

Metodologias aplicadas no ensino de Ética, Bioética e Deontologia da Saúde durante a última década: uma revisão integrativa


Methodologies applied in the teaching of Ethics, Bioethics and Deontology during the last decade: an integrative review (abstract: p. 16)

Metodologías aplicadas en la enseñanza de la Ética, Bioética y Deontología de la Salud durante la última década: una revisión integradora (resumen: p. 16)

Tiago Pereira de Souza^(a)

<tiago.ps.fono@gmail.com> 

Rafaela Soares Rech^(b)

<rafasoaresrech@hotmail.com> 

Erissandra Gomes^(c)

<erifono@hotmail.com> 

^(a) Pós-graduando do Programa de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Rua Ramiro Barcelos, 2.600, Prédio Anexo, Santa Cecília. Porto Alegre, RS, Brasil. 90035-003.

^(b) Departamento de Fonoaudiologia, Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Porto Alegre, RS, Brasil.

^(c) Departamento de Cirurgia e Ortopedia, Faculdade de Odontologia, UFRGS. Porto Alegre, RS, Brasil.

Esta revisão integrativa realiza um mapeamento da produção científica da última década com vistas às metodologias aplicadas no ensino de Ética, Bioética e Deontologia, objetivando categorizá-las e descrevê-las. Na busca pelos descritores “ensino” and “saúde” and “ética” or “bioética” or “deontologia”, nas bases de Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Educational Resources Information Centre (ERIC), Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico, foram encontrados 34 artigos. As metodologias foram organizadas em: metodologias ativas e modelo tradicional. A síntese desta revisão afirma que as metodologias ativas oferecem aprendizagens mais significativas se comparadas ao modelo tradicional, sobretudo associadas ao uso da tecnologia. Além disso, pressupostos teóricos transversais e interdisciplinares também foram associados à aplicabilidade metodológica no ensino das temáticas em questão.

Palavras-chave: Ética. Bioética. Deontologia. Ensino. Capacitação de recursos humanos em Saúde.

Introdução

As múltiplas metodologias no ensino de Ética, Bioética e Deontologia ganham cada vez mais atenção no escopo das produções científicas de maneira paralela à produção intelectual dos conteúdos de aprendizagem¹. Atualmente, de maneira muito mais abrangente, é possível compreender que o método utilizado no processo de ensino-aprendizagem possui importância tal qual ao que é apresentado como objeto de estudo e detém poder decisório no aprendizado transformador; em outras palavras, docentes que reconhecem a perspectiva dialógica do ensino apresentam uma visão mais avançada do processo ensino-aprendizagem².

Diante dos diversos problemas éticos e da crescente utilização da tecnologia na área de Ciências da Saúde, é emergencial a existência de formações que não estejam apenas centradas em disciplinas isoladas e sem comunicação entre si, dado que são insuficientes para lidar com problemáticas que se apresentam cotidianamente aos profissionais da saúde^{3,4}. Além disso, a transmissão verticalizada do conhecimento (docente para discente), a supervalorização da formação técnica e a bagagem teórica dissociada do contexto social de atuação configuram um modelo tradicional de ensino ainda presente nas formações em Saúde^{1,3}.

Por meio dessas situações, é reconhecida a necessidade de propor discussões acerca de novas práticas e novos modelos pedagógicos que estimulem a reconstrução do papel social das Instituições de Ensino Superior (IESs) como formadoras de profissionais éticos, críticos e reflexivos, a fim de atuar sob a lógica da qualidade da assistência no trabalho em saúde adotando tais inovações, também chamadas metodologias ativas^{1,5,6}. Dessa forma, o discente é protagonista do seu aprendizado, conclamado a participar de discussões de problemas, saindo de uma posição passiva, meramente receptora de informações, e desenvolvendo suas competências individuais⁷⁻⁹.

Essas metodologias de ensino-aprendizagem, embora compartilhem de um mesmo pressuposto de participação conjunta entre docente e discente, nem sempre são uniformes dos pontos de vista teórico e metodológico, de modo que se podem observar diversos modelos e estratégias de constituição nos diferentes níveis educacionais¹.

Desse modo, este estudo objetiva compreender o uso das metodologias de ensino-aprendizado de Ética, Bioética e Deontologia no contexto da educação superior das profissões da Saúde, na última década.

Metodologia

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, metodologia capaz de epilogar resultados de forma abrangente, ordenada, com a possibilidade de inclusão simultânea de estudos com metodologias diversificadas, e proporcionar uma síntese da produção do conhecimento do tema em sua integralidade¹⁰⁻¹².

A questão norteadora, “Quais as metodologias utilizadas no ensino de Ética, Bioética e Deontologia na última década na área da Saúde?”, utilizou a estratégia Peco (acrônimo para: população, exposição, controle e desfecho/*outcome*)^{13,14}.

Na fase de busca, aplicaram-se os descritores “ensino” *and* “saúde” *and* “ética” *or* “bioética” *or* “deontologia”, na busca em títulos, resumos e assuntos, conforme apresentada no Quadro 1. Os dados foram coletados utilizando cinco recursos informacionais: base de dados eletrônica da área da Saúde – Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs); base de dados eletrônica na área da Educação – Educational Resources Information Centre (Eric); portal PubMed – Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (Medline); biblioteca digital – Scientific Electronic Library Online (SciELO); e Google Acadêmico. Como critérios de inclusão foram considerados: ser artigo original, possuir texto completo, estar publicado no período de 2010 a agosto de 2020, sem restrições de idioma.

