



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA PAULA LIMA AZEVEDO DA CUNHA

**A FILOSOFIA COMO REQUISITO FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO
HUMANA E ÉTICA DO PROFISSIONAL NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE
PEDAGOGIA E DE MEDICINA**

FORTALEZA

2023

ANA PAULA LIMA AZEVEDO DA CUNHA

A FILOSOFIA COMO REQUISITO FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO HUMANA
E ÉTICA DO PROFISSIONAL NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE PEDAGOGIA E DE
MEDICINA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: História e Memória da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fátima Maria Nobre Lopes.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C977f Cunha, Ana Paula Lima Azevedo da.
A Filosofia como requisito fundamental para a formação humana e ética do profissional nos cursos de graduação de Pedagogia e de Medicina / Ana Paula Lima Azevedo da Cunha. – 2023.
254 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.
Orientação: Profa. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes.
1. Curso de Pedagogia. 2. Curso de Medicina. 3. Filosofia. 4. Formação Ética. 5. Formação Humana. I.
Título. CDD 370
-

ANA PAULA LIMA AZEVEDO DA CUNHA

**A FILOSOFIA COMO REQUISITO FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO HUMANA
E ÉTICA DO PROFISSIONAL NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE PEDAGOGIA E DE
MEDICINA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: História e Memória da Educação.

Aprovada em: 29/06/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Fátima Maria Nobre Lopes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Francisca Maurilene do Carmo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Paulino José Orso
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Prof.^a Dr.^a Marilena Aparecida de Souza Rosalen
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

À minha querida família, que me fortaleceu e
esteve presente na materialização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que me concedeu mais esta Graça.

Agradeço aos meus pais, Ana Maria e Benedito Everton, que me deram a vida e me ensinaram os valores humanos e éticos que me constituíram como ser humano comprometido com o bem universal e foram exemplos de coragem, força e perseverança.

Agradeço ao meu esposo Rafael, pelo companheirismo e apoio em todos os momentos das nossas vidas e, em especial, por cuidar do nosso filho nas minhas ausências para a realização dessa conquista pessoal e acadêmica.

Agradeço aos nossos filhos, José Lucas, por me fortalecer com sua alegria contagiante e por compreender as situações de privação da minha presença nas brincadeiras e nos passeios, e Lorenzo, que, ainda dentro do ventre, tornou esta etapa final deste trabalho menos solitária a cada movimento nas madrugadas acordadas. Aos nossos filhos, Mateus, João e Theo, que fortaleceram ainda mais o propósito desta pesquisa (*in memoriam*).

Agradeço a todos os familiares por terem aceitado ser privados de minha companhia durante todo o tempo deste empreendimento e por terem dado todo o seu precioso apoio, mesmo nos momentos mais difíceis.

Agradeço aos amigos queridos que estiveram ao meu lado torcendo pelo meu crescimento.

Agradeço, especialmente, à professora Fátima Maria Nobre Lopes, por suas orientações e por todo aprendizado acadêmico durante esses nove anos, e principalmente pela sua humanidade, que se traduz em acolhimento, carinho, compreensão, respeito e capacidade de desenvolver os seus alunos nas suas máximas potencialidades humanas.

Agradeço, particularmente, ao professor Adauto Lopes da Silva Filho, por todo o aprendizado durante a minha caminhada acadêmica no mestrado e doutorado.

Agradeço também ao professor Paulino José Orso e às professoras Francisca Maurilene do Carmo e Marilena Aparecida de Souza Rosalen, por suas considerações tão significativas para o avanço da pesquisa.

Agradeço aos meus amigos Tássia, Raimundinha e Samuel, que sempre estiveram presentes, apoiando-me nos momentos mais difíceis da minha trajetória no doutorado.

Agradeço a todos os docentes, por terem contribuído com minha formação acadêmica, e aos profissionais da Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação da FACED, por terem me dado toda a atenção no meu percurso acadêmico.

À Instituição FUNCAP, pelo apoio financeiro para o desenvolvimento desta pesquisa.

RESUMO

A tese intitulada *A filosofia como requisito fundamental para a formação humana e ética do profissional nos cursos de graduação de Pedagogia e de Medicina* tem como objetivo investigar alguns cursos de graduação em Pedagogia e Medicina, de instituições públicas e privadas de ensino superior, a fim de identificar a presença ou ausência de uma formação profissional que conte com a ética como dimensão fundamental no processo formativo. Essa investigação parte dos saberes filosóficos adquiridos nos cursos supracitados, bem como da relevância atribuída pelos egressos a esses saberes para nortear suas práticas no exercício da profissão. Nesse sentido, partimos da hipótese de que há uma carência da Filosofia como requisito fundamental para a formação humana e ética do profissional pedagogo e médico, para atuar no exercício da sua profissão, apontando a necessidade de uma concepção humana e ética dessa formação que possa conduzir esses profissionais a uma prática de superação do *em-si*, em que prevalecem os interesses e necessidades individuais, orientando-os ao *para-si*, ou seja, para o bem comum da sociedade. Como aporte teórico, utilizamos o pensamento dos filósofos Karl Marx e György Lukács, em diálogo com outros pensadores que abordam a temática, destacando as seguintes categorias fundamentais no horizonte da filosofia e da educação: ontologia, trabalho, formação humana, ética fundamental e ética profissional. Partindo do método dialético, desenvolvemos investigações com o intuito de verificar se os Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia e de Medicina, em instituições públicas e privadas de ensino superior, contemplam componentes curriculares de Filosofia que tratem da ética fundamental na formação profissional, e se tais projetos estão ou não em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais desses cursos. Também realizamos uma pesquisa de campo, por meio de questionários com questões fechadas e abertas, aplicados a egressos dos cursos de Pedagogia e de Medicina, de instituições públicas e privadas, com o objetivo de verificar suas percepções acerca da formação recebida no sentido humano e ético. Buscamos identificar a presença ou ausência da Filosofia nessa formação, bem como o entendimento e a relevância atribuídos por esses profissionais à importância de uma ética fundamental proporcionada pela Filosofia nos currículos de seus respectivos cursos. Embora esteja ocorrendo a supressão de disciplinas de Filosofia nos currículos das graduações, os resultados da pesquisa destacam, por meio dos relatos dos egressos do curso de Pedagogia, uma maior predominância da presença da Filosofia na formação do pedagogo, ressaltando a importância dessa disciplina na construção de sua formação humana e ética para o exercício da profissão. Os participantes sugeriram a permanência e a ampliação das disciplinas de Filosofia no currículo, com foco “exclusivo” na

