

A aplicação dos princípios da Bioética no Ensino Superior

The application of the principles of Bioethics in Higher Education

Rodrigo Monteiro de Oliveira¹

Tatiana Peres Santana Porto²

Ruhena Kelber Abrão Ferreira³

Resumo: O presente artigo pretende abordar a aplicação dos princípios da bioética (beneficência, autonomia e justiça) no contexto da educação no Ensino Superior, trabalhando principalmente a forma como cada um destes princípios pode ser aplicado a partir de um levantamento bibliográfico e um breve relato de experiência da disciplina de Fundamentos em Ensino em Ciências, ministrada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins. A partir deste artigo identificou-se que é possível aplicar os princípios da bioética de forma prática e que possibilite a humanização do ambiente acadêmico, bem como fomenta a autonomia e o protagonismo por parte dos discentes, promovendo desta forma um ambiente onde as desigualdades sejam atenuadas e que possibilite a real significação do conteúdo aprendido, bem como sua efetiva aplicação prática na transformação dos contextos sócio-histórico-culturais que envolvem o sujeito.

Palavras-chave: Ensino. Educação Superior. Bioética.

Abstract: This article aims to address the application of the principles of bioethics (beneficence, autonomy, and justice) in higher education, working mainly on how each of these principles can be applied from literature review and a brief report of experience in the Fundamentals in Science Teaching course unit, taught at the *Stricto Sensu* Graduate Program in Science and Health Teaching at the Federal University of Tocantins. In this article it was identified that it is possible to apply the principles of bioethics in a practical way and to allow for the humanization of the academic environment, fostering student autonomy and protagonism and thus promoting an environment where inequalities are mitigated and one that makes the real meaning of the learned content possible, as well as its effective practical application in the transformation of the social, historical and cultural contexts that involve the subject.

Keywords: Teaching. Higher education. Bioethics.

¹ Mestre em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS). Universidade Federal do Tocantins. E-mail: rodrigomoliveira@gmail.com

² Mestre em Ensino em Ciência e Saúde pela Universidade Federal do Tocantins docente e coordenadora do curso de enfermagem do Centro de Ensino Superior de Palmas (CESUP). E-mail: tatiwanderley@gmail.com

³ Doutor em Educação em Ciências e Saúde (UFRGS). Pós-Doutorando em Políticas Públicas (UMC). Professor Adjunto II da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Coordenador da Residência Pedagógica em Educação Física e do Programa Inovação Pedagógica no Curso de Psicologia. E-mail: kelberabrao@gmail.com

Introdução

A bioética surgiu a partir de uma ampla discussão sobre a ética aplicada aos diversos avanços das Ciências Biológicas e Médicas, visto que a partir do momento em que o homem passou a ter um maior controle sobre os processos de vida e morte, houve um despertar da humanidade em preservar e proteger as vidas, impondo limites sobre a atuação científica (BARBOZA, 2000). Nesse sentido, Drummond (2017) menciona que passaram a existir tantas questões complexas ligadas à atividade científica que extrapolavam a competência médica que acabou sendo necessário ampliar as discussões no âmbito científico de forma pluridimensional e interdisciplinar, envolvendo tanto especialistas quanto leigos.

De acordo com Barboza (2000), o maior mérito da bioética seria a sistematização de tratamento em questões diversas ligadas à ciência, tendo como parâmetro o desenvolvimento moral da sociedade, porém estes princípios não estão ligados apenas ao aprimoramento das áreas médicas e biológicas, mas, também, estão relacionadas com as ciências sociais e do comportamento. Dentre os princípios da bioética, podemos encontrar o da beneficência, ligado à ações que façam o bem e evitem o mal, o princípio da autonomia, considerando o paciente como um sujeito ativo no processo terapêutico, e o princípio de justiça, relacionado com a igualdade de tratamento entre os sujeitos (DRUMMOND, 2017).

