

# O cuidado ético-pedagógico no processo de socialização profissional: por uma formação ética\*

Mirelle Finkler<sup>1</sup>  
João Carlos Caetano<sup>2</sup>  
Flávia Regina Souza Ramos<sup>3</sup>

FINKLER, M.; CAETANO, J.C.; RAMOS, F.R.S. Ethical-pedagogical care in the process of professional socialization: towards ethical education. *Interface - Comunic., Saude, Educ.*, v.16, n.43, p.981-993, out./dez. 2012.

The ethical dimension of dentistry professionals' training was analyzed. Interviews with teachers, observations on academic activities and focus groups with students were conducted. Triangulation of the data enabled deeper knowledge of the reality, revealing hidden elements of the curriculum that influence ethical training, such as care, which was the focus of discussion in this paper. Some issues relating to this, like university hazing and the high costs of purchasing dental equipment, were taken to be analytical indicators of higher or lower ethical-pedagogical care developed by teachers and institutions. In discussing other ways in which care and lack of care become established, problems that imply a need for reflection on teachers' actions were also revealed. As well as interest and commitment, capacitation is required. The intention of these reflections is to instigate creation of strategies that optimize the situations experienced, so that they may become conditions for ethical teaching- learning.

*Keywords:* Socialization. Higher education. Health professional education. Ethics.

Estudo de caso que analisou a dimensão ética da formação de profissionais de Odontologia. Foram realizados: entrevistas com professores, observações de atividades acadêmicas e grupos focais com alunos. A triangulação dos dados possibilitou o conhecimento aprofundado da realidade, revelando elementos do currículo oculto que influenciam a formação ética, como o cuidado, foco de discussão deste artigo. Alguns aspectos relacionados, como o trote universitário e os altos custos para a aquisição de material odontológico, são tomados como analisadores do maior ou menor cuidado ético-pedagógico desenvolvido pelos docentes e pelas instituições. Ao se discutirem as demais formas nas quais o cuidado, e a falta dele, se concretizam, revelam-se, também, problemas que implicam a necessária reflexão sobre o fazer docente, demandando interesse e comprometimento, mas, também, capacitação. Tais reflexões pretendem instigar a criação de estratégias que otimizem as situações vivenciadas, para que sejam condições de ensino-aprendizagem éticas.

*Palavras-chave:* Socialização. Educação Superior. Formação de profissionais de saúde. Ética.

\* Elaborado com base em Finkler (2009); pesquisa financiada pela Capes e aprovada pelo CEP/UFSC.

<sup>1</sup> Departamento de Odontologia, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina (CCS/UFSC). Campus Universitário, Trindade, Florianópolis, SC, Brasil. 88.040-970. mirellefinkler@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Departamento de Saúde Pública, CCS/UFSC.

<sup>3</sup> Departamento de Enfermagem, CCS/UFSC.

## Introdução

Ao longo da década de 1980, os conceitos e as concepções mais atualizadas de socialização foram surgindo, sendo resumidos na expressão “construção social da realidade”. A partir de então, a distinção entre socialização primária e socialização secundária permitiu que o conceito se emancipasse do campo escolar e infantil, sendo aplicado com sucesso ao campo profissional, conectando-se às problemáticas da mudança social. Atualmente, a socialização pode ser definida como o “processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator” (Dubar, 2005, p.XVII).

A socialização profissional é um tipo específico de socialização secundária que consiste no processo de interiorização de submundos institucionais e especializados, que são realidades parciais em contraste com o mundo básico da socialização primária que ocorre na infância. Compreende a aquisição de saberes específicos e de papéis direta ou indiretamente arraigados na divisão do trabalho, o que inclui um vocabulário e um universo simbólico, veiculando uma concepção de mundo (Berger, Luckmann, 1985).

Merton contribuiu com o início da construção do campo da sociologia da educação médica e da saúde, ao compreender a escola médica como um sistema social, responsável pela socialização da profissão e pelo compartilhamento de seus valores (Nunes, 2007). Segundo o autor, as escolas médicas se tornam guardiãs dos valores básicos para a prática efetiva da medicina ao

transmitir a cultura da medicina e desenvolvê-la. Sua tarefa é modelar o novato em um prático efetivo da medicina, dar-lhe o melhor conhecimento e habilidades disponíveis e provê-lo com a identidade profissional, de forma que venha a pensar, agir e sentir como médico. [...] Na interação social com os demais na escola, na troca de experiências e idéias com os pares, e na observação e avaliação do comportamento dos seus instrutores (mais do que meramente ouvindo seus preceitos), os estudantes adquirem os valores que serão básicos para as suas vidas profissionais. Os modos nos quais estes estudantes são moldados, tanto pelas circunstâncias intencionais quanto pelas não planejadas no ambiente acadêmico constituem a maior parte do processo de socialização. (Merton, Reader, Kendall, 1998, p.140)

Também Hughes contribuiu para a abordagem sociológica da identidade profissional. Ao estudar a formação médica, este autor formulou um modelo da socialização profissional, concebido tanto como uma iniciação à cultura profissional quanto como uma conversão do indivíduo a uma nova concepção de si e do mundo, ou seja, a uma nova identidade. Em seu modelo, três mecanismos de socialização profissional foram explicitados: inicialmente, uma “quase alienação” do estudante do seu entendimento leigo sobre a profissão. A formação profissional seria o aprendizado acerca do trabalho profissional, da profissão, das possíveis carreiras a seguir e da imagem de si, considerados como os elementos básicos da identidade profissional. Posteriormente, observa-se o mecanismo de instalação na dualidade entre o modelo ideal da profissão (dignidade, imagem e valor) e o modelo prático (tarefas cotidianas e trabalhos pesados). A seleção de um grupo de referência, antecipando as posições desejadas e legitimando capacidades, é um importante mecanismo desenvolvido na gestão desta dualidade. Isto implica a aquisição, também antecipada, das normas, valores e modelos de comportamento dos membros do grupo de referência. O mecanismo final seria o do ajuste da concepção de Si, ou seja, a tomada de consciência de suas capacidades e gostos, tratando-se primeiramente de identificar as possíveis carreiras a seguir, para, depois, escolher o grupo de referência no qual o indivíduo se inscreverá (Dubar, 2005; Hughes, 1998).