formação humana e ética do profissional. Além disso, propuseram que essas disciplinas fossem ministradas tanto no início quanto no final do curso, visando à consolidação dos conhecimentos e das experiências adquiridas ao longo da formação. Desse modo, os egressos do curso de Pedagogia apresentaram uma concepção de formação humana e ética que considera o desenvolvimento integral do ser humano em suas múltiplas dimensões, fundamentada em conhecimentos filosóficos, éticos e históricos articulados à prática. Tal abordagem contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade, promovendo, assim, a formação humana e ética dos alunos. No curso de Medicina, contudo, a presença da Filosofia na formação dos médicos foi proporcionalmente menor em relação ao curso de Pedagogia. Ainda assim, os egressos reconheceram a necessidade de uma ética fundamental proporcionada pela Filosofia, como elemento essencial para uma formação humana e ética no exercício da profissão médica. A concepção de formação expressa por esses profissionais, no entanto, revelou-se mais voltada para uma formação técnica, prática e instrumental, com uma ênfase maior na construção do conhecimento a partir da experiência prática no cotidiano profissional. Por fim, pudemos concluir que, embora a presença da Filosofia e da formação ética ainda seja limitada — especialmente no curso de Medicina, a pesquisa evidenciou a importância da Filosofia como requisito fundamental para oferecer os fundamentos, princípios e saberes éticos e filosóficos necessários à formação profissional. Tal dimensão é essencial não apenas para os cursos de Pedagogia e Medicina, mas para todas as graduações, ainda que o foco de nossa investigação tenha sido restrito a esses dois cursos. O curso de Pedagogia trata da vida social, voltada à formação de crianças e jovens, à formação de personalidades; enquanto o curso de Medicina lida com a vida biológica, cuidando da saúde dos seres humanos e, por extensão, também da vida social. Ou seja, tratam-se de profissões de grande relevância, que, por sua natureza, demandam uma sólida base ética e filosófica na formação de seus profissionais.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; Curso de Medicina; Filosofia; Formação Ética; Formação Humana.

ABSTRACT

This doctoral thesis, entitled *Philosophy as a Fundamental Requirement for the Human and Ethical Formation of Professionals in the Undergraduate Courses of Pedagogy and Medicine*, aims to investigate certain undergraduate courses in Pedagogy and Medicine, offered by public and private higher education institutions, in order to identify the presence or absence of a professional formation that includes ethics as a fundamental dimension in the formative process. This investigation is based on the philosophical knowledge acquired in the aforementioned courses, as well as on the relevance attributed by graduates to this knowledge to guide their professional practices. In this sense, we start from the hypothesis that there is a lack of Philosophy as a fundamental requirement for the human and ethical formation of pedagogy and medical professionals to act in the exercise of their profession, pointing to the need for a human and ethical conception of this formation that can lead these professionals to a practice of overcoming the *in-itself*, where individual interests and needs prevail, guiding them toward the *for-itself*, that is, toward the common good of society. As a theoretical framework, we employed the thought of philosophers Karl Marx and György Lukács, in dialogue with other thinkers addressing the theme, highlighting the following fundamental categories within the horizon of philosophy and education: ontology, labor, human formation, fundamental ethics, and professional ethics. Using the historical-materialist dialectical method, we developed investigations to verify whether the Pedagogical Projects of the Pedagogy and Medicine courses, in public and private higher education institutions, include philosophical curricular components addressing fundamental ethics in professional formation, and whether such projects align with the National Curriculum Guidelines for these courses. We also conducted field research through questionnaires with closed and open questions, applied to graduates of Pedagogy and Medicine courses from public and private institutions, aiming to verify their perceptions regarding the human and ethical formation they received. We sought to identify the presence or absence of Philosophy in this formation, as well as the understanding and relevance attributed by these professionals to the importance of fundamental ethics provided by Philosophy in the curricula of their respective courses. Although there is a suppression of Philosophy disciplines in undergraduate curricula, research results highlight, through the reports of Pedagogy graduates, a greater predominance of Philosophy in the formation of the pedagogue, emphasizing the importance of this discipline in the construction of their human and ethical formation for professional practice. Participants suggested the maintenance and expansion of Philosophy disciplines in the curriculum, with an exclusive focus

on the human and ethical formation of the professional. Furthermore, they proposed that these disciplines be taught both at the beginning and at the end of the course, aiming at consolidating the knowledge and experiences acquired throughout the training. Thus, the graduates of the Pedagogy course presented a conception of human and ethical formation that considers the integral development of the human being in their multiple dimensions, grounded in philosophical, ethical, and historical knowledge articulated with practice. This approach contributes to the development of critical and reflective thinking about reality, thus promoting the human and ethical formation of students. In the Medicine course, however, the presence of Philosophy in medical formation was proportionally lower compared to the Pedagogy course. Still, graduates recognized the need for fundamental ethics provided by Philosophy as an essential element for human and ethical formation in the exercise of the medical profession. The conception of formation expressed by these professionals, however, revealed a greater orientation towards technical, practical, and instrumental formation, with more emphasis on knowledge construction from practical experience in professional daily life. Finally, we concluded that, although the presence of Philosophy and ethical formation is still limited — especially in the Medicine course — the research evidenced the importance of Philosophy as a fundamental requirement to provide the ethical and philosophical foundations, principles, and knowledge necessary for professional formation. This dimension is essential not only for the Pedagogy and Medicine courses but for all undergraduate courses, even though our investigation focused specifically on these two courses. The Pedagogy course deals with social life, focusing on the formation of children and young people, and the development of personalities; while the Medicine course deals with biological life, caring for human health and, by extension, also social life. That is, these are professions of great relevance, which, by their nature, demand a solid ethical and philosophical foundation in the formation of their professionals.