Quadro 1. Estratégia de busca da revisão integrativa

Base	Descritores
Lilacs	tw:((tw:(ensino)) AND (tw:(ética OR bioética OR deontologia)) AND (tw:(saúde))) AND (fulltext:(“1”) AND mj:(“Bioética” OR “Ensino” OR “ÉticaProfissional” OR “Ética”) AND la:(“en” OR “pt” OR “es” OR “fr” OR “ja”)) AND (year_cluster:[2010 TO 2020])
Eric	“teaching and ethics and health” AND “teaching and bioethics and health” AND “teaching and deontology and health”
PubMed	(((((teaching[MeSH Terms]) AND (ethic[MeSH Terms]))) OR (bioethic[MeSH Terms])) OR (deontological ethic[MeSH Terms])) AND (health[MeSH Terms])
SciELO	(ensino) AND (ética) OR (bioética) OR (deontologia) AND la:* AND year_cluster:* AND subject_area:(“Health Sciences”) AND wok_subject_categories:(“medical ethics” OR “ethics”) AND is_citable:(“is_true”) AND type:(“research-article”)
Google Acadêmico	“allintitle: Ensino and ética or bioética or deontologia and saúde” e “allintitle: Teaching and ethics or bioethics or deontology health” e “allintitle: Enseñanza de la ética or bioética or de la salud”

Fonte: elaborado pelos autores.

Inicialmente, os títulos e resumos foram analisados com base nos critérios preestabelecidos para a etapa de rastreamento, envolvendo a compatibilidade temática com o ensino de Ética, Bioética e Deontologia. Na última etapa, de leitura na íntegra dos artigos, considerou-se como critério de elegibilidade a necessidade de apresentação de metodologias de ensino de Ética, Bioética e Deontologia para responder à questão norteadora desta revisão integrativa. Os estudos encontrados foram importados para o gerenciador de referências Zotero (versão 5.0.93).

A fase de extração dos dados foi organizada por um instrumento preestabelecido, registrado automaticamente em planilha eletrônica de forma independente pelos pesquisadores. O processo permitiu a identificação dos autores, o ano de publicação, o país de origem, o desenho do estudo, as características da população e as metodologias de ensino. A extração pelos revisores seguiu a mesma logística acima descrita.

A síntese desta revisão integrativa foi descrita por meio do agrupamento das metodologias de ensino relacionadas entre categorias, visando melhor ordenamento e discussão dos dados, estando apresentada em ordem de frequência.



Resultados

No total, foram identificados 398 estudos que, após a exclusão das duplicatas, resultaram no rastreamento de 373 artigos. A análise de títulos e títulos-resumo, possibilitou a leitura na íntegra de 92 pesquisas que, pelos critérios de elegibilidade, excluíram 58 estudos, conforme a Figura 1.

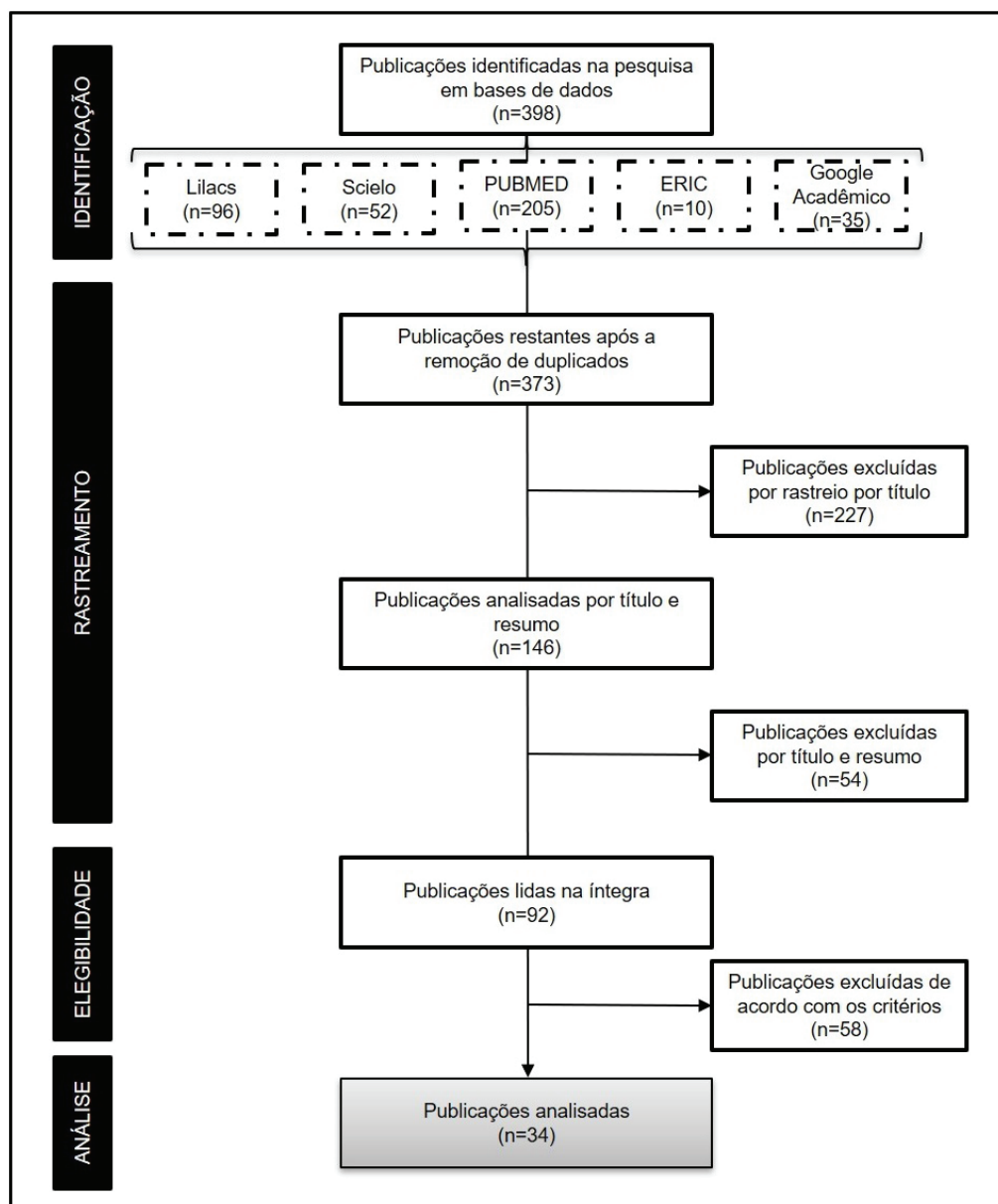


Figura 1. Fluxograma de resultados da revisão integrativa.