Considerando que toda profissão possui uma cultura específica e, portanto, valores específicos, Rego (2003) afirma que o processo de socialização profissional inclui mais do que a educação e o treinamento que ocorrem com o aprendizado direto através de ensinamentos didáticos. Inclui as “lições do currículo oculto”, que envolvem: as influências de todas as relações sociais estabelecidas no processo

ensino-aprendizagem, as mensagens subliminares que os estudantes absorvem na relação com os professores e na organização das aulas (Cortina, 2003), bem como os efeitos da produção do cuidado para o outro e para si, vinculando-se ao desenvolvimento de atitudes, valores e ideologias. O currículo oculto consiste, portanto, na transmissão de uma cultura particular através de processos de socialização pelos quais o estudante toma para si, como próprios, os modos de comportamento e os valores dominantes no grupo profissional ou social. Trata-se de um processo quase imperceptível e concomitante com a aprendizagem formal, através do qual o estudante incorpora a cultura social/profissional, identifica os atributos que gozam de prestígio profissional e adquire uma escala de valores (Galli, 1989).

Para Appel (1982), a hegemonia – a preservação e o controle de determinadas formas de ideologia – é produzida e reproduzida pelo corpus formal do conhecimento escolar e, também, pelo ensino oculto. Os estudantes aprendem essas normas sociais sobretudo por tomarem parte nos encontros e tarefas diárias da vida na sala de aula; muitas das quais serão empregadas em áreas da vida futura, o que documenta como a escolarização contribui para o ajustamento individual a uma determinada ordem social, política e econômica. A transmissão dos conhecimentos científicos, desvinculada da estrutura da comunidade na qual se desenvolveu e que atua para criticá-lo, leva os estudantes a interiorizarem uma visão que possui pouca força para questionar a legitimidade das suposições tácitas sobre os conflitos interpessoais que dirigem suas vidas e as situações educacionais, econômicas e políticas. Isto reforça seu quietismo e justifica as regras fundamentais de pensamento que fazem com que qualquer outra visão do conhecimento pareça não natural.

Estas questões precisam ser exploradas se queremos conhecer se ocorre a formação ética dos estudantes, pois estão intimamente relacionadas com a educação moral e com o desenvolvimento da capacidade de crítica e de reflexão, no âmbito universitário, que tomam parte no processo de processo de socialização profissional.

O desenvolvimento moral pode ser entendido como o processo de valoração de atos, comportamentos e características do indivíduo, tais como: a capacidade de refletir sobre aspectos morais e realizar julgamentos pessoais de ordem moral, escolhendo entre o que é certo e errado, justo ou injusto, bom ou mau. É através do desenvolvimento moral do estudante que a dimensão ética da formação profissional se processa, devendo buscar uma capacidade de raciocínio autônomo que contribua para uma atuação profissional capaz de conviver em uma sociedade democrática e pluralista, e direcionada a buscar relações sociais mais justas e humanizadas (Rego, 2003).

Por formação ética, ou melhor, pela dimensão ética da formação profissional, entende-se o ensino/aprendizagem/ vivência da ética em bases não deontológicas, comprometido com o desenvolvimento e a realização de valores humanizadores e com a conformação da identidade profissional durante a graduação. Ou seja, envolve tudo aquilo que contribui para que o profissional pense, aja e reaja às situações profissionais de determinada forma ou com determinado padrão de atitudes (Rego, 2003).

A dimensão ética da formação profissional estende-se desde as influências do processo de **socialização primária**, que se inicia precocemente na infância, até as questões diretamente relacionadas ao **desenvolvimento moral**, que acontece durante a graduação, passando pelo mundo da **profissão e do trabalho em saúde**, pelas particularidades da **formação profissional em saúde**, pelo processo de **socialização profissional** e pelo **currículo formal e oculto**. Na interface destes conceitos, o objeto desta pesquisa pôde ser delimitado em um marco conceitual (Finkler, Caetano, Ramos, 2012), direcionando a busca de estratégias metodológicas que possibilitassem compreender como vem sendo desenvolvida a dimensão ética dos futuros profissionais de saúde, mais especificamente, de estudantes de Odontologia.

Neste texto, discutem-se achados de pesquisa relacionados à categoria temática “cuidado”, que emergiu da análise dos elementos presentes no currículo oculto que foram investigados, tais como: as relações intersubjetivas (questões de poder, de lideranças e de relacionamentos entre docentes, estudantes e pacientes), os modelos profissionais e as vivências acadêmicas. A reflexão sobre os cuidados necessários com os estudantes, e também com seus professores, pretende sensibilizar para a criação de estratégias humanizadoras do processo de socialização profissional.

## Método

Quando, em um contexto de vida real, se busca apreender um fenômeno na sua totalidade, descrevendo, compreendendo e interpretando a complexidade de um caso concreto, a partir de uma variedade de evidências, caracteriza-se a pesquisa como sendo um estudo de caso (Minayo et al., 2005). De fato, este estudo descritivo pode assim ser definido, pois investigou um fenômeno contemporâneo sobre o qual não se possui controle, qual seja a dimensão ética da formação de profissionais de saúde. Para tanto, empregou-se a abordagem qualitativa.

