

CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO CAMILO
Mestrado em Bioética

Carlos de Barros Laraia

**EDUCAÇÃO EM BIOÉTICA: DIRETRIZES PARA AÇÕES DE
FORMAÇÃO CONTINUADA EM BIOÉTICA PARA PROFESSORES EM
EXERCÍCIO NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

São Paulo
2013

Carlos de Barros Laraia

**EDUCAÇÃO EM BIOÉTICA: DIRETRIZES PARA AÇÕES DE
FORMAÇÃO CONTINUADA EM BIOÉTICA PARA PROFESSORES EM
EXERCÍCIO NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Bioética do Centro Universitário São Camilo, orientada pela Professora Ana Maria Lombardi Daibem e co-orientada pelo Professor William Saad Hossne, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Bioética.

**São Paulo
2013**

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Pe. Inocente Radrizzani

Laraia, Carlos de Barros

Educação em bioética: diretrizes para ações de formação continuada em bioética para professores em exercício no ensino fundamental e médio / Carlos de Barros Laraia. -- São Paulo : Centro Universitário São Camilo, 2013.

92 p.

Orientação de Ana Maria Lombardi Daibem e William Saad Hossne

Dissertação de Mestrado em Bioética, Centro Universitário São Camilo, 2013.

1. Bioética 2. Educação continuada 3. Formação de professores
I. Daibem, Ana Maria Lombardi II. Hossne, William Saad III. Centro
Universitário São Camilo IV. Título

Carlos de Barros Laraia

**EDUCAÇÃO EM BIOÉTICA: DIRETRIZES PARA AÇÕES DE
FORMAÇÃO CONTINUADA EM BIOÉTICA PARA PROFESSORES
EXERCÍCIO NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

São Paulo, ____ de _____ de 2013

Orientadora

Examinador

Examinador

*Dedico este trabalho à Marilda,
minha esposa, amorosa companheira
de mais de 40 anos,
conselheira, incentivadora,
colaboradora na construção
nossa maravilhosa*

AGRADECIMENTOS:

A meus filhos e filhas, Carlos, Alexandre, Ana Cláudia, Ana Carla e Maurício, noras e genros, por me incentivarem e acreditarem na minha capacidade de cumprir esta jornada.

A minhas netas, Ana Giulia, Ana Clara e Isabela Maria, alegrias de minha velhice, que lembram a responsabilidade que temos com as futuras gerações.

Ao amigo-irmão Antonio Homero, sempre ao meu lado nos caminhos da Bioética, na Universidade do Vale do Sapucaí.

À Adriana, Andrea, Joelma e Sandra, colegas de docência, sempre solícitas em correr em nosso auxílio.

À minha orientadora, Professora Ana Maria Daibem, pela atenção, pela paciência, pelas palavras de encorajamento e, principalmente, pela sábia maneira que me guiou nos caminhos da Pedagogia.

Ao Professor William Saad Hossne, meu co-orientador, exemplo de dedicação, de mestre e amigo, a quem muito deve a Bioética em nosso país.

Ao Professor Márcio Fabri e Professora Maria da Glória Minguili, membros de minha banca de qualificação, pelas sugestões no aprimoramento desta dissertação.

Aos Professores Leo Pessini e Christian Paul de Barchifontaine, com quem tive os primeiros e decisivos passos no conhecimento da Bioética.

Aos colegas de mestrado da turma 7, cujo convívio ajudou-me a rejuvenescer.

Ao amigo Cleyton Antonio da Costa, pelo apoio tecnológico na formatação deste trabalho.

À Daniela e Alessandra, prestimosas secretárias da Pós graduação do Centro Universitário São Camilo, pela forma atenciosa com que sempre me atenderam.

À Rita Maria e Thalita, colaboradoras da Pró Reitoria de Extensão da Universidade do Vale do Sapucaí, pelo incentivo e pelo auxílio prestado.

Às bibliotecárias da Universidade do Vale do Sapucaí e do Centro Universitário São Camilo, sempre prontas a nos auxiliar.

Para não incorrer em falhas de memória e conseqüente ingratidão, a todos que, de uma forma ou outra concorreram para que este trabalho fosse possível, meu mais sincero agradecimento.

*“Devemos avançar de uma ciência eticamente
livre para outra eticamente responsável;
de uma tecnocracia que domina o homem para
uma tecnologia que esteja a serviço da humanidade
do próprio homem.”*
HANS K’

LARAIA, Carlos de Barros. **Educação em Bioética: Diretrizes para ações de formação continuada em Bioética para professores em exercício no ensino**

fundamental e médio. 2013. 92 f. Dissertação (Mestrado em Bioética) – Centro Universitário São Camilo, São Paulo, 2013.

A Bioética nas últimas décadas de sua história no que diz respeito ao ensino e a interdisciplinaridade com as outras áreas do saber e em especial a área de saúde, teve uma vasta literatura produzida, reassumindo o seu sentido mais amplo de contribuir com a humanidade no processo de evolução, não apenas biológica, mas também cultural, refletindo, compreendendo e tentando resolver problemas emergentes provenientes da revolução biotecnológica que afetam a vida das pessoas e da sociedade. O processo de construção deste estudo buscou identificar na literatura alguns pontos em comum entre Bioética e Educação, sobre a oportunidade e necessidade de se introduzir o estudo da Bioética nos níveis de ensino fundamental e médio e sobre a formação continuada como resposta à demanda de professores para atender ao ensino nestas fases do processo educativo. Com base nas análises de documentos que tratam de ações de formação continuada realizadas com professores do ensino fundamental e médio - Projeto de Educação Continuada – Convênio Secretaria de Estado de São Paulo (SEE), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Fundação para o Desenvolvimento da UNESP (FUNDUNESP) e Núcleo de Ensino – Campus de Bauru, no período 1996/1998 e com professores do ensino superior - Projeto de Formação Contínua de Docentes da Universidade Estadual Paulista (UNESP) sob a coordenação da Pró-Reitoria de Graduação/ Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas, período 2005/2012, foram propostas diretrizes para ações de formação continuada em Bioética para professores em exercício no ensino fundamental e médio que poderão, no futuro, subsidiar ações concretas dessa natureza, visando proporcionar a esses professores, condições teórico-metodológicas para tratar das questões bioéticas no desenvolvimento do projeto político pedagógico em que atuam.

Palavras-chave: Bioética, Educação, Formação Continuada, Ensino Fundamer médio.

LARAIA, Carlos de Barros. **Education in Bioethics: Directions for continuing formation actions in Bioethics for teachers working at fundamental and high**

school. 2013. 92 f. Dissertation (Master`s degree in Bioethics) – Centro Universitário São Camilo, São Paulo, 2013.

In the last decades of its history, there was a vast literature about bioethics and what it concerns to teaching and interdisciplinary with other areas in knowledge, especially health area, what reassures its sense of contributing to mankind in evolution process, not only in biological aspect, but also in the cultural one, reflecting, comprehending and trying to solve arising problems coming from biotechnological revolution that affects people`s life and society. The construction process of this study aimed to identify, in literature, some common points between Bioethics and Education, on the opportunity and necessity of implementing Bioethics study in fundamental and high school levels of education and on the continuing formation as an answer to the teachers` demand to attempt to teaching in these phases of educational process. Based on the analysis of documents that care about continuing formation actions performed among teachers of fundamental and high school levels - Projeto de Educação Continuada – Convênio Secretaria de Estado de São Paulo (SEE), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Fundação para o Desenvolvimento da UNESP (FUNDUNESP) and Núcleo de Ensino – Bauru *Campus*, in the period between 1996/1998 and with university teachers - Projeto de Formação Contínua de Docentes da Universidade Estadual Paulista (UNESP) under the coordination of Pró-Reitoria de Graduação/ Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas, comprehended between 2005/2012, some directions were proposed for continuing formation actions in Bioethics for teachers in fundamental and high school levels that may, in the future, subsidize concrete actions on this area, aiming to provide theoretical and methodological conditions for the teachers at work in order to hand with bioethical questions in the development of the pedagogical political project they work with.

Keywords: Bioethics. Education. Continuing formation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
-------------------	----

2 OBJETIVOS.....	15
2.1. Objetivo Geral.....	15
2.2 Objetivos específicos.....	15
3 METODOLOGIA.....	16
4 EMBASAMENTO TEÓRICO.....	18
4.1. Educação e Bioética.....	18
4.2. Bioética no ensino fundamental e médio.....	25
4.3. Formação de professores.....	34
4.4. Formação continuada de professores.....	41
5 DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM BIOÉTICA.....	50
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS.....	62
ANEXOS.....	68

1 INTRODUÇÃO

Por quase quatro décadas não restou qualquer dúvida sobre o pioneirismo de Van Rensselaer Potter, bioquímico e oncologista norte-americano radicado em Madison, na gênese da palavra Bioética, utilizando-a, pela primeira vez, em artigo escrito sob o título “*Bioethics: the science of survival*”, publicado em 1970 e, no ano seguinte, no livro “*Bioethics: bridge to the future*”. Ainda em 1971, apoiado pela família Kennedy, André Hellegers criou um instituto denominado “The Joseph and Rose Kennedy Institute for the Study of Human Reproduction and Bioethics”, ligado à Universidade Georgetown, em Washington (HOSSNE et al, 2010). Preocupado com o avanço acelerado do progresso tecnológico destituído, em grande parte, de valores éticos, Potter preconizava a Bioética como uma nova ciência capaz de servir de ponte entre o poder fazer e o dever fazer, como um meio de harmonização entre as humanidades e o conhecimento técnico científico. Em seu livro, Potter propunha a Bioética como a combinação do trabalho de humanistas e cientistas com o objetivos de sabedoria e conhecimento, ou seja, a sabedoria de usar o conhecimento para o bem social numa época em que a sobrevivência do homem estaria em jogo. Considerava como imorais todas as ações que diminuem as chances de sobrevivência humana e que os valores éticos não podiam ser separados dos fatos biológicos. Propondo superar a incapacidade de diálogo entre as tecnociências e as ciências humanas, levando a um futuro duvidoso, preconizou a construção de uma ponte – a Bioética - unindo as duas culturas (POTTER, 1971). Mais de um quarto de século depois, durante o IV Congresso Mundial de Bioética, realizado em Tóquio, por meio de uma palestra apresentada em vídeo, Potter (1998), expõe “a Bioética como uma nova ciência ética que combina humildade, responsabilidade e uma competência interdisciplinar e intercultural que potencializa o senso de humanidade”. (p. 372)

Pesquisas mais recentes, realizadas na Universidade de Humboldt e na Universidade de Tübingen, ambas na Alemanha, e trabalhos de Hans-Martin Sass, do Instituto Kennedy de Bioética em Wasington, nos EUA, revelam que, em 1927, Fritz Jahr, filósofo e educador, havia publicado um artigo na revista *Kosmos*, utilizando o neologismo bioética (bio + ethik), que se intitulava “Bioética: uma revisão do relacionamento ético dos humanos em relação aos animais e plantas”. Em sua publicação, o autor propõe um “imperativo bioético”, baseado no imperativo kantiano – “respeite todo ser vivo como princípio e fim em si mesmo e trate-o, se possível, enquanto tal” (HOSSNE et al, 2010).

Embora Jahr e Potter tenham utilizado o mesmo neologismo, a preocupação do primeiro foi ampliar o conceito kantiano, antes restrito aos seres humanos, estendendo-o a todas as formas de vida e, o segundo, manifestando, em suas reflexões, a preocupação no que diz respeito à sobrevivência da humanidade face aos avanços das ciências, as repercussões, em cada época, foram extremamente diversas. Não houve repercussão nos meios científicos ou na mídia, do trabalho original de Jahr que só chegaram ao conhecimento a partir da segunda metade da década passada e só mais recentemente passam a ser comentados academicamente. No recente 8º Congresso Internacional de Bioética Clínica, ocorrido em maio de 2012, em São Paulo, a vida e a obra de Fritz Jahr mereceu a realização de uma mesa redonda com a participação, entre outros, de Hans-Martin Sass.

De acordo com Pessini (2012), foi com Potter que a expressão “Bioética” ganhou certificado de nascimento e as duas publicações de Potter marcam, reconhecidamente, o início da Bioética e o seu desenvolvimento no mundo todo. Ao contrário do que ocorreu com o autor alemão, os trabalhos de Potter ganharam ampla divulgação e, em muito pouco tempo, suas idéias se espalharam por quase todo o mundo, motivando um crescente de publicações periódicas, edição de livros e de eventos acadêmicos sobre o tema.

Em decorrência da indignação provocada por condutas médicas e pesquisas que feriam a ética, em 1974 o Congresso Americano constituiu um grupo denominado Comissão Nacional para a Proteção de Seres Humanos em Pesquisas Biomédicas e Comportamentais, com a missão de, no prazo de quatro meses, apresentar os princípios éticos que deveriam conduzir a pesquisa que utilizasse seres humanos. Somente em 1978 foi divulgado o resultado da Comissão, que ficou conhecido como relatório Belmont. Um ano depois, Beauchamp e Childress, com base nos elementos deste relatório, publicaram o livro *Principles of Medical Ethics*. Apresentavam como princípios fundamentais a beneficência, a não maleficência, a autonomia e a justiça. Segundo os autores, esses princípios definiam deveres *prima facie*, sendo necessário respeitá-los em conjunto ou a cada um deles. Não havendo hierarquia entre os princípios, em determinadas situações concretas, poderia ocorrer conflito entre eles, quando, então, dever-se-ia investigar qual seria o princípio predominante a ser respeitado (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2002). Tais princípios foram prontamente

adotados pela Bioética, dando origem ao seu modelo principialista, de grande aceitação nas discussões bioéticas no campo da medicina e das ciências da saúde.

A Bioética, tal como concebida por Potter, apresentava-se com grande abrangência, concebida como uma ponte entre o poder tecnológico e o humanismo, combinando humildade e responsabilidade, desde cedo destacando a sua característica multi, inter, transdisciplinar e intercultural que potencializa o senso de humanidade. Na mesma época Hellegers, com seu grande prestígio, levou grande parte das pessoas a acreditar que a Bioética seria restrita à medicina e áreas afins das ciências da saúde. Para tanto, contribuiu o principialismo de Beauchamp e Childress, voltado especialmente para orientar a pesquisa biomédica e não a Bioética como um todo (HOSSNE; ALBUQUERQUE; GOLDIM, 2007, p.157-158). Para Hossne (2006, p 673-676), os princípios da não-maleficência, da beneficência, da autonomia e da justiça são insuficientes para uma ampla reflexão bioética e devem ser substituídos por referenciais, acrescentando outros como liberdade, solidariedade, prudência, privacidade, alteridade, equidade, responsabilidade e vulnerabilidade.

Seguindo a corrente de uma Bioética voltada para a medicina e outras profissões da área de saúde, uma vasta literatura foi produzida ao longo de quatro décadas de sua história no que diz respeito ao ensino da Bioética nestas áreas específicas. Mais recentemente, a Bioética vem reassumindo o seu sentido mais amplo de contribuir com a humanidade no processo de evolução, não apenas biológica, mas também cultural, refletindo, compreendendo e tentando resolver problemas emergentes provenientes da revolução biotecnológica que afetam a vida das pessoas e da sociedade.

Na América Latina, diferentemente de outras regiões do mundo, a Bioética tem se preocupado com os novos desafios de enfrentar os problemas relativos à desigualdade e exclusão, além de outros problemas próprios de nossas populações em seu contexto histórico e social. Fatos marcantes da história da Bioética em nossa região foram o estabelecimento do Programa Regional de Bioética da Organização Pan-Americana de Saúde, em 1994 sediado no Chile, a realização do VI Congresso Mundial de Bioética com o tema “Poder e Injustiça”, ocorrido em Brasília, em 2002, a fundação da Rede Latino-Americana e do Caribe de Bioética da UNESCO em 2003, e a edição do Dicionário Latino-Americano de Bioética, publicado pela Universidade Nacional da Colômbia em 2008.

Estendendo suas fronteiras e difundindo-se para outros campos dos saberes, destaca-se, mais recentemente, o papel de uma visão bioética da Educação (DUMARESQ, 2009). Osswald (2006), refletindo sobre o tema Bioética e Educação, que pode ser substituído por Bioética na Educação ou Educação pela Bioética, afirma que há um déficit de informação e de formação bioética ao longo de todo currículo escolar, do ensino básico ao superior e que há um lugar para a Bioética na Educação. Assim argumenta:

Partimos do conceito, certamente consensual e não carecendo de demonstração, de que a tumultuosa evolução das tecnologias e o seu cada vez maior poder, nomeadamente na esfera da vida individual e no cosmo inteiro, tornam indispensável que toda pessoa responsável ganhe um conhecimento básico e uma capacidade de análise dos fundamentos do agir que lhe permitam intervir nas grandes decisões que levarão a adotar esta ou aquela atitude frente aos dilemas que a tecnociência nos põe. Ou seja, é desejável (poderia argumentar-se que é até exigível) que haja uma formação bioética em cada um dos membros da comunidade (OSSWALD, 2006. p.225-228).

De acordo com Lepargneur (2006, p.149-159), a Bioética está penetrando aos poucos nos lugares privilegiados do ensino e da Educação, não só como fruto de sua progressiva elaboração, mas também como necessidade de sua implementação. Afirma o autor que é na Educação que se prepara o futuro de um país e que o presente da humanidade se decide em algumas disciplinas, entre as quais tem destaque a Bioética, cabendo a toda nação determinar as relações que entende entreter entre educação e Bioética.

Da Itália vem a proposta de Bueno (2007, p.8-10) de Educação de valores bioéticos para jovens, sugerindo, para isso a denominação de “pedabioética”. Dentro da mesma linha, preconizando o amplo ensino da Bioética, Pérez (2007, p.335-344) sugere, já no título de sua publicação (*De la Bioética a la Bioeducacion y a la Biopedagogia*) dois outros neologismos.

No Brasil, o Programa de Pós Graduação em Bioética do Centro Universitário São Camilo, revelando o seu interesse pelo tema, desde 2006 vem realizando fóruns com participação de pós graduandos e docentes do Colégio Cardeal Motta visando a inserção da bioética no ensino fundamental e médio.(JORNAL SÃO CAMILO EDUCAÇÃO, 2009). Como consequência, dissertações de mestrado foram

produzidas, apontando para uma educação bioética mais precoce para que o educando possa construir seus valores, sua capacidade reflexiva e de escolha.

Messias(2007) em dissertação de mestrado propõe a Bioética no ensino médio, com base no projeto pedagógico de uma escola estadual do interior do estado de São Paulo em que estão implícitos os valores e princípios norteadores da Bioética para uma Educação cidadã.

Dumaresq (2009, p57), por sua vez, em sua dissertação de mestrado, baseando-se na estreita relação entre a Bioética e a Educação e sob o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais, conclui pela viabilidade de uma educação bioética no ensino fundamental.