Neste trabalho objetivamos relacionar a aplicação dos princípios da bioética para além dos contextos de saúde, voltado principalmente para a relação docente-discente, facilitador-aprendente, buscando fortalecer o processo de construção do conhecimento na formação de profissionais. Para a construção desta produção foi realizado um levantamento bibliográfico, método que busca fomentar o conhecimento coletivo a partir de uma análise crítica do fenômeno abordado, a partir de produções científicas já publicadas, contribuindo de forma significativa para o campo estudado com novas hipóteses, reflexões e incentivo à produção científica (GALVÃO, 2010).

Para exemplificar um método que seguiu com a aplicação dos princípios da bioética no contexto acadêmico, utilizaremos o exemplo da disciplina de Fundamentos em Ensino em Ciências, ministrada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins. A partir da aplicação da disciplina supracitada foi possível observar como o protagonismo discente é importante na construção do conhecimento, cabendo ao docente o papel de apoiar, incentivar e sugerir novas estratégias para potencializar as capacidades e habilidades de cada discente.

Uma breve contextualização do Ensino Superior no Brasil

O cenário do Ensino Superior brasileiro está em constante transformação nas últimas décadas e pode ser caracterizado por quatro eixos, sendo: a elevação no número de instituições de ensino superior (IES) privadas; a existência de algumas ações governamentais no sentido de ampliar as vagas, matrículas e cursos ofertados nas instituições federais; a expressiva diferenciação de cursos, instituições e modalidades de ensino de graduação, com ênfase para o ensino a distância (EaD) e o crescimento da oferta de pós-graduação.

Em se tratando das ações desenvolvidas pelo governo federal no intuito de ampliação do ensino superior público, temos o aumento na quantidade de campi existentes, crescimento do número de universidades e os programas de reestruturação, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

De acordo com Costa de Paula (2017), o Brasil é um dos países mais privatizados e mercantilizados da América Latina no que se refere ao ensino superior. A autora refere que a Lei 5.540/1968 modificou o cenário da Educação Superior no país, implementando o vestibular unificado, cursos de curta duração, sistema de créditos e matrícula por disciplina, regime de dedicação exclusiva dos docentes, entre outras. Entretanto, nos anos 90, embasado pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/1996, houve um movimento de aceleração e fragmentação desses cursos, fato este que fortaleceu a visão da educação como mercadoria e geradora de mão de obra. Salata (2018) refere que a educação superior brasileira nas últimas décadas pode ser

categorizada em três processos: a expansão, o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à democratização e o crescimento e desenvolvimento do setor privado.

É necessário que a educação deixe de ser algo imposto, passando a ser algo construído pelo próprio sujeito, pois “a educação imposta funciona como um instrumento de perpetuação da desigualdade que oculta a realidade e aparece, simplesmente, como uma questão técnica sustentada pelos princípios da ciência - supostamente - neutra, mas que tem servido apenas a um poder que oprime” (MITRE *et al.*, 2008, p. 2141). Quando o ensino é algo imposto, ele tende a gerar certos desgastes ao sujeito, que podem levar ao adoecimento, refletindo em dados alarmantes acerca dos indicadores de adoecimento dos discentes no ensino superior brasileiro (ANDIFES, 2014).

De acordo com uma pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 86,09% dos acadêmicos entrevistados relataram algum tipo de dificuldade que provoca interferência significativa na vida acadêmica ou pessoal, sendo que 21,85% apontaram obstáculos relacionados com a adaptação a novas situações, 42,21% relataram barreiras financeiras e 16,22% citaram problemas de aprendizado; 31,14% indicaram a carga excessiva de trabalhos, 19,8% direcionaram para bloqueios na relação entre docente-discente, dentre outros indicadores (ANDIFES, 2014).

