, ser planejadas e refletidas.²²

O currículo

Outra forma de viabilizar a educação em valores é através das chamadas tarefas curriculares. Elas podem ser dispostas de maneira transversal, nas diversas disciplinas, ou condensadas em umas poucas, como é o caso de ética e/ou bioética, presentes nos currículos de enfermagem. O importante é que as tarefas curriculares de educação em valores tenham um espaço temporal previsto e delimitado para tal.²²

Essas disciplinas devem oferecer um espaço para acolher as preocupações do grupo, para tratar de assuntos que o inquietam e para falar de problemas de relevância social. Posto isso, o próximo passo deve ser ajudar na deliberação moral, ou seja, proporcionar o uso da inteligência moral, por meio da construção dos argumentos morais frente aos conflitos de valores.²²

Acontece que os espaços previstos dentro dos currículos para essas disciplinas na maioria das vezes são reduzidos e sobrecarregados de conteúdos teóricos, não sobrando tempo para outras reflexões que possam existir naquele grupo. Outro problema é a forma como esses conteúdos são abordados: frequentemente de maneira apenas expositiva, sem promover espaços para diálogo e construção de consensos. Assim, a defesa é para que as instituições valorizem mais as disciplinas potencialmente voltadas para a educação em valores.

A instituição

Por fim, permeando todos os vínculos e as tarefas curriculares voltadas para a educação em valores, é preciso criar uma cultura moral, pois se reconhece que o ambiente institucional também contribui para a formação do indivíduo.

A cultura moral incide sobre os hábitos e virtudes dos estudantes, pois, uma vez imersos nos valores expressos pela instituição, esta os convida a vivê-los em seu dia a dia, tornando-se possível cristalizá-los. As práticas educativas institucionais

devem ser coerentes, abrangendo desde a didática e a convivência até a organização de momentos de confraternização e realização de projetos extraclasse.²²

CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA

Visto que as metodologias ativas contribuem para trabalhar a educação em valores dentro do currículo, promovendo características desejadas para os futuros enfermeiros, torna-se indispensável transformar as fundamentações teóricas sobre educação em valores em práticas pedagógicas viáveis para a sua implementação nos currículos de enfermagem. Porém, não basta a implementação do passo a passo dessas metodologias para obter sucesso na formação, é preciso ter um corpo diretor e docente engajado na formação de cidadãos. Para isso, é indispensável que eles se apropriem de conhecimentos de filosofia, antropologia, sociologia, pedagogia, entre outras áreas dos saberes, o que pode ocorrer por meio de capacitação. Além disso, é necessário que essa capacitação não seja pontual, mas que faça parte do processo de trabalho, com encontros frequentes para que os professores possam expor suas dúvidas e angústias, uma vez que a grande maioria dos membros do corpo docente foi formada no ensino tradicional e, ao se deparar com as metodologias ativas, é natural que enfrente dificuldades.

Para que se estabeleça uma relação horizontal entre professor e estudante, tão valorizada dentro das metodologias ativas e da educação em valores, é preciso cuidar das relações entre chefia/professores e professores/professores, pois essas se refletem no modo como o professor acolhe (ou não) o estudante.

Por fim, a educação em valores deve ultrapassar as disciplinas de ética e bioética, ela deve acontecer de maneira transversal, compondo o eixo norteador do currículo. Preocupar-se com a educação em valores no currículo de enfermagem é formar, além de profissionais competentes e compromissados com a área da saúde, cidadãos engajados na construção de um mundo mais digno e justo.