Keywords: Pedagogy Course; Medicine Course; Philosophy; Ethical Formation; Human Formation.

RESUMEN

Esta tesis doctoral, *titulada La filosofía como requisito fundamental para la formación humana y ética del profesional en los cursos de grado de Pedagogía y Medicina*, tiene como objetivo investigar algunos cursos de grado en Pedagogía y Medicina, de instituciones públicas y privadas de educación superior, con el fin de identificar la presencia o ausencia de una formación profesional que contemple la ética como dimensión fundamental en el proceso formativo. Esta investigación parte de los saberes filosóficos adquiridos en los cursos mencionados, así como de la relevancia atribuida por los egresados a dichos saberes para orientar sus prácticas en el ejercicio de la profesión. En este sentido, partimos de la hipótesis de que existe una carencia de la Filosofía como requisito fundamental para la formación humana y ética del profesional pedagogo y médico, para desempeñarse en el ejercicio de su profesión, señalando la necesidad de una concepción humana y ética de esta formación que pueda conducir a estos profesionales a una práctica de superación del *en sí*, en la que prevalecen los intereses y necesidades individuales, orientándolos hacia el *para sí*, es decir, hacia el bien común de la sociedad. Como aporte teórico, utilizamos el pensamiento de los filósofos Karl Marx y György Lukács, en diálogo con otros pensadores que abordan la temática, destacando las siguientes categorías fundamentales en el horizonte de la filosofía y la educación: ontología, trabajo, formación humana, ética fundamental y ética profesional. Partiendo del método materialista histórico-dialéctico, desarrollamos investigaciones con el propósito de verificar si los Proyectos Pedagógicos de los cursos de Pedagogía y Medicina, en instituciones públicas y privadas de educación superior, contemplan componentes curriculares de Filosofía que aborden la ética fundamental en la formación profesional, y si dichos proyectos están o no en consonancia con las Directrices Curriculares Nacionales de estos cursos. También realizamos una investigación de campo mediante cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas, aplicados a egresados de los cursos de Pedagogía y Medicina, de instituciones públicas y privadas, con el objetivo de verificar sus percepciones acerca de la formación recibida en su dimensión humana y ética. Buscamos identificar la presencia o ausencia de la Filosofía en esta formación, así como el entendimiento y la relevancia atribuidos por estos profesionales a la importancia de una ética fundamental proporcionada por la Filosofía en los currículos de sus respectivos cursos. Aunque se observa la supresión de disciplinas de Filosofía en los planes de estudio de las graduaciones, los resultados de la investigación destacan, a través de los relatos de los egresados del curso de Pedagogía, una mayor prevalencia de la presencia de la Filosofía en la formación del pedagogo, resaltando la importancia de esta disciplina en la construcción de su formación humana y ética.

para el ejercicio profesional. Los participantes sugirieron la permanencia y ampliación de las disciplinas de Filosofía en el currículo, con un enfoque “exclusivo” en la formación humana y ética del profesional. Además, propusieron que dichas disciplinas se impartieran tanto al inicio como al final del curso, con el fin de consolidar los conocimientos y experiencias adquiridos a lo largo de la formación. De este modo, los egresados del curso de Pedagogía presentaron una concepción de formación humana y ética que considera el desarrollo integral del ser humano en sus múltiples dimensiones, fundamentada en conocimientos filosóficos, éticos e históricos articulados a la práctica. Este enfoque contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo sobre la realidad, promoviendo así la formación humana y ética de los estudiantes. En el curso de Medicina, sin embargo, la presencia de la Filosofía en la formación de los médicos fue proporcionalmente menor en relación con el curso de Pedagogía. Aun así, los egresados reconocieron la necesidad de una ética fundamental proporcionada por la Filosofía, como elemento esencial para una formación humana y ética en el ejercicio de la profesión médica. La concepción de formación expresada por estos profesionales, sin embargo, se mostró más orientada hacia una formación técnica, práctica e instrumental, con un mayor énfasis en la construcción del conocimiento a partir de la experiencia práctica en el día a día profesional. Finalmente, pudimos concluir que, aunque la presencia de la Filosofía y la formación ética aún sea limitada —especialmente en el curso de Medicina—, la investigación evidenció la importancia de la Filosofía como requisito fundamental para ofrecer los fundamentos, principios y saberes éticos y filosóficos necesarios para la formación profesional. Esta dimensión es esencial no solo para los cursos de Pedagogía y Medicina, sino para todas las carreras universitarias, aunque el foco de nuestra investigación haya estado restringido a estos dos cursos. El curso de Pedagogía aborda la vida social, orientada a la formación de niños y jóvenes, y a la formación de personalidades; mientras que el curso de Medicina trata la vida biológica, cuidando la salud de los seres humanos y, por extensión, también la vida social. Es decir, se trata de profesiones de gran relevancia que, por su naturaleza, demandan una sólida base ética y filosófica en la formación de sus profesionales.