Quando observamos os indicadores relacionados ao adoecimento dos discentes, os dados são ainda mais alarmantes; notamos que 79,8% deles passaram por algum tipo de dificuldade emocional no período de um ano que antecedeu a entrevista, principalmente relacionada com a ansiedade (58,36%), “desânimo/falta de vontade de fazer as coisas (44,72%), insônia ou alterações significativas de sono (32,57%), sensação de desamparo/desespero/desesperança (22,55%) e sentimento de solidão (21,29%)” (ANDIFES, 2014, p. 235). A partir destes índices, torna-se necessário repensar as estratégias adotadas no ensino da Educação Superior, superando a lógica puramente mercadológica e que coloca um aluno como um depósito de conteúdo, e passando para uma real pedagogia da autonomia, capaz que formar sujeitos protagonistas de sua própria história e capazes de transformar sua realidade social (FREIRE, 1987, 1996).

Os princípios da bioética no Ensino Superior

Os princípios da bioética vão muito além de um simples conteúdo que deve ser ministrado nos mais diversos cursos do Ensino Superior, devendo também ter sua aplicação prática na própria docência, possibilitando desta forma a criação de um cenário acadêmico mais humanizado e que respeite as singularidades de cada indivíduo. Porém, a aplicação destes princípios não é algo fácil; torna-se necessário que o docente, bem como a equipe gestora, abra mão do patamar de detentor do saber e assumam uma posição mais horizontalizada, possibilitando desta forma uma construção real do conhecimento e não simplesmente sua transmissão.

Talvez o princípio mais complexo a ser trabalhado neste tópico seria o da beneficência, visto que permeia esferas complexas e que extrapolam o mundo acadêmico, adentrando nos ambientes sociais, culturais, econômicos e históricos do indivíduo. Para que possamos compreendê-lo, é necessário refletir sobre a forma em que os conteúdos curriculares são ministrados para, posteriormente, verificarmos a maneira que estes temas serão utilizados pelo indivíduo na transformação do seu contexto social, sendo necessário trabalhar os demais princípios de forma prévia, de modo a facilitar sua compreensão posterior (DRUMMOND, 2017).

Ressalta-se aqui que os princípios da bioética, quando aplicados no contexto educacional, não atuam de forma fragmentada ou isolada; são complementares e interdependentes, de forma que o desequilíbrio em sua aplicação pode afetar todo um cenário social do indivíduo. Para a correta aplicação destes princípios, é necessário, antes de tudo, levar em consideração a opinião do principal afetado pela ação, de modo a considerá-lo como um sujeito ativo e participante no processo, evitando desta forma a sobreposição do saber tecnicista em detrimento da vontade do sujeito (BAREMBLITT, 2002; DRUMMOND, 2017).

A partir do momento em que consideramos o sujeito como alguém ativo no processo, seja ele terapêutico e/ou acadêmico, é possível desenvolver a real construção da ciência, em que o discente sai da posição de mero receptor, aluno (sem luz), passando para a condição de cientista, experimentador e construtor. Porém este processo não é uma tarefa fácil de ser trabalhada na educação

superior, visto que a maioria dos discentes provém de uma educação bancária, baseada na transmissão de conhecimentos, como se o conteúdo didático fosse algo que necessitaria apenas de um processo mnemônico para o vestibular, no qual são utilizados infinitos mapas mentais que facilitam o processo de memorização e colocam o sujeito aprendente enquanto ser passivo neste processo (FREIRE, 1987).

No contexto educacional, o tema da autonomia vem sendo discutido amplamente, podendo ser considerado como habilidades relacionadas com a autorresponsabilidade ligada ao processo de aprendizado, bem como por monitorá-lo e implementá-lo (HOLEC, 1981; LITTLE, 1991; PAIVA, 2006). Para Freire (1996) a autonomia é um processo alicerçado não apenas no indivíduo, mas na capacidade do docente em lidar com sua liberdade de exercício sem deixar de considerar a bagagem cultural dos próprios discentes, estabelecendo uma vivência concreta, exercendo a prática do discurso e permitindo espaços democráticos de fala e escuta, possibilitando desta forma a livre manifestação de opiniões, críticas, dúvidas e indagações.