Os resultados aqui apresentados fazem parte de uma pesquisa que selecionou 17 cursos ou faculdades, compondo uma amostra equivalente a, aproximadamente, 10% dos cursos de Odontologia brasileiros, em termos de distribuição geográfica e de financiamento (Tabela 1).

**Tabela 1.** Total de cursos/faculdades de Odontologia selecionadas para a amostra, por financiamento e por regiões.

Regiões brasileiras	Existentes	Selecionados	Públicos	Privados	Total
Norte	13	1	1	-	5 (± 30%)
Nordeste	28	1	1	1	
Centro-oeste	22	2	1	1	
Sudeste	93	9	1	8	12 (± 70%)
Sul	31	3	1	2	
Total	176	17 (± 10%)	5 (± 30%)	12 (± 70%)	17 (100%)

Respeitada esta distribuição, a seleção dos cursos foi definida intencionalmente, para que faculdades de relevância destacada no cenário nacional fossem incluídas, bem como algumas participantes do Pró-Saúde – o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde. Isto porque a amostragem em pesquisa qualitativa deve se esforçar para que a escolha do lócus e do grupo de sujeitos contenha o conjunto das experiências e expressões que se pretende objetivar com a pesquisa, do que decorre que o conhecimento, as experiências e os contatos anteriores do pesquisador são pontos de partida. Nestes casos, a representatividade numérica é menos importante do que a análise da questão-problema sob várias perspectivas, pontos de vista e de observação, sendo que a validade destas amostragens consiste na capacidade de objetivar o objeto empiricamente (Minayo, 1999).

Dos 17 cursos selecionados, apenas dois privados da região sudeste se recusaram a participar, ficando a amostra composta por 15 faculdades, sendo cinco públicas (uma de cada região) e dez privadas (uma no nordeste, outra no centro-oeste, seis no sudeste e duas no sul). Deste modo, considerou-se a perda pouco significativa para a composição adequada da amostra.

A partir dos primeiros resultados, alcançados por meio de um questionário aplicado aos coordenadores (Finkler, Caetano, Ramos, 2011), elegeram-se os dois cursos cuja classificação inicial demonstrou estarem em situações mais distintas entre si sobre como têm desenvolvido a dimensão ética da formação de seus estudantes (um público e o outro privado, de diferentes regiões, não identificadas para assegurar o anonimato). Vale ressaltar que o objetivo não consistia em realizar comparações entre os cursos selecionados, mas somar evidências para este estudo de caso nacional, a partir de uma aproximação mais concreta com a realidade acadêmico-pedagógica.

Para tanto, foram realizados: entrevistas semidirigidas com professores e estudantes, observação direta de atividades acadêmicas, e grupos focais com alunos, permitindo a triangulação dos achados. Em todas estas estratégias, a amostragem foi delimitada pelo critério de saturação dos dados.

<sup>4</sup>As demais categorias temáticas estiveram relacionadas a “modelos profissionais, mercados de trabalho, imagens e posições de poder” e à “ética no processo de socialização profissional” (Finkler, 2009).

A metodologia desenvolvida permitiu a compreensão dos fatores vivenciados no ambiente acadêmico que tomam parte na formação ética dos estudantes, resultando em três grandes categorias temáticas<sup>4</sup>, entre as quais a categoria intitulada “cuidado”, que é discutida a seguir.

## Resultados e discussão

Cuidar possui múltiplos sentidos, assumidos de diversos modos pelas práticas profissionais, com maior ou menor relevância, especialmente quando se trata de produzir cuidado em saúde ou produzir conhecimento e fundamentação acerca do cuidado (Henriques, Acioli, 2004). Aqui, assume-se a perspectiva de cuidado como preocupação, atenção, disponibilidade, escuta e apoio, reconhecendo-se que o bem-estar, o crescimento e o viver melhor do outro (no caso, o estudante) são fundamentais nas decisões sobre como agir nas relações.

Parte-se da premissa de que o cuidado em si é uma das formas mais relevantes de atuação na formação ética do ser humano, pois quem foi cuidado e se sente cuidado terá mais condições de cuidar dos outros. Ao mesmo tempo, a escola é um espaço de cuidado compartilhado, de intervenções significativas para a construção de vínculos que permitam desenvolver o cuidado nas relações consigo e com os outros (Scortegagna, Alvarez, 2008).

O cuidado com os estudantes (e também a falta de cuidado) foi uma das questões mais significativas que emergiram da análise dos dados. Entre os cuidados percebidos, destaca-se a disponibilidade de apoio institucional de caráter psicopedagógico e de assistência social, e a adoção da figura do tutor como um professor que deve se aproximar mais da turma e de cada um dos estudantes, mediando a resolução de conflitos (muito embora este papel requiera uma assessoria psicológica para que possa ir além do bom senso e do senso comum ao adentrar no universo psíquico dos acadêmicos).

“Oitenta por cento dos problemas são acadêmico-pedagógicos e uns vinte por cento de ordem pessoal que o tutor interfere [...] ele tenta ter uma postura pró-ativa. Ele percebe quando o aluno está tendo muita falta, ele busca o aluno para saber o que está acontecendo, se ele pode ajudar”. (entrevista com o professor 1 do curso privado)

Outros cuidados com os estudantes incluem a dedicação dos docentes, ou, ao menos, de uma parte deles, traduzida como apoio às iniciativas dos estudantes e compreensão de particularidades. Também se incluem: a adaptação da estrutura física dos cursos às pessoas portadoras de necessidades especiais, ou, mesmo, a não reconhecida, mas relatada empatia de alguns professores que exercitam o colocar-se no lugar dos estudantes para melhor atuar, assim como a preocupação em abordar eventuais questões constrangedoras de forma delicada e respeitosa.