Palabras clave: Curso de Pedagogía; Curso de Medicina; Filosofía; Formación Ética; Formación Humana.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e categoria administrativa (2021)	115
Tabela 2 – Número de vagas de cursos de graduação, por tipo de vaga e categoria administrativa (2021)	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Número de ingressos em cursos de graduação, por modalidade de ensino (2011-2021)	118
Gráfico 2	– Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura, por sexo, organização acadêmica, categoria administrativa e modalidade de ensino (2021)	118
Gráfico 3	– Participante por estado (Curso de Pedagogia)	174
Gráfico 4	– Ano de conclusão (Curso de Pedagogia)	175
Gráfico 5	– Instituição de conclusão do curso (Curso de Pedagogia)	175
Gráfico 6	– Titulação (Curso de Pedagogia)	176
Gráfico 7	– Exercício da profissão (Curso de Pedagogia)	176
Gráfico 8	– Atuação Profissional (Curso de Pedagogia)	177
Gráfico 9	– Formação humana e ética do profissional (Curso de Pedagogia) ...	178
Gráfico 10	– Formação humana e ética proporcionada por disciplina de Filosofia (Curso de Pedagogia)	180
Gráfico 11	– Necessidade de disciplinas de Filosofia ao final do curso de Pedagogia, que possam contribuir para a formação humana e ética do profissional pedagogo	183
Gráfico 12	– Relevância do Código de Ética para os profissionais da educação (Curso de Pedagogia)	185
Gráfico 13	– Participante por estado (Curso de Medicina)	196
Gráfico 14	– Ano de conclusão do curso (Curso de Medicina)	196
Gráfico 15	– Instituição de conclusão de curso (Curso de Medicina)	197
Gráfico 16	– Titulação (Curso de Medicina)	198
Gráfico 17	– Exercício da profissão (Curso de Medicina)	198
Gráfico 18	– Área de atuação profissional (Curso de Medicina)	199
Gráfico 19	– Formação humana e ética para atuar na profissão (Curso de Medicina)	200
Gráfico 20	– Disciplinas que mais contribuem para a formação humana e ética do médico (Curso de Medicina)	203
Gráfico 21	– O Código de Ética é suficiente para garantir uma conduta humanizada e ética do profissional? (Curso de Medicina)	206

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Formação Humana e Ética (Curso de Pedagogia)	178
Quadro 2	– Disciplinas de Filosofia no currículo (Curso de Pedagogia)	181
Quadro 3	– Vantagens de haver disciplinas de Filosofia (Curso de Pedagogia)	183
Quadro 4	– Relevância da criação de um Código de Ética para os profissionais da educação (Curso de Pedagogia)	186
Quadro 5	– Apenas conhecer o Código de Ética é suficiente para uma conduta humana e ética do profissional? (Curso de Pedagogia) ...	188
Quadro 6	– O que você comprehende sobre Formação Humana e Ética? (Curso de Pedagogia)	190
Quadro 7	– Sugestões para a melhoria dos Cursos de Pedagogia	192
Quadro 8	– Formação Humana e Ética (Curso de Medicina)	201
Quadro 9	– A presença da Filosofia no currículo (Curso de Medicina)	204
Quadro 10	– Somente conhecer e seguir o Código de Ética é suficiente para uma conduta profissional humana e ética? (Curso de Medicina) ...	207
Quadro 11	– Necessidade da Filosofia como disciplina obrigatória (Curso de Medicina)	210
Quadro 12	– Conhecimento das Diretrizes Curriculares (Curso de Medicina) ...	213
Quadro 13	– Concepção de Formação Humana e Ética (Curso de Medicina)	216
Quadro 14	– Sugestões para a melhoria dos Cursos de Medicina	218

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOF	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CINAEM	Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID	<i>Coronavirus Disease</i>
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFs	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPC – P1	Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de Instituição Pública
PPC – P2	Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de Instituição Privada
PPC – M1	Projeto Pedagógico do Curso de Medicina de Instituição Pública
PPC – M2	Projeto Pedagógico do Curso de Medicina de Instituição Privada
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SUS	Sistema Único de Saúde
UFC	Universidade Federal do Ceará
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	FORMAÇÃO HUMANA A PARTIR DO PENSAMENTO DE MARX E DE LUKÁCS	24
2.1	O trabalho, a educação e o princípio educativo como elementos constitutivos da formação humana	25
2.2	Teleologia e causalidade como categorias centrais no processo de trabalho	40
2.3	A dimensão ontológica do complexo da educação na formação humana.....	47
3	A ÉTICA FUNDAMENTAL COMO UMA MEDIAÇÃO NECESSÁRIA PARA A FORMAÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL	60
3.1	Os elementos necessários para compreender a ética no pensamento dos filósofos Marx e Lukács	61
3.2	As contribuições marxianas e lukacsianas para uma formação humana e ética	73
3.3	A formação humana e ética como elemento constitutivo para nortear a prática profissional	91
4	INVESTIGAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E DE MEDICINA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS: HÁ UMA FORMAÇÃO HUMANA E ÉTICA PARA NORTEAR A PRÁTICA PROFISSIONAL?	108
4.1	A realidade da educação superior brasileira.....	109
4.2	O panorama dos cursos de Pedagogia e de Medicina de instituições públicas e privadas	124
4.2.1	<i>Curso de Pedagogia</i>	124
4.2.2	<i>Curso de Medicina</i>	150
4.3	A formação humana e ética do profissional nos cursos de Pedagogia e de Medicina em instituições públicas e privadas: a fala dos egressos	172
4.3.1	<i>Curso de Pedagogia: a fala dos egressos</i>	173
4.3.2	<i>Curso de Medicina: a fala dos egressos</i>	196
4.4	As interfaces da formação humana e ética do profissional dos cursos de Pedagogia e de Medicina: a formação que temos e a formação que queremos	222
5	CONCLUSÃO	237
	REFERÊNCIAS	247
	APÊNDICE – QUESTIONÁRIOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E DE MEDICINA	253