Santos (2009), em sua dissertação, analisa interfaces da Bioética com a inserção da filosofia para crianças no ensino fundamental.

Em se concordando com as conclusões citadas, ainda permanece uma importante lacuna que reside na falta de informação e formação bioética no ensino superior, no curso de pedagogia em particular, e, de forma mais ampla, nos cursos de licenciatura, justamente aqueles que formam o professor para atuar no ensino fundamental e médio. Não se pode conceber a execução de um trabalho educativo sem que o professor esteja devidamente preparado para a sua missão, principalmente quando o objetivo a ser atingido é proporcionar aos seus alunos, o desenvolvimento cidadãos ativos aptos a participar da construção de uma sociedade ética.

O primeiro Curso de Pós Graduação *stricto sensu* em Bioética, em nosso país, foi criado em 2004, no Centro Universitário São Camilo em São Paulo, e, até março de 2013, formou cento e nove mestres e três doutores. O Programa de Pós Graduação em Bioética da Universidade de Brasília, criado no segundo semestre de 2008 formou 31 mestres e 6 doutores Estes dados permitem concluir que não se dispõe de um contingente significativo de profissionais preparados para o magistério da Bioética nos cursos de licenciatura, que formam os docentes para o magistério no ensino básico. Levando-se em conta a relevância da Bioética na atual fase de sua história, já não mais restrita à área das ciências da saúde, mas estendendo suas fronteiras para outros campos do conhecimento, inclusive a Educação, o desafio que hoje se enfrenta é: como superar a ampla demanda de formação em Bioética que se requer para a atuação de professores no ensino fundamental e médio?

Pretende-se, neste trabalho, identificar na literatura alguns pontos em comum entre Bioética e Educação e sobre a oportunidade de se introduzir o estudo da Bioética

nos níveis de ensino fundamental e médio, uma das metas do Programa de Pós Graduação em Bioética do Centro Universitário São Camilo. Pretende-se, ainda apresentar uma proposta de diretrizes para ações de educação continuada para docentes em exercício no ensino básico que possa dar uma resposta ao problema de pesquisa apresentado, ou seja, como superar a ampla demanda de formação em Bioética que se requer para a atuação de professores no ensino fundamental e médio? Para tanto, pretende-se, ainda levantar a produção científica que trate da formação continuada de professores, que dará fundamentos à busca de soluções para o problema apresentado.

2 OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

Refletir sobre a inserção dos estudos da Bioética no ensino fundamental e ensino médio, assim como sobre questões afins a Formação Continuada, visando apresentar diretrizes para ações formadoras com professores em exercício, com a intenção de proporcionar-lhes apropriação de requisitos teórico-metodológicos para a

prática pedagógica referente à Educação em Bioética, no desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico no qual atuam.

2.2 Objetivos específicos

1 – Identificar elementos básicos da interação Bioética e Educação, que subsidiem ações de formação continuada de professores, visando responder à demanda de formação bioética no ensino fundamental e médio.

2- Obter subsídios norteadores a partir de ações de formação continuada realizadas no campo educacional, que contribuam na elaboração de diretrizes para ações de formação continuada em Bioética para professores em exercício no ensino fundamental e médio.

3- Apresentar diretrizes para ações formadoras em Bioética com professores em exercício no ensino fundamental e médio, que lhes proporcione refletir sobre a Educação em Bioética e apropriar-se de fundamentos teórico-metodológicos que norteiem uma prática pedagógica criativa e libertadora, tendo em vista o projeto político-pedagógico no qual atuam.

3 METODOLOGIA

Na primeira fase deste estudo, procedeu-se à revisão bibliográfica cujo levantamento de informações e dados foram na base de dados Medline, Lilacs, Philosopher's e Scielo, na busca de artigos sobre os eixos temáticos desta dissertação.

No direcionamento da pesquisa bibliográfica utilizaram-se as palavras chaves: Bioética e Educação, Bioética e Pedagogia, Bioética no ensino fundamental e médio,

formação continuada de professores, bem como suas correspondentes em língua estrangeira (inglês, francês, italiano e espanhol). O material obtido foi submetido à leitura e, em seguida as informações foram organizadas e registradas com a síntese dos assuntos e devidamente catalogadas.

Na segunda fase, por meio da análise documental serão objeto de estudo documentos que tratam de ações de formação continuada realizadas com professores do ensino fundamental e médio - Projeto de Educação Continuada – Convênio Secretaria de Estado de São Paulo (SEE), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Fundação para o Desenvolvimento da UNESP (FUNDUNESP) e Núcleo de Ensino – Campus de Bauru, período 1996/1998 e com professores do ensino superior - Projeto de Formação Contínua de Docentes da Universidade Estadual Paulista (UNESP) sob a coordenação da Pró-Reitoria de Graduação/ Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas, período 2005/2012. Com base nos elementos obtidos, serão elaboradas diretrizes para ações de formação continuada em Bioética para professores em exercício no ensino fundamental e médio que poderão, no futuro, subsidiar ações concretas dessa natureza.

A análise documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica, diferenciando-se desta unicamente na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica tem, como base, a produção científica de diversos autores sobre um determinado assunto. A análise documental vale-se de fonte documentais dos mais diferentes tipos, tais como documentos oficiais, reportagens, cartas, contratos, materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou mesmo documentos que já foram analisados, como, por exemplo, relatório de pesquisas (BARROS e LEHFELD, 1990,p.73). De acordo com Ludke e André (1986, p. 38), o método, bastante utilizado em historiografia, é pouco explorado na área da educação, mas pode ser uma valiosa contribuição na abordagem de dados qualitativos, complementando as informações provenientes de outras técnicas ou revelando novos aspectos de um tema ou problema.

4 EMBASAMENTO TEÓRICO

4.1. Educação e Bioética.

A Bioética no Brasil teve um início tardio, surgindo apenas após a retomada do regime democrático e a promulgação da nova Constituição de 1988. Com efeito, no início dos anos 70, quando a Bioética florescia, nosso país vivia um período de

restrições democráticas, com sérias limitações ao debate sobre idéias e comportamentos na área acadêmica (HOSSNE; ALBUQUERQUE e GOLDIM, 2007, p. 143-160). O ambiente político anteriormente existente, sem respeito às liberdades individuais e coletivas não era um campo propício para a difusão de uma disciplina que está ancorada no diálogo e na tomada de decisões racionais. Não há Bioética sem liberdade. Hossne (2007, 99-104), considera que, além de ser ponte para o futuro como preconizado por Potter, “a Bioética é uma ponte para a liberdade e para a libertação, começando por uma, por outra, ou por ambas (liberdade e libertação) ao mesmo tempo.” E acrescenta o autor:

A liberdade na bioética, embora não absoluta é uma liberdade, digamos, de categoria especial. Especial porque tem como fator limitante apenas a ética (que, por essência, exige liberdade) e é especial porque é uma liberdade para opção. Ela é muito mais do que liberdade para isso ou aquilo, ela é uma liberdade sublime, a liberdade para opção, opção de valores. Esta é a beleza e a especificidade da liberdade que tem a bioética como ponte. A bioética é, pois, ponte para a libertação e ponte para a verdadeira liberdade (HOSSNE, 2007, P. 104).

Pouco tempo, antes do nascimento da Bioética em nosso país, Paulo Freire lançava, no Brasil, as suas obras, pregando uma educação libertadora, livre de opressões, possibilitando o desenvolvimento de cidadãos autônomos capazes de discernir eticamente. Para Paulo Freire, em sua obra “Educação como prática de liberdade”, é muito importante que os homens assumam a sua postura como seres éticos, sujeitos e não objetos da história (FREIRE, 2001, p.40). Paulo Freire preconiza a universalidade da ética nos seguintes termos:

Quando falo, porém, da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana [...] Na verdade falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como de sua natureza constituindo-se social e historicamente (FREIRE, 1996, p. 20).

A pontuação destes fatos demonstra que Educação e Bioética têm várias faces em comum e compartilham referenciais. Ambas apresentam, nos seus discursos, a existência de uma ética universal, a promoção e defesa da dignidade do ser humano. A Educação, segundo Freire, preocupa-se com a situação dos oprimidos da mesma forma que a Bioética tem entre seus referenciais a proteção dos vulneráveis. Assim

como, para Freire, não há Educação sem liberdade, também não pode existir Bioética onde não haja liberdade.

A Bioética tem como objeto de estudos os valores que movem a sociedade, a Educação promove estes valores no indivíduo em permanente construção. A Bioética não padroniza valores, mas exige uma reflexão que implica em escolhas que devem ser realizadas sem preconceito, coação ou coerção. De acordo com Wolff (1993, p.101) o cenário educacional está impregnado de valores: imprime valores e critica os falsos valores. Mas, afinal, que são valores? Etimologicamente, valor tem a mesma raiz do verbo latino *valere*. Várias outras palavras, comumente utilizadas em nosso vocabulário, têm derivação na mesma raiz, como, por exemplo, valente (aquele que vale), válido (o que tem valor), inválido, avaliar. O termo valor aparece em inúmeros campos, como na matemática, física, direito, artes. São valores: a justiça, a honestidade, a verdade, a beleza, conforme estivermos diante de juízo políticos, lógicos ou estéticos. A questão de valores já era abordada na filosofia antiga, onde os pensadores examinavam as questões à luz do bem, do belo e do verdadeiro. (ARANHA e MARTINS, 2005, p.198).

Tal como na Bioética, a reflexão sobre os problemas educacionais leva, inevitavelmente à questão dos valores. Para a solução dos problemas faz-se necessário a determinação de objetivos e, determinar objetivos implica em definir prioridades, ou seja, decidir sobre o que é válido e o que não é válido:

A educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem? [...] E a palavra *homem* significa exatamente aquele que avalia. Se o problema dos valores é considerado uma das questões mais complexas da filosofia atual, no entanto, todos sabem quão trivial é a experiência da valoração; a todo momento nós somos testemunhas dessa experiência. Uma vez que a experiência axiológica é tipicamente humana, é a partir do conhecimento da realidade humana que podemos entender o problema dos valores. E como a educação se destina (se não de fato, pelo menos de direito) à promoção do homem, percebe-se já a condição básica para alguém ser educador; ser um profundo conhecedor do homem (SAVIANI, 2007, p. 43-44).

Saviani também afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 1991, p.14)

A Bioética, na visão potteriana, nasceu com o objetivo de humanizar as ciências, levando-as a respeitar valores fundamentais que estavam sendo esquecidos no desenvolvimento de inovações tecnológicas, que, embora visassem benefícios para a humanidade, colocavam em risco esta mesma humanidade e o meio ambiente. Pela educação podemos antecipar a humanização das ciências, humanizando antes o futuro cientista:

Educar o homem significa humanizá-lo, isto é, tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens (CHAVES, 2008, p.52).

Dentre todos os seres, somente o homem pode ser educado. O animal pode adquirir novas habilidades por meio de treinamento, mas não pela educação, porque apenas o homem pode ser humanizado. Somente o homem, usando de sua racionalidade, pode refletir e emitir juízo de valores, estabelecer uma hierarquia entre eles, ou seja, exercer uma atitude axiológica, mas isso não é atitude instintiva e sim adquirida pelo processo educativo.

Freire (1997) explica sobre o papel da humanização na educação da seguinte forma:

Se falamos da humanização, do ser mais do homem, objetivo básico da sua busca permanente, reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão somente a primeira, contudo constitui sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação [...] Uma educação só é verdadeiramente humanista, quando se esforça no sentido de desocultação da realidade. (FREIRE, 1997, p. 9-32)

Educação é comunicação, diálogo e encontro entre pessoas e gerações que possuem história e algum tipo de conhecimento numa troca de saberes. A Bioética, na fase atual de sua história, preocupa-se em fazer que a reflexão ética faça parte do cotidiano das pessoas, das famílias, da sociedade e, de modo especial da Educação. Assim como a discussão bioética não pode mais ficar restrita aos meios acadêmicos da área de medicina, a Educação não pode mais se contentar com o espaço limitado das salas de aula e a um conteúdo curricular engessado, apenas suficiente para se

obter um diploma. Deve sim, construir cidadãos responsáveis, capazes de, dentro de uma visão da ética reflexiva, conhecer e pensar os problemas associados ao avanço da ciência e tecnologia e suas repercussões sobre a vida humana e do meio que a cerca. A Educação enfrenta esse novo desafio. Ela está diante de novos objetos de reflexão vinculados a decisões impensáveis num passado recente (ZANCANARO, 2005, p.414).

Na concepção de Barchifontaine (2006) a Bioética é mais que debater, é fazer coisas uns com os outros. Isso implica em ter responsabilidades de agir, de justificar as escolhas e de arcar com as conseqüências. Assim é que se aprende “a viver junto, que se constrói comunidade, se pratica solidariedade, que se exercita a tolerância” (p.204).

Completando essa discussão, recorre-se aos dizeres de DAIBEM (1997) que em sua tese de doutorado nos remete a uma concepção de sociedade economicamente justa, politicamente democrática, socialmente solidária e culturalmente plural (p. 14-15). E completa: “a sociedade sonhada e a educação pretendida não estão prontas à espera de sua simples apreensão: elas serão aquilo que o coletivo, por meio de diferentes práticas fizerem para que o sonho se torne realidade pelo esforço, inteligência e argúcia de todos” (p. 212).

Analisando a etimologia, “educar” deriva do verbo latino *ducere*, que significa conduzir – *ex-ducere* (de onde vem “educar”) tem o sentido de conduzir para fora e para a frente, para a abertura de novos horizontes (HOSSNE, 2011). A Bioética, com sua característica de “ponte”, pode ser o instrumento ou caminho de condução do educando para o futuro, onde terá o seu pleno desenvolvimento da reflexão crítica, condição para enfrentar e decidir sobre os dilemas e problemas que este mesmo futuro pode trazer.

Apesar dos pontos em confluência da Educação e da Bioética e de sua inegável importância, a bibliografia, compreendendo estes dois temas, não é tão vasta quanto se poderia esperar. Em análise bibliométrica da produção científica sobre Bioética em quarenta anos de sua história, Pizzani, Silva e Hossne (2010), verificaram que, na base de dados Philosophers, o tema Educação aparece em somente 31 trabalhos entre 5263 pesquisados. Na base de dados Lilacs (específica para América Latina e Caribe), o tema Educação não aparece entre os 20 mais freqüentes, porém, um tema

correlato – ensino – aparece 19 vezes entre 3027 descritores. A interpretação destes dados pode significar, apenas, que o tema Educação e Bioética seja uma preocupação recente dos pesquisadores.

Ainda relacionando Bioética e Educação, faz-se necessária uma visita ao embasamento legal da Educação em nosso país, onde se pode verificar que, embora não citada explicitamente, a Bioética e seus referenciais estão presentes em diversos pontos de suas determinações (DUMARESQ, 2009, p. 55).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), editada em 1996, é considerada a lei maior de nossa educação e, pela sua importância, chamada de “carta magna da educação”, situando-se logo abaixo da Constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira (SAVIANI, 2008). Pela sua subordinação direta à Constituição, a LDB preserva, em seu texto, cláusulas pétreas como, por exemplo, a caracterização da educação como direito de todos e dever da família e do Estado, contido no seu artigo 2º que retrata o artigo 205 da Constituição e o artigo 3º, que repete o ordenamento jurídico do artigo 206.

A atual LDB (lei 9394/96) é a sucessora da lei 4024 de 1961, tendo sido recebida pela sociedade com grande euforia por representar um avanço em relação às exigências dos educadores que pretendem uma sociedade mais justa, democrática, solidária e alicerçada na justiça social (DUMARESQ, 2009).

No seu artigo 22, a LDB apresenta as finalidades da educação básica, no artigo 32 os objetivos do ensino fundamental, no artigo 35, os do ensino médio e, no artigo 46 os da educação superior. Depreende-se do texto legal o denominador comum, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, do estabelecimento de objetivos que salientam a necessidade de inclusão de estudo de valores:

- valores fundamentais aos interesses sociais, direitos e deveres do cidadão, respeito ao bem comum e à ordem democrática (ensino básico);

- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (ensino fundamental);

- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (ensino médio)(BRASIL, 1996);

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são documentos produzidos pelo Ministério da Educação, que servem de base para a orientação pedagógica das escolas de todo o Brasil. Além dos volumes relativos aos componentes curriculares, existe ainda a coleção “Temas Transversais”, em que, além de orientar também as práticas pedagógicas, trazem uma reflexão sobre a visão de mundo e um conjunto de valores que se deseja sejam desenvolvidos pelos alunos, com dados específicos para o ensino fundamental e o ensino médio. Referindo-se à ética, os PCNs enfatizam a necessidade de a escola ser um espaço de reflexão e que, escola e professores, devem assumir a responsabilidade de formadores de caráter, objetivando a formação de cidadãos conscientes de seus deveres e direitos:

A questão central das preocupações éticas é a da justiça entendida como inspirada pelos valores de igualdade e equidade.[...] a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação da cidadania. Partindo desta perspectiva, o tema ética traz a proposta de que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, condição para a reflexão ética. Para isso foram eleitos como eixos do trabalho quatro blocos de conteúdo: Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade, valores referenciados no princípio da dignidade do ser humano, um dos fundamentos da Constituição Brasileira (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997).

Em suas dissertações de mestrado sobre a Bioética no ensino fundamental (DUMARESQ, 2009) e no ensino médio (MESSIAS, 2007), as autoras realizam ampla análise da Lei de Diretrizes e Bases e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que se refere à Educação Cidadã preconizada por estes documentos, e identificam, nos referidos textos, princípios ou referenciais bioéticos, que as levam a justificar a proposição de uma educação bioética para os educandos destas fases do ciclo escolar.

Dumaresq assim se manifesta:

Em relação aos princípios, está claro na documentação oficial e na bioética que ambas dizem respeito à possibilidade de reflexões sobre

as condutas humanas em geral, e aos desdobramentos que cada conduta pode levar ao desenvolvimento moral e ético dos alunos e, por conseguinte da sociedade. É interessante notar que uma educação pautada em valores, construída em relações mais justas, democráticas e solidárias, constitui o benefício, mostrando que educação e bioética possuem fortes vínculos, onde o aluno torna-se um sujeito ativo e autônomo (DUMARESQ, 2009, p. 55).

A educação de valores aponta para desafios de instalar no processo de ensino e aprendizagem uma atitude crítica constante de reconhecimento de limites, de justiça e regras que incidem no ambiente escolar. Percebe-se que a bioética desenvolve condutas racionais importantes para a cidadania e que a autonomia deve ajustar-se a uma sociedade que privilegia a ética.

Messias esclarece:

Tendo como alicerce a fundamentação teórica analisada e as descobertas relativas ao projeto pedagógico investigado, parece adequado considerar os projetos educativos que promovem a Educação Cidadã como basicamente identificados com os projetos bioéticos, voltados para formar sujeitos bioéticos, aptos, como esclarece Paulo Freire, a exercer a autonomia, a responsabilidade pelas decisões, o exercício dos “princípios éticos de nossa existência” (MESSIAS, 2007, p.66).