“Tínhamos um aluno que tinha um cheiro de corpo muito forte, então o coordenador o chamou e falou ‘você precisa melhorar isso, se você quiser uma ajuda, um dermatologista a gente tem, ele pode te ajudar’”. (entrevista com o professor 2 do curso privado)

“Ele se empenhou de um jeito que eu acho que um outro gestor... eu não sei se faria o mesmo”. (entrevista com estudante do curso público)

- Alguns professores se preocupam no sentido pessoal. Quando você consegue se aproximar do professor, eles são muito abertos a conversar com a gente, tanto é que a gente faz festa e sempre chama os professores, alguns vão.
- Quando meu avô faleceu que eu tive que faltar a prática ela podia muito bem não ter deixado vir na outra turma, mas "tudo bem, pode vir", falou comigo, perguntou como eu estava, se estava tudo bem... (grupo focal no curso público)

Educar e cuidar são termos que se complementam. A construção de vínculo entre quem educa/cuida e quem é educado/cuidado é defendida por diversos educadores, que afirmam que para educar/cuidar é preciso amar, pois só assim é possível compreender e respeitar o outro (Scortegagna, Alvarez, 2008).

Contudo, a falta de cuidados, especialmente daqueles que precisam de uma discussão e de uma reflexão coletiva para serem planejados, também foi bastante evidenciada. É certo o conflito moral de alguns docentes, mas nem todos os professores se sentem chamados a lidar com estas situações, como se os problemas que percebem na vida dos graduandos não dissessem respeito à responsabilidade docente, a sua tarefa ético-pedagógica, como se não interferissem na sua formação.

"Às vezes um aluno que tem um problema e vai passando de uma turma, para outra, outra... é difícil você reprovar aluno [...] aí quando chega lá no último, na clínica, que os problemas se acumulam, aí ninguém mais sabe o que fazer com aquele aluno... Você questiona "E daí? Você vai ter condições de pôr lá fora como profissional?" Às vezes é um caso de falta de habilidade... às vezes, aluno em crise com a profissão...". (entrevista com o professor 3 do curso público)

"Você nota o comportamento estranho, mas a gente... até que ponto... quem é que...? Tem que ter alguém capacitado que possa abordar esse aluno para, de certa forma, sensibilizá-lo, para ele procurar essa ajuda. Eu não posso chegar e... a pessoa pode me processar por constrangimento! Eu chegar e dizer "olha, eu acho que você esta precisando de ajuda, você tem que procurar esse núcleo de apoio". Se eu perguntar se ele é dependente químico e ele dizer que não é? Eu vou provar como?" (entrevista com o professor 2 do curso público)

É compreensível a falta de preparo para lidar com os conflitos pessoais dos estudantes, no entanto, é fundamental que os docentes assumam o desafio de pensar e desenvolver estratégias para lidar com tais demandas. Em diversas universidades, a institucionalização de grupos de apoio psicológico<sup>5</sup> aos estudantes facilita a assimilação deste papel pelo quadro docente, já que assumem a responsabilidade pela terapêutica específica que o professor não está capacitado a oferecer e pelo que, frequentemente, hesita em se envolver.

Outros problemas identificados entre os acadêmicos vão muito além da capacidade de resolução ou encaminhamento que pode ser oferecido no âmbito dos cursos, quando a ampliação da discussão a instâncias universitárias superiores e instituições civis e governamentais faz parte da conduta ética esperada por parte do quadro docente.

<sup>5</sup> Cabe pontuar a diferença entre grupos de apoio psicopedagógico e grupos de assistência psicológica. Enquanto os primeiros ocupam-se das estratégias de ensino-aprendizagem, podendo ser constituídos por professores do próprio curso, os segundos prestam assistência direta aos acadêmicos em situação de conflito, devendo ser compostos por profissionais externos ao quadro docente, ainda que com ele dialoguem periodicamente. Esta interação deve ser feita, no entanto, sem ferir a autonomia e o sigilo dos estudantes, nem tampouco ser confundida com a realização de avaliações periciais acerca da capacidade psíquica para a atuação acadêmico-profissional.

“Tem aluno aqui que a gente se pergunta se está aqui para estudar ou para traficar... Eles ameaçam a gente no corredor... Têm casos que se aborda a família, têm casos que a gente deixa passar pela periculosidade [...] a gente deixa se formar rápido para sair”. (entrevista com professor do curso privado)

“Um dos professores da direção confirma a identificação do consumo de drogas, tráfico e inclusive prostituição no curso. Diz que encaminham os estudantes para o programa da universidade que trata destas problemáticas”. (observação n.1 no curso privado)

<sup>6</sup> O termo “trote” provém do verbo trotar - a andadura do cavalo que não é a sua habitual, mas algo que lhe é ensinado (muitas vezes, à base de chicotadas e esporadas). Da mesma forma, o calouro é encarado pelo veterano como algo (mais que um animal, mas menos que um ser humano) que deve ser domesticado, deve aprender a trotar, pelo emprego de práticas humilhantes (Zuin, 2002a).

<sup>7</sup> Frequentemente, são empregados argumentos de que alguns estudantes/calouros gostam de participar dos trotes. Deixando a primeira impressão de lado (e toda a ingenuidade que costuma acompanhá-la), é preciso ir além do dito para, nas entrelinhas do discurso de calouros e veteranos, compreender melhor as motivações psicológicas que engendram os trotes. Segundo o estudo de Zuin (2002b), pode-se perceber uma prazerosa identificação masoquista no trote, pois é quando os veteranos gozam a dor que tiveram que reprimir quando foram humilhados como calouros. É quando podem exercer sadicamente os desejos de onipotência do ego por meio da concretização do narcisismo coletivo legitimado, uma vez que a todos está assegurado o direito de projetarem seus desejos agressivos reprimidos, numa situação de verdadeira catarse regressiva.