1 INTRODUÇÃO

O percurso investigativo que empreendemos nesta tese inscreve-se no esforço de compreender e problematizar a *formação humana e ética do profissional* nos cursos de Graduação em Pedagogia e em Medicina, considerando as determinações históricas, sociais e educacionais que atravessam essas formações. Partimos da compreensão de que a qualificação profissional não ocorre de maneira neutra ou isolada das condições concretas da realidade social; ao contrário, é perpassada por contradições estruturais — no caso da atualidade, as do sistema capitalista — e pelos dilemas éticos que delas emergem nas relações de trabalho e de educação. Desse modo, reconhecemos que a sociedade contemporânea vivencia uma profunda crise dos valores humanos, manifestada em diferentes esferas da vida social — econômica, política, cultural e educacional —, marcadas pela exacerbação de interesses individualistas, pela mercantilização das relações sociais e pela fragilização de vínculos éticos e solidários.

Tal crise foi ainda mais acentuada durante a pandemia de COVID-19, que permeou o período de desenvolvimento desta pesquisa, agravando progressivamente a fragilização dos valores éticos do mundo contemporâneo. Esse fato tornou inadiável a reflexão sobre a necessidade de uma formação humana e ética que ultrapasse os limites da lógica instrumental e mercadológica. O cenário de instabilidade sanitária e social, que expôs os impactos nefastos do negacionismo, da desinformação e da banalização da vida, reforçou, em nossa análise, a urgência de revisitar criticamente os processos formativos. Diante disso, buscamos investigar de que modo as instituições públicas e privadas, por meio de seus projetos pedagógicos e práticas formativas, têm (ou não) contribuído para a preparação de profissionais socialmente responsáveis, eticamente comprometidos e aptos a responder aos desafios concretos da realidade histórica atual. Esse movimento analítico resultou nesta pesquisa, que assume um compromisso social e formativo em defesa de um ensino superior de qualidade, na tentativa de evidenciar a importância de que a formação humana e ética se faça presente e atuante na educação brasileira, com ênfase nos cursos de Pedagogia e de Medicina.

Sabemos que a atual conjuntura econômica, política e social suprime os valores humanos, ou seja, a vida — que deveria ser considerada prioridade nas relações de sociabilidade — é relegada a segundo plano, uma vez que os fins teleológicos são orientados pela lógica do sistema capitalista em sua articulação com os complexos sociais nele inseridos. Nessa perspectiva, são colocados em primeiro plano os bens materiais, o acúmulo de riquezas e o lucro, os quais passam a determinar a práxis social dos indivíduos que compõem a sociedade.

O conhecimento, a ciência, a tecnologia, a educação, a saúde, a política, o direito, entre outros, constituem complexos sociais que assumem uma função social e que também se voltam para atender aos interesses mercadológicos impostos pelo sistema capitalista.

Marx e Lukács, pensadores a partir dos quais fundamentamos teoricamente esta tese, concebem o homem como ser histórico, capaz de estabelecer teleologias que estruturam a sociabilidade humana e que, ao se realizarem, transformam-se em causalidades postas, podendo contribuir para a elevação da generidade humana ou para a sua destruição — ou seja, podem impulsionar uma dimensão ética da vida ou provocar sua aviltação. Embora tenhamos alcançado um expressivo avanço científico e tecnológico, ainda presenciamos o rebaixamento dos valores humanos em prol da supremacia de uma existência orientada por interesses materiais, econômicos e políticos, os quais acentuam, progressivamente, as desigualdades sociais, a intolerância à diversidade, entre outras formas de exclusão, colocando a generidade humana em uma crise de valores éticos. Nesse contexto, a guerra, a fome, a negação do acesso à saúde, à educação, à cultura e a ausência de esclarecimento têm conduzido a sociedade à naturalização da violência sob a forma de barbárie. Estamos, portanto, repetindo ciclos históricos, produto de uma relação estranhada, a partir pores teleológicos cujas ações são desprovidas de uma dimensão ética.

É a partir desse contexto de contradição social e da inversão dos valores humanos que esta pesquisa justifica-se, isto é, pela importância de discutir e apresentar os limites identificados na formação ofertada nos cursos de Pedagogia e de Medicina, no sentido de apontar a necessidade de uma formação humana e ética dos profissionais egressos desses cursos, para que possam exercer sua prática profissional tendo em vista a saída do *em-si*, em que prevalecem os interesses e necessidades individuais, em direção ao *para-si*, no qual se estabelece a conciliação entre os interesses individuais e coletivos, orientada pelo bem comum da sociedade.

Nessa direção, partimos da hipótese de que há uma carência da disciplina de Filosofia nos cursos de Pedagogia e de Medicina, como requisito fundamental para oferecer uma base formativa voltada à constituição da formação humana e ética do profissional pedagogo e médico.

Reconhecemos que essa formação humana e ética deve ser contemplada em todos os cursos de graduação, uma vez que todas as profissões possuem relevância no construto de uma sociedade comprometida com os valores humanos e éticos. Contudo, diante da inviabilidade de realizar uma investigação abrangendo todos os cursos de formação, optamos por dois cursos de

graduação: um de Pedagogia e outro de Medicina. O curso de Pedagogia, por entendermos que se volta à vida social, com foco na formação de crianças, jovens e personalidades; e o curso de Medicina, por lidar com a vida biológica, cuidando da saúde dos seres humanos e, por extensão, também da vida social. Ou seja, são profissões de importância e, como tais, requerem uma base filosófica e ética sólida na formação de seus profissionais. Assim, entendemos que uma formação orientada por valores humanos e éticos conduz à superação da primazia do *ter* sobre o *ser*, na qual prevalece o acúmulo de bens materiais à custa de vidas humanas — condição que tem conduzido a humanidade a um caminho tortuoso e desumanizado.