Depreende-se desta citação que a autonomia é uma ação que se dá quando o direito das pessoas é assegurado, promovido e assegurado. Respeitar a autonomia das pessoas implica em reconhecer a capacidade de todos para as próprias decisões, com base nos valores pessoais e crenças (MENESES, 2007, p.192).

4.2. Bioética no ensino fundamental e médio.

A Bioética, tal como originalmente pensada por Van Rensselaer Potter, na segunda metade do século XX, mais precisamente no início dos anos setenta, comportava uma preocupação com o futuro da humanidade e do meio ambiente diante das evidências de que o avanço das ciências, as novas descobertas e as pesquisas em curso não se faziam acompanhar de reflexões éticas e humanísticas. No campo

das pesquisas médicas, por exemplo, eram ainda recentes as lembranças de atrocidades cometidas durante a segunda guerra mundial, quando, em nome do avanço científico, foram realizadas experimentações utilizando como sujeitos, prisioneiros em campos de concentração, em que a dignidade do ser humano era totalmente descartada. Seja pelo Código de Nuremberg ou pelas Declarações de Helsinki, tentativas de normatização destas pesquisas foram estabelecidas, mas, mesmo assim, experimentos médicos eram realizados sem qualquer preocupação ética. Fato marcante que compõe o cenário que antecede ao nascimento da Bioética foi a publicação de Beecher (1966) intitulada “*Ethics and clinical research*”, em que o autor relaciona vinte duas pesquisas de instituições de renome, em curso ou publicadas em revistas de prestígio, sem obediência às normas estabelecidas nos documentos citados.

Além do grande avanço do conhecimento científico, não apenas no campo da medicina, mas no âmbito das demais áreas das ciências que de qualquer forma interferem na vida do ser humano, dos animais e do meio ambiente, a época do surgimento da Bioética tinha, ainda, como pano de fundo, cenários políticos e sociais que marcaram profundamente a sociedade. Sobre este assunto, Maurizio Mori (1994), filósofo e bioeticista italiano, relaciona o surgimento da Bioética, ou renascimento da ética aplicada como um dos fatos mais importantes da reflexão cultural dos últimos anos.

Quatro décadas se passaram desde que o tema Bioética foi proposto e logo se difundiu pelo mundo todo. Se o avanço científico era, àquela época, bastante acelerado, nos últimos quarenta anos revestiu-se de uma celeridade espantosa, resultando em visíveis transformações sociais positivas, porém multiplicando os dilemas e problemas bioéticos decorrentes do que nos oferece este progresso que pode apresentar risco potencial de danos. Seria exaustivo relacionar neste trabalho, as descobertas científicas e inovações biotecnológicas ocorridas nesse período, mormente pelo risco inevitável de omissão de alguns fatos relevantes. Apenas como exemplo, 60 anos após a descoberta da estrutura do DNA por Watson e Crick, em 1953, a biologia molecular nos trouxe os avanços da engenharia genética, os conhecimentos do genoma humano, a geneterapia, os progressos da reprodução assistida, a clonagem, bem como os riscos, desafios e incertezas neles embutidos (HOSSNE et al. 2010).

A Bioética, antes restrita aos meios acadêmicos da medicina e de outras áreas específicas das ciências da saúde, inserida nos conteúdos programáticos de seus cursos universitários, logo ampliou seus espaços e se tornou campo de interesse crescente em outras áreas do conhecimento, assumindo a sua característica pluralista e sua visão inter, multi e transdisciplinar. Assim, a Filosofia, como ciência mãe da ética, o Direito, a Teologia e outros campos mais dos saberes passaram a discuti-la e a integrá-la no dia a dia de suas interpretações e a contribuir para a sua maior difusão por meio de uma vasta produção científica. A Bioética, que teve seu nascimento ligado à preocupação com os caminhos das pesquisas científicas, posteriormente estabeleceu-se na medicina, adjetivada como bioética clínica, gradativamente amplia o seu campo de atuação e, alargando as suas fronteiras atingindo mais recentemente o campo da Educação.

Mais do que isso, os temas prevalentes e emergentes da Bioética, passaram a serem assuntos de divulgação dos meios de comunicação de massa, levando o conhecimento e a discussão para a sociedade de forma geral. Foi o que ocorreu recentemente, em nosso meio com os temas de interrupção de gestação de fetos anencéfalos e utilização de células troncos embrionárias, cuja discussão alcançou a mais alta corte judiciária da nação e foi alvo de grande repercussão em todos os meios.

A esse respeito, Archer (2005, p.31-42) chama a atenção do papel desempenhado pela Bioética na democratização das ciências, levando ao público melhor conhecimento, possibilidade de apreciação ética personalizada, apelo à busca de alternativas técnicas e intervenção ativa nas políticas científicas. Conclui o autor:

A sociedade encontra na bioética o local privilegiado para um diálogo verdadeiramente democrático sobre as tecnologias julgadas construtivas ou destrutivas do pleno desenvolvimento humano, sobre opções personalizadas que dão sentido à vida, sobre valores expressos na consciência coletiva da humanidade e no seu instinto de sobrevivência, assim como sobre as decisões que tornarão possível plasmar um futuro autenticamente humano para as gerações vindouras (ARCHER, 2005. p. 42).

O mesmo autor, no entanto, adverte sobre possíveis riscos, como formas rígidas de constitucionalismo, partidarizações políticas, agitar de bandeiras, formação de grupos de interesse que possam intervir a seu favor, como, por exemplo, o poder

econômico, quando pretende dominar o progresso científico e vergar a ética a seu favor. Para Osswald (2006, p. 225-228) faz-se necessário o estabelecimento de uma Educação bioética que se inicie em período anterior ao do ensino universitário. Numa fase mais precoce o ensino de valores éticos fundamentais seriam radicados, tais como o de dignidade das pessoas, autonomia, liberdade, integridade, respeito e solicitude pelos outros. De acordo com Osswald, ainda, a lacuna a ser preenchida, talvez a mais urgente, reside no ensino secundário (entre nós o ensino médio), onde o jovem será guiado nos caminhos da reflexão e do debate bioético, procurando que entenda as fundamentações e trace os seus próprios caminhos.

É tarefa de caráter generalista, claramente dirigida a um ser moral em formação, tantas vezes marcada por dúvidas, indecisões e revoltas. É de frisar que esta tarefa é considerada prioritária pela rede de Conselhos de Ética dos diferentes países do Conselho da Europa, reunidos em congresso em dezembro de 2003. Tal unanimidade não traduz, porém, uma convergência de opiniões acerca do modo como se deve processar a intervenção bioética no ensino: o quando, o como e por quem suscita mais dúvidas e inquietações do que consensos de base alargada (OSSWALD,2006,p.225-228).

Comungando com as idéias de Osswald sobre o ensino da Bioética para pré-adolescentes e adolescentes, Buono (2007, p.8-10) entende que esta é a melhor faixa etária para ensinar os valores fundamentais de forma racional e estimulá-los a fazer escolhas operativas. Para tanto, cita outro neologismo – a pedabioética – que seria a disciplina ou matéria específica para o ensino da bioética aos mais jovens. Encerrando seu artigo Buono afirma -“O adolescente de hoje é já o homem de amanhã. Educá-lo nos valores universais é garantir o futuro mesmo da humanidade. O desafio é urgente e dramático. Não há tempo a perder para todos os educadores”.

Confrontando com essa urgência em trabalhos europeus da primeira década deste século, a implantação da educação bioética para alunos do ensino médio (high school) já era discutida em países como o Japão, Nova Zelândia e Austrália na década de noventa, conforme Asada et al.,1996,p.401-420. Os autores coordenaram uma pesquisa multicêntrica para se verificar qual era o estado do ensino da Bioética nos três países para alunos de “high school”, constatando que na Austrália e Japão, com mais ênfase, professores de ciências, já há duas décadas vinham discutindo os temas dentro de um método chamado Science, Technology and Society (STS) em que os

problemas éticos eram abordados. Verificaram também que, no Japão, vários livros textos de Ciências ou Biologia para o ensino médio já incluíam assuntos de Bioética.

Em trabalho realizado na Austrália (Dawson, 2007, p.59-73) observa-se o relato de que todos os documentos curriculares oficiais determinam que o ensino de ciências deve ter o objetivo de levar o aluno a entender e desenvolver atitudes em relação aos assuntos de biotecnologia de importância na sociedade. Em pesquisa realizada entre estudantes, o mesmo autor verificou o baixo rendimento da compreensão e das atitudes em diferentes temas de biotecnologia entre os alunos mais jovens (faixa etária entre 12 e 13 anos) e maior entre os mais velhos (faixa etária entre 16 e 17 anos). O curioso deste trabalho é verificar que em nenhuma de suas páginas foi citada sequer uma vez a palavra Bioética.

Relatando a experiência americana no Instituto Kennedy de Ética referente ao ensino da Bioética para estudantes no final do ensino fundamental e ensino médio, Bishop (2006) propõe uma Pedagogia baseada em problemas que tem como objetivo desenvolver a percepção ética e as habilidades de raciocínio, adquirir um senso de responsabilidade pessoal e discernimento para lidar com a ambiguidade moral.

Consoante com a tendência verificada em várias partes do mundo de se prover o ensino da Bioética em fase mais precoce que a propiciada no ensino universitário, e de forma mais ampla aos cidadãos de maneira geral, importantes documentos foram produzidos pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). No primeiro, decorrente da Declaração de Santo Domingo sobre a ciência e a utilização do conhecimento científico, intitulado “A ciência para o século XXI – uma nova visão e uma base de ação” (Unesco, 2003), há uma clara recomendação de que, dentro de uma sociedade globalizada, faz-se necessário manter a discussão pública sobre a ética das pesquisas científicas e que a ciência deve estar a serviço da melhoria da condição humana, reduzindo as desigualdades sociais. O documento ressalta que a Educação em ciências, por meios formais e não formais, deve ter como objetivo fazer com que o público a compreenda como parte integrante da cultura. No item 10 da declaração, o documento deixa bem explícito:

o acesso ao conhecimento científico, a partir de uma idade muito precoce, faz parte do direito à educação de todos os homens e mulheres, e que a educação científica é de importância essencial para o desenvolvimento humano, para a criação de capacidade científica

endógena e para que tenhamos cidadãos participantes e informados (UNESCO, 2003).

Em outra parte do documento, referindo-se à popularização da ciência e da tecnologia, enfatiza:

o principal objetivo da construção de uma cultura científica transdisciplinar – nas ciências exatas, naturais, humanas e sociais – que o povo possa ver como sua, exige que seja dada prioridade a pesquisas socialmente úteis e relevantes. Neste sentido, é necessário promover a introdução, a compreensão e a valorização da ciência e tecnologia em nossa vida cotidiana, a partir do ensino primário (UNESCO, 2003).

Em outubro de 2005, a Conferência Geral da UNESCO adotou por aclamação a “Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos”, comprometendo-se os estados membros a respeitar as liberdades fundamentais, a dignidade humana e os princípios que norteiam a Bioética (UNESCO, 2005). A presente Declaração, fruto de um árduo trabalho que contou com a colaboração de vários comitês e institutos internacionais de Bioética, trouxe valiosa contribuição ao âmbito das pesquisas, ressaltando o direito da liberdade criativa, porém ressaltando a necessidade de respeito incondicional à Bioética.

Tal qual no documento anterior, a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos preconiza em seu artigo 23:

1. Com vistas a promover os princípios enunciados na presente Declaração e assegurar uma melhor compreensão das implicações éticas dos progressos científicos e tecnológicos, em particular entre os jovens, os Estados devem esforçar-se por fomentar a educação e a formação em matéria de bioética a todos os níveis, e estimular os programas de informação e de difusão dos conhecimentos relativos à bioética. 2. Os Estados devem encorajar as organizações intergovernamentais internacionais e regionais, bem como as organizações não-governamentais internacionais, regionais e nacionais a participar neste esforço (UNESCO, 2005).

Há que se destacar o pioneirismo, no Brasil, da discussão deste tema pelo Professor William Saad Hossne, que no ano de 2000, já discutia a inserção da Bioética no ensino fundamental, em congressos da área. Posteriormente, com a abertura do mestrado em Bioética no Centro Universitário São Camilo, instituiu o tema como prioritário (JORNAL SÃO CAMILO EDUCAÇÃO, 2009). Consoante com esta linha,

trabalhos recentes de dissertação de mestrado respondem à tônica de se oferecer, aos estudantes de ensino fundamental e médio, a oportunidade de tomarem contato com a Bioética.

Analisando os espaços da Bioética no projeto educacional de uma escola estadual do interior de São Paulo, Messias (2007) conclui que é possível o ensino da Bioética nesta fase do processo educativo. Os referenciais bioéticos encontram seus espaços dentro do projeto pedagógico da escola que tem como objetivo uma Educação Cidadã. Entende que a Bioética está presente na trama social, mesmo que não esteja nomeada como tal ou assimilada culturalmente como área do conhecimento no contexto do ensino médio brasileiro. Em artigo publicado, com o mesmo tema da inserção da Bioética no ensino médio, declara:

Por sua vez, a Bioética, em seu caráter trans, inter e multidisciplinar está alicerçada nos referenciais de respeito à vulnerabilidade e dignidade humanas; autonomia, equidade e justiça como cuidado. Assim pontua-se que há importantes vínculos entre a concepção educacional que prioriza o exercício crítico da cidadania e a Bioética, que pode ser concebida como a “ética da vida, de todas as formas de vida. Desse modo, parece interessante uma abordagem sobre os prováveis espaços que a Bioética pode ocupar no Ensino Médio, já que as transformações progressivas que estão ocorrendo em todos os campos do conhecimento humano desembocam, inevitavelmente, nas práticas educacionais, tornando-se cada vez mais essencial preparar os educandos, no sentido de que compreendam as implicações éticas da utilização do conhecimento (MESSIAS, ANJOS & ROSITO, 2007, p. 97).

Em outro texto acadêmico para obtenção do título de Mestre em Bioética defendido no Centro Universitário São Camilo, Dumaresq (2009, p 57) realizou um estudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais e lançou a proposta da introdução da educação bioética no ensino fundamental. A autora esclarece que “adota os estudos de Paulo Freire como referencial da concepção de educação, compreendendo a escola como um lugar de construção do saber com justiça social, promovendo a discussão de temas como ética, direitos humanos, diversidade e paz como eixos integradores do currículo”. Após minuciosa revisão do contido nas recomendações da LDB e dos PCNs, a autora conclui:

Diante dos estudos realizados concluo que é viável uma educação bioética no ensino fundamental em função de que há uma confluência entre a Bioética, seus referenciais e a sua relação com a educação,

em especial no ensino fundamental, no sentido de contribuir para a formação deste aluno, o mais cedo possível, por meio de uma educação para cidadania, pautada em valores e construída ao longo da escolarização nas relações mais justas, na dignidade humana, na autonomia, justiça e qualidade de vida (DUMARESQ, 2009. p.57).

Ainda em dissertação para obtenção do título de mestrado em Bioética no Centro Universitário São Camilo, Santos (2009, p.13) defende a idéia de que, por meio do ensino da filosofia, educando para pensar, as questões de Bioética podem ser levadas às crianças do ensino fundamental.

As transformações que vêm ocorrendo em todos os campos do conhecimento humano trazem a necessidade das práticas educacionais investirem na preparação ética de seus alunos, conduzindo-os para viver um futuro cheio de contradições e desafios.

Como visto anteriormente, percebe-se uma forte tendência para a inclusão da Bioética como conteúdo curricular do ensino fundamental e médio. Documentos internacionais produzidos pela UNESCO, como a “Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos” destacam a necessidade de se estabelecer a difusão dos conhecimentos relativos à Bioética em níveis precoces do ensino para que se possa assegurar uma compreensão adequada das implicações éticas dos avanços científicos e tecnológicos, propiciando ao jovem o desenvolvimento de um espírito reflexivo e crítico, capaz de emitir opiniões e tomar decisões de forma autônoma. Da mesma forma, os principais documentos da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais, embora sem citar especificamente o termo “Bioética”, deixam claro em seus objetivos a necessidade de disponibilizar aos alunos uma educação para a cidadania baseada em valores.

Ordoñez (2005, p.159) afirma que “no limiar do século XXI, assistimos em todo o mundo a uma profunda transformação das dimensões, da estrutura e, na verdade, da própria concepção do que constitui a educação fundamental”. Criticando as tendências educacionais do ensino fundamental do século passado o autor argumenta que os sistemas educacionais, embora tenham avançado e produzido uma geração competente e especializada em informática, esta geração está longe de ser competente e ainda menos, ser especializada em valores que norteiam a vida cotidiana, tais como a paz, a tolerância e o respeito à diversidades e os fundamentos

éticos que devem fundamentar as competências e os conhecimentos adquiridos: é na educação fundamental, renovada e impregnada dos valores mais fundamentais da vida que se precisa apoiar para promover mudanças que serão indispensáveis ao desenvolvimento e ao bem estar da humanidade no século XXI.

Reforçando toda a argumentação apresentada em favor de uma Educação baseada na Bioética, Lenoir (1996, p. 65-70), então presidente do Comitê Internacional de Bioética da UNESCO, tece considerações sobre o desenvolvimento da Bioética e analisa a importância de seu ensino em todos os níveis da formação do indivíduo. Ressaltando que a sociedade como um todo é afetada pelos poderes dos avanços das ciências, que interferem com o cotidiano de todos, o ensino da Bioética não pode ficar limitado aos círculos profissionais nas faculdades de medicina, de direito ou de ciências humanas, nem restrita a uma elite intelectual. Pelo contrário, os cidadãos devem ser dotados de um mínimo de conhecimento científico e técnico:

Certamente a mídia demonstra crescente interesse pela bioética. Ela contribui, assim, inegavelmente, para a tomada de consciência dos desafios trazidos pelos avanços das ciências da vida. Todavia, ela não tem por vocação apreender todas as dimensões das questões levantadas no quadro de uma problemática do conjunto. Ela não fornece metodologia para desenvolver uma reflexão pessoal autônoma. [...] Logo, a bioética deve ser concebida como uma forma de ensino integral, sendo parte da formação de base dos futuros cidadãos (LENOIR, 1996, p.66).

É importante salientar que o artigo de Noelle Lenoir, com o título de “Promover o Ensino de Bioética no Mundo”, foi publicado sete anos antes que a UNESCO se manifestasse oficialmente, pela primeira vez sobre a Educação em Bioética. Nele a autora já relata, no plano do ensino básico, práticas espontâneas de educadores que ministravam em suas disciplinas conteúdos de Bioética, sem, contudo especificar quem e onde.