O levantamento bibliográfico resultou na amostra final de 34 artigos dispostos a seguir (Quadro 2). Nos resultados, inicialmente, será apresentada a caracterização dos estudos da revisão quanto aos dados encontrados, a descrição da população estudada distribuída entre graduandos, pós-graduandos, profissionais e docentes e, posteriormente, a categorização das metodologias de ensino de Ética, Bioética e Deontologia.

Quadro 2. Caracterização das publicações selecionadas

Autor	Ano	País	Método	População (área da Saúde)*	Metodologia de ensino
Santos <i>et al.</i>	2018	Brasil	Qualitativo	Graduandos de Medicina	Metodologias ativas: métodos baseados na Arte (Literatura).
Lin <i>et al.</i>	2010	Japão	Quantitativo	Graduandos de Enfermagem	Modelo tradicional. Metodologias ativas: aprendizagem baseada em problemas (ABP).
Teixeira <i>et al.</i>	2019	Brasil	Qualitativo	Graduandos de Medicina	Modelo tradicional. Metodologias ativas.
Nery Filho <i>et al.</i>	2013	Brasil	Qualitativo. Análise da formação.	Graduandos de Medicina	Metodologias ativas: métodos baseados na Arte (Literatura).
Vedavathi <i>et al.</i>	2013	Índia	Qualitativo	Graduandos e residentes de Medicina, enfermeiros e técnicos de laboratório	Modelo tradicional. Metodologias ativas: casuística, métodos baseados na Arte (Cinema).
Simón-Lorda <i>et al.</i>	2015	Estados Unidos da América (EUA)	Quali-quantitativo. Análise da formação.	Pós-graduandos	Modelo tradicional. Metodologias ativas: casuística.
Cañete <i>et al.</i>	2013	Cuba	Quantitativo. Análise da formação.	Profissionais de Medicina, Enfermagem, Odontologia e Ciência de Laboratório	Modelo tradicional. Metodologias ativas: casuística, métodos baseados na Arte (Cinema).
Nunes	2017	Portugal	Quantitativo	Graduandos de Enfermagem	Metodologias ativas.
Warmling <i>et al.</i>	2016	Brasil	Quali-quantitativo	Graduandos de Odontologia e Fonoaudiologia	Metodologias ativas: casuística.
Silva <i>et al.</i>	2013	Brasil	Qualitativo. Análise da formação.	Graduandos de Medicina	Metodologias ativas: métodos baseados na Arte (Cinema e Teatro).
Peluso <i>et al.</i>	2018	EUA	Quali-quantitativo. Análise da formação.	Graduandos de Medicina	Metodologias ativas: casuística.
Hellmann e Verdi.	2014	Brasil	Qualitativo. Análise da formação.	Docentes de Ética, Bioética e Deontologia	Modelo tradicional. Metodologias ativas: casuística, métodos baseados na Arte (Teatro).
Ladeira <i>et al.</i>	2017	Brasil	Qualitativo	Graduandos de Fisioterapia	Metodologias ativas: casuística.
Ghias <i>et al.</i>	2011	Paquistão	Relato de experiência. Análise da formação.	Graduandos de Medicina	Metodologias ativas: ABP, casuística, métodos baseados na Arte (Cinema).
Johnson <i>et al.</i>	2014	EUA	Quantitativo	Pós-graduandos	Metodologias ativas: casuística.
Daniel <i>et al.</i>	2016	Brasil	Qualitativo	Graduandos de Enfermagem e Medicina	Modelo tradicional. Metodologias ativas.
Savaris <i>et al.</i>	2013	Brasil	Quantitativo	Graduandos de Medicina	Metodologias ativas: métodos baseados na Arte (Teatro).
Dantas <i>et al.</i>	2011	Brasil	Qualitativo. Análise da formação.	Graduandos de Medicina	Metodologias ativas: métodos baseados na Arte (Cinema).
Menezes <i>et al.</i>	2019	Brasil	Qualitativo	Graduandos de Medicina	Metodologias ativas: casuística.
Ferreira <i>et al.</i>	2016	Brasil	Quantitativo	Docentes da graduação de Medicina	Metodologias ativas.
Cotta <i>et al.</i>	2013	Brasil	Qualitativo	Graduandos de Enfermagem e Nutrição	Metodologias ativas.
Rates e Pessalacia.	2010	Brasil	Quantitativo	Graduandos de Enfermagem	Metodologias ativas: casuística.
Burgatti <i>et al.</i>	2013	Brasil	Qualitativo. Análise da formação.	Graduandos, docentes e profissionais da Enfermagem	Metodologias ativas: metodologia da problematização.
Chilengi <i>et al.</i>	2013	Reino Unido	Relato de experiência. Análise da formação.	Docentes de Ética	Modelo tradicional.

Continua.

Autor	Ano	País	Método	População (área da Saúde)*	Metodologia de ensino
Teichholtz <i>et al.</i>	2015	Israel	Relato de experiência. Análise da formação.	Graduandos de Medicina.	Metodologias ativas: ABP, casuística, métodos baseados na Arte (Teatro).
Stewart	2015	EUA	Relato de experiência. Análise da formação.	Pós-graduandos	Metodologias ativas: casuística.
Johnston	2010	Reino Unido	Relato de experiência. Análise da formação.	Graduandos em Medicina	Metodologias ativas: métodos baseados na Arte (Teatro).
Dimaano e Spigner	2017	EUA	Quantitativo	Pós-graduandos	Metodologias ativas: métodos baseados na Arte (Literatura).
Shoeb <i>et al.</i>	2014	EUA	Quantitativo	Pós-graduandos	Metodologias ativas: métodos baseados na Arte (Teatro).
Pati <i>et al.</i>	2014	Índia	Quantitativa. Análise da formação.	Graduandos da área da Saúde	Metodologias ativas: casuística.
Schröder-Bäck <i>et al.</i>	2014	Alemanha	Relato de experiência. Análise da formação.	Graduandos de Saúde Pública	Metodologias ativas: casuística.
Gillam <i>et al.</i>	2014	Austrália	Qualitativo	Docentes de Ética nas graduações da Saúde	Metodologias ativas: ABP.
Leite <i>et al.</i>	2017	Brasil	Qualitativo	Graduandos de Enfermagem, Bioquímica e Farmácia, Mestranda de Enfermagem	Metodologias ativas: casuística.
Muniz <i>et al.</i>	2018	Brasil	Qualitativo	Graduandos de Medicina	Metodologias ativas: métodos baseados na Arte (Cinema).