Com o objetivo de promover este processo de autonomia no ensino, foram desenvolvidas as metodologias ativas, vindo em substituição das técnicas conservadoras pautadas na educação bancária, objetivando principalmente a promoção do autogerenciamento e autogoverno do discente sobre o processo de aprendizado (MITRE et al., 2008). O método ativo, por ser iniciado pelo próprio aluno e por envolver aspectos cognitivos e afetivos, torna o aprendizado mais duradouro, fazendo com que o conteúdo trabalhado seja construído e reconstruído a partir dos múltiplos olhares existentes em um fluxo contínuo (MITRE et al., 2008).

A autonomia também é promovida a partir dos espaços de discussão que extrapolam as salas de aula, caracterizados por centros acadêmicos, grupos de estudo, rodas de conversa e espaços de entretenimento, fortalecendo desta forma os laços sociais e ampliando o rol de possibilidades para o discente, onde “somente por meio de uma prática reflexiva, crítica e comprometida pode-se promover a autonomia, a liberdade, o diálogo e o enfrentamento de resistências e de conflitos” (MITRE et al., 2008, p. 2141).

Apesar de atribuímos constantemente a autonomia ao próprio sujeito, ela não é totalmente intrínseca de alguém; depende de uma série de influências

internas e externas que podem fortalecer ou inibir determinados comportamentos, ficando ao docente o exercício permanente de perceber e realizar o manejo destas variáveis, de modo a promover e reforçar o comportamento autônomo por parte do discente (BERBEL, 2011). Para isso é necessário que existam condições que favoreçam a autonomia dos sujeitos, ainda que seja um grupo heterogêneo; neste caso entramos então no terceiro princípio da bioética: o da justiça.

O princípio da justiça é comumente associado ao tratamento igual com relação aos indivíduos, porém é necessário compreendermos os múltiplos processos de desigualdade, considerando a “equidade horizontal - que corresponderia ao tratamento igual de iguais - e que idade vertical - que corresponderia ao tratamento desigual de desiguais” (VIEIRA-DA-SILVA; ALMEIDA FILHO, 2009, p. 218). Certamente, em uma turma heterogênea de discentes, existirão muitas disparidades, sejam relacionadas com o meio econômico, social, cultural, histórico e pessoal, porém cabe ao docente, em constante diálogo e construção de estratégias com o coletivo, o papel de considerar as dificuldades e potencializar as habilidades, fortalecendo desta forma a construção coletiva do conhecimento.

É muito comum encontrarmos diversas tendenciosidades no Ensino Superior, caracterizadas aquelas que “além de sistemáticas e relevantes, são também evitáveis, injustas e desnecessárias” (BUSS; PELLEGRINI FILHO, 2007, p. 80) , sejam elas relacionadas ao meio econômico, social, cultural ou até mesmo pessoal. Esse cenário é muito diversificado e cabe à Instituição de Ensino Superior, amparada e articulada com as políticas públicas extramuros, realizar o manejo de forma a reduzir os impactos dessas injustiças em relação aos discentes.

Para isso existem diversas ações afirmativas que podem ser utilizadas como “medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais e as mulheres, entre outros grupos” (PIOVESAN, 2005, p. 49). As ações afirmativas devem estar ligadas com o contexto do discente, seja ele econômico, social ou cultural, de forma a possibilitar a diminuição dos impactos da desigualdade. Estas ações devem estar voltadas tanto às formas de ingresso quanto à permanência do discente, possibilitando um apoio institucional diante

das dificuldades que podem ter relação ou efeito na vida acadêmica, contando com uma equipe multiprofissional e específica para tal finalidade.

Apesar de termos trabalhado o princípio da justiça inicialmente ligado ao contexto gestor das Instituições de Ensino Superior, o docente também possui um papel crucial neste tema, visto que é profissional que está (ou deveria estar) em contato direto com o discente, podendo detectar eventuais demandas, bem como proceder com orientações e possíveis encaminhamentos necessários aos serviços institucionais.