Na mesma linha de pensamento, Anjos (2007, p.22), refletindo sobre a possibilidade da participação popular na reflexão bioética, diante da curiosidade despertada pelas novas tecnologias, aponta para a necessidade de que a Bioética não fique restrita aos meios acadêmicos e possa atingir o grande público. Para atingir este objetivo propõe a sua inserção no ensino fundamental e médio além de ganhar mais espaço na mídia e educação popular.

Partindo-se das evidências da necessidade e oportunidade de inserção da Bioética no ensino básico, conforme a bibliografia apresentada, surge um primeiro questionamento sobre em qual dos níveis do ensino seria ideal introduzi-la. O ponto de reflexão que se impõe diz respeito à conveniência de se discutir temas complexos, como podem ser os de Bioética, para alunos do ensino fundamental, que, hipoteticamente, não teriam maturidade suficiente para entendê-los.

Dumaresq (2009) defende e justifica a idéia de que já no ensino fundamental seria viável os primeiros contatos dos educandos com a Bioética, baseando-se no contido na LDB e nos PCNs. Comungando com essa visão, Osswald (2006, p. 225), de antemão, refuta possível objeção de que apresentar princípios da bioética a crianças de tenra idade poderia servir de base a abusos conceituais, impondo valores e condutas que impediriam, no futuro, escolhas próprias e responsáveis. Argumenta que isso acontece com toda a educação que pode e deve respeitar a evolução natural da criança, respeitando sua autonomia crescente, tratando-se de enraizar referenciais universalmente aceitos, como o respeito à dignidade da pessoa, autonomia, liberdade, integridade e solidariedade para com os outros.

Outro ponto que deve ser abordado é a maneira ou forma como a Bioética seria abordada no ensino básico. Para Osswald (2006, p.226) não se faz necessário criar uma nova disciplina com programa e avaliação e com todas as dificuldades técnicas e burocráticas que esta sugestão pode acarretar. Respeitando o caráter multi, inter e transdisciplinar da Bioética, sua reflexão e o encontro de soluções para os problemas que venham a surgir, deve ter, como formadores, professores das mais diversas áreas do conhecimento provenientes dos cursos de licenciatura. No entanto, como já apontado neste trabalho, os professores do ensino fundamental e médio não dispõem de formação bioética e o número de pós-graduados em Bioética é insuficiente para a formação do número acentuadamente elevado de cursos de licenciatura existentes no nosso país.

Recentemente, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, por meio da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e, por meio da Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, que devem ser implantadas no ensino básico e superior (BRASIL, 2012). Os dois temas, íntima e historicamente

correlacionados com a Bioética, oferecem uma oportunidade de inserção gradativa deste campo do saber na Educação Brasileira, em todos os níveis de ensino. Porém, permanece a questão da formação de professores que será abordada a seguir.

4.3. Formação de professores.

Desde que Tomé de Souza aportou no Brasil, em 1549, trazendo consigo os seis missionários jesuítas, sob a chefia do Padre Manuel de Nóbrega, responsáveis pelo início da história da educação no país, passando pelo ensino laico de Marquês de Pombal, pela criação do Colégio Pedro II, durante o período imperial, até os tempos mais recentes, por meio de decretos, leis e atos institucionais, muitas estruturas de ensino e nomenclaturas se sucederam. Há pouco mais de cinquenta anos, o aluno ingressava no ensino primário, fazia exame de admissão para cursar o ginásial e depois passava para o curso científico, clássico ou normal (formação de professores) segundo seus desejos, possibilidades e aptidões. Mais tarde, em 1961, os cursos científico e clássico passaram a ser o curso colegial. Posteriormente (1971), houve a fusão do primário e ginásial, que passou a ser chamado de primeiro grau e, o antigo colegial passou a denominar-se segundo grau.

Como já visto, anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabelece as normas que regem a educação brasileira no que é complementada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. No que diz respeito à educação formal ou educação escolar, aquela que se desenvolve em instituições específicas, chamadas instituições escolares, a estrutura e funcionamento da organização de seu sistema de ensino, é dividida em educação básica e ensino superior (BRASIL, 1996).

A educação básica, por sua vez, tem como primeira etapa a educação infantil e o ensino fundamental. Segundo o artigo 22 da LDB a educação básica tem como objetivo assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e estudos posteriores. No que concerne à educação infantil, esta prevê o atendimento gratuito em creches e pré-escolas e tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança

em seus aspectos físico, psicológico, cognitivo e social e seu processo avaliativo consiste no acompanhamento e observação do desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

O ensino fundamental, segunda etapa da educação básica, é obrigatório e gratuito e é dever do Estado garanti-lo para todos os brasileiros, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria, conforme o artigo 4º da LDB. Previsto inicialmente com a duração de oito anos, a partir dos sete anos de idade, o artigo 32 da lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 foi modificado, prevendo o início desta etapa aos seis anos e prolongando sua duração mínima para nove anos (BRASIL,2006). O artigo 6º da LDB (modificado pela lei 11.274) prevê, ainda, o dever dos pais ou responsáveis de efetuar a matrícula dos menores a partir dos 6 anos de idade. O ensino fundamental tem como finalidade a formação básica do cidadão, mediante:

- I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (LDB – artigo 32).

O ensino fundamental é desdobrado em dois ciclos – o primeiro ciclo (fundamental I), compreende a etapa do primeiro ao quinto ano e o segundo ciclo (fundamental II) do sexto ao nono ano.

O ensino médio, etapa final da educação básica, tem duração mínima de três anos e apresenta como objetivos:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo capaz de se adaptar com flexibilidade as novas condições de ocupações ou aperfeiçoamento posteriores;

- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (LDB – artigo 35).

Sendo o Brasil um país de vasta área territorial e significativas diversidades regionais, a educação básica assegura uma base comum de conteúdos, que garante uma homogeneidade para a educação e que se revela como um importante fator de unidade nacional. Contudo, no seu artigo 26 é facultada uma parte diversificada para atender às características regionais e locais da sociedade, de suas culturas, ou de suas clientela.

A educação superior constitui o segundo nível estrutural da educação escolar, e é ministrada em instituições de ensino públicas ou privadas (faculdades isoladas, centros universitários e universidades). A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (LDB – artigo 43).

A educação superior abrange os cursos seqüenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão. Os cursos de graduação compreendem os cursos de tecnólogos, de bacharelado e de licenciatura. Não cabe aqui entrar em maiores detalhes dos 15 artigos reservados na LDB à educação superior, por estarem à margem dos objetivos pretendidos por este estudo.

A estrutura da educação brasileira, em síntese, caracteriza-se por um processo contínuo, em que cada fase do desenvolvimento do aluno corresponde a níveis e modalidades de educação escolar adequadas e, se considerarmos a educação como um todo, a formal e a informal, pode-se dizer que esse processo inicia-se no berço e continua por toda a vida do indivíduo.

Na educação básica são definidos os valores e as condições para que o aluno possa apreender o conhecimento mínimo e indispensável á compreensão do mundo, intervenção na realidade, agindo como sujeito crítico, tornando-se um ponto crucial a questão da formação de professores que vão atuar neste nível do processo educativo.(CARNEIRO, 1998, p.132). Neste contexto, cabe afirmar quanto é enorme a responsabilidade do docente que vai atuar no ensino dos jovens e não menos importante é a responsabilidade dos que preparam e educam os futuros professores para esta missão.

A LDB, em seu artigo 63, define que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser feita em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. Cabe aos egressos dos cursos de Pedagogia o exercício do magistério na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental (fundamental I) e aos oriundos dos demais cursos de licenciatura, o magistério na fase final do ensino fundamental e no ensino médio.

Muitos são os conceitos e interpretações para a palavra “formação”. De acordo com Carreira (1999, p.29), o conceito de formação implica na produção do sujeito que se forma, levando-se em conta a identidade, as representações sociais, afetivas e culturais do formando. Ferry, em sua obra *Le trajet de la formation* (citado por

Brzezinski, 2008, p. 1144), salienta que, apesar de serem múltiplas as acepções de formação, em se tratando de professores possui uma natureza específica e apresenta três aspectos que a distinguem de qualquer outra formação:

- 1 - é uma dupla formação, pois é acadêmico-científica e pedagógica;
- 2 - é uma formação profissional, porquanto tem por finalidade formar pessoas que irão se dedicar à profissão de professor;
- 3 - constitui formação de formadores, porque se desenvolve em um espaço em que se realiza a formação de quem se forma ao mesmo tempo em que ocorre a prática profissional do formador.

O docente que irá atuar no ensino básico deve ser contemplado, em sua formação, não apenas com conteúdos básicos específicos da área em que irá atuar, mas também com sólido preparo didático pedagógico, caso contrário estará formando especialistas em determinada área do conhecimento, mas não professores (SAVIANI, 2009, p. 149).

Em relação à formação de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental, atribuição dos cursos de Pedagogia, há peculiaridades próprias e com uma abordagem especial, uma vez que o seu magistério exige o domínio de conhecimentos multidisciplinares. Para Brzezinski (2008) “é necessário que sua formação privilegie o desenvolvimento de uma postura científica, ética, política, didática e técnica”:

Isso equivale a dizer que a preparação deste profissional deve visar à aquisição de: a) um saber específico (científico), com base no estatuto epistemológico e no método investigativo do campo de conhecimento em que irá atuar; b) um saber pedagógico que conduza a uma reflexão sobre as práticas educativas, acerca do uso das tecnologias educacionais como suporte didático e das amplas questões educacionais. Munido desse saber, o professor estará preparado para didaticamente reconstruir os conhecimentos que pretende ensinar; c) um saber cultural e político que promova o cultivo de um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular. Esse domínio favorece a visão totalizante das relações entre a educação, a sociedade e a cultura, visão peculiar à formação do professor como um profissional culto e crítico; d) um saber transversal que estimule a multi, a inter e a transdisciplinaridade de conhecimentos, de informações e de metodologias, como estratégia de superação das inflexíveis fronteiras

epistêmicas de cada campo específico, herdadas do modelo da racionalidade instrumental (p. 1144).

Não há o que contradizer no que se refere ao desenvolvimento da postura científica, política, didática e técnica, mas, lamentavelmente a formação ética do docente, na maioria das vezes, deixa a desejar. Tanto os documentos oficiais da educação brasileira, quanto o que preconizam os maiores expoentes da educação concordam que, cabe ao professor do ensino fundamental e médio, formar cidadãos capazes de refletir e de agir de forma autônoma, assumindo a responsabilidade pelas decisões, respeitando valores fundamentais e praticando o exercício ético de nossa existência.

Em sua dissertação de mestrado intitulada “A prática docente e a disseminação de valores éticos no ensino médio e profissional”, Costa (2004) realizou uma pesquisa entre docentes e alunos de uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul visando analisar a prática docente em valores éticos na referida escola. Afirma a autora:

Sabe-se que a educação, voltada para o cultivo de valores éticos, identificados com o exercício da cidadania, não é simples proposta de renovação pedagógica. É um ideal que remete a pensadores como Morin, Gadotti, Serrano e outros. Educar para a cidadania é uma expressão, disseminada na educação brasileira, que corre o risco de tornar-se mais um dos jargões aqui existentes. Entretanto, exige-se mudanças de concepções arraigadas em nossa educação [...] Assim, a educação em valores éticos chama o docente a desempenhar um papel muito importante, voltado para as preocupações sociais, pois a existência humana só tem sentido pelos sentimentos, motivações e valores que desenvolve (COSTA, 2004, p.69-70).

Na pesquisa desenvolvida pela autora supracitada há o depoimento de professores que confessam a dificuldade em trabalhar com os alunos esta temática, por falta de preparo em suas formações acadêmicas, nos cursos de licenciatura que freqüentaram. Para melhor elucidação dessas afirmações pode-se analisar alguns dados, tomando como exemplo o curso de pedagogia. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006), assim determina em seu artigo 2º:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional

na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (grifo do autor).

Mais adiante, no artigo 5º: “O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária”.

Fazendo uma verificação nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia de algumas das principais universidades públicas - Universidade de São Paulo - USP – Campi São Paulo e Riberão Preto, Universidade de Campinas - UNICAMP, Universidade do Estado de São Paulo - UNESP – campi de Araraquara, Baurú e Marília), Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ -, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG -, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF - Universidade Federal de Uberlândia – UFU - e Universidade de Brasília – UnB - disponibilizados nos respectivos endereços eletrônicos, constata-se que apenas o curso de pedagogia da UNESP - Bauru tem em seu currículo uma disciplina intitulada “Ética e Profissionalização docente”, com carga horária de 60 horas. O curso de Pedagogia da USP- São Paulo oferece, como disciplina optativa “Ética e educação moral em Tomás de Aquino”. É evidente a disparidade entre a norma e a sua execução, assim como entre o discurso e a prática nos exemplos apresentados que, embora não seja uma amostra estatisticamente significativa, reflete a situação da formação ética dos docentes em instituições de ensino da mais alta relevância em nosso país. Justifica-se, assim, a oportunidade e atualidade desta proposta de pesquisa.

4.4. Formação continuada de professores

Há algum tempo, munido apenas de seu diploma do curso de licenciatura e dos conhecimentos adquiridos nos bancos escolares, o professor seguia o seu trajeto de anos de docência, cumprindo suas obrigações e contribuindo para a educação de centenas ou milhares de alunos, até chegar a merecida aposentadoria. Hoje em dia,

isso não é mais possível. Por melhor que tenha sido a sua formação inicial, todo profissional tem necessidade de atualizar-se, de acompanhar os avanços tecnológicos, as inovações que ocorrem de maneira célere em todos os campos do saber. No caso do professor, o profissional que trabalha na difusão do conhecimento, no desenvolvimento de habilidades e na formação de valores, esta realidade adquire especial relevância. A partir desta constatação, nos últimos anos do século XX, verificou-se uma forte tendência de se reconhecer a imperiosa necessidade, nos mais diversos campos profissionais, de se estabelecer programas de atualização constante para se fazer face ao rápido desenvolvimento do conhecimento e das tecnologias. Conforme Gatti (2008, p. 58) esta necessidade incorporou-se aos profissionais da Educação a partir da década de 1990, com inúmeras iniciativas que, na realidade, visavam suprir uma formação precária dos cursos de formação de professores em nível de graduação, nem sempre sendo ações de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos, alterando o propósito exposto nas discussões internacionais que seria “o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos científicos, técnicos e culturais”.

Para Demo (2002, p.72), a formação inicial do docente tem um papel preponderante no que diz respeito à qualidade da Educação, uma vez que a sua qualidade depende da qualidade do professor. Entretanto, o mesmo autor aponta para uma acentuada queda da qualidade do ensino nas licenciaturas que atribui à drástica redução da carga horária dos cursos e ao anacronismo das grades curriculares, levando à necessidade de vias de compensação ou complementação já na fase de exercício profissional. Da mesma forma, Souza (2006) afirma que a crescente importância que se dá à formação continuada tem sua origem no argumento da incompetência dos professores, principal causa do fracasso educacional. Por outro lado, Marques (2000, p.207-208) argumenta que, independentemente de sua formação inicial, o professor, como um profissional do conhecimento, precisa manter-se atualizado de modo a conseguir acompanhar o desenvolvimento científico, as novas técnicas que surgem a cada dia, assumindo a Educação no seu caráter de permanente recomeço e renovação.

De acordo com Freitas (2003), não se pode abordar a questão da formação continuada sem compreendê-la sob a visão das políticas educacionais em curso, no

Brasil, desde a década de 1990, levando-se em conta a pressão ou exigências de organismos internacionais.

Para Rossi (2013, p.56-58), as recomendações do Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Banco Mundial (BM), desencadeiam ações nas políticas públicas de diferentes áreas, entre elas a educacional. De acordo com a autora, o financiamento do BM para a educação nos países em desenvolvimento está condicionado ao maior incentivo de instituições privadas, redefinição do papel do Estado, diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas e priorização do ensino básico. Diz a autora:

Argumenta-se que nos países em desenvolvimento o ensino superior, o qual considera elitista [...] não deve ter melhor direito de utilizar os recursos disponíveis para a educação, especialmente aqueles países que ainda não tenham atingido acesso, equidade e qualidade adequados nos níveis primários e secundários. Mas como melhorar a educação básica sem uma educação superior de qualidade? Que forme corpos docentes capazes de promover mudanças na educação básica? Essa fragmentação é inconsistente (ROSSI, 2013 p.57).

A autora esclarece que o BM preconiza, para a formação docente, a formação em serviço e, preferencialmente a distância, barateando os custos do ensino universitário, redução do tempo do tempo de integralização dos cursos para formação inicial de professores, “devendo ser uma formação aligeirada e básica”, sugerindo que os investimentos visem os professores que já estão exercendo o magistério. Aponta, ainda, a autora, para o risco de mercantilização da formação continuada. Como os programas são destinados para um grande número de docentes e o Estado não consegue oferecê-los a todos, vê-se na contingência de estabelecer parcerias com empresas privadas ligadas à educação, transformando a formação continuada em “mercadoria educativa”. Contudo, neste cenário que poder-se-ia classificar como pessimista em relação à formação continuada, a autora reconhece a existência de iniciativas de secretarias de educação e universidades públicas que se empenham em promover ações sérias que atendem às necessidades e expectativas dos docentes “visando corresponder às demandas do contexto local que emergem do cotidiano do grupo de educadores(as), considerando a cultura escolar, forjada por todos os envolvidos.” (ROSSI, 2013, p.11).

Para Gatti (2008, p.57), não há precisão no conceito de formação continuada, já que, abrigadas sob o grande guarda-chuva do termo, coexistem as iniciativas mais diversas. Sinaliza, contudo, que se restringe o significado da expressão ora aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após o início do exercício do magistério, ora por qualquer tipo de atividade que contribua para o desenvolvimento profissional, tais como congressos, seminários, cursos, etc.. Ao longo do tempo uma vasta terminologia foi empregada que, embora termos equivalentes, não se constituíam em sinônimos. Carvalho, Uhle e Barbieri (2002, p.102) nos dão alguns exemplos: educação permanente, cursos de reciclagem, de treinamento, de atualização, capacitação docente. Nessa época o termo mais aceito era Educação Continuada. As autoras apresentam justificações para a impropriedade de cada um destes termos:

A denominação “reciclagem” supõe ser possível “reaproveitar o conhecimento”, dar forma diferente a um mesmo conteúdo e tem nítida inspiração na reciclagem de materiais. Falar em treino, quando se refere a magistério causa certo mal estar, apesar de ter sido o mais empregado durante anos – aceita-se falar em “treinar pesquisadores”, mas não em treinar professores- talvez pela conotação linear do termo. [...] o termo atualizar se refere mais a “por em dia conteúdo”, tarefa que um curso de 30 horas não consegue fazer [...] capacitação docente é a denominação mais usual, porém o curso de graduação também é uma capacitação.