Nota: alguns artigos abrangem outras áreas do conhecimento. Esses dados não foram considerados nesta análise por não fazerem parte da questão norteadora da revisão integrativa.
Fonte: elaborado pelos autores.

O país com maior quantidade de publicações foi o Brasil com 17 (50%), seguido dos Estados Unidos da América (EUA) com seis (17,6%), Índia e Reino Unido com dois (5,8%) cada um, sendo que os outros países apareceram na tabela com um artigo (2,9%). Os períodos que destacaram um número maior de publicações foram os anos de 2013, com oito (23,52%); 2014, com seis (17,6%); e 2017, com quatro (11,7%). Em relação à abordagem utilizada, o tipo de estudo predominante foi o qualitativo com 15 (44,1%), seguido de estudos quantitativos com 10 (29,4%), quali-quantitativo com três (8,8%) e relatos de experiência com seis (17,6%). Grande parte da amostra, mais especificamente 15 publicações (44,1%), foi composta por estudos que analisaram processos de formação em Ética, Bioética e Deontologia, não abordando de forma analítica ou comparativa as metodologias de ensino, mas contemplando e descrevendo a temática em seu conteúdo, o que justifica a sua inclusão de acordo com os critérios desta revisão integrativa.

O foco principal dos estudos em Ética, Bioética e Deontologia concentra-se no processo de ensino da Graduação com 24 publicações (70,5%), das quais a Medicina, com 13 (38,2%), e a Enfermagem, com sete (20,5%), possuem o maior número de estudos relacionados; além disso, as outras graduações citadas possuem um artigo cada uma (2,94%). O nível de Pós-Graduação, com cinco (14,7%), representou a segunda maior quantidade de estudos, seguidos da categoria de profissionais e técnicos com três (8,8%), com destaque para os enfermeiros com a maior quantidade de artigos específicos. Os docentes, com quatro (11,7%), foram considerados em estudos que, em sua maioria, não especificaram qual área lecionavam, com exceção de um que contemplou docentes da Medicina. O total de estudos nas análises acima extrapola os 100%, pois um mesmo artigo poderia abordar diferentes níveis de formação e profissão.

Os estudos foram classificados em duas categorias, apresentados pela ordem de frequência decrescente em relação ao total de artigos:

a) metodologias ativas, com 33 estudos (97,5%), subdivididas em casuística, com 16 publicações (47%), métodos baseados na Arte, com 14 publicações (41,1%), e aprendizagem baseada em problemas – metodologia da problematização, com cinco publicações (14,7%); b) modelo tradicional com oito estudos (23,5%).

Nesta análise, também é possível observar que a soma ultrapassa o total de artigos, fato explicado, pois um mesmo estudo poderia abordar diferentes metodologias de ensino.

Discussão

Contextualizando o Ensino de Ética, Bioética e Deontologia

A literatura científica, que se debruça em analisar processos de aprendizado das temáticas aqui abordadas, indica a preponderância do modelo tradicional de ensino associado ao fazer biomédico e estritamente deontológico, em detrimento da ética e da reflexão bioética na observação da realidade^{5,15-17}. Além disso, faz-se necessária a dissociação das disciplinas de Bioética e Deontologia, tradicionalmente vinculadas no currículo por ocasionarem distorções nos conceitos e no entendimento dos discentes em relação aos seus conteúdos^{18,19}.

De forma geral, a Ética proporciona potencial reflexão acerca da moralidade, fundamentada em modelos que visam o melhor para os sujeitos e para a coletividade^{5,20,21}. A dimensão normativa da Ética, que origina seu sentido prescritivo, está relacionada ao aglutinamento de valores e deveres de forma sistemática, a exemplo do dogmatismo religioso ou, até mesmo, da criação dos códigos de ética profissional. Esse sentido pode ser considerado o embrião da “teoria do dever e da obrigação”, que a Filosofia moral contemporânea denomina Deontologia^{5,15,21}.

Assim, é possível compreender que a Ética, como conceito ampliado, atua na inter-relação entre a prescrição, ao definir as normas de comportamento de grupos específicos²², e a reflexão, quando é necessário o pensamento crítico e a decisão, podendo ser compreendida de forma contextual e sujeita às modificações sociais oriundas da relação homem-ambiente²³. Especificamente na área da Saúde, a Bioética serve como instrumento que estuda as questões referentes à vida humana no campo da Ética^{6,24}.

Salienta-se que as formações na área da Saúde, por vezes, contribuem para o processo de banalização desses conceitos (Ética, Bioética e Deontologia) quando reduzem o fazer crítico à aplicação meramente prescritiva^{16,19}. O ensino de Ética e Bioética na Saúde associa a prática do cuidado com o reconhecimento de direitos como cidadãos, de modo que, se essa educação for minimizada ou suprimida, a formação contribui para a desumanização da assistência, a ausência de empatia e a precarização do cuidado^{19,25}.

Em outros termos, discutir Ética e Bioética sob a luz dos códigos deontológicos inviabiliza a problematização em detrimento das características normativas, situação que diminui o espaço e a visibilidade para reflexão, reforçando a necessidade da vinculação da Deontologia com referenciais das Ciências Sociais e Humanas²⁵. Além disso, perde-se importante oportunidade para contribuir com a formação moral e política do graduando ao se focar na concepção do conhecido, do que é seguro, “correto” e acrítico do ponto de vista das regras, ou mesmo na incessante busca pela convergência de pensamentos¹⁹.