Estamos presenciando corriqueiramente a conduta de profissionais que não consideram a vida humana, quer seja biológica e/ou social, como condição elementar para orientar a sua prática profissional. A crise dos valores morais e éticos tem permeado todas as profissões. Por esse motivo, consideramos necessário investigar se há ou não uma formação humana e ética do profissional ofertada nos cursos de graduação na educação superior, no caso, nos cursos de Pedagogia e de Medicina. Porém, consideramos que todas as profissões ocupam lugar de relevância no desenvolvimento de uma sociedade mais humanizada, ética, justa, igualitária, equitativa, em que o ser humano e a sua vida sejam colocados em primeiro plano, pois todas as profissões, direta ou indiretamente, lidam com a vida humana. Nesse sentido, podemos dizer que, em última instância, “[...] pode-se constatar que todas as profissões e todos os conhecimentos, técnicas e valores nelas implicados têm a ver com o cuidado com a vida humana” (Severino, 1994, p. 19 *apud* Severino, 2017, p. 47).

Entendemos que não podemos trazer de volta, por exemplo, as vidas perdidas na pandemia dos anos de 2020 a 2023, mas temos o dever social, político, histórico e educacional de discutir e compreender o caráter formativo e ideológico em que estão alicerçados os cursos de graduação, especialmente os de Pedagogia e de Medicina. Nesse devir, enquanto sujeitos históricos, escrevemos mediante as condições encontradas na ordem do sistema capitalista, como agentes que operam na degeneração da generidade humana. É a partir desse contexto que a tese apresenta como objeto de estudo a formação humana e ética do profissional nos cursos de graduação em Pedagogia e Medicina.

É importante mencionar que, embora essa escolha tenha sido efetivada antes da pandemia, o contexto pandêmico nos mostrou a importância desses profissionais e as condições a que estão expostos diariamente. Acrescentam-se, ademais, as contradições sociais em que a conduta médica se coloca a serviço da vida e da ciência. Ambiguamente, também pudemos presenciar condutas antiéticas que se posicionaram contra a vida humana e contra a própria

ciência.

Os professores também enfrentaram essas contradições sociais. Realizaram suas funções de forma precarizada, carentes de conhecimentos tecnológicos e de um aparato que lhes proporcionasse um mínimo de condições para o exercício da profissão docente. No entanto, havia, muitas vezes, a alegação de que não queriam trabalhar, quando, na verdade, apenas pleiteavam condições salubres de trabalho.

Em suma, entendemos que médicos e professores desempenham suas funções na relação com outros seres humanos, o que lhes confere elevada importância no desenvolvimento da humanidade.

Portanto, essas duas profissões colocam diariamente o médico e o professor em situações nas quais ambos lidam com a vida humana, seja no âmbito biológico, seja no plano social e/ou psicossocial. Desse modo, a formação desses profissionais precisa ser mediada por uma dimensão humanizada e ética no exercício de suas profissões. Essa dimensão humanizada e ética certamente requer a necessidade de disciplinas de Filosofia nesses cursos de formação, posto que é a Filosofia, por meio das concepções dos seus filósofos clássicos, que contempla as teorias de uma ética fundamental.

A formação do médico, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina (DCN), no artigo 3.º, referente ao perfil profissional do egresso, é pautada em princípios éticos, com pensamento reflexivo e crítico, responsabilidade social e atuação como agente da saúde integral do ser humano (Brasil, 2014). Também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura (DCN), consta, no perfil do egresso, o objetivo de formar o professor para atuar com ética, a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Brasil, 2006). Nesse sentido, ambas as DCN dos cursos em pauta apresentam nuances de elementos voltados à formação humana e ética do profissional nas áreas da Medicina e da Pedagogia.

Partindo dessas considerações, o objetivo geral desta pesquisa é investigar alguns cursos de graduação em Pedagogia e em Medicina, de instituições públicas e privadas de ensino superior, com o intuito de identificar a presença ou a ausência de uma formação profissional que conte com a ética como dimensão fundamental no processo formativo, a partir dos saberes filosóficos adquiridos nesses cursos, bem como a relevância atribuída, pelos egressos, a esses saberes para nortear suas práticas no exercício de suas profissões.

A partir do objetivo geral, destacamos os seguintes objetivos específicos: a) delinear os elementos constitutivos da formação humana a partir do pensamento de Marx e de

Lukács; b) extrair os fundamentos de uma ética, com base nos pensamentos dos filósofos Marx e Lukács, como mediação necessária para a formação humana e profissional; c) verificar se há uma dimensão humana e ética, mediada por saberes filosóficos, na formação dos egressos dos cursos de Pedagogia e de Medicina, de modo a nortear sua prática profissional, apontando a *formação que temos e a formação que queremos*.

Para desenvolver os nossos objetivos, realizaremos um estudo teórico das categorias que fundamentam a nossa pesquisa, bem como uma análise documental das DCN, dos PPCs e dos currículos dos cursos investigados. Utilizaremos a pesquisa documental pautada nos seguintes marcos legais: a) a Constituição Federal de 1988, no capítulo III, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, especialmente nos artigos 6.º, 205, 206 e 207; b) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, com ênfase nos artigos 1.º, 2.º e 3.º, que abordam a educação em âmbito nacional, e nos artigos 43, 45, 52 e 62, voltados ao nosso objeto de estudo, qual seja, a educação oferecida em nível superior, aspecto central da nossa discussão; c) o Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001, especialmente nos artigos 1.º e 13, que tratam da organização do ensino superior brasileiro; d) as Diretrizes Curriculares dos cursos de Pedagogia e de Medicina, conforme os documentos legais: Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, e Resolução CNE/CES n.º 3, de 20 de junho de 2014, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC) a serem seguidas pelas instituições de ensino superior (IES) que oferecem os cursos de graduação em Pedagogia e em Medicina, na modalidade presencial, para a elaboração dos currículos e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).