Diante dos dois primeiros princípios (autonomia e justiça), é possível agora trabalharmos com o que talvez seja a base de sua aplicação: o princípio da beneficência (ou da não maleficência). Há quem separe os princípios da beneficência e da não maleficência (HOSSNE, 2006), porém para uma aplicação didática entenderemos este princípio de acordo com Drummond (2017, p.33), caracterizado principalmente por “fazer o bem e evitar o mal, isto é, maximizar os benefícios e minimizar os riscos potenciais”

Para que o ensino seja benéfico ao indivíduo, é necessário antes de tudo que esteja relacionado com o meio social do discente, exista a autonomia e não siga a lógica da educação bancária, possibilitando desta forma a real ressignificação do sujeito enquanto transformador de sua realidade (FREIRE, 1996; PAIVA, 2006). Este processo, quando benéfico ao sujeito, direciona ao desenvolvimento do protagonismo, um processo complexo e que possibilita a aplicação prática do conhecimento na realidade do sujeito.

Embora o conceito de protagonismo seja muito confundido com a autonomia e até com a autoria, esses possuem certa diferenciação, principalmente ao considerarmos que o protagonismo está ligado com “a saída da condição de usuário-objeto e a criação de formas concretas que produzam um usuário-ator, sujeito político” (TORRE; AMARANTE, 2001, p. 84) ou como uma característica do sujeito que “combate na primeira fila: que ocupa o primeiro lugar: personagem principal” (MACHADO, 1990, p. 447 SOUZA, 2006, p. 9). A partir disso, podemos considerar que a autonomia é a etapa inicial do protagonismo, caracterizada principalmente por mudanças internas que garantam a proatividade no processo de ensino-aprendizado, seguido pela materialização do conteúdo aprendido de forma teórica por meio da autoria, enquanto o protagonismo é a externalização prática dos processos anteriores, de

modo que o sujeito utilize o aprendizado para transformar o ambiente socio-histórico-cultural que vive.

O protagonismo sugere que o discente torne-se um sujeito ativo não só quanto ao processo de ensino-aprendizado, mas, também, politicamente, conquistando espaços de discussão, efetivando a condição de cidadania e criando “a demanda de uma população juvenil com a condição de que esta se posicione frente às questões sociais, sendo protagonistas na solução de desafios reais da sociedade” (GONZALES; GUARESCHI, 2009, p. 38).

A atividade protagonista do sujeito no contexto social contribui não apenas para o processo ensino-aprendizado, mas para o desenvolvimento de movimentos culturais e sociais que possibilitem a efetivação das políticas públicas, bem como para a maturação da consciência crítica diante de determinadas situações de desigualdade (TORRE; AMARANTE, 2001). O principal desafio em fortalecer o processo de protagonismo no meio educacional está na substituição do modelo hegemônico que suprime a curiosidade nata do ser humano, possibilitando com que o sujeito desperte sua autonomia e, a partir de então, seja protagonista ao ponto de utilizar o saber empírico como agente transformador da realidade, como algo que traga benefícios à esfera pessoal e coletiva do sujeito (GONZALES; GUARESCHI, 2009).

O relato de experiência da disciplina de Fundamentos em Ensino em Ciências

A disciplina de Fundamentos em Ensino em Ciências, ministrada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins, é uma das disciplinas obrigatórias para a obtenção do título de mestre, sendo ofertada anualmente e pautada principalmente no livro “A Ciência Através dos Tempos” escrito por Chassot em 2004 e em outros artigos relacionados com o ensino em ciências, formação em saúde, bioética, meio ambiente, gestão do Sistema Único de Saúde e outros temas correlacionados.

O método didático proposto na disciplina foi que uma dupla de alunos, sorteada de modo aleatório, ficasse responsável por um capítulo do livro e um

artigo, de forma a promover técnicas com metodologias ativas que possibilitassem a compreensão da temática e que fugissem do modelo hegemônico expositivo. A proposta pedagógica adotada permitiu a promoção da autonomia discente, pois trouxe envolvimento pessoal, flexibilidade, percepção de liberdade psicológica e de escolha dos grupos (BERBEL, 2011).