Pressupostos teóricos essenciais para a concretização do ensino de Ética, Bioética e Deontologia são trazidos nesta discussão para propor um aporte curricular básico na formação. Primeiramente, destaca-se o ensino transversal como um eixo de fundamental importância para a prática educativa, por representar, *a priori*, interesse social e coletivo. Assim como a Ética, a transdisciplinaridade organiza-se pela coparticipação de todos, de modo que todo o docente acaba por se tornar um docente de Bioética^{3,26-29}.

Estudos defendem que o ensino deva ser transversal no processo de formação dos sujeitos, de modo que a temática deve ser incluída nos currículos desde a sua concepção de forma ordenada e contínua^{3,6,30}.

Outro pressuposto teórico destacado como essencial no processo de formação nas temáticas estudadas é a interdisciplina^{28,31,32}, o que leva a pensar na necessidade de repensar as práticas, as posturas e os conceitos de docentes³, e transpor as barreiras apresentadas pelos discentes que, mesmo possuindo maiores possibilidades de vivenciar essa conciliação entre teoria e prática, ainda não conseguem exercê-la por falta de maturidade, dedicação, entre outros³³.

A interdisciplina proporciona a interlocução de saberes e a socialização de conhecimentos, concretizando-se entre diferentes campos de prática³⁴. As metodologias puramente deontológicas, prescritivas e teóricas necessitam de reflexões críticas para romper com o modelo tradicional e incorporar, em sua prática pedagógica, pressupostos interdisciplinares e transversais^{3,35}.

Outro aspecto importante a ser questionado está centrado na aplicação do método tradicional de ensino. Se compreendermos a Ética não apenas como um conjunto de valores morais, mas como um exercício de habilidades e atitudes, sua formação estaria mais atrelada à vivência do que à transmissão de conteúdos propriamente dita^{19,35,36}. Desse modo, estaria incompatível com essa proposta de ensino tradicional que, historicamente, centraliza o professor como detentor absoluto do saber, sustenta-se pela retenção de informações, sistemas rígidos, disciplinas isoladas e avaliações por memorização, ou seja, entrava a possibilidade de desenvolver senso crítico oriundo da realidade profissional³⁷⁻³⁹. Sendo assim, com o intuito de aprofundar os conceitos demonstrados previamente nos resultados e na discussão, serão apresentadas as duas categorias de análise de forma individualizada, discutindo outras publicações da literatura que abordam a temática.

Metodologias ativas

O conceito metodologias ativas não se configura como uma forma específica de ensinar, mas sim como uma concepção educativa que incentiva relações de ensino-aprendizagem de modo crítico e reflexivo^{7-9,40}. Com base nesse princípio, alguns artigos, de forma geral, relacionaram o conceito ao ensino de Ética, Bioética e Deontologia, destacando-o por pesquisas quanto às suas aplicabilidades na prática.

Esse conceito cria situações educativas capazes de proporcionar o pensamento crítico do discente simultaneamente com a realidade, além de possibilitar meios para a execução de pesquisas sobre problemas e soluções, reconhecer e dispor de desenlaces hipotéticos mais adequados à conjuntura, garantindo o emprego dessas proposições na prática. Cabe destacar que aqui o docente não é o único determinante para a execução com êxito da aprendizagem, possuindo o discente papel decisório e ativo nesse processo, corroborando a concepção reflexiva da Ética^{1,23,35,40}; nesse sentido, o uso da casuística, da Arte e das problemáticas vem demonstrando grande alternativa para fomentar essa participação, tanto na construção de espaços coletivos de discussão quanto no rompimento do modelo tradicional de ensino, conforme vemos na sequência.

Uso da casuística

A maior parte dos artigos desta revisão integrativa abordou, analisou ou comparou a aplicação de estudos de caso no ensino de Ética, Bioética e Deontologia. Historicamente, o paradigma casuístico emerge no século 16 e 17 como uma resposta aos problemas morais do mundo moderno e suas transições, analisando circunstâncias concretas e propondo soluções comparativas com casos já vivenciados⁴¹⁻⁴³, seguindo os paradigmas da Aprendizagem Baseada em Problemas e Metodologia da Problematização, que serão apresentados e discutidos mais adiante^{40,44}.

A principal diferença na perspectiva casuística em comparação com a Ética Aplicada encontra-se no fato de que a primeira prioriza a prática em detrimento dos referenciais teóricos; já a segunda propõe uma antecedência teórica que justifica e/ou critica as escolhas dos indivíduos^{42,45}. De modo geral, a casuística serve como ponto de partida para a construção de novos paradigmas teóricos e a articulação de possíveis reformulações de princípios, proposta não condizente com a mera reproduzibilidade de conteúdos no modelo tradicional de ensino ou na aplicação da Ética estritamente prescritiva^{37-39,42,46}.

Como modelo de ensino, a casuística envolve o discente de forma ativa e crítica, fazendo que o mesmo confronte ideias e posicionamentos por reflexões oriundas da prática, demonstrando maiores efeitos em comparação com as aulas tradicionais, visto que propõe a reflexão sobre valores, cultura e tomada de decisões em contexto real^{3,42,47}.

Metodologia baseada na Arte

Essa subcategoria engloba metodologias ativas que utilizam recursos alternativos da Arte no processo de ensino-aprendizagem, de modo que visa à inter-relação entre subjetividade e objetividade como possibilidades para a formação, contrariando a passividade atribuída ao discente no modelo tradicional e o desinteresse em detrimento de outras formas de estímulos, como áudio, vídeo, internet, teatro, entre outros⁴⁸. Propõe uma experiência tão significativa, capaz de fazer o discente ressignificar suas experiências, criar e aplicar conceitos e compreender as representações sociais ao seu redor^{35,49}.

O cinema surge como alternativa de ensino de Ética, Bioética e Deontologia em estudos que demonstraram experiências na aplicação de vídeos, filmes e documentários, destacando a importância do reconhecimento do outro, o compartilhamento de afetos, sentimentos, emoções e necessidades, para compreender a importância da linguagem cinematográfica na construção do processo cognitivo e suas relações com o ensino⁵⁰⁻⁵⁴.