As citadas autoras ressaltam que a sociedade, por sua organização política e econômica, está sempre apresentando novas demandas e exigências tanto para a escola como para a formação de professores e o trabalho, em muitas áreas, supõe capacidade de continuar aprendendo, não podendo sobreviver “isolado e enclausurado na ilusão de um conhecimento acabado”. (p.109)

Fusari e Rios(1994) em trabalho apresentado no Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, com o tema “ Formação de educadores, tempo da escola, tempo da sociedade”, entendem a formação continuada como “o processo de desenvolvimento da competência dos educadores, aqueles que têm como ofício transmitir – criando e reproduzindo - o conhecimento histórico e socialmente construído por uma sociedade”. (Percebe-se, que o termo “educação continuada”, dois anos após, já foi modificado para formação continuada.) Os autores defendem a

concepção de que a política de “educação do educador em serviço”, parte de alguns pressupostos:

- o educador brasileiro é um cidadão que trabalha para o seu sustento (e o de uma família, em alguns casos) e para a transformação de uma sociedade;
- faz-se necessário admitir as deficiências da formação inicial pela qual passou, sem desejar que a formação continuada corrija todas as lacunas e deficiências;
- é preciso entender a formação continuada como um processo em que a continuidade do trabalho seja garantida;
- os professores devem participar do processo de identificação das necessidades de formação continuada, encaminhando e discutindo os problemas que enfrentam no trabalho, devendo este ser também um momento de capacitação;
- os problemas enfrentados pelos professores em suas atividades devem ser considerados pontos de partida e chegada da formação continuada, por meio de fundamentação teórica e reflexão que alargue o horizonte do docente em relação aos problemas e que indique as vias para uma atuação competente.

Deixam claro, os autores, que a formação continuada deve ser democrática, não sendo uma imposição autoritária de gestores ou autoridades educacionais, muito menos de pressões externas, mas um processo em que se garanta aos envolvidos participação efetiva nas decisões, na identificação de prioridades e na escolha de alternativas.

Perrenoud (2000, 154-169), coloca a administração de sua própria formação continuada como a última das dez novas competências que o professor deve possuir para ensinar, justificando esta posição pela sua prioridade, porque ela condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras. Esclarece o autor que nenhuma competência, uma vez construída, permanece adquirida por inércia, acrescentando que a formação continuada conserva certas competências deixadas ao abandono devido às circunstâncias.

No intuito de melhorar a qualidade do ensino, a formação continuada permite ao professor preparar-se adequadamente para adquirir os conhecimentos indispensáveis ao exercício de sua profissão e desenvolver uma ação educativa capaz de preparar os seus alunos para compreender, assimilar e refletir criticamente sobre todas as transformações por que passa a sociedade. Esta sociedade mutante e

complexa exige do docente uma constante abertura do seu olhar para poder identificar o que de novo acontece no seu entorno e poder refletir sobre as suas próprias necessidades de aprimoramento, de aquisição de novas competências e habilidades. Não há lugar para a acomodação, para se sentir pronto e acabado numa época de constantes e rápidas transformações. Segundo Freire (2002) o homem é um ser inconcluso e deve estar consciente de sua inconclusão:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas, ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997, p.20).

Na busca de conceitos ou definições verifica-se o cuidado dos autores em não desvincular a formação inicial, que habilita o docente para o exercício do magistério, da formação contínua, que aprimora ou atualiza os conhecimentos já adquiridos ou traz nova bagagem de saberes resultantes de novos métodos, novas tecnologias, ou temas emergentes. De acordo com Placco (2001, p. 26-27) formação continuada é

um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

É evidente que existem diversos fatores que podem contribuir para o sucesso ou insucesso da formação continuada. Guimarães (2005, p. 35) destaca dois fatores que são facilitadores que contribuem para viabilizá-la. O primeiro diz respeito a um ambiente de trabalho adequado ou o que chama de “clima institucional”. É difícil acontecer formação continuada em um ambiente em que não prevaleça abertura pessoal, confiança mútua e de companheirismo. O segundo, a condição *sine qua non* é que o professor esteja disponível à sua própria formação, ou seja, é a sua adesão ao trabalho que escolheu. Mesmo numa profissão marcada por poucas referências positivas e mobilizadoras, “a formação do professor exige que ele queira ser e estar na profissão”. Porém, compete também à formação continuada contribuir para o resgate da identidade e dignidade profissional do professor.

A Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) traz em seu bojo a questão da formação continuada tratando deste tema em vários de seus artigos. No artigo 63, inciso III, reza que “os Institutos Superiores de Educação manterão [...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” e, mais além, no artigo 67 :

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BRASIL, 1996).

Vejamos os demais artigos da LDB que tratam do tema, embora não utilizem o termo “formação continuada” que já era o mais utilizado nos meios acadêmicos naquela época:

Artigo 80 – O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

Artigo 87 – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

Parágrafo 3º - Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

III- realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância.

De acordo com Gatti (2008, p. 64) a nova legislação educacional trouxe uma expansão exponencial de formação continuada em nosso país, provocando principalmente os poderes públicos quanto a esta formação. Os debates desenvolvidos em torno da nova legislação e a incrementação das responsabilidades nos três níveis da administração escolar trouxeram, como consequência, um significativo aumento na oferta de programas de “educação continuada” nas mais variadas modalidades.

Em sequência, o Ministério da Educação lançou os Programas de Desenvolvimento Profissional Continuado. Parâmetros em ação, Tais programas destinados para o Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1999a), terceiro e quarto ciclos (1999b) e para educação de jovens e adultos (2002). Tais programas tinham como objetivo a formação continuada dos docentes e demais profissionais do campo educativo em relação aos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN), desenvolvidos em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação.

No ano de 2002, o Ministério da Educação lançou os Referenciais para a Formação de Professores (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002), que se ocupa da formação inicial e continuada de professores da educação infantil e fundamental. Neste documento fica explícito o entendimento que, além da formação inicial, a formação continuada é uma necessidade intrínseca da área educacional, fazendo parte de um processo contínuo de desenvolvimento, devendo ser assegurado a todos os profissionais de educação.

Dois anos depois, o Ministério da Educação criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004) com o objetivo de melhoria da formação dos docentes e alunos do ensino básico, abrangendo as áreas de formação: Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ciências Sociais e Humanas, Artes e Educação Física, Gestão e Avaliação da Educação. Os princípios orientadores desta rede são:

- a formação continuada é exigência da atividade profissional do mundo na docente na atualidade;
- a formação continuada tem como referências o conhecimento teórico e a prática docente;
- a formação continuada não deve se restringir às ofertas de cursos de atualização ou treinamento;
- a formação, para ser continuada deve ser integrada no cotidiano da escola;
- a formação continuada é componente essencial da profissionalização do docente.

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação emitiu a Resolução 7/2010 em que são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010) cujo capítulo IV tem por título “O Professor e a Formação Inicial e Continuada”. Neste capítulo, dedicado à formação docente, no artigo 56, parágrafo 1º, determina que:

Para a formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus programas:

- a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
 - b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigação de interesse da área educacional;
 - c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;
 - d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis.
- (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010)

No artigo seguinte (art. 57) a Resolução determina que entre os princípios definidos para a educação em nosso país está a valorização do profissional de educação com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética e ambiental. No parágrafo segundo do mesmo artigo define-se que os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, devem prepará-los para o desempenho de suas funções, considerando necessário:

- a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;
- b) trabalhar cooperativamente em equipe;
- c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa;
- d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias.

No seu artigo 58, a resolução reafirma que a formação inicial nos cursos de licenciatura não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos saberes e habilidades, devendo, portanto, serem contemplados programas de formação continuada dos profissionais de educação no projeto político-pedagógico. Finalmente, no artigo 59, prevê que os sistemas educativos devem orientar para que o projeto de formação de professores preveja a consolidação da identidade dos profissionais de educação, o incentivo para o resgate de suas imagens sociais, a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar.

O acompanhamento desta sequência histórica de dispositivos legais que norteiam a formação continuada em nosso país, permite delinear que a formação continuada de professores vem ganhando seu espaço na agenda política da educação

nacional. Aos poucos vai perdendo a sua imagem de processo paliativo para correção de distorções ocorridas na formação inicial para se firmar como uma continuidade real do processo educativo, no sentido de valorização do docente diante de um mundo em constante transformação.

Pelo exposto, percebe-se na formação continuada um caminho para o ensino da Bioética para professores que atuam no ensino fundamental e médio e este tema será apresentado, a seguir, neste trabalho.

5 DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES EM BIOÉTICA

Com o objetivo de colher subsídios para uma proposta de formação continuada em Bioética para professores em exercício no ensino fundamental e médio, foram tomadas como referência duas experiências de educação continuada desenvolvidas pela Universidade Estadual Paulista – UNESP : Projeto de Educação Continuada para professores do ensino Fundamental e Médio, realizado por meio do convênio entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e a UNESP, período 1996/1998, e o Projeto de Formação Contínua de Docentes da Universidade Estadual Paulista, no período 2005/2012.

Para análise da primeira experiência, dirigida para professores do ensino fundamental e médio foram utilizados os documentos “Projeto de Educação Continuada”, produzido pelo Núcleo de Ensino- UNESP/Campus de Bauru, em fevereiro de 1997 , “Programa de Educação Continuada – PEC, também produzido pelo Núcleo de Ensino-UNESP/Campus de Bauru e firmado pela Coordenadora do PEC, Professora Maria da Glória Minguili, assim como 11 cadernos de apoio didático organizados para nortear a realização dos módulos de formação. O projeto foi elaborado numa construção coletiva sendo que as diretrizes de ação e estrutura do projeto foram determinadas a partir das necessidades apresentadas pelas seguintes

Delegacias de Ensino nas quais o PEC foi realizado: Araçatuba, Bauru, Itapeva, Lençóis Paulista e Tupã.

Neste programa realizado em escolas públicas estaduais participaram em torno de 4000 professores de ensino fundamental e médio e atuaram como monitores professores universitários e pós-graduandos. Estes atuaram na coordenação dos grupos de formação organizados em média com 30 participantes compostos “pelo coletivo da escola” ou seja, em cada grupo havia o Diretor e Vice Diretor de Escola, Coordenador Pedagógico, Professores, Técnicos Administrativos e os diversos profissionais de Serviços Gerais.

A proposta de formação desenvolveu-se em quatro módulos presenciais com duração de 24 horas cada, distribuídos em três dias. Para cada módulo foi elaborado um caderno didático de apoio as atividades denominados: 1- A escola pública e suas relações humano-sociais e educacionais; 2- A sala de aula: espaço físico e pedagógico; 3- O conhecimento em cada área: significado, procedimentos e (re)orientação do cotidiano; 4- (Re)orientação didático pedagógica do cotidiano escolar: um caminho para o projeto pedagógico. Para o terceiro módulo foram elaborados oito cadernos denominados: Ciclo I do Ensino Fundamental, Área de Ciências, Área de Educação Artística, Área de Educação Física, Área de Geografia, Área de História, Área de Língua Portuguesa, Área de Lideranças Educacionais.

A metodologia utilizada baseou-se na orientação filosófica da concepção progressista de educação, privilegiando o movimento “ação-reflexão-ação” e os procedimentos de ensino foram orientados pelos princípios e técnicas de Dinâmica de Grupo.

A segunda experiência analisada teve como base documental o primeiro capítulo da publicação “Oficinas de Estudos Pedagógicos: reflexões sobre a prática do ensino superior” (PINHO et al, 2008), em que é descrita a proposta de formação continuada para professores universitários, que ocorreu no período de 2005-2012, por meio do “Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas- NEPP/PROGRAD/UNESP”. Este trabalho de formação está em continuidade, a partir de 2013, por meio do “Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas – CENEPP/PROGRAD/UNESP”. Também foram

obtidas informações por meio do Relatório de Atividades referente ao período 2009-2012 elaborado pelo Grupo Gestor do NEPP¹.

O trabalho consiste em oficinas de estudos pedagógicos, presenciais e a distância, “com objetivo de produção e aquisição de conhecimentos e habilidades na área pedagógica, bem como na compreensão do papel social da universidade pública” (PINHO et al., p. 9). Oficinas de Estudos Pedagógicos (OEP) sob diversas temáticas foram planejadas e realizadas exclusivamente pelos membros do NEPP tais como: OEP Básica- A Prática Pedagógica do Professor Universitário: fundamentos, epistemologia e metodologia do ensino superior; OEP Específica- Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem na Universidade; OEP Específica- Relações Interpessoais na Universidade; OEP Específica- Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Ensino Superior; OEP Especial- O Projeto Político-Pedagógico dos cursos de graduação da UNESP: interação com as Diretorias Técnico-Acadêmicas. O grupo do NEPP também prestou assessoria e ou apoio a oficinas realizadas por outros setores da UNESP tais como: OEP sobre o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo do Campus de Bauru promovida pelos respectivos Conselhos de Departamento e de Curso; OEP sobre Avaliação do Ensino Superior- finalidades e instrumentos para o diagnóstico de cursos de graduação e da qualidade de ensino promovida pela PROGRAD.

Essas oficinas contaram com a participação em torno de 800 professores da UNESP, que somadas as outras atividades de formação continuada realizadas pelas Comissões Locais do NEPP nas 33 unidades universitárias já atingiram em torno de 5000 participações de professores.

A estrutura da OEP Básica, por exemplo, (ver plano de atividades anexo) organiza-se em três eixos temáticos: 1- Fundamentos da educação superior; 2- Epistemologia do ensino superior e 3- Metodologia do ensino superior. A proposta prevê em média 30 horas de atividades presenciais, sendo que as primeiras realizadas na fase inicial de implantação pelo denominado Programa Institucional de Formação

¹ O documento analisado “UNESP/PROGRAD - Grupo Gestor / Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas. Relatório de Atividades - período de janeiro de 2009 a dezembro de 2012. Dezembro de 2012”, foi gentilmente cedido pelo Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas CENEPP/PROGRAD – UNESP, Campus Bauru.

Continuada que antecedeu a criação do NEPP, além das 30 horas promovia 60 horas a distância, perfazendo um total de 90 horas para certificação.

A metodologia utilizada foi baseada no movimento “ação-reflexão-ação” e os procedimentos de ensino fundamentados pela Dinâmica de Grupo: “da análise da prática concreta, iluminada pela reflexão teórica, para uma nova prática (re)elaborada” (CHAVES et al., 2006, p. 7). Nas primeiras oficinas de formação continuada realizadas a partir de 2006, para cada grupo de dez docentes foi estipulado um mediador, responsável pela coordenação das ações presenciais e *on line* das oficinas de estudos pedagógicos. Segundo Manacorda (1989, p.161-167), as oficinas de estudos pedagógicos têm sua origem nas antigas corporações de ofício da idade média onde, embora todos fossem operários, existia uma relação educativa entre os mais jovens (aprendizes) e os mais velhos. Além da participação no trabalho, os aprendizes se apropriavam dos aspectos intelectuais dos mais velhos, “visando à aquisição dos conhecimentos e habilidades da profissão – aqui não há separação entre o trabalhar e o aprender: uma coisa é também a outra” (CHAVES, 2006, p.4).

No projeto em análise trabalha-se com o conceito de “Oficinas de estudos pedagógicos” como um espaço cultural para produção e aquisição de conhecimentos e habilidades na área pedagógica, bem como na compreensão do papel social da ação docente na universidade. Os procedimentos de ensino foram orientados pelos princípios que consideram o ser humano responsável pela construção individual e social de sua existência.

Verifica-se, nas duas experiências citadas que a metodologia utilizada baseou-se na concepção progressista da Educação, por meio “dos passos do processo educativo” propostos por Saviani (1997) na denominada “Pedagogia Histórico-Crítica”. Esta propõe compreender a Educação no seu desenvolvimento histórico e objetivo, cujo compromisso seja a transformação da sociedade, sendo seus pressupostos os da concepção dialética da história. Preconizando um método educativo que mantém a vinculação entre educação e sociedade e em que professor e alunos são considerados como agentes sociais, o autor considera como ponto de partida (ou primeiro passo) a “prática social” que é comum a alunos e professores. Do ponto de vista pedagógico o professor e os alunos situam-se em níveis diferentes de conhecimento e experiência, ou seja, de compreensão da prática social. Saviani

(2009) denomina “síntese precária” a compreensão do professor argumentando que “... a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária.” (Saviani, 2009, p.83). A compreensão dos alunos é sincrética, já que, pela própria condição de alunos, por mais conhecimento ou experiência que possuam, estão impossibilitados de articular a experiência da prática social de que participam. Em outras palavras, a prática social é o que a pessoa faz na sua vida pessoal, no seu trabalho, na sua vivência social (CHAVES, 2000).

O segundo passo é o da “problematização”, em que se procura identificar quais são as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social ou quais são os conhecimentos que são necessários dominar.

No terceiro passo, que se pode chamar de “instrumentalização”, é o momento de se munir dos instrumentos teóricos e práticos necessários à solução dos problemas levantados na prática social. Nesta fase, “como os instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão por parte do professor” (SAVIANI, 2009, p.81). De acordo com Chaves (2000, p.7), é o momento em que o professor ensina, informa, na área em que o aluno é menos informado. A informação e a reflexão são libertadoras, pois ajudam as pessoas compreenderem a si próprias e a sociedade.

O quarto passo, uma vez adquiridos os instrumentos básicos, mesmo que parcialmente, é o momento da elaboração da nova forma de entendimento a que se chegou. Este passo é chamado de “catarse”. É o momento fundamental do processo educativo em que se alcança a percepção da realidade e a mudança de atitudes diante de si próprio e dos outros. É neste passo que o aluno deixa a visão sincrética e atinge a síntese.

No quinto e último passo, o ponto de chegada, é a “prática social” entendida pelo aluno não mais de forma sincrética, mas agora de forma sintética, chegando ao ponto em que estava o professor no ponto de partida. Essa ascensão do aluno ao nível do professor é fundamental para se compreender a especificidade da relação

pedagógica. A compreensão da prática social do aluno, ao final destes passos é qualitativamente superior àquela do ponto de partida.

Saviani (2009, p. 84) esclarece que os passos, na prática, não se ordenam necessariamente numa sequência cronológica, mas num movimento único e orgânico, podendo a duração de cada momento variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica.

Outro ponto em comum nas duas experiências relatadas e de importância fundamental foi a adoção de procedimentos de ensino e técnicas de dinâmica de grupo diversificadas. A dinâmica de grupo é um conjunto de técnicas e exercícios que favorece a liberação emocional das pessoas envolvidas, sensibilizando-as e abrindo-as para a compreensão de estudos e ações. Tais técnicas, a partir de objetivos claros e definidos para aquela circunstância, ajudam as pessoas participantes a refletirem sobre a vida pessoal e profissional, favorecendo mudanças de atitudes diante das atividades em que estão empenhadas no seu dia a dia. Num primeiro momento da dinâmica desenvolve-se o conhecimento e a integração do grupo (amorização); na etapa seguinte, por meio do conteúdo do curso os participantes são instrumentalizados com os conhecimentos necessários à formação que se pretende (operacionalização) e, por último, os participantes desenvolvem planos de ações para as atividades que irão executar, dentro dos objetivos estabelecidos (planejamento). (CHAVES, 2000, p. 7).