O livro adotado trouxe, de forma didática, uma contextualização entre a história da ciência, filosofia, religiões e artes. Em seu capítulo inicial elucidou a contribuição dos povos antigos para o desenvolvimento da ciência, com destaque para os egípcios, mesopotâmios, fenícios, hebreus, hindus e chineses. No segundo e terceiro capítulo, foram citados os gregos, com a ciência jônica, o pitagorismo, a escola de Eléia, os atomistas gregos, a escola socrática, as teorias platônicas e aristotélicas, a biblioteca de Alexandria e os demais centros de estudos como a Escola de Matemática, Medicina e Astronomia que muito influenciaram o desenvolvimento científico (CHASSOT, 2004).

Em cada aula uma dupla de mestrandos trazia uma abordagem pedagógica diferente, onde trabalhávamos as temáticas desse material, como protagonistas da construção do conhecimento; houve momentos de muita criatividade, com caracterização da época, ilustrada através dos cenários, lanches e vestimentas dos alunos.

Os artigos de cada dupla foram previamente selecionados pelo professor, sendo também explorados nas aulas. O livro na sequência trouxe uma releitura da ciência latino-americana que conhecemos, remetendo-nos à arquitetura, engenharia, agronomia, astronomia, hidrologia, matemática e medicina da época pré-colombianas. Nesse contexto, teve destaque a civilização inca, em que o autor finaliza trazendo uma reflexão e propondo um novo marco zero. Ao abordar a idade média, foi evidenciado que houve colaborações também nessa era, para o progresso científico (CHASSOT, 2004).

Sequencialmente relembremos a migração do geocentrismo para o heliocentrismo, os processos de ruptura de paradigmas, como o senso comum e fundamentalismo religioso e o estabelecimento do status da ciência. Vimos no século das luzes o enciclopédismo, a química e a revolução industrial, a teoria da Evolução de Charles Darwin no século XIX e Karl Marx que marcou o século XX. Não podemos deixar de mencionar a descoberta do raio X, do elétron, do efeito Zeeman, a radioatividade, a transmutação dos elementos, a ideia de

quantização e a Teoria da Relatividade com Albert Einstein e Sigmund Freud com sua análise do inconsciente humano (CHASSOT, 2004).

À medida que as duplas iam apresentando os trabalhos, percebemos a sequência cronológica adotada pelo autor e fazíamos um encadeamento das ideias; ao final de cada encontro, havia uma reflexão da turma sobre os aspectos positivos, negativos e o que poderia melhorar em cada trabalho, de forma a aperfeiçoar as técnicas didáticas e estabelecer um fluxo crescente do nível de cada dupla. Essa estratégia favoreceu uma aprendizagem significativa que é quando os conhecimentos passam a dar sentido ao saber e à prática do aprendente (SOUSA et al, 2015).

Inicialmente houve certo estranhamento, principalmente por conta dos discentes, em sua maioria, estarem acostumados com os modelos tradicionais de ensino, porém com o tempo a turma foi se desprendendo das amarras da acomodação e participando das atividades propostas por cada grupo. Porém, esta não é uma tarefa apenas do discente; coube também ao docente a coragem de sair do pedestal que o coloca como “detentor do saber” e incentivar a construção coletiva do conhecimento de forma direta, possibilitando uma experiência ímpar aos discentes da disciplina. Para Berbel (2011), em um método ativo de ensino aprendizagem, o professor deve adotar a concepção do aluno, acolhendo suas ideias, sentimentos e intervenções, sempre que demonstrados, e apoiar o seu crescimento motivacional.

Certamente esta não é uma estratégia inédita e pode estar sendo aplicada em diversos outros contextos da educação básica e superior, porém o que queremos destacar por meio deste relato de experiência é que foi possível aplicar todos os princípios da bioética de forma prática e exitosa. Todo o processo tendeu para a promoção da autonomia dos sujeitos por meio da livre opção de estratégias voltadas ao ensino de determinado conteúdo (autonomia), garantindo um ambiente no qual as desigualdades puderam ser niveladas e atenuadas, respeitando o momento de cada sujeito, bem como suas limitações e potencialidades (justiça), além de demonstrar as inúmeras metodologias que podem vir de forma complementar ou em total substituição do método puramente expositivo, gerando ao discente um leque de opções que podem ser aplicadas na prática docente e que podem trazer benefícios não só para a prática profissional, mas para a formação de outros discentes (beneficência) (DRUMMOND, 2017).