Buscaremos, igualmente, identificar a formação oferecida nas duas áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Ciências Biológicas, procurando verificar, na formação oferecida, sua adequação aos respectivos Projetos, identificando se há uma dimensão ética presente que possa constituir elementos para nortear as práticas humanas dos profissionais dos cursos pesquisados no exercício de sua profissão.

Também realizaremos uma pesquisa de campo, por meio de questionários com questões fechadas e abertas, aplicados on-line via *Google Forms*, junto a egressos e concluintes dos cursos de Pedagogia e de Medicina, em uma amostragem de 40 sujeitos pesquisados: 10 do curso de Pedagogia de uma instituição pública e 10 de uma instituição privada; 10 do curso de Medicina de uma instituição pública e 10 de uma instituição privada. O objetivo é verificar suas posições acerca da formação recebida no sentido ético e humano, a fim de constatar a presença ou ausência da Filosofia nessa formação, analisando o entendimento

e a relevância atribuída por eles à importância de uma formação humana e ética, proporcionada pela Filosofia, nos currículos dos respectivos cursos, para nortear suas práticas no exercício da profissão.

O *locus* da pesquisa será composto por instituições públicas e privadas de educação superior que ofertam os cursos de Pedagogia e de Medicina. Essa escolha viabilizou um campo mais amplo a ser explorado no desenvolvimento do trabalho, por se tratar de instituições com características distintas, situadas em estados diferentes, mas que ofertam a mesma modalidade de ensino: as graduações nas áreas da saúde e da educação. Esse critério amplia as possibilidades das nossas análises, permitindo verificar como vem sendo oferecida a formação humana e ética nas instituições públicas e privadas situadas no estado do Ceará, na região Nordeste, e no estado de São Paulo, na região Sudeste.

O critério de escolha pelo estado do Ceará deu-se com o intuito de contribuir com a melhoria da educação superior do estado que proporcionou a nossa formação acadêmica. A escolha pelo estado de São Paulo deu-se pelo motivo de, atualmente, estarmos residindo nessa unidade da federação, colocando-nos mais próximas da realidade educacional dessa região, despertando o interesse em investigarmos como está sendo oferecida a educação superior em São Paulo, ampliando, por fim, o universo de análise da formação humana e ética dos pedagogos e dos médicos de ambos os estados.

Os sujeitos da pesquisa foram os egressos que se formaram nos últimos 20 anos e estudantes que estão concluindo o curso até o início de 2024, conforme a amostragem citada anteriormente. Justifica-se o recorte temporal de 20 anos por nos possibilitar fazer um comparativo com os egressos de Medicina que se formaram sob as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2001 e de 2014, a fim de verificarmos, nessa categoria de egressos, o entendimento sobre a formação humana e ética nesse interstício de tempo. Embora, para o curso de Pedagogia, as DCN sejam as mesmas desde 2006, conseguiremos analisar semelhanças ou discrepâncias no perfil do egresso do curso, conforme os PPCs. Com esse período, poderemos identificar mais elementos e dados relevantes para a nossa pesquisa.

Para o desenvolvimento metodológico da tese, realizaremos uma pesquisa de natureza qualitativa, pautada no materialismo histórico-dialético para direcionar o estudo. Esse método parte do princípio de que as relações materiais constituem as condições da existência humana, ou seja, a maneira como nos organizamos para produzir a nossa própria existência e as contradições econômicas e sociais presentes na sociedade, que se transforma ou se mantém pelas próprias ações dos seres humanos. Entendemos que os seres humanos são sujeitos

históricos dessa sociedade; logo, são eles que a criam e a transformam. Portanto, o método dialético parte das condições existenciais do ser humano, conforme o objeto pesquisado. É dessa forma que a nossa pesquisa parte das condições existenciais dos egressos e dos cursos de Pedagogia e de Medicina.

Diante disso, a partir das contradições econômicas e sociais que influenciam a formação ofertada nos Cursos de Pedagogia e de Medicina, propomos uma análise que parte do real, isto é, da *tese*, que se expressa numa particularidade existencial e conceitual, qual seja, os cursos de graduação pesquisados, tomando as categorias: ontologia, trabalho e educação, formação humana, ética fundamental, ética profissional e filosofia. A discussão segue abordando a *antítese*; a pesquisa, por conseguinte, estabelece as *mediações* conceituais e experienciais, demonstrando os caminhos e conceitos da formação nas instituições envolvidas. Chega-se, então, à *síntese*, com a análise documental e os resultados da pesquisa de campo com os egressos, relativa às instituições e aos cursos analisados, apresentando os achados e proporcionando *sugestões* para a aquisição do *novo*.

Toda essa articulação se volta para os diferentes elementos sociais e suas múltiplas mediações, considerando sua inter-relação com a totalidade social. Assim, com a aplicação do método dialético, buscamos alcançar uma compreensão de que os fenômenos não estão desvinculados de suas condições históricas, sociais e materiais, sendo passíveis de serem desvelados e transformados. Desse modo, tomando o método dialético como base e seguindo os objetivos específicos da pesquisa, a presente tese está estruturada em três capítulos.