Para Lima (1973, p.105), o instrumento pedagógico da Dinâmica de Grupo possibilita conciliar o individualismo e a socialização do educando, uma vez que o indivíduo só aparece em sua verdadeira dimensão dentro do grupo. “O grupo motiva o indivíduo e o indivíduo motiva o grupo; o indivíduo aprende do grupo e o grupo do indivíduo”.

Nas duas experiências, os grupos de professores foram organizados garantindo a representação da diversidade de áreas de conhecimento e dos níveis de escolaridade em que atuavam. Pode-se ainda destacar que, tanto no ensino fundamental e médio, quanto no ensino superior, o projeto político pedagógico em que atuavam foi sempre uma referência fundamental para se pensar a prática pedagógica. Essa organização foi inspirada na perspectiva de se realizar uma prática pedagógica multi, inter e transdisciplinar. Conforme Litto e Mello (2000, p.161), “a

multidisciplinaridade enriquece a exploração do objeto, a interdisciplinaridade desvenda e encontra soluções, a transdisciplinaridade restitui o sujeito a sua integridade, facilitando a interação e a colaboração”.

A transdisciplinaridade é um modo de conhecimento, é uma compreensão de processos, é uma ampliação da visão do mundo e uma aventura do espírito. [...] Etimologicamente, *trans* significa aquilo que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de toda disciplina, remetendo à idéia de transcendência. (LITTO e MELLO, 2000, p.161)

Nos seus pouco mais de quarenta anos de história como nova e complexa área do saber, vive a Bioética vários questionamentos entre os quais, sem dúvida, se insere o desafio de como ensiná-la, necessitando do exercício de reflexões e busca de soluções por uma concepção pedagógica que melhor atenda às suas exigências. (AZEVEDO, 1998, p.127). Levando-se em conta os dois exemplos de formação continuada que foram objetos deste estudo e natureza e a complexidade dos conhecimentos advindos da Bioética, e, por conseguinte, do seu ensino, conclui-se que é possível formular algumas diretrizes que venham a nortear uma proposta de formação continuada presencial em Bioética para professores em exercício no ensino fundamental e médio. Sem a pretensão de esgotar o assunto, são apresentadas, a seguir, essas diretrizes.

Não se pode conceber o ensino da Bioética baseado na pedagogia tradicional, centrada no docente como mero transmissor de conhecimentos para um aluno receptor. Somente uma pedagogia progressista é capaz de atender às necessidades de uma Educação em Bioética que proporcione ao aluno pensar e refletir livremente, assim como delinear ações efetivas para alterar o contexto em que vive, ou seja, assumir o seu compromisso com a transformação da sociedade. Por meio da pedagogia progressista é possível ao aluno livrar-se da imposição de conceitos morais extremamente rígidos ou dogmáticos e exercitar o que Segre (2010) chama de “ética da reflexão autônoma”.

Do ponto de vista metodológico, à luz da pedagogia histórico-crítica, o ensino da Bioética requer, partindo da prática social do aluno, problematizar as questões persistentes e emergentes, instrumentalizá-las com o conhecimento científico,

provocando mudanças qualitativas na percepção da realidade e de atitudes face a si próprios e aos outros.

A Bioética, pela diversidade de saberes que a constitui, não deve, conforme Azevêdo (1998), ser ensinada como disciplina isolada ou de forma fragmentada, mas, de preferência, numa concepção transdisciplinar, que exige uma unidade conceitual de todos os saberes envolvidos. Como afirma Machado (2000, p. 136-137), “é preciso ir além das disciplinas, situando o conhecimento a serviço dos projetos das pessoas. A função precípua da escola básica é a formação do cidadão e não a formação de especialista em qualquer das disciplinas

Partindo do pluralismo em que se assenta a Bioética, o seu ensino requer o instrumental da dinâmica de grupo, que permite o desenvolvimento do conhecimento individual e coletivo numa perspectiva dialógica / dialética. Assim, a programação deve ser organizada com atividades que atendam os passos propostos pela pedagogia histórico-crítica pelos quais perpassam os três momentos da dinâmica de grupo (amorização, operacionalização e planejamento).

A composição dos grupos para formação continuada não deve comportar número excessivo de participantes. A experiência pedagógica indica que o número máximo de alunos deva ser em torno de vinte e cinco e, dependendo da atividade a ser desenvolvida, podem ser subdivididos em grupos menores. O planejamento de uma proposta de formação continuada em Bioética deve ser específico para cada grupo de educadores a que se destina – assim, os objetivos, conteúdos, procedimentos e recursos de ensino serão definidos levando em consideração serem os participantes professores que atuam, por exemplo, nos primeiros ou últimos anos do ensino fundamental, ou que atuam no ensino médio em suas diferentes modalidades.

Como sugestão, de acordo com as experiências analisadas, um programa de formação continuada poderá compor uma sequência de módulos de trabalho realizados em dias consecutivos ou não. A organização de cada módulo poderia ser de 3 a 5 dias com a duração de 8 horas diárias de trabalho. Os programas poderão ser executados no próprio ambiente de trabalho dos professores. Todavia, a utilização de espaços de “imersão” em locais diversos do cotidiano, estimula os participantes a

se concentrarem nas ações do programa, favorecendo a reflexão e as relações interpessoais.

Para a elaboração de uma proposta de formação continuada dirigida a um determinado segmento de professores, deve-se organizar um grupo de trabalho composto por um ou mais membros com domínio da área de conhecimento em Bioética e por profissionais com experiência em formação continuada e em questões afins à prática pedagógica. Cabe a este grupo planejar, executar, avaliar e documentar o trabalho. Conforme já foi mencionado, o planejamento deve ser específico para uma dada situação, assim como deve partir de um diagnóstico da realidade do grupo ao qual se dirige. Os participantes devem ser estimulados, no início do processo de formação a apresentarem a sua prática social e vivências e as questões levantadas devem ser problematizadas à luz dos conhecimentos científicos para serem melhor compreendidas. Este processo requer que os participantes reelaborem a compreensão sobre a temática objeto de estudo e planejem suas ações individuais e ou coletivas.

Em se tratando de formação continuada em Bioética para professores em exercício no ensino fundamental e médio faz-se necessário que o conteúdo programático seja cuidadosamente planejado. Além dos temas específicos da bioética, é importante contemplar o levantamento das situações problemas afins à bioética que desafiam a prática pedagógica dos professores, bem como o conhecimento da legislação educacional ou documentos oficiais existentes em âmbito municipal, estadual, nacional e internacional que contenham questões, explícita ou implicitamente, ligadas à Bioética. Da mesma forma, torna-se interessante a análise do Projeto Político Pedagógico do curso em que os professores atuam, com o mesmo objetivo.

Os planos anexados ao final da dissertação exemplificam como estes foram elaborados pelos programas de formação continuada objeto de análise neste trabalho. Pontuam-se, a seguir, alguns aspectos observados nos referidos planos e que se considera importantes:

-definir além dos objetivos gerais, os específicos que devem nortear os passos da formação;

- os conteúdos devem tratar dos temas pertinentes ao objeto de estudo e reflexão conforme os objetivos formulados, que proporcionam aos participantes apropriar-se dos fundamentos científicos para maior compreensão das questões afins a formação;
- a diversidade de recursos didáticos adequados aos objetivos, conteúdos e técnicas constitui fator que confere qualidade a formação pretendida, assim como a previsão detalhada dos horários e o respectivo tempo de duração de cada atividade da programação;
- todo o material previamente impresso em forma de caderno e ou coletânea de fichas/folhas tarefa favorece o desenvolvimento das atividades ao longo da formação;
- a avaliação diária e ou de cada fase da formação assim como ao final da programação, constitui procedimento indispensável para que a formação seja rigorosamente avaliada pelos participantes e repensada pelos responsáveis;
- é recomendável que dinâmicas de sensibilização, descontração das relações interpessoais, relaxamento físico e emocional sejam previstos, assim como momentos culturais e de lazer.

Com a finalidade de exemplificar a elaboração de um programa de formação continuada segue, em anexo, cópias do planejamento e de fichas de atividades de um dos módulos das duas experiências que subsidiaram a proposta das diretrizes ora apresentadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução acelerada das tecnologias que tanto preocupou Potter, há pouco mais de quarenta anos, pelas possíveis consequências nefastas que poderiam ocorrer pelo seu uso inadequado, levou-o a propor um novo campo do saber, a Bioética, que seria uma ponte entre o poder fazer das ciências e o dever fazer do humanismo. No início de sua história, a discussão da Bioética ficou restrita aos meios acadêmicos, principalmente na área das ciências da saúde, mas pouco a pouco alargou suas fronteiras para outros campos dos saberes e rompeu seus limites acadêmicos para ser divulgada pelas mídias, chegar a sociedade em geral, penetrar nos lares e nas escolas. Contudo, nem sempre como a mídia divulga os assuntos relacionados à Bioética é a forma correta, chegando ao grande público eivada de sensacionalismo, de idéias preconceituosas que deformam mais do que informam

Há um consenso de que existe a necessidade e a oportunidade de se introduzir o conhecimento e a discussão Bioética no ensino fundamental e médio e, mais do que opiniões emitidas por vários autores, há uma clara recomendação da UNESCO, já citada, neste trabalho. O obstáculo que se apresenta é a questão da falta de professores preparados para executar essa atividade educativa, tendo em vista que nem os cursos de Pedagogia, responsáveis pela formação dos professores da primeira fase do ensino fundamental, nem os cursos de licenciatura, responsáveis pela formação dos professores para o ensino básico, contemplam em seus currículos o conteúdo de Bioética.

Foi na busca de uma resposta de como enfrentar este desafio que o presente trabalho foi proposto e a solução, para um primeiro passo concreto é o que foi apresentado – a formação continuada em Bioética para professores em exercício no ensino básico. Amparando-se em experiências realizadas de formação continuada tendo como objetivo a preparação de educadores em outras áreas do saber e ancorando-se em pressupostos da Pedagogia e da Bioética, foram apresentadas diretrizes para nortear ações concretas dessa natureza.

Considerando os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam o presente trabalho, não cabe elaborar uma proposta padrão de formação continuada presencial em Bioética porque esta deve ser pensada especificamente por seus “autores e atores reais”, para um grupo específico de professores. Portanto as diretrizes apresentadas compreendem um primeiro passo. Faz-se necessário, ainda, uma fase ulterior que poderá ocorrer em futuro próximo por meio de uma “pesquisa-ação”. Esta proporcionará planejar, realizar, avaliar e documentar um “projeto piloto” de formação continuada presencial com professores de ensino fundamental e médio em exercício, na busca de caminhos que respondam a demanda de Educação em Bioética.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Márcio Fabri dos. Introdução. In: Anjos MF; Siqueira JE, (orgs.) **Bioética no Brasil: tendências e perspectivas**. Aparecida/SP: Ideias e Letras, p.13-28, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de filosofia**. São Paulo: Moderna; 2005. 344 p.
- ARCHER, Luís. A democratização das ciências. In: NEVES, Maria do Céu Patrão; LIMA, Manuela. **Bioética ou bioéticas na evolução das sociedades**. Coimbra: Gráfica de Coimbra 2 – Centro Universitário São Camilo, São Paulo, p. 31-42, 2005.
- ASADA, Yukiko et al. High school teaching of bioethics in New Zealand, Australia and Japan. **Journal of Moral Education**. vol. 25, p. 401-120, 1996.
- AZEVEDO, Eliane Elisa de Souza. Ensino de Bioética: um desafio transdisciplinar. **Interface**, vol. 2, p.127-137, 1998.
- BARCIIFONTAINE, Christian Paul de. Perspectivas da bioética na América Latina e o pioneirismo no ensino da bioética no Centro Universitário São Camilo. In: PESSINI, Leo; BARCIIFONTAINE, Christian Paul de. (orgs). **Bioética e longevidade humana**. São Paulo: Edições Loyola; 2006. p. 197-215.
- BEAUCHAMP, Tom L; CHILDRESS, James F. **Princípios de ética biomédica**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BEECHER, Henry. Ethics and clinical research. **The New England Journal of Medicine**. vol. 274, p. 1334-1360,1966.
- BISHOP, Laura. Teaching bioethics em high school: na american experience. In: **Educação e formação em bioética: actas do 9º seminário do Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida**. Lisboa. Portugal, 2006.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7 de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 824 de 14 de julho de 2010.
- _____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Brasília. MEC, 2004. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>, Acesso em 18 de março de 2013.

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário oficial da União, 16 mai. 2006, seção 1, p. 11 de 16 de maio de 2006.

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais em Direitos humanos**. Resolução CNE/1/2012. Diário Oficial da União, seção 1, p.de 31 de maio de 2012.

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução CNE/2/2012. Diário Oficial da União, seção 1, p.70-71 de 18 de junho de 2012.

_____, Ministério da Educação. **Lei nº 11.274/06, de 17 de setembro de 1991. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 84 da lei 9394/96**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 24 jan. 2013.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento Profissional Continuado. Parâmetros em ação. Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1999 a.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento Profissional Continuado. Parâmetros em ação. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1999 b.

_____, Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, nº 248, 23 de dezembro de 1996, p. 27833-27841.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento Profissional Continuado. Parâmetros em ação. Educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**; 2(105), p.1139-1166, 2008.

BUONO, Giuseppe. Educare i Giovanni alta mondialità dei valori della bioética: la pedabioética. **Revista Italiana di Medicina dell'Adolescenza.**; vol 5(1), p. 8-10, 2007.

CARREIRA, T. Marcas de identidade e qualidade em educação. In: **Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Anais)**, Porto/Portugal, p. 37-40, 1999.

CARVALHO, Célia Pezzolo de; UHLE, Águeda Bernadete; BARBIERI, Marisa Ramos. Grupo de Trabalho: Formação Continuada. In: **Congresso Estadual Paulista sobre formação continuada**. Águas de São Pedro, 1992. Anais. Botucatu, UNESP, 1992. 208 p.

CHAVES, Adriana Josefa Ferreira. Bases técnicas da educação. In: Pinho Sheila Zambello et al. **Oficinas de estudos pedagógicos: reflexões sobre a prática de ensino**. São Paulo: UNESP; 2008. 181 p.

_____. Orientação Metodológica. In: **Conhecer para saber fazer e aprender a ser**. Centro de Capacitação do Ensino Fundamental: Prefeitura Municipal de Lençóis Paulista. 2000, 118 p.

_____ et al. **Oficinas de estudos pedagógicos: um projeto institucional de formação contínua de docentes da UNESP**. São Paulo; UNESP/PROGRAD/VUNESP, 2006, 154 p.

COELHO, Moaci Alves. **LDB fácil**. 3ªed. Petrópolis: Vozes, 1998,199 p.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE BIOÉTICA CLÍNICA, 8; São Paulo, Brasil **Anais**. São Paulo: Centro Universitário São Camilo; 2012. 173 p.

COSTA, Deise Helena Rosa. **A prática docente e a disseminação de valores éticos no ensino médio e profissional**. (Dissertação de Mestrado em Educação) Santa Maria/RS, Universidade Federal de Santa Maria, 2009, 125 p.

DAIBEM, Ana Maria Lombardi. **A prática de ensino e o estágio supervisionado: possibilidades de construção de uma prática inovadora** (Dissertação de Mestrado em Educação). Marília/SP: UNESP, 1997.

DAWSON, Vaile. An exposition of high school (12-17 yers old) student´s undustandings of, and attitudes towards biotechnology processes. **Res. Sci. Educ.** vol.37, p. 59-73. 2007.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV, Neto Alexandre; MACIEL, Lisete (orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, p. 71-88, 2002.

DUMARESQ, Maria Isabel Alves. **A educação bioética no ensino fundamental: um estudo a partir da Lei de diretrizes e bases da educação nacional e dos parâmetros curriculares nacionais**. (Dissertação de Mestrado em Bioética). São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2009. 63 p.

FREIRE Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1996. 20 p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 30ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 40 p.

_____. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEBA**. 6(7): p. 9-32, 1997.

_____. **Política e Educação** São Paulo: Cortez, 1997, 119 p.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**. Campinas. V.24, nº 85, p.1095-1124, 2003.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azeredo. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores**,3, Águas de São Pedro, 1994. Anais. São Paulo, UNESP, 1994, 330 p.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**: v. 13, nº 37, 2008, p. 57-70.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Os saberes dos professores – ponto de partida para a formação contínua**. Ministério da Educação. Boletim nº 13. 2005, p.33-38, 2005.

HOSSNE, William Saad et al. Bioética aos 40 anos: reflexões a partir de um tempo de incertezas. **Bioethikos**,São Paulo, 4(2), p.130-143, 2010.

_____. Bioética: princípios ou referenciais. **O mundo da Saúde**. São Paulo. 30(04): p. 674-676. 2006.

_____. Bioética: ponto de vista. **Bioethikos**, São Paulo vol. 1, 21-132, 2007.

_____; ALBUQUERQUE, Maria Clara; GOLDIM, José Roberto. Nascimento e desenvolvimento da bioética no Brasil. ANJOS, Marcio Fabri dos; Siqueira, José Eduardo de. (orgs). **Bioética no Brasil: tendências e perspectivas**. Aparecida/SP: Ideias e Letras, p. 143-160, 2007.

JORNAL SÃO CAMILO EDUCAÇÃO (on line). **São Camilo realiza o Fórum de Bioética**. Publicado em 28/03/09. Disponível em: < www.saocamilo-sp/novo/noticias/forum-bioetica-março-09>. Acesso em 07/04/2013.

LENOIR, Noelle. Promover a bioética no mundo. **Revista Bioética**. Brasília, vol. 4(1): 65-70, 1996.

LEPARGNEUR, Hubert. Onze reflexões sobre educação e bioética. PESSINI Leo; BARCHIFONTAINE, Christian Paul. **Bioética e longevidade humana**. São Paulo, Edições Loyola, 2006, p. 149-159.

LIMA, Lauro de Oliveira, **Treinamento em Dinâmica de Grupo**. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1973, 458 p.

LITTO, Fredric; MELLO, Maria F. de. Resumo do projeto: a evolução transdisciplinar em educação. In: BASARAB, Nicolescu et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000, 185 p..

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986, p. 38.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**. São Paulo: Summus; 1985.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da Educação**. 3 ed. Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2000. 238 p.

MENEZES, Ramiro Délio Borges. Princípioalismo e pedagogia: entre a ética e a educação. **Eikasia, revista de filosofia**. (14), p.189-216, 2007.

MESSIAS, Telma Hussni. **A bioética no ensino médio: uma análise sobre espaços da bioética no projeto educacional da Escola Estadual Joaquim Ribeiro de Rio Claro/SP**. (Dissertação de Mestrado em Bioética). São Paulo: Centro Universitário São Camilo; 2007, 79 p.