REFERÊNCIAS

- Buxarrais MR. Nuevos valores para una nueva sociedad: un cambio de paradigma en educación. *Edetania* [Internet]. 2013 Jul; 43:53-65. Available from: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4406338>
- Santos EF. A enfermagem no espelho: suas concepções sobre a profissão, a formação, a prática profissional e as especialidades [tese]. Rio de Janeiro (RJ): Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 2010.
- Teixeira E, Fernandes JD, Andrade AC, Silva KL, Rocha MEMO, Lima RJO. Panorama dos cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil na década das Diretrizes Curriculares Nacionais. *Rev Bras Enferm* [Internet]. 2013 Sep; 66(no.spe):102-10. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672013000700014
- Yves de La T, Menin MSS. Crise de valores ou valores em crise? *Porto Alegre: Artmed*; 2009.
- MacIntyre A. *After virtue: a study in moral theory*. 3rd ed. Indiana: University of Notre Dame Press; 2007.
- Bauman Z, Donskis L. *Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar; 2014.
- Rego S, Palácios M. Ética e democracia em tempos de crise. *Saúde Debate* [Internet]. 2016 Dec; 40(no.esp):63-72. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v40nspe/0103-1104-sdeb-40-spe-0063.pdf>
- Lopes RCC, Azeredo ZAS, Rodrigues RMC. Competências relacionais: necessidades sentidas pelos estudantes de enfermagem. *Rev Latino Am Enferm* [Internet]. 2012 Nov/Dec; 20(6):1-10. Available from: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v20n6/pt_10.pdf
- Ministério da Educação (BR). Resolução CNE/CES N° 3, de 7 de novembro de 2001 (BR). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília (DF): Ministério da Educação; 2001. Available from: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>
- Freire P. *Pedagogia do oprimido*. 50ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2001.
- Rovira JMP, García XM. Para un curriculum de educación en valores. *Folios* [Internet]. 2015 Sep; 41:7-22. Available from: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n41/n41a01.pdf>
- Berbel NAN. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semin Ciênc Soc Hum* [Internet]. 2011 Jan/Jun; 32(1):25-40. Available from: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>
- Grup de Recerca en Educació Moral, Barcelona. Available from: <http://www.ub.edu/GREM/inicio/>
- Martín MM, Bara FE, Estrada MRB. School, Teachers and Values. *Rev Educ* [Internet]. 2011; 95-113. Available from: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_05.pdf
- MacIntyre A. *Dependent rational animals: why human beings need the virtues*. Chicago: Open Court; 1999.
- Lins MJSC. A filosofia da educação de John Dewey: reflexões e perspectivas atuais para a escola brasileira. *Filos Educ* [Internet]. 2015 Jul/Sep; 7(2):19-46. Available from: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8637547>
- Campos LRG, Ribeiro MRR, Depes VBS. Autonomia do graduando em enfermagem na (re)construção do conhecimento mediado pela aprendizagem baseada em problemas. *Rev Bras Enferm* [Internet]. 2014 Sep/Oct; 67(5):818-24. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v67n5/0034-7167-reben-67-05-0818.pdf>
- Berbel NAN. A utilização da metodologia da problematização com o Arco de Maguerez no cuidar em saúde. In: *O processo de ensino e aprendizagem de profissionais de saúde: a metodologia da problematização por meio do Arco de Maguerez*. Brasília: Universidade de Brasília; 2016.
- Barbarato RG, Corrêa AK, Souza MCBM. Aprender em grupo: experiência de estudantes de enfermagem e implicações para a formação profissional. *Esc Anna Nery* [Internet]. 2010 Jan/Mar; 14(1):48-55. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452010000100008
- Puig JM. *Aproximação à educação moral*. In: Puig, JM, org. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. 2nd ed. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1998.
- Martínez M. La función del profesorado universitario en la formación del carácter y la construcción de la personalidad moral de los docentes. In: Carrillo I, org. *Democracia y educación en la formación docente*. Barcelona: Universitat de Vic; 2016.
- Puig JM. *Aprender a viver*. In: Arantes VA, org. *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus; 2007.
- Araújo UF. *A construção social e psicológica dos valores*. In: Arantes VA, org. *Educação e valores*. 2ª ed. São Paulo: Summus; 2007.
- Fenstermacher GD, Osguthorpe RD, Sanger MN. *Teaching morally and teaching morality*. *Teacher Educ Quart* [Internet]. 2009; 36(3):7-19. Available from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ858720>