A dramatização, apontada como estratégia por meio dos júris simulados e técnicas de Teatro, potencializa as vivências, reflexões e a aprendizagem de conteúdo, propiciando a satisfação em adquirir conhecimento pela vivência do contato inter e intragrupal^{48,55,56}. Outro recurso didático apontado nessa subcategoria foi a Literatura. O uso dessa metodologia proporciona autorreflexão, análise de valores, relações humanas, compreensão sociopolítica, além de possibilitar ao discente o aprimoramento das habilidades clínicas (observação, imaginação e fluência linguística) em detrimento de abordagens meramente deontológicas^{25,57}.

Aprendizagem baseada em problemas e metodologia da problematização

As metodologias ativas estão sustentadas em problemas^{7,40}, de modo que suas práticas são comumente relacionadas à aprendizagem baseada em problemas e à metodologia da problematização. A primeira é referente a formações tutoriais apresentando problemáticas predeterminadas pelo docente de modo fictício, ou seja, nem sempre representando uma realidade concreta, como no uso da casuística e dos recursos da Arte, por exemplo^{43,56}. Cumpre um currículo que busca a aptidão para o exercício profissional, com reflexões que podem ser coletivas ou individuais⁵⁸.

Já as metodologias da problematização estão vinculadas à educação libertadora que dialoga, desmistifica e transforma o pensamento e a sociedade, por reflexões acerca de problemas reais que também podem ser apresentados pela casuística, produzindo a construção do conhecimento por meio de experiências significativas, metodologia que se opõe às propostas unidirecionais centralizadas nos saberes dos docentes^{2,59,60}.

Modelo tradicional

A presença do modelo tradicional nos estudos que avaliaram processos de formação evidencia que, mesmo com o advento de pesquisas que comprovam a falência de tal método, ainda é de suma importância discutir os modos de formar e qualificar com base nos pressupostos de Ética, Bioética e Deontologia^{61,62}. Nesse sentido, os artigos que tiveram por objetivo comparar métodos de ensino chegaram à conclusão de que as práticas pedagógicas inovadoras, também chamadas metodologias ativas, proporcionam melhores resultados quando comparados a palestras tradicionais, conteúdos estritamente teóricos, aulas expositivas e apresentação de *slides*^{35,36}.

Conclusão

Com base na presente revisão integrativa, foi possível categorizar duas metodologias de ensino (ativa e tradicional) e três subcategorias (casuística, arte e problemas) apresentadas nas produções científicas de artigos originais, nacionais e internacionais, no período de 2010 a agosto de 2020.

A discussão da literatura apresentada indica que o uso das metodologias ativas possui maior aplicabilidade e melhores resultados em detrimento do modelo tradicional de ensino. Além disso, as reflexões baseadas em situações-problema (ABP e MP), métodos baseados na Arte e a casuística utilizada como ferramenta de aplicação na prática do aprendizado possibilitam aos sujeitos uma aprendizagem significativa. Também aponta que os referenciais teórico-metodológicos, demonstrados como indispensáveis, foram a transversalidade e a interdisciplinaridade nos currículos.

A amostra selecionada identificou que o Brasil foi o país que mais produziu estudos nas áreas de Ética, Bioética e Deontologia, possibilitando reflexões por meio de delineamentos qualitativos na formação em nível de Graduação em Medicina e sua relação com as metodologias ativas e o modelo tradicional, configurações essas diferentes das publicações internacionais.

Os estudos dos EUA priorizaram a população do nível de Pós-Graduação em artigos que analisaram processos de formação por meio de pesquisas quali-quantitativas e relatos de experiência. As pesquisas europeias e asiáticas são, em sua maioria, relatos de experiência em nível de Graduação; a peculiaridade encontra-se no fato de que as asiáticas se debruçaram em estudos que apresentaram, em maior número, metodologias baseadas na Arte. América Latina, América do Sul (com exceção do Brasil, já citado) e Austrália apresentaram estudos qualitativos e quantitativos de análise de formações em Ética, Bioética e Deontologia, aplicando metodologias ativas.



Contribuição dos autores

Todos os autores participaram ativamente de todas as etapas de elaboração do manuscrito.

Agradecimento

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pelo apoio oferecido na publicação deste estudo.

Direitos autorais

Este artigo está licenciado sob a Licença Internacional Creative Commons 4.0, tipo BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR).



Editora

Roseli Esquerdo Lopes

Editora associada

José Roque Junges

Submetido em

13/09/21

Aprovado em

29/11/21

Referências

1. Paiva LM, Guilhem D, Sousa ALL. O Ensino da bioética na graduação do profissional de saúde. *Medicina (Ribeirao Preto)*. 2014; 47(4):357-69.
2. Freire P. *Pedagogia do oprimido*. 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987.
3. Amorim KPC, Araújo EM. Formação ética e humana no curso de medicina da UFRN: uma análise crítica. *Rev Bras Educ Med*. 2013; 37(1):138-48.
4. Costa IKF, Costa IKF, Dantas RAN, Dantas DV, Nascimento JCP, Costa RAGF, et al. Utilização da tecnologia no ensino a distância em suporte básico de vida. *Rev Bras Inov Tecnol Saude*. 2018; 8(2):11.