Igualmente, espera-se uma mudança de posicionamento e atitude das faculdades acerca de outra questão que pode ser compreendida como uma importante falta de cuidado com os estudantes: o trote universitário<sup>6</sup> – um rito de passagem às avessas, caracterizado pela violência psíquica (e, frequentemente, física também), justificadas como tradição, brincadeira e integração (Fonseca, 2002a).

Para Fonseca (2002a), as três justificativas acima são falsas. Brincadeiras presumem convivência explícita entre os participantes. Não havendo aceitação de um dos lados, já não se trata mais de diversão, mas de coerção. Além disso, um jogo onde as normas são elaboradas para o desfrute exclusivo do mais forte, no caso, o mais graduado, não é legítimo<sup>7</sup>. A questão da integração também é inverídica, pois acontece na medida em que o calouro aceita a submissão como um fenômeno evidente em si, e os que não aceitam são marginalizados e acabam não integrados, às vezes, até o final do curso. Por último, o autor afirma que os defensores do argumento de que o trote é apenas uma tradição não são sequer capazes de conceituá-la, pois não há qualquer reflexão sobre a prática. Ao fazê-la, percebe-se que o trote, no contexto da nossa sociedade, serve ao mito do direito natural de dominação: os que sabem mais têm o direito natural de subjugar os que sabem menos. Esse aprendizado, que começa nos primeiros dias de universidade, não acaba na formatura, pois quem sofre e depois aplica o trote durante todo o período universitário termina o curso convencido dessa “verdade natural” e continua aplicando o trote nos “calouros da vida”.

Uma tradição não se justifica eticamente apenas por ser costume cultural, pois, como conclui Fonseca (2002a), tradições perversas como o trote universitário precisam ser refletidas e contestadas para que novos conceitos sejam erguidos, solidificando-se em novas tradições. Nos cursos estudados, tal reflexão parece ainda incipiente, pois há docentes e dirigentes que aceitam a manutenção do trote, até mesmo com alguma simpatia.

“- Eles pintam... Primeiro eles tomam a chave do carro, tomam o celular, tiram os sapatos para eles não poderem ir muito longe [...] e depois eles distribuem essas pessoas nos semáforos mais movimentados da cidade e ali a pessoa tem que [...] arrecadar o dinheiro para a cerveja [...] eles não admitem, não perdoam, então realmente é uma coisa...”

“- Mas não tem gerado problemas maiores?” (pesquisadora)

“- Não, não, a integridade física ela é respeitada”. (entrevista com o professor 2 do curso público)

Mas e a integridade moral, o respeito e a autonomia? Como querer a formação de profissionais éticos, que busquem a realização de uma vida mais humana para todos, se a primeira lição que vivenciam nos cursos envolve o contrário disto? Aceitar o trote considerado “leve” (aquele que não envolve agressões físicas), não deixa de ser uma forma de se negar ou diminuir o sofrimento (ao menos psíquico) dos estudantes por conta das humilhações e subserviência a que são submetidos. Ao mesmo tempo, legítima a reprodução da violência no curso, mesmo porque os limites das “brincadeiras leves”, em um contexto coletivo e de frequente abuso de álcool, são facilmente extrapolados. Ademais, o que pode ser “leve” para uns, pode ser agressivo para outros. Como compreender que pretensas brincadeiras possam terminar em mortes eventualmente, como noticiado pela mídia? Não seriam os cursos coniventes com os trotes dos estudantes e, portanto, também com suas consequências desastrosas?

Frente aos desfechos trágicos de repercussão nacional, alguns cursos têm proibido a sua realização dentro do campus, indicando uma preocupação pela responsabilidade legal dos fatos antes que decisão de base ética. De qualquer forma, a proibição dos trotes dentro dos muros universitários não exime as instituições de sua corresponsabilidade - se não legal, pelo menos, ética - uma vez que o grupo de estudantes que se reúne para um trote, onde quer que seja, o faz pelo fato comum de serem todos estudantes de um mesmo curso. Carregam consigo, portanto, mais do que o nome da faculdade, seus valores e, neste caso, desvalores. Ao fecharmos os olhos para essa realidade, somos responsáveis por omissão, inclusive porque, se medidas administrativas universitárias fossem sempre executadas, poderiam interromper o círculo vicioso do trote. Cabe então, ao corpo docente, tomar para si a tarefa de se informar sobre o que se passa entre os estudantes, buscando interferir de forma ativa e eficaz neste tipo de vivência acadêmica que compõe o currículo vivido pelos estudantes e que influencia diretamente na dimensão ética da sua formação<sup>8</sup>.

Outra questão relacionada a um maior ou menor cuidado com os estudantes diz respeito ao que se pensa e ao que se faz em relação às dificuldades econômicas enfrentadas por uma parcela cada vez maior de estudantes para manter-se no curso, tendo em vista a grande carga horária curricular que dificulta compatibilizar estudos com um trabalho remunerado, além da exigência de um oneroso instrumental para o desenvolvimento das competências profissionais.

Por essas demandas e pela seleção de estudantes através de vestibulares tradicionalmente concorridos, ou pelo seu ingresso facilitado, mas em faculdades privadas de alto custo, os cursos de Odontologia são considerados elitizados. Tal fato sugere os interesses sociais e econômicos daqueles que orientaram a seleção e a organização curricular dos cursos, como denunciava Apple (1982) acerca da função tradicional do currículo de controle social, gerador de desigualdades, das escolas, como um meio de reprodução cultural das relações de classes, e da ciência como uma capa retórica para ocultar decisões sociais e educacionais conservadoras.

Mas tal realidade vem se alterando à medida que a relação candidato/vaga nos vestibulares de Odontologia vem decrescendo e pela institucionalização da política de cotas nas universidades. Contudo, apenas alguns docentes se mostram sensibilizados com esta questão que constitui um conflito ético.