Considerações

Certamente a aplicação dos princípios da bioética no contexto acadêmico envolve questões complexas e que exigem maiores estudos posteriores, porém o objetivo deste artigo foi introduzir uma nova noção de aplicação destes tópicos voltados principalmente ao Ensino Superior. Promover um processo que envolva os três princípios da bioética é uma tarefa que deve envolver discentes, docentes e equipe gestora, possibilitando desta forma a humanização dos espaços acadêmicos com a real aplicação prática do que muitas vezes apenas é demonstrado em aulas expositivas e maçantes.

Estes princípios, quando aplicados, buscam romper com a lógica puramente mercadológica do ensino, buscando principalmente a formação de sujeitos autônomos e protagonistas diante do seu contexto sócio-histórico-cultural. De nada adianta oportunizar o ensino, se este não é capaz de transformar a realidade do sujeito, promovendo uma real ressignificação de suas vivências e adaptação em casos de situações novas, incentivando um processo permanente e compartilhado, possibilitando a compreensão de uma ciência que não está pronta, longe disso, está em construção, sendo transformada a cada dia.

Durante a elaboração deste artigo foi possível observar, por meio do breve relato de experiência, um dos diversos modelos possíveis para efetivar os princípios da bioética no contexto acadêmico, possibilitando desta forma o fortalecimento do discente enquanto sujeito autônomo e personagem principal do processo educacional e do seu contexto social. Faz-se necessária a substituição do modelo ainda hegemônico nas Instituições de Ensino Superior, caracterizado principalmente pelo método tradicional e expositivo de conteúdo, por estratégias didáticas que possibilitem ao discente a promoção da autonomia e protagonismo acadêmico, profissional, social e pessoal, de forma a substituir o simples desenvolvimento de mão de obra pela formação de pessoas que exercem sua cidadania e ocupam os espaços de debate.

Referências

- ANDIFES. **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- BARBOZA, H. H. Princípios da Bioética e do Biodireito. **Revista Bioética**, v. 8, n. 2, p. 209–216, 2000.
- BAREMBLITT, G. **Compêndio de análise institucional e outros correntes: teoria e prática**. 5. ed. Belo Horizonte: Instituto Felix Guattari, 2002.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25–40, 2011.
- BUSS, P. M.; PELLEGRINI FILHO, A. A saúde e seus determinantes sociais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 17, n. 1, p. 77–93, 2007.
- DRUMMOND, J. P. Bioética, dor e sofrimento. **Ciência e Cultura**, v. 63, n. 2, p. 32–37, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALVÃO, M. C. B. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica Introdução. **Fundamentos de epidemiologia**, v. 398, n. 2, p. 1–377, 2010.
- GONZALES, Z. K.; GUARESCHI, N. M. DE F. O protagonismo social e o governo de jovens. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ninez y Juventud**, v. 7, n. 1, p. 37–57, 2009.
- HOSSNE, W. S. Bioética - princípios ou referenciais ? **O Mundo da Saúde**, v. 30, n. 4, p. 673–676, 2006.
- MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. Sup. 2, p. 2133–2144, 2008.
- PAIVA, V. L. M. DE O. E. Autonomia e Complexidade. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 77–127, 2006.
- PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43–55, 2005.
- SOUZA, R. M. DE. **O Discurso do Protagonismo Juvenil**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.
- TORRE, E. H. G.; AMARANTE, P. Protagonismo e subjetividade: a construção

coletiva no campo da saúde mental. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 6, n. 1, p. 73-85, 2001.

VIEIRA-DA-SILVA, L. M.; ALMEIDA FILHO, N. DE. Equidade em saúde: uma análise crítica de conceitos. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 25, n. Sup. 2, p. 217-226, 2009.

Recebido em: novembro de 2020

Aceito para publicação em: abril de 2021