5. Hellmann F, Verdi MIM. Ética, bioética e deontologia no ensino da naturologia no Brasil. *Rev Bioet.* 2014; 22(3):529-39.
6. Ferreira HM, Ramos LH. Diretrizes curriculares para o ensino da ética na graduação em enfermagem. *Acta Paul Enferm.* 2006; 19(3):328-31.
7. Lovato FL, Michelotti A, Loreto ELS. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. *Acta Sci.* 2018; 20(2):154-71.
8. Mitre SM, Siqueira-Batista R, Girardi-de-Mendonça JM, Morais-Pinto NM, Meirelles CAB, Pinto-Porto C, et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Cienc Saude Colet.* 2008; 13 Suppl 2:2133-44.
9. Borges TS, Alencar G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. *Cairu Rev.* 2014; 3(4):119-43.
10. Ercole FF, Melo LS, Alcoforado CLGC. Revisão integrativa versus revisão sistemática. *REME Rev Min Enferm.* 2014; 18(1):9-12.
11. Whittemore R, Knaf K. The integrative review: updated methodology. *J Adv Nurs.* 2005; 52(5):546-53.
12. Mendes KDS, Silveira RCCP, Galvão CM. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto Contexto Enferm.* 2008; 17(4):758-64.
13. Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *BMJ.* 2009; 339:b2535.
14. Morgan RL, Whaley P, Thayer KA, Schünemann HJ. Identifying the PECO: a framework for formulating good questions to explore the association of environmental and other exposures with health outcomes. *Environ Int.* 2018; 121(1):1027-31.
15. Dantas F, Sousa EG. Ensino da deontologia, ética médica e bioética nas escolas médicas Brasileiras: uma revisão sistemática. *Rev Bras Educ Med.* 2008; 32(4):507-17.
16. Finkler M, Ramos FRS. La dimensión ética de la educación superior en odontología: un estudio en Brasil. *Bordón Rev Pedag.* 2017; 69(4):35-49.
17. Figueiredo AM, Garrafá V, Portillo JAC. Ensino da bioética na área das ciências da saúde no Brasil: estudo de revisão sistemática. *Rev Int Interdisciplin Interthesis.* 2008; 5(2):47-72.
18. Biondo CS, Rosa RS, Ferraz MOA, Yarid SD. Perspectivas do conhecimento da bioética pelos acadêmicos de saúde para atuação profissional. *Enferm Actual Costa Rica.* 2018; (35):63-74.
19. Finkler M, Negreiros DP. Formação x educação, deontologia x ética: repensando conceitos, reposicionando docentes. *Rev ABENO.* 2018; 18(2):37-44.
20. Figueiredo AM. Ética: origens e distinção da moral. *Saude Etica Justiça.* 2008; 13(1):1-9. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-2770.v13i1p1-9>.
21. Marcondes D. Textos básicos de ética: de Platão à Foucault. Rio de Janeiro: Zahar; 2007.
22. Barton WE, Barton GM. Ethics and law in mental health administration. New-York: International Universities Press; 1984.
23. Carneiro LA, Porto CC, Duarte SBR, Chaveiro N, Barbosa MA. O ensino da ética nos cursos de graduação da área de saúde. *Rev Bras Educ Med.* 2010; 34(3):412-21.
24. Segre M. Definição de bioética e sua relação com a ética, deontologia e diceologia. In: Segre M, Cohen C, organizadores. *Bioética.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; 1999. p. 23-9.



25. Cunha LL, Pires FS, Finkler M, Warmling CM. Bioética do cuidado na clínica de ensino: aprendendo com pacientes. *Rev ABENO*. 2021; 21(1):1229. Doi: <https://doi.org/10.30979/rev.abeno.v21i1.1229>.
26. Simón-Lorda P, Barrio-Cantalejo IM, Peinado-Gorlat P. Content of public health ethics postgraduate courses in the United States. *J Bioeth Inq*. 2015; 12(3):409-17. Doi: <https://dx.doi.org/10.1007/s11673-015-9608-x>.
27. Ferrari AG, Silva CM, Siqueira JE. Ensino de bioética nas escolas de medicina da América Latina. *Rev Bioet*. 2018; 26(2):228-34.
28. Menezes MM, Maia LC, Abreu MHNG, Sampaio CA, Costa SM. Percepções sobre o ensino de ética na medicina: estudo qualitativo. *Rev Bioet*. 2019; 27(2):341-9.
29. Burgatti JC, Bracialli LAD, Oliveira MAC. Problemas éticos vivenciados no estágio curricular supervisionado em enfermagem de um currículo integrado. *Rev Esc Enferm USP*. 2013; 47(4):937-42.
30. Santos AFN, Montezeli JH, Gastaldi AB, Garanhani ML, Milhorini CR. A bioética como tema transversal na formação do enfermeiro em um currículo integrado: análise documental. *Braz J Develop*. 2020; 6(1):2463-77.
31. Schwartzman UP, Martins VCS, Ferreira LS, Garrafa V. Interdisciplinaridade: referencial indispensável ao processo de ensino-aprendizagem da bioética. *Rev Bioet*. 2017; 25(3):536-43.
32. Campos Daniel J, Dias Reis Pessalacia J, Leite de Andrade AF. Interdisciplinary debate in the teaching-learning process on bioethics: academic health experiences. *Invest Educ Enferm*. 2016; 34(2):288-96.
33. Vendrusculo AP, Fillipin NT, Cunha TF, Schetinger MRC. Interdisciplinaridade na percepção de docentes de ensino superior. *Rev Educ UNIPAR*. 2019; 19(2):291-312.
34. Pereira MLAS, Pereira MHQ, Teles BKA, Carvalho RB, Oliveira ERA. Interdisciplinaridade em Saúde Coletiva: construção de um recurso didático no campo da prática profissional. *Rev Bras Educ Saude*. 2019; 9(4):77-83.
35. Lacerda FCB, Santos LM, Lacerda FCB, Santos LM. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. *Aval Rev Aval Educ Super*. 2018; 23(3):611-27.
36. Granzott RBG, Silva K, Dornelas R, Domenis DR. Metodologias ativas e as práticas de ensino na comunidade: sua importância na formação do fonoaudiólogo. *Disturb Comun*. 2015; 27(2):369-74.
37. Dias ES, Jesus CVF. Aplicação de metodologias ativas no processo de ensino em enfermagem: revisão integrativa. *Rev Saude Desenv*. 2021; 15(21):19-31.
38. Alarcon MFS, Galdino MJQ, Martins JT, Prezzoto KH, Komatsu RS. Percepção de graduandos de enfermagem sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas. *Rev Enferm UFSM*. 2018; 8(3):489-503.
39. Marques LMNSR. As metodologias ativas como estratégias para desenvolver a educação em valores na graduação em enfermagem. *Esc Anna Nery*. 2018; 22(3):e20180023.
40. Sobral FR, Campos CJG. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. *Rev Esc Enferm USP*. 2012; 46(1):208-18.
41. Jonsen AR, Toulmin S, Toulmin SE. *The abuse of casuistry: a history of moral reasoning*. Berkeley: University of California Press; 1988.
42. Junges JR. Bioética como casuística e como hermenêutica. *Rev Bras Bioet*. 2005; 1(1):41.