“Não tem nenhuma lista que ultrapasse três mil reais de compra de instrumental. Antes tinha semestre que entrava da dentística, cirurgia e endo no mesmo semestre, daí a lista custava 9 mil reais. Hoje não

<sup>8</sup> Ainda acerca do tema, vale comentar sobre os “trotes solidários” como alternativa aos trotes tradicionais: o caráter eminentemente assistencialista das ações que costumam envolver doação de sangue, roupas, alimentos etc não tem sido capaz de mobilizar e integrar os estudantes, pois não há uma vinculação direta entre as habilidades dos cursos e as atividades realizadas. Além disto, o assistencialismo deve ser visto com ressalvas, pois ainda que bem-intencionado, deve ser emergencial e de curto prazo, para não gerar uma dependência que, além de não resolver o problema essencial, possa desestimular as comunidades a criarem, elas mesmas, de acordo com sua história e seu contexto, suas soluções permanentes (Fonseca, 2002b). Cabe também considerar que a bandeira do altruísmo destas ações solidárias não pode nunca desprezar a autonomia dos calouros sobre suas ações, sob pena de invalidá-las eticamente ao manter a lógica dos trotes tradicionais acobertada.



se faz mais isso. A gente tenta fazer o mais enxuto possível". (entrevista com o professor 1 do curso privado)

O Projeto de Lei 3627/2004, se aprovado, forçará a tomada de outras medidas, pois prevê a reserva compulsória de, no mínimo, 50% das vagas das universidades federais para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, incluindo proporcionalidade para grupos étnicos/ raciais de acordo com a proporção em cada unidade federada (Brasil, 2004). Se o conflito ético, engendrado até então pela presença de alguns estudantes de menor renda, não produziu mudanças significativas nos cursos, a crise que a entrada de um maior número destes alunos provocará não dará alternativa aos cursos exceto pensar em estratégias urgentes para lidar com a questão, como idealiza um dos estudantes:

"O meu sonho era montar um banco de materiais aqui na Faculdade. Que o centro acadêmico pudesse emprestar (materiais) e conversar com os professores para rever a lista". (entrevista com estudante do curso público)

Mas para além das preocupações meramente técnicas acerca de como possibilitar a conclusão do curso por estes estudantes, será preciso, também, enfrentar o desafio ético que se coloca – uma vez que é possível ouvir, entre docentes, uma crítica ao "empobrecimento" dos cursos e da própria profissão pela inclusão de estudantes de mais baixa renda, o que parece querer legitimar a ordem social vigente e a manutenção do *status quo* de determinados interessados, ao menosprezar o conflito latente e as mudanças que se fazem necessárias.

Esta visão hegemônica e interessada, que se revela descomprometida com a função da universidade enquanto instância de transformação da sociedade a que deveria servir, remete-nos a uma avaliação também insatisfatória sobre a formação ética de nossos professores. Se, para aprenderem a cuidar, nossos estudantes precisam ser cuidados, o mesmo se pode afirmar em relação aos seus docentes.

A capacitação, o interesse e o desempenho dos professores influenciando a dimensão ética da formação profissional foi outro ponto bastante evidenciado na coleta de dados. Evidentemente, há uma grande variação no quanto os docentes se dedicam, havendo professores que se entregam ao curso, engajando-se no planejamento das atividades acadêmicas, buscando uma participação ativa e coletiva e atuando de forma autocrítica, enquanto outros demonstram menos interesse e comprometimento.

"Parecem assim... que é uma seita, porque eles vendem a alma para a faculdade, ou seja, se dedicam demais [...] os professores na aula tem uma postura de seriedade muito grande". (entrevista com estudante do curso público)

"Isso aqui é minha vida e a minha vida não pode ser de qualquer jeito [...] Eu não tenho aquela coisa de ensinar só para quem quer, sabe? Eu tento ainda sensibilizar quem não quer. Eu dou aula e quero que todo mundo preste atenção! Eu quero que todo mundo esteja lendo... eu sei que é querer demais. Às vezes, falo: "gente eu tenho que lutar para ser professora, eu tenho que lutar para ensinar!" [...] Tem professor que vem pegar um salário". (entrevista com o professor 4 do curso privado)

Uma vez que os professores são tomados como modelos de atuação profissional (Martínez, Estrada, Bara, 2002) – suas condutas, mais ou menos responsáveis e comprometidas, e o cuidado que exercem com os pacientes das clínicas odontológicas de ensino e com os próprios estudantes –, acabam por influenciar a formação de seus estudantes, seu julgamento do que é certo ou errado, do que é normal, enfim, do que é aceitável. Além disto, a maior ou menor dedicação dos professores também repercute no entusiasmo da instituição frente às mudanças curriculares e nas possibilidades de avanços, à medida que o corpo docente se conscientiza e se empenha na tarefa.

Pode-se, assim, compreender os diferentes níveis de mudanças na formação realizadas pelos cursos de Odontologia, ou seja, porque, em algumas faculdades, as mudanças têm sido mais superficiais,

enquanto, em outras, têm ocorrido de forma mais significativa. Mas também as diferentes visões e interesses, às vezes favoráveis à manutenção do *status quo*, são relevantes.