_____; ANJOS, Márcio Fabri dos; ROSITO, Margaréte May Berkenbrock. Bioética e educação no ensino médico. **Bioethikos**. São Paulo;1(2): p. 96-102. 2007.

MORI, Maurizio. A bioética: sua natureza e história. **Humanidades**. 9(4): p. 332-34,1994.

ORDOÑEZ, Victor. A educação fundamental no século XXI. In: DELORS Jacques et al. **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, p. 155-159,1955.

OSSWALD, Walter. Bioética e educação. **Revista Portuguesa de Filosofia**, vol. 62, p. 225-228, 2006.

PEREZ, Jorge Arturo Perez. De la bioética a la bioeducacion y a la biopedagogia. **AGO-USB**. Medellin- Colômbia, 7(2): 335-344. Dec. 2007.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chitoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

PESSINI, Leo. Bioética contemporânea na América do Sul: do imperativo de Fritz Jahr ao credo bioético de Potter. In: **8º congresso internacional de bioética clínica**; 16 a 19 maio 2012; São Paulo, 2012. p. 80.

_____. Bioética: das origens à prospecção de alguns desafios contemporâneos. In: PESSINI, Leo; BARCHIFONTAINE, Christian Paul de. **Bioética e longevidade humana**. São Paulo, Edições Loyola, p. 5-46, 2006.

PINHO, Sheila Zambello et al. **Oficinas de estudos pedagógicos: reflexões sobre a prática do Ensino Superior**. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP, 2008, 181 p.

PIRES, Jansen Ribeiro; GARRAFA, Volnei. Educação: nova fronteira da bioética. **Ciência e Saúde Coletiva**. vol. 16 (supl. 1), p. 735-745, 2011.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina; HOSSNE, William Saad. Análise bibliométrica dos 40 anos da produção científica em bioética no Brasil e no mundo. **Bioethikos**. 4(4): p. 453-460, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliana Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luíza (orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2 ed., São Paulo: Loyola, 2001, p.17-27.

POTTER, Van Renseelaer. Palestra apresentada em vídeo no IV congresso mundial de bioética. **O mundo da Saúde**. São Paulo 22(6), p. 370-374, 1998.

_____. **Bioethics, Bridge to the Future**. New Jersey: Prentice Hall; 1971.

ROSSI, Fernanda. **Implicações da formação continuada do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento**. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Rio Claro, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2007, 293 p.

_____. **Da nova LDB ao Fundeb**. 3ªed., Campinas: Autores Associados, 2008, 333 p.

_____. **Escola e democracia**. 41 ed. Campinas: Autores Associados. 2009 112 p.

_____, **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 1991, 122 p.

SEGRE, Marco. Reflexão bioética. **Revista Bioethikos**- Centro Universitário São Camilo, São Paulo, vol. 4, (2), 2010, p. 240-241.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, nº 3, 2006, p.447-492.

UNESCO. **A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação**. Brasília: UNESCO; 2003, 71 p.

_____. **Declaração universal sobre bioética e direito humano**. Brasília: UNESCO; 2005.

WOLFF, Robert Paul. **O ideal da universidade**. São Paulo: UNESP; 1993.

ZANCANARO, Lourenço. Bioética e educação: um novo desafio para a escola. **O mundo da saúde**. 29(3), p. 414, 2005.

ANEXOS

- **Plano de Atividades do Módulo 1 do Projeto de Educação Continuada – SEE/UNESP-Núcleo de Ensino/Campus de Bauru – 1997**
- **Plano de Atividades de Oficina de Estudos Pedagógicos – OEP Básica – NEPP/PROGRAD/UNESP - 2012**

ANEXO 1:

**Plano de Atividades do Módulo 1 do Projeto de Educação Continuada –
SEE/UNESP-Núcleo de Ensino/Campus de Bauru – 1997**

Este caderno contém os textos que nortearão a execução do Plano de Curso do Módulo 1, organizado e elaborado pela Comissão local de coordenação do Projeto de Educação Continuada - Convênio Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Fundação para o Desenvolvimento da UNESP (FUNDUNESP) e Núcleo de Ensino - Câmpus de Bauru.

São subsídios: os textos, as técnicas e orientações das atividades, cuja execução didática prevê o compromisso e a articulação com as diretrizes e a filosofia de educação que os concebeu, sendo que a realização desarticulada destes subsídios compromete na essência as diretrizes deste projeto.

A partir das orientações do Projeto de Educação Continuada da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e das necessidades apresentadas pelas Delegacias de Ensino, foram estabelecidas as diretrizes de ação e a estrutura do referido projeto que deverá atender as escolas e suas especificidades.

O Módulo 1 denominado "A escola pública e suas relações humano-sociais e educacionais", visa oferecer elementos teóricos e práticos para subsidiar a prática educativa na sala de aula, bem como nas relações da escola com a comunidade. Visa também a construção do coletivo da escola, capaz de "pensar-querer e fazer" a ação educativa, através de uma prática articulada entre educadores, educandos e comunidade, num processo interdisciplinar de criação e transformação.

A metodologia baseia-se na orientação filosófica da concepção progressista de educação, cujo processo pedagógico privilegia o movimento "ação-reflexão-ação" ou seja "da prática concreta à reflexão teórica para emergir uma nova prática re-elaborada. Os procedimentos de ensino são orientados pelos princípios e técnicas de Dinâmica de Grupo (disciplina instrumental).

Esperamos que os educadores participantes tenham neste instrumento um guia norteador para a sua ação no Módulo 1 e na execução do plano de ação na escola e na sala de aula.

**Comissão Local do Projeto de Educação Continuada
- Núcleo de Ensino - UNESP - Câmpus de Bauru:**

**Adriana J. F. Chaves
Ana Flora Zaniratto Zonta
Ana Maria Lombardi Daibem
Lígia Márcia Martins
Loriza Lacerda de Almeida
Lydia Savastano Ribeiro Ruiz
Maria da Glória Minguili
Marisa Eugênia M. Meira Ragonesi**

Orientação sobre o Projeto de Educação Continuada a ser realizado pelo Núcleo de Ensino do Campus da Unesp/Bauru

Como as necessidades apresentadas pelas duas Delegacias de Ensino são semelhantes, a estrutura do sub-projeto de Educação Continuada que o Núcleo de Ensino do Campus de Bauru apresenta aos educadores das referidas Delegacias de Ensino é comum. A diferenciação irá ocorrer através da execução, considerando a especificidade de cada escola, grupos de professores e áreas de conhecimento (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências) do ensino fundamental.

Assim, a nossa proposta de trabalho irá caminhar da macro-visão de escola até as relações de ensino e aprendizagem nas diferentes áreas de conhecimento.

Sendo assim, a estrutura deste curso de Educação Continuada para o período de 1997 a 1998 é a seguinte:

Módulo 1:	A escola pública e suas relações humano-sociais e educacionais 24h - 3 dias
Módulo 2:	A sala de aula: espaço físico e pedagógico 24h - 3 dias
Módulos 3 e 4:	O conhecimento: significado, processo ensino e aprendizagem e reorientação do cotidiano na perspectiva humano-social 24h - 3 dias cada

Total de dias/hora: 12 dias/ 96 horas

Iniciaremos o Módulo 1 neste 1º semestre de 1997 e iremos construindo e reconstruindo os demais Módulos, a partir das vivências dos educadores em suas escolas.

FICHA 1 - OBJETIVOS

GERAL

Proporcionar condições de reflexão e instrumentalização da prática pedagógica do professor de Escola Pública de nossa região, visando situá-lo face aos problemas da Educação Brasileira em geral e da Escola Pública em particular, melhorando a sua qualidade e a sua eficácia, através de ações que favoreçam o desenvolvimento das relações sociais e humanas na sala de aula e no convívio escolar e comunitário.

ESPECÍFICOS

1. Proporcionar aos participantes a vivência da integração grupal e o conhecimento das 'regras do jogo' em Dinâmica de Grupo.
2. Identificar expectativas em relação ao curso, à escola como local de trabalho e em relação à prática pedagógica.
3. Refletir sobre os elementos básicos que sustentam a vida do professor na escola, visando instrumentalizá-lo para uma prática pedagógica qualitativamente superior.
4. Elaborar o Plano de Ação que contemple as linhas gerais que deverão orientar o Projeto Pedagógico da escola e comunidade, a sala de aula, o coletivo de professores e agentes educativos.

FICHA 2 - PLANO DE CURSO

Conteúdo	Objetivo	Conteúdo	Objetivo	Conteúdo	Objetivo	Conteúdo	Objetivo	Conteúdo	Objetivo
1.1. O conceito de cultura e suas dimensões	1.1.1. Identificar o conceito de cultura e suas dimensões	1.2. O conceito de sociedade e suas dimensões	1.2.1. Identificar o conceito de sociedade e suas dimensões	1.3. O conceito de Estado e suas dimensões	1.3.1. Identificar o conceito de Estado e suas dimensões	1.4. O conceito de cidadania e suas dimensões	1.4.1. Identificar o conceito de cidadania e suas dimensões	1.5. O conceito de direitos humanos e suas dimensões	1.5.1. Identificar o conceito de direitos humanos e suas dimensões
2.1. O conceito de cultura e suas dimensões	2.1.1. Identificar o conceito de cultura e suas dimensões	2.2. O conceito de sociedade e suas dimensões	2.2.1. Identificar o conceito de sociedade e suas dimensões	2.3. O conceito de Estado e suas dimensões	2.3.1. Identificar o conceito de Estado e suas dimensões	2.4. O conceito de cidadania e suas dimensões	2.4.1. Identificar o conceito de cidadania e suas dimensões	2.5. O conceito de direitos humanos e suas dimensões	2.5.1. Identificar o conceito de direitos humanos e suas dimensões
3.1. O conceito de cultura e suas dimensões	3.1.1. Identificar o conceito de cultura e suas dimensões	3.2. O conceito de sociedade e suas dimensões	3.2.1. Identificar o conceito de sociedade e suas dimensões	3.3. O conceito de Estado e suas dimensões	3.3.1. Identificar o conceito de Estado e suas dimensões	3.4. O conceito de cidadania e suas dimensões	3.4.1. Identificar o conceito de cidadania e suas dimensões	3.5. O conceito de direitos humanos e suas dimensões	3.5.1. Identificar o conceito de direitos humanos e suas dimensões
4.1. O conceito de cultura e suas dimensões	4.1.1. Identificar o conceito de cultura e suas dimensões	4.2. O conceito de sociedade e suas dimensões	4.2.1. Identificar o conceito de sociedade e suas dimensões	4.3. O conceito de Estado e suas dimensões	4.3.1. Identificar o conceito de Estado e suas dimensões	4.4. O conceito de cidadania e suas dimensões	4.4.1. Identificar o conceito de cidadania e suas dimensões	4.5. O conceito de direitos humanos e suas dimensões	4.5.1. Identificar o conceito de direitos humanos e suas dimensões
5.1. O conceito de cultura e suas dimensões	5.1.1. Identificar o conceito de cultura e suas dimensões	5.2. O conceito de sociedade e suas dimensões	5.2.1. Identificar o conceito de sociedade e suas dimensões	5.3. O conceito de Estado e suas dimensões	5.3.1. Identificar o conceito de Estado e suas dimensões	5.4. O conceito de cidadania e suas dimensões	5.4.1. Identificar o conceito de cidadania e suas dimensões	5.5. O conceito de direitos humanos e suas dimensões	5.5.1. Identificar o conceito de direitos humanos e suas dimensões

AMORIZAÇÃO → PRÁTICA SOCIAL → PROBLEMATIZAÇÃO

DIA	OBJETIVOS	ATIVIDADE	CONTEUDO	TÉCNICA	DURAÇÃO	HORÁRIO	MATERIAL	RESPONSÁVEL	PROVIDÊNCIAS	
1º DIA manhã	Proporcionar aos participantes a vivência da integração grupal e o conhecimento das "regras do jogo" em Dinâmica de Grupo	1. Apresentação dos objetivos e módulos do Projeto Ed. Continuada	Plano do curso: objetivos / organização Integração grupal Regras do jogo Integração do grupo - formação da consciência grupal Resultado do trabalho do grupo	Exposição	20'	8:00-8:20	Ficha 1 (objetivos) Ficha 2 (plano do curso) Ficha 3 (tec.)	Docente-monitor	- Organização da sala em círculo - Entrega de material	
		2. Apresentação dos participantes		Conte-me a sua história	90'	8:20-9:50		grupo	- Distribuição de papel e caneta	
		3. Intervalo			10'	9:50-10:00				café/bolachas/água
		4. Trabalho em grupo		Aulinha	60'	10:00-11:00	Ficha 4 (tec.) Ficha 8 (tec.) Ficha 5 (tec.)	Grupo	Grupo	- Explicação da técnica
		5. Trabalho em grupo		Construção da cidade	50'	11:00-11:50		Grupo	Grupo	- Explicação da técnica - Anotação das falas do grupo, na execução da técnica
		6. Síntese do docente monitor		Diálogo	10'	11:50-12:00		Docente-monitor	Docente-monitor	- Anotação das falas do grupo
		7. Trabalho em grupo		Painel progressivo	60'	14:00-15:00	Ficha 6 (tec.) Ficha 7 (quest)	Grupo	Grupo	- Explicação da técnica - Distribuição do material (cartolina) - Explicação da técnica
1º DIA tarde	Identificar expectativas em relação ao curso, à escola como local de trabalho e em relação à prática pedagógica	1. Trabalho em grupo	Expectativas dos participantes Conceitualização de grupo Questões norteadoras para reflexão em grupo Resultado das discussões em grupo Relaxamento Resultado do trabalho do grupo	Aulinha	60'	15:00-16:00	Ficha 8 (tec.) Ficha 9 (tec.)	Grupo		
		2. Intervalo			15'	16:00-16:15				café/bolachas/água
		3. Trabalho em Grupo		Painel aberto	40'	16:15-16:55	Ficha 11 (quest) Ficha 10 (tec.)	Grupo	Grupo	- Explicação da técnica - Escolher relator - Orientar o grupo para o debate das questões
		4. Mini-assembleia		Exposição e debate	30'	16:55-17:25		Docente-monitor e grupo	Docente-monitor e grupo	
		5. Trabalho em grupo		Viagem	20'	17:25-17:45	Ficha 12 (tec.)	Grupo	Grupo	- Gravador e música suave
		6. Avaliação		Diálogo	15'	17:45-18:00	Ficha 13 (avalia)	Grupo	Grupo	

LOGICIZAÇÃO → INSTRUMENTALIZAÇÃO

DIA	OBJETIVOS	ATIVIDADE	CONTEÚDO	TÉCNICA	DURAÇÃO	HORÁRIO	MATERIAL	RESPONSÁVEL	PROVIDÊNCIAS	
2º DIA manhã	Refletir sobre os elementos básicos que sustentam a vida do professor na escola, visando instrumentalizá-los para uma prática pedagógica qualitativamente superior.	1. Recuperação dos objetivos do dia anterior e apresentação dos objetivos do dia	Objetivos do 1º e 2º dia	Exposição	10'	8:00-8:10	Ficha 1 (obj)	Docente-monitor		
		2. Oficina de trabalho	Categorias de análise: - Educação - Escola/Sociedade - Comunidade/escola - Escola - Relação professor/aluno - Prática pedagógica	- Estudo de texto - Painel Aberto - Discussão da questão no texto	120'	8:10-10:10	Fichas 14 a 19 (tex) Ficha 10 (tec)	grupo	- Colocar os pontos-chaves em cartolina - Preparar material de apoio para as apresentações dos textos. - Escolher relator - Outros espaços na escola para realizar a oficina - Café/hojinhas/água	
		3. Intervalo			10'	10:10-10:20				
		4. Mini-assembleia	Exposição dos trabalhos de grupo	Exposição e debate	100'	10:20-12:00			Grupo	
		1. Trabalho em grupo	O trabalho educativo como desafio (categorias de análise)	- Cartazes - Textos Rosa Maria Torres (8)	105'	14:00-15:45	Ficha 20 (tec.) Ficha 21 (tex) * Organizar 8 grupos. Cada grupo estuda 1 texto e faz o cartaz.	Grupo	- Lembrar previamente ao grupo de levar revistas e demais materiais para a execução da técnica - Café durante a atividade	
2º DIA tarde		2. Mini-assembleia	Exposição dos cartazes dos grupos	Diálogo	40'	15:45-16:25		Docente-monitor e grupo		
		3. Trabalho em grupo	Avaliação dos conteúdos trabalhados no dia	Batata quente	45'	16:25-17:10	Ficha 22 (tec.)	Grupo	- Tiras de papel e 1 saquinho para colocar as perguntas/gravador	
		4. Trabalho em grupo	Relaxamento / afetividade	Barbante	40'	17:10-17:50	Ficha 23 (tec.)	Grupo	- Gravador / música - Rolo de barbante	
		5. Avaliação do dia	Temas estudados no dia	Diálogo	10'	17:50-18:00	Ficha 24 (avaliação)	Docente-monitor e grupo		

ACÇÃO → PLANEJAMENTO → 'CATARSE' → PRÁTICA SOCIAL REORIENTADA

DIA	OBJETIVOS	ATIVIDADE	CONTEÚDO	TÉCNICA	DURAÇÃO	HORÁRIO	MATERIAL	RESPONSÁVEL	PROVIDÊNCIAS	
3º DIA manhã	Elaborar o plano de ação que contemple as linhas gerais que deverão orientar o Projeto Pedagógico da escola e comunidade, a sala de aula, o coletivo de professores e agentes educativos	1. Recuperação dos objetivos do dia anterior e apresentação dos objetivos do dia	Recuperação dos objetivos do dia anterior	Exposição	10'	8:00-8:10	Ficha 1 (objetivos)	Docente-monitor		
		2. Reflexão em grupo	Reflexões para a vida de um educador	Aulinha	50'	8:10-9:00	Ficha 25 (texto)	grupo	- Gravador/música suave - Orientar para um ler e outro comentar - Crachá com números para o rodízio dos grupos	
		3. Trabalho em grupo	Texto: Reflexões sobre planejamento	Panel integrado * Verificar a duração de cada momento na tec.	60'	9:00-10:00	Ficha 26 (tec.) Ficha 27 (tex)	Grupo		
		4. Intervalo			10'	10:00-10:10				café/bolachas/água
		5. Trabalho em grupo	Retomada do diagnóstico, tendo em vista a elaboração do plano de ação	Panel aberto	60'	10:10-11:10	Ficha 10 (tec) Ficha 28 (questões)	Grupo		- Orientar o diagnóstico para elaboração do Plano que será desenvolvido a tarde
		6. Mini-assembleia	Resultado das discussões	Diálogo	50'	11:10-12:00		Grupo		
3º DIA tarde		1. Oficina de trabalho	Plano de ação da escola	Panel Aberto *Organizar os professores em grupos, conforme o número de escolas presentes	90'	14:00-15:30	Ficha 29 (roteiro) Ficha 10 (tec)	Grupo	- Cartolinas para anotação do planejamento - O grupo elege comissão para elaboração do documento final	
		2. Intervalo			10'	15:30-15:40			café/bolachas/água	
		3. Mini-assembleia	Exposição do documento final elaborado pelo grupo	Exposição	50'	15:40-16:30		Grupo		- Recolher cópia do Plano de Ação
		4. Trabalho em grupo	Relaxamento	Muralha	30'	16:30-17:00	Ficha 30 (tec.)	Grupo		- Gravador / música suave
		5. Orientações sobre o 2º Módulo, feitas pelo docente-monitor	Vivência do plano de ação na escola durante o bimestre e a continuidade no 2º Módulo	Exposição	10'	17:00-17:10	Ficha 31 (roteiro vivência)	Docente monitor		- Expor ao grupo as idéias principais do 2º Módulo, conforme roteiro
		6. Avaliação	Plano do curso	Exposição	50'	17:10-18:00	Ficha 32 (aval. Grupo)	Docente-monitor e grupo		- Recolher avaliação dos professores

ANEXO 2:

**Plano de Atividades de Oficina de Estudos Pedagógicos – OEP Básica –
NEPP/PROGRAD/UNESP - 2012**

**Núcleo de Estudos e Práticas Pe
NEPP-PROGRAD**



**Oficina de Estudos Pedagógicos
(OEP-Básica)**

**A prática pedagógica do professor
universitário: fundamentos, epistemologia e
metodologia do ensino superior**

Plano de Atividades

JUSTIFICATIVA



A institucionalização das ações de formação contínua sobre a prática pedagógica na universidade para os professores da Unesp concretizou-se a partir da Resolução 45/2008, que proporcionou a formação de um grupo gestor (GG) responsável por administrar o **Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas (NEPP-PROGRAD)**.