43. Leite DAA, Pessalacia JDR, Braga PP, Rates CMP, Azevedo C, Zoboli ELCP. Uso da casuística no processo ensino-aprendizagem de bioética em saúde. *Rev Bioet.* 2017; 25(1):82-8.
44. Villanueva P. Aprendizaje basado en problemas: un enfoque innovador en el currículo de fonoaudiología. *Rev Chil Fonoaudiol.* 2006; 7(1):63-75.
45. Jonsen AR. Razonamiento casuístico en la ética médica. *Dilemata.* 2016; (20):114.
46. Cudney P. What really separates casuistry from principlism in biomedical ethics. *Theor Med Bioeth.* 2014; 35(3):205-29.
47. Loike JD, Rush BS, Schweber A, Fischbach RL. Lessons learned from undergraduate students in designing a science-based course in bioethics. *CBE Life Sci Educ.* 2013; 12(4):701-10.
48. Arveklev SH, Wigert H, Berg L, Burton B, Lepp M. The use and application of drama in nursing education: an integrative review of the literature. *Nurse Educ Today.* 2015; 35(7):e12-7.
49. Vigotski L. *Psicologia pedagógica.* Schilling C, tradutor. Porto Alegre: Artmed; 2003.
50. Araujo AR, Voss RCR. Cinema em sala de aula identificação e projeção no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa. *Conexao Comun Cult.* 2009; 8(15):119-30.
51. Dantas AA, Martins CH, Militão MSR. O cinema como instrumento didático para a abordagem de problemas bioéticos: uma reflexão sobre a eutanásia. *Rev Bras Educ Med.* 2011; 35(1):69-76.
52. González Blasco P. É possível humanizar a Medicina? Reflexões a propósito do uso do Cinema na Educação Médica. *Mundo Saude.* 2010; 34(3):357-67.
53. Guilhem D, Diniz D, Zicker F. *Pelas lentes do cinema: bioética e ética em pesquisa.* Brasília: Editora UnB; 2007.
54. Kovalik AC, Campos LA, Zarpellon DC, Rocha JS, Pochapski MT, Santos FA. A ética em pesquisa com seres humanos pelas lentes do cinema. *Rev ABENO.* 2009; 9(1):34-8.
55. Bonamigo EL, Destefani AS. A dramatização como estratégia de ensino da comunicação de más notícias ao paciente durante a graduação médica. *Rev Bioet.* 2010; 18(3):725-42.
56. Coelho MP, Partelli ANM. Júri simulado no ensino da ética/bioética para a enfermagem. *Rev Enferm UFPE.* 2019; 13(2):499-510.
57. Balbi L, Lins L, Menezes MS. A Literatura como estratégia para reflexões sobre humanismo e ética no curso médico: um estudo qualitativo. *Rev Bras Educ Med.* 2017; 41(1):152-61.
58. Cyrino EG, Toralles-Pereira ML. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Cad Saude Publica.* 2004; 20(3):780-8.
59. Freire P. *Pedagogia de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa.* Tres Cantos: Siglo XXI; 1997.
60. Rodrigues RM, Caldeira S. Movimentos na educação superior, no ensino em saúde e na enfermagem. *Rev Bras Enferm.* 2008; 61(5):629-36.
61. Urias GMPC, Azeredo LAS. Metodologias ativas nas aulas de administração financeira: alternativa ao método tradicional de ensino para o despertar da motivação intrínseca e o desenvolvimento da autonomia. *Adm Ensino Pesqui.* 2017; 18(1):39.
62. Benedetto MACD, Gallian DMC. Narrativas de estudantes de Medicina e Enfermagem: currículo oculto e desumanização em saúde. *Interface (Botucatu).* 2018; 22(67):1197-207. Doi: <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0218>.



This integrative review maps out the scientific production of the last decade focusing on methodologies applied in teaching Ethics, Bioethics and Deontology, aiming to categorize and describe them. The review found thirty-four articles searching the keywords “teaching” and “health” and “ethics” or “bioethics” or “deontology” in the bases *Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde* (LILACS), Educational Resources Information Centre (ERIC), Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE), Scientific Electronic Library Online (SciELO) and Google Scholar. The methodologies were organized into: active methodologies and traditional model. The synthesis of this review states that active methodologies offer more significant learning, when compared to the traditional model, especially due to technology. Moreover, transversal and interdisciplinary theoretical assumptions were also associated with methodological applicability in the teaching of the themes in question.

Keywords: Ethic. Bioethics. Deontology. Teaching. Health human resource training.

Esta revisión integradora realiza un mapeo de la producción científica de la última década, con relación a las metodologías aplicadas en la enseñanza de la Ética, Bioética y Deontología, con el objetivo de caracterizarlas y describirlas. En la búsqueda por los descriptores “enseñanza” and “salud” and “ética” or “bioética” or “deontología” en las bases Literatura Latinoamericana y del Caribe en Ciencias de la Salud (LILACS), *Educational Resources Information Centre* (ERIC), *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (MEDLINE), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) y Google Académico se encontraron treinta y cuatro artículos. Las metodologías se organizaron en: metodologías activas y modelo tradicional. La síntesis de esta revisión afirma que las metodologías activas ofrecen aprendizajes más significativos si comparadas al modelo tradicional, principalmente asociadas al uso de la tecnología. Además, presuposiciones teóricas transversales e interdisciplinarias también se asociaron a la aplicabilidad metodológica en la enseñanza de las temáticas en cuestión.

Palabras clave: Ética. Bioética. Deontología. Enseñanza. Capacitación de recursos humanos de Salud.