“É interessante ver o seguinte: a reforma curricular foi querida por todos... Efetivamente participaram, mas não com a mesma visão [...] determinados professores, determinadas disciplinas, mais tradicionais, dentro da clínica, aquela coisa toda... não tinha essa visão [da importância do trabalho multidisciplinar e integrado] e eu achei que elas também não modificaram a visão”. (entrevista com o professor 4 do curso público)

“Teve professor que pediu a demissão porque não conseguiu se adequar a esse novo estilo: é mais flexível, é mais interdisciplinar, você conversa mais, você põe mais o pensamento...”. (entrevista com o professor 4 do curso privado)

Por outro lado, os estudantes (quase todos ainda adolescentes) comportam-se, de um modo geral, de forma indisciplinada e desrespeitosa, demonstrando pouco interesse, além de desmotivação. Determinadas atitudes parecem querer desafiar o professor, de um modo parecido com o que fazem as crianças quando testam os limites estabelecidos pelos pais. É preciso lembrar que a socialização profissional não deixa de ser um processo de educação ou de desenvolvimento moral, como é também a socialização primária na infância precoce, onde a passagem da coerção à cooperação, ou seja, da submissão às ordens externas (heteronomia) para a autonomia, é um ponto essencial.

Embora Piaget considerasse que a socialização era limitada à infância e que a adolescência seria o período biográfico de conclusão deste processo, Dubar (2005) alertou para a necessidade de se considerar a socialização como um processo permanente e mais complexo, pois se prolonga por toda a vida. Quando os estudantes demonstram que ainda não são autônomos, que ainda não interiorizaram as normas sociais pelos processos de assimilação e acomodação, como explicava Piaget, é preciso que os docentes efetivamente cuidem deste processo, estimulando-os a refletir (consigo mesmos, e, ao mesmo tempo, com os demais) para que desenvolvam sua autonomia moral.

No entanto, os estudantes - ávidos por alguém que os ajude a se estruturarem e a se desenvolverem - estão acostumados, predominantemente, com a educação paternalista da socialização primária, aquela em que “o pai” decide pelo bem do filho, mas sem sua participação ou concordância. Talvez isto também explique por que os professores que cobram mais, que são mais paternalistas e menos abertos ao diálogo e à negociação, são frequentemente os mais valorizados pelos estudantes.

O comportamento docente reforça a situação problemática ao permitir a indisciplina dos estudantes, tanto por ignorá-la quanto por não tomar atitudes que efetivamente interrompam o círculo vicioso que se estabelece entre o seu mau comportamento e a atitude do professor. Tudo isto remete ao fundamental papel do docente na dimensão ética da formação profissional, porque, se ele desestimula o respeito a si e aos colegas que querem aprender ao ser permissivo, contribui para que isso passe em branco na vida estudantil: mais uma oportunidade perdida, já que muitos não “trazem” esta educação de casa.

O professor, por sua vez, por não ter tido a oportunidade ou o interesse de fazer uma reflexão aprofundada sobre os aspectos ético-pedagógicos do fazer acadêmico, emprega apenas o seu bom senso no que deveria ser uma atitude pedagógica refletida e intencional. Assim como aprendeu a ensinar a sua matéria, o docente deveria, também, ter aprendido a trabalhar com valores e comportamentos. Uma vez que esta intencionalidade colaboraria na construção da personalidade dos estudantes de forma integral, tratar-se-ia de uma tarefa pedagógica em seu sentido mais completo (Martínez, Estrada, Bara, 2002).

A realidade observada demonstra que muitos professores sentem-se perdidos: demonstram saber que devem fazer algo, mas não sabem o que ou como fazê-lo. Ainda que possam estar bem-intencionados, sua disposição não é suficiente: é preciso que se preparem para tanto. Neste sentido, o Modelo de Aprendizagem Ética na Universidade, apresentado por Martínez, Estrada e Bara (2002), que propõe que a aprendizagem universitária seja em si uma aprendizagem ética pode ser de grande valia.

Indo além, é preciso que os professores (e os demais envolvidos nos cursos, como seus funcionários) se sintam respaldados institucionalmente para tomarem atitudes mais firmes frente aos comportamentos

imaturos ou não éticos dos estudantes, pois a autonomia reduzida favorece a postura daqueles que fecham os olhos ou ignoram os problemas como uma forma de autoproteção, e incrementa o desgaste psíquico dos envolvidos.

Por fim, é preciso assumir o desafio de cuidar dos cuidadores/ formadores, qualificando-os para a formação de pessoas com os mesmos atributos. Isto exige que cada um dos envolvidos leve a cabo, em si mesmo, todo um processo de humanização, que inclui: a aquisição de conhecimentos sobre o amplo mundo dos valores, o desenvolvimento de certas habilidades, como a comunicação interpessoal, o autocontrole emocional, a capacidade de escuta e a empatia, e, sobretudo, o aprimoramento de atitudes e de traços de caráter, com o amadurecimento psicológico e humano (Gracia, 2004).

## Considerações finais

Se, durante o processo de socialização profissional, as interações entre socializando e socializadores passarem a ser mais observadas, e se as consequências de suas ações estiverem mais conscientes por parte do corpo docente, então, suas atitudes poderão ser intencionais e planejadas, o que contribuiria, significativamente, para uma vivência acadêmica mais ética, cuidadosa e humanizada.

Nesse sentido, compreender os cuidados que se têm com os estudantes, para evidenciar os que lhes faltam; observar a dedicação dos professores e as dificuldades que percebem; distinguir permissividade de tolerância e flexibilidade no fazer pedagógico, e identificar as orientações e os cuidados que faltam aos próprios docentes, são exercícios de crítica e reflexão que permitem a otimização das situações vivenciadas no processo de socialização profissional que podem favorecer uma maior autonomia docente, e que, por sua vez, poderá facilitar a construção de uma maior autonomia discente.

Frente ao exposto, conclui-se pela necessidade de se buscarem tais estratégias, porém não apenas para serem trabalhadas com os estudantes, mas, também, com os professores, no intento de contribuir com sua reflexão e capacitação ético-humanista, para melhor lidarem com o desenvolvimento moral necessário à autonomia e à dimensão ética da formação profissional de seus estudantes.