O que nos une é a prática pedagógica

Em 2010, as ações do NEPP foram ampliadas com a criação de 33 **Comissões Locais do NEPP** nas unidades da Unesp. A diversidade de câmpus da universidade, presentes em 23 cidades do estado de São Paulo, com 122 opções de cursos de graduação nas três grandes áreas do conhecimento, com mais de 35 mil alunos matriculados ⁽²⁾, requer ações que proporcionem a permanente melhoria da qualidade de ensino, incluindo a formação contínua do professor no que se refere a sua prática pedagógica.

Justifica-se assim, a realização desta OEP como estratégia de formação contínua para os professores da Unesp, articulando teoria e prática pedagógica numa abordagem reflexiva e contextualizada.

A **Oficina de Estudos Pedagógicos (OEP-Básica)** trata dos fundamentos, da epistemologia e da metodologia no ensino superior, garantindo a reflexão sobre temas essenciais para a prática pedagógica tais como: bases teóricas da educação, visão histórica e papel social da universidade pública brasileira, processo de conhecimento, unidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade, processos de ensino, metodologia de ensino, e questões metodológicas e do planejamento.

A OEP constitui uma ação de formação básica multicâmpus e deverá ter continuidade em cada unidade universitária, conforme as necessidades e opções locais, com a iniciativa dos seus professores por meio das Comissões Locais do NEPP, num permanente processo de ação-reflexão-ação.

OBJETIVOS GERAIS

Refletir de modo contextualizado, sobre a prática pedagógica na sala do professor universitário, tomando por base os fundamentos, a epistemologia e a metodologia do ensino superior;

Contribuir para um ensino de qualidade, articulado à pesquisa e extensão, trabalhando com subsídios teórico-metodológicos que respondam ao papel e às finalidades formativas da Unesp enquanto universidade pública.

METODOLOGIA

O princípio metodológico do trabalho estará na articulação da experiência concreta dos participantes com as teorias e discussões que embasam o programa da Oficina. Para isso estão previstos os seguintes procedimentos de ensino:

- **Exposições**, trazendo para a discussão a visão histórica, conceitual e metodológica sobre os diferentes temas.
- **Atividades em grupo**, abordando questões específicas relacionadas aos temas apresentados e vivenciando aspectos das relações interpessoais na sala de aula.

² [Anuário Estatístico da Unesp 2011](#)

- **Plenárias**, socializando as sínteses realizadas nos grupos.



LOCAL DE REALIZAÇÃO

Hotel Fazenda Fonte Colina Verde, Estância de São Pedro - SP.

O que nos une é a prática pedagógica

DURAÇÃO DA OFICINA: 27 horas

	28 de agosto	29 de agosto	30 de agosto	31 de agosto
Manhã	-	4h	4h	4h
Tarde	4h	4h	4h	3h Saída/Hotel: até 17h

COMISSÃO ORGANIZADORA – (Grupo Gestor do NEPP)

João Carlos Pinheiro Ferreira (Coordenador da OEP)
 Maria Ângela de Moraes Cordeiro (Coordenadora da OEP)
 Sílvia Mitiko Nishida (Coordenadora da OEP)
 Ana Maria Lombardi Daibem (Presidente do Grupo Gestor)
 Alessandra Lopes
 Maria da Glória Minguili
 Miriam Pimentel Celí Pimentel Porto Foresti

PROFESSORES COLABORADORES

Ângelo Antônio Abrantes (Departamento de Psicologia/FC - câmpus de Bauru)
 Elen Aparecida Martines Morales (Comissão Local do NEPP – câmpus de Itapeva)
 Fábio C.B. de Abreu-e-Lima (Comissão Local do NEPP – câmpus de Araraquara)
 José Xaides de Sampaio Alves (Departamento de Arquitetura/FAAC – câmpus de Bauru)
 Luciana Del Rio Pinoti Ciarlina (Grupo Gestor do NEPP)
 Luiz Francisco da Cruz (Comissão Local do NEPP – câmpus de Bauru)
 Roberto Tadeu Iaochite (Grupo Gestor do NEPP)
 Sílvia Helena Modenesi Gorla da Silva (Comissão Local do NEPP – câmpus de Registro)
 Vandêi Pinto da Silva (Grupo Gestor do NEPP)

SECRETARIA EXECUTIVA

Maria Lúcia de Camargo - Assistente Administrativo
 Jorge Guilherme Cerigatto - Assistente Administrativo

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES



Recepção dos participantes e abertura da OEP-Básica

Objetivos: acolher os participantes; socializar informações sobre a PROGRAD, o NEPP e a OEP; socializar as expectativas dos participantes e apresentar o Plano de Atividades. O que nos une é a prática pedagógica

28 de agosto de 2012, 3ª feira				
Horário	Conteúdo	Técnica	Recurso	Responsável (is)
13h-14h	Recepção dos participantes	Entrega de material	Crachá e bolsa	Comissão Organizadora
14h-15h30min	Apresentação da Oficina Acolhimento dos participantes Apresentação das expectativas	Exposição Painel aberto	Projeção em multimídia Projeção em multimídia Papeletas	Sheila (PROGRAD) Ana (NEPP) João, Maria Ângela e Sílvia (OEP)
15h30min-16h	Visão geral dos Eixos da OEP	Exposição	Projeção em multimídia Plano de Atividades	Miriam
16h-16:30h	Café			

EIXO 1- Fundamentos da Educação Superior

Objetivo: refletir sobre temas que fundamentam a educação superior, (re) pensando o papel social da universidade pública e a prática pedagógica, considerando os desafios atuais da educação contemporânea.

28 de agosto de 2012, 3ª-feira				
Horário	Conteúdo	Técnica	Recurso	Responsável (is)
16h30min – 18h	Tema 1 A universidade brasileira: visão histórica e papel social	Exposição	Projeção em multimídia Vídeo Texto	Maria da Glória
19h-20h	Jantar			



EIXO 1- Fundamentos da Educação Superior (cont.)

O que nos une é a prática pedagógica

29 agosto de 2012, 4ª-feira				
Horário	Conteúdo	Técnica	Recurso	Responsável (is)
8h-8h30min	Acolhimento e apresentação do dia	Exposição	Plano de Atividades	João
8h30min – 10h	Tema 2 Bases teóricas da educação (valores, natureza e especificidade da Educação e Tendências Pedagógicas)	Exposição	Projeção em multimídia	Vandei
10h-10h15min	Café			
10h15min-12h	Tema 2 cont.	Trabalho em grupo	Folha-Tarefa 1	Vandei
12h-14h	Almoço			
14h-15h	Tema 2 Conclusão	Plenária de síntese	Folha-Tarefa 1 preenchida e outros	Vandei e relatores dos grupos
15h – 15h30min	Café			

EIXO 2: Epistemologia do Ensino Superior

Objetivos: compreender o significado do conceito constitucional da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, reconhecendo a unidade como fundamento dos processos de ensinar e aprender no ensino superior; analisar as relações entre conteúdos de ensino e desenvolvimento de processos de pensamento, destacando o papel do ensino superior na formação do pensamento teórico (científico).

29 de agosto de 2012, 4ª-feira				
Horário	Conteúdo	Técnica	Recurso	Responsável (is)
15h30min-18h	Apresentação do Eixo 2 Tema 3 Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão	Exposição Exposição dialogada	Plano de Atividades Projeção em multimídia Poster	Miriam José Xaides

EIXO 2: Epistemologia do Ensino Superior (cont.)



O que nos une é a prática pedagógica

30 de agosto de 2012, 5ª-feira				
Horário	Conteúdo	Técnica	Recurso	Responsável (is)
8h-9h30min	Acolhimento e apresentação do dia Tema 4 Conteúdos de ensino e processos de pensamento	Exposição Exposição	Plano de Atividades Esquema do conteúdo	João Ângelo
9h30min -10h30min	Tema 4 cont.	Trabalho em grupo	Folha-Tarefa 2	Ângelo
10h30min-11h	Café			
11h-12h	Tema 4 Conclusão	Plenária de síntese	Folha-Tarefa 2 preenchida	Ângelo e relatores dos grupos
12h -14h	Almoço			

EIXO 3: Metodologia do Ensino Superior

Objetivos: refletir sobre questões específicas que permeiam a dimensão pedagógica da prática do ensino do professor universitário

em sua articulação com as dimensões estrutural e epistemológica; relacionar a metodologia de ensino com a sua concepção de educação, de homem e de sociedade, reconhecendo o planejamento como principal instrumento teórico-metodológico da prática pedagógica.

30 de agosto de 2012, 5ª-feira				
Horário	Conteúdo	Técnica	Recurso	Responsável (is)
14h – 15h30min	Tema 5 Sobre prática pedagógica, planejamento e metodologia do ensino: a articulação necessária	Exposição	Projeção em Multimídia Vídeo Texto	Miriam
15h30min -16h	Café			
16h-18h	Tema 5 Conclusão	Painel aberto	Vídeo Texto	Miriam

EIXO 3: Metodologia do Ensino Superior (cont.)



O que nos une é a prática pedagógica

31 de agosto de 2012, 6ª-feira				
Horário	Conteúdo	Técnica	Recurso	Responsável(is)
8h -10h	Acolhimento e apresentação do dia	Exposição	Plano de Atividades	João
	Tema 6 Projeto Politico-Pedagógico e Plano de Ensino: um trabalho com os elementos constitutivos da prática pedagógica	Exposição	Projeção em multimídia	Maria da Glória e Ana
10h-10h30min	CAFÉ			
10h30min – 12h	Tema 6 cont.	Trabalho em grupo	Folha-Tarefa 3	Maria da Glória e Ana
12h-14h	Almoço			
14h-15h	Tema 6 Conclusão	Plenária de síntese	Folha-Tarefa 3 preenchida e outros	Maria da Glória, Ana e relatores dos grupos
15h-16h	Avaliação de Expectativas	Plenária	Folha de Avaliação de expectativas	Comissão organizadora
	Encerramento	Exposição	Projeção em multimídia (vídeo)	
16h	Café de despedida			

A OEP termina oficialmente às 16h. Após o café, a Comissão Organizadora deverá desmontar a Secretaria. Os Coordenadores ficarão responsáveis pela elaboração do Relatório final da OEP (via SisNepp) e anunciar quando os certificados ficarão prontos.

BIBLIOGRAFIA



ABRANTES, A. A.; MARTINS, L.M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v. 11, n. 22, p. 313-325, mai./ago. 2007.

BATISTA, N.; BATISTA, S. (Orgs.). **Docência em Saúde: temas e experiências**. São Paulo: SENAC, 2004.

O que nos une é a prática pedagógica

BERBEL N.A.N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v. 2, n. 2, p. 139-154, fev. 1998.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRANT, V. (Org.). **Formação pedagógica de preceptores do ensino em saúde**. Juiz de Dora: Editora UFJF, 2011.

CARVALHO, J.S . CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2004 (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CUNHA, M.I. da; LEITE, D.B.C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade**. Campinas: Papirus, 1996 (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CUNHA, M.I. da (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p.164-173, jan./abr. 2005

DUARTE, N. A socialização da riqueza intelectual: psicologia, marxismo e pedagogia (entrevista). **Interface – Comunic, Saúde, Educ**, v. 11, n. 22, p. 377-86, mai./ago.2007.

_____. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, n. 44, p. 85-106, abril/1998.

ENGUITA, M.F. **Educação e transformação social**. Mangualde, Portugal: Pedagogo Ltda, 2007.

FORESTI, M.C.P.P. Sobre prática pedagógica, planejamento e metodologia de ensino: a articulação necessária. In: PINHO, S. Z. de (Coord.). **Oficina de estudos pedagógicos: reflexões sobre a prática do ensino superior**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesp/Pró-Reitoria de Graduação, 2008, p. 103-16.

FORESTI, M.C.P.P.; TORALLES-PEREIRA, M.L.; VIDOTTI, S. A.B.G.; STRAIOTO, F. A tecnologia como subsídio à formação contínua do professor universitário. In: FERNANDES, C.M.B.; GRILLO, M. (Orgs.). **Educação superior: travessias e atravessamento**. Canoas: Editora ULBRA, 2001, p. 267-86.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003 (Coleção Leitura).

FREIRE, M. et al (Orgs.). **Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão.** Instrumentos metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997 (Seminários.)

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 4.ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2005.

GOERGEN, P. **A universidade em tempos de transição.** Disponível em: <http://WWW.prg.unicampi.br/Texto_univ_em_temp_trans_Pedro_Goergen.html>. Acesso em: 22 de julho de 2010.

GRANVILLE, M.A. (Org.). **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas – da escola básica à universidade.** Campinas: Papirus, 2011.

_____. **Sala de aula: ensino e aprendizagem.** Campinas: Papirus, 2008a.

GRANVILLE, M.A. (Org.). **Teorias e práticas na formação de professores.** 2.ed. Campinas: Papirus, 2008b.

LEITE, C. (Org.). **Sentidos da Pedagogia no ensino superior.** Porto: CHE/Livpsic, 2010 (Ciências da Educação, 7).

LEITE, D. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa.** Petrópolis: Vozes, 2005.

MARIN, A.J.; MONTEIRO E SILVA, A.M.; MARCONDES DE SOUZA, M.I. (Orgs.). **Situações didáticas.** Araraquara: JM, 2003.

MARTINS, L.M. (Org.). **Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da Psicologia Sócio-Histórica.** São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

_____. **A formação da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** Campinas: Autores Associados, 2007 (Formação de professores).

MASETTO, M.T. (Org.) **Docência na universidade.** 11.ed. Campinas: Papirus, 2011 (Práxis).

MINGUILI, M. da G.; CHAVES, A.J.F.; FORESTI, M.C.P.P. Universidade brasileira; visão histórica e papel social. In: PINHO, S. Z. de (Coord.). **Oficina de estudos pedagógicos: reflexões sobre a prática do ensino superior.** São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP/Pró-Reitoria de Graduação, 2008, 13-50.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. da G.C. **Docência no ensino superior.** v. I. São Paulo: Cortez, 2002 (Docência em Formação).

PINHO, S. Z. de (Coord.). **Oficina de estudos pedagógicos: reflexões sobre a prática do ensino superior.** São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesp/Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

RONCA, A.C.C.; ESCOBAR, V.F. **Técnicas pedagógicas: domesticação ou desafio à participação?** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1984 (esgotado).

SANTOS, B. de S.; ALMEIDA-FILHO, N. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova.** Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2004 (Questões da Nossa Época, 120).

SANTOS, L.L.C.P. Entrevista com o professor Antonio Nóvoa. Educ. Soc., v.33, n.119, p.633-645, abr-jun. 2010. <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 de agosto 2012.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 18.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2.ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2008a (Memórias da Educação).

_____. **Escola e democracia.** 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b (comemorativa).

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008c.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SILVA, J.F. da; HOFFMANN, J., ESTEBAN, M.T. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SOUZA, C.P.S. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar.** 13.ed. Campinas: Papirus: 2005 (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização.** 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002 (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 1).

_____. **A construção do conhecimento em sala de aula.** 13. ed. São Paulo: Libertad, 2002 (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 3).

VEIGA, I.P.A. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico.** 3. ed. Campinas: Papirus, 2008 (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, I.P.A.; DÁVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas: Papirus, 2008 (Magistério; Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, I.P.A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas: Papirus, 2008a (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Técnicas de ensino: por que não?** 19. ed. Campinas: Papirus, 2008b.

_____. **Técnicas de ensino: novas aproximações.** Campinas: Papirus, 2007.

VILLAS BOAS, B.M de F. **Portifólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 3.ed. Campinas: Papirus, 2006 (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DOCUMENTOS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. 1996.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> >. Acesso em: 02 de outubro de 2011.

UNESP. REITORIA. **Resolução Unesp nº 45, de 03 de outubro de 2008.** Dispõe sobre a Criação do NEPP.

_____. **Portaria Unesp nº 246 de 10 de junho de 2010.** Dispõe sobre a Criação das Comissões Locais do NEPP.

_____. **Resolução Unesp nº 532 de 27 de outubro de 2010.** Dispõe sobre a Nomeação dos membros das Comissões Locais do NEPP.

_____. **Manual de Instruções e Normas de Graduação.** 2006. Disponível em: < <http://www.unesp.br/prograd/pdf/ManualdeGraduacao.pdf> >. Acesso: 02 de outubro de 2011.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Unesp (PDI). 2009.** Disponível em: < http://unesp.br/ape/pdi/execucao/mostra_arg_multi.php?arquivo=4755 >. Acesso em: 21 outubro. 2011.

ATIVIDADES DE LAZER/CULTURAIS PREVISTAS

28 de agosto de 2012, 3ª feira			
20h30min	Sessão de cinema	Sala 1 O Carteiro e o Poeta Sala 2 O Auto da Compadecida Sala 3 Quase Deuses Sala 4 O Discurso do Rei	Luciana
29 de agosto de 2012, 4ª-feira			
19h	Jantar de confraternização com música		
30 de agosto de 2012, 5ª-feira			
18h	Atividades físicas	Futebol Vôlei Basquete Hidroginástica Alongamento	Roberto