As discussões levantadas no presente artigo referendam os resultados de outras publicações, mas não se aplicam apenas à formação em Odontologia. Tais reflexões podem ser analisadas nos contextos específicos das demais áreas profissionais da saúde, que compartilham, atualmente, inúmeros desafios na construção dos novos projetos político-pedagógicos e dos currículos acadêmicos. Um desses desafios abarca, exatamente, o desenvolvimento da excelência do cuidado - dos sujeitos de nossas ações de saúde e dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, estudantes e professores.

### Colaboradores

Mirelle Finkler idealizou o trabalho, coletou e analisou os dados e redigiu o texto. João Carlos Caetano e Flávia Regina Souza Ramos orientaram a pesquisa e aprovaram a redação final do artigo.

## Referências

- APPLE, M.W. O currículo oculto e a natureza do conflito. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982. p.125-57.
- BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de lei 3627/2004**. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior. 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref\\_projlei3627.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf)>. Acesso: 8 ago. 2012.
- CORTINA, A. **O fazer ético**: guia para a educação moral. São Paulo: Moderna, 2003.
- DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FINKLER, M. **Formação ética em Odontologia**: realidades e desafios. 2009. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Odontologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2009.
- FINKLER, M.; CAETANO, J.C.; RAMOS, F.R.S. Um marco conceitual para o estudo da dimensão ética da formação profissional em saúde. In: HELMANN, F. et al. (Org.). **Bioética e Saúde Coletiva**: perspectivas e desafios contemporâneos. Florianópolis: DIOESC, 2012. p.171-89.
- \_\_\_\_\_. A dimensão ética da formação profissional em saúde: estudo de caso com cursos de graduação em odontologia. **Cienc. Saude Colet.**, v.16, n.11, p.4481-92, 2011.
- FONSECA, A.A. **A estratégia da dominação**: trote universitário favorece lógica de opressão social. Portfólio André Azevedo da Fonseca, 2002a. Disponível em: <<http://azevedodafonseca.sites.uol.com.br/domicacao1.html>>. Acesso em: 8 ago. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Calourada com responsabilidade social**. Portfólio André Azevedo da Fonseca, 2002b. Disponível em: <<http://azevedodafonseca.sites.uol.com.br/atitude.html>>. Acesso em: 8 ago. 2012.
- GALLI, A. Argentina: transformación curricular. **Educ. Med. Salud**, v.23, n.4, p.344-53, 1989.
- GRACIA, D. **Como arqueros al blanco**: estudios de Bioética. Madrid: Triacastela, 2004.
- HENRIQUES, R.L.M.; ACIOLI, S. A expressão do cuidado no processo de transformação curricular da Faculdade de Enfermagem da Universidade do estado do Rio de Janeiro. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, A. (Orgs.). **Cuidado**: as fronteiras da integralidade. Rio de Janeiro: Hucitec, Abrasco, 2004, p.293-305.
- HUGHES, E.C. The making of a physician: general statement of ideas and problems. In: MACKAY, L.; SOOTHILL, K.; MELIA, K.M. (Orgs.). **Classic texts in health care**. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1998. p.136-9.
- MARTÍNEZ, M.M.; ESTRADA, M.R.B.; BARA, F.E. La universidad como espacio de aprendizaje ético. **Rev. Ibero-Amer. Educ.**, n.29, p.17-44, 2002.
- MERTON, R.K.; READER, G.G.; KENDALL, P.L. Some preliminaries to a sociology of medical education. In: MACKAY, L.; SOOTHILL, K.; MELIA, K.M. (Orgs.). **Classic texts in health care**. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1998. p.140-2.
- MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec. 1999.
- MINAYO, M.C.S. et al. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, M.C.S.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E.R. (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p.71-103.

NUNES, E.D. Merton e a sociologia médica. **Hist., Cienc., Saude – Manguinhos**, v.14, n.1, p.159-72, 2007.

REGO, S. **A formação ética dos médicos**: saindo da adolescência com a vida (dos outros) nas mãos. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

SCORTEGAGNA, H.M.; ALVAREZ, A.M. O cuidado permeando as ações educativas com vistas a um viver-envelhecer qualificado. In: SOUSA, F.G.M.; KOERISCH, M.S. (Orgs.). **Cuidar-cuidado**: reflexões contemporâneas. Florianópolis: Papa-livro, 2008. p.77-90.

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

\_\_\_\_\_. O trote no curso de pedagogia e a prazerosa integração sadomasoquista. **Educ. Soc.**, v.23, n.79, p.234-54, 2002b.

FINKLER, M.; CAETANO, J.C.; RAMOS, F.R.S. El cuidado ético-pedagógico en el proceso de socialización profesional: por una formación ética. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v.16, n.43, p.981-93, out./dez. 2012.

Con el objetivo de analizar la dimensión ética de la formación de profesionales de Odontología, fueron realizadas entrevistas con profesores, observaciones de actividades académicas y grupos focales con alumnos. La triangulación de los datos posibilitó el conocimiento profundizado de la realidad, revelando elementos del currículo oculto que influyen la formación ética, como el cuidado, tomado en este artículo para discusión. Aspectos relacionados como ridicularizar novatos en la Universidad y los altos costes para la obtención del material odontológico son tomados como analizadores del cuidado ético-pedagógico desarrollado por los docentes y por las instituciones. La discusión de otras formas en las cuales el cuidado (o la falta de él) se concretizan, revelan también problemas que implican en la necesaria reflexión sobre el hacer docente, demandando interés y compromiso, pero también capacitación. Tales reflexiones pretenden instigar la creación de estrategias que optimicen las situaciones vividas para que sean condiciones de enseñanza-aprendizaje éticas.

**Palabras clave**: Socialización. Educación superior. Formación de profesionales de salud. Ética.

Recebido em 03/02/12. Aprovado em 06/08/12.



Ricardo Pozzo, Projeto Urbe fágica, 2011