No primeiro capítulo (item 2 desta tese), intitulado *Formação humana a partir do pensamento de Marx e Lukács*, que se refere ao primeiro objetivo específico da pesquisa, desenvolveremos as categorias conceituais, como trabalho e educação, extraíndo delas os elementos constitutivos da formação humana. Demonstraremos a dimensão ontológica do trabalho como categoria fundante do ser social, bem como a relação recíproca entre teleologia e causalidade nos complexos sociais. Aqui será evidenciada a dimensão ontológica do complexo da educação, no seu sentido amplo e estrito — conceitos que ajudam a compreender os elementos constitutivos para uma formação humana e a ética, numa perspectiva omnilateral, aspirando a mobilizar os indivíduos para a superação de uma educação de caráter unilateral.

No segundo capítulo (item 3 desta tese), denominado *A ética fundamental como uma mediação necessária para a formação humana e profissional*, iremos extraír os elementos constitutivos de uma ética materialista e histórica a partir do pensamento dos filósofos Marx e Lukács, como uma mediação necessária para a formação humana e profissional. Por

conseguinte, desenvolveremos uma concepção de ética numa perspectiva marxiana e lukacsiana, que consideramos contribuir para uma formação a serviço da vida, contemplando a dimensão humana e ética — para a qual a Filosofia é fundamental como mediação nesse processo formativo, a fim de nortear a prática profissional dos pedagogos e dos médicos no exercício de suas funções.

No terceiro capítulo (item 4 desta tese), com o título de *Investigação dos cursos de Pedagogia e de Medicina de instituições públicas e privadas: há uma formação humana e ética para nortear a prática profissional?*, apresentaremos o panorama dos Cursos de Pedagogia e de Medicina de instituições públicas e privadas, a partir da análise documental e da fala dos egressos, demonstrando a relevância da Filosofia na formação humana e ética dos pedagogos e dos médicos. Portanto, neste capítulo, iremos verificar se há uma dimensão humana e ética mediada por saberes filosóficos na formação dos egressos dos referidos cursos, com vistas a nortear sua prática profissional, apontando a *formação que temos* e a *formação que queremos*.

Por fim, teceremos a nossa conclusão, na qual retomaremos os pontos centrais da pesquisa, revelando os principais achados e apresentando nossas considerações e sugestões.

2 FORMAÇÃO HUMANA A PARTIR DO PENSAMENTO DE MARX E DE LUKÁCS

Iniciaremos este capítulo com uma abordagem teórica acerca de algumas categorias conceituais de Marx e de Lukács, que constituirão o arcabouço teórico da pesquisa desenvolvida para fundamentar o objeto. Marx e Lukács trazem grandes contribuições para a compreensão do agir humano em sociedade, bem como dos complexos sociais.

Num primeiro momento, deter-nos-emos em conceituar as categorias trabalho, educação, princípio educativo e formação humana a partir de Marx e, posteriormente, apresentaremos o pensamento de Lukács.

Começando pela educação, é importante ressaltar que ela não foi, para Marx, o foco central de seu sistema teórico-filosófico, mas ainda assim nos deixou grandes contribuições. Marx nos oferece muitos elementos para pensarmos a educação, inclusive nos dias atuais. Ele tem muito a nos dizer sobre educação e deve ser compreendido a partir da proposta que desenvolve, juntamente com Engels, sobre como deveria ser a educação para a classe trabalhadora. Podemos encontrar esses elementos nos textos que são chamados de textos pedagógicos de Marx.

Marx apresenta suas contribuições na área da educação e permite-nos pensar uma formação voltada para o ser. A concepção de formação humana formulada por Marx nos permite refletir acerca da educação brasileira nos dias atuais, uma educação que não tem priorizado a formação humana numa perspectiva omnilateral. Ele sistematizou, em seus escritos, uma teoria para a emancipação humana, na qual a educação ocupa um papel relevante nesse processo. Para Marx, é possível integrar o trabalho e a educação.

Marx é considerado um dos pensadores mais influentes da história da humanidade e inspirou Lukács a escrever a obra *Ontologia do ser social*, a partir de suas concepções acerca do homem enquanto ser social.

No segundo momento, trataremos da dimensão ontológica do trabalho. É importante compreender também, à luz do pensamento de Lukács, após Marx, que a essência do ser social não se reduz apenas ao trabalho; o trabalho é o ponto de partida, é o modelo e meio para a realização de toda a práxis social¹. Para discutir o trabalho em Lukács, temos que compreender, a priori, a questão da relação entre teleologia e causalidade. Tomaremos como

¹ Compreende-se a generidade humana numa ótica marxiana e lukacsiana como o ser humano “[...] que se funda sobre a práxis e evolui segundo uma dinâmica que reforça os elementos sociais e reduz as determinações naturais sobre a forma de vida humana” (Macário, 2013, p. 171).

base teórica sua obra *Para uma ontologia do ser social II*, especificamente o capítulo do trabalho, para demonstrar a natureza do ser social, que, por meio da sua relação com o trabalho, constitui sua essência. É a totalidade dos processos, que vão do trabalho à educação, à cultura, à economia, que constitui o ser social. É a totalidade de complexos que estão mutuamente interligados que confere dinâmica à esfera do ser social. Aqui, deter-nos-emos mais no complexo do trabalho e no complexo da educação em Lukács.

No terceiro momento, ao final do capítulo, apresentaremos a dimensão ontológica do complexo da educação em seu sentido amplo e estrito, categorias que atuam como elementos constitutivos para uma formação humana e ética que possa nortear práticas humanizadas e éticas dos profissionais pedagogos e médicos no exercício da sua profissão.

2.1 O trabalho, a educação e o princípio educativo como elementos constitutivos da formação humana

A formação humana, em seu sentido omnilateral, volta-se para a superação da divisão social do trabalho, indo além da mera produção de mão de obra para o mercado. Estamos propondo inserir a concepção de integração entre trabalho e educação voltada para a formação humana e ética, a fim de suprir a lacuna existente na formação profissional — aqui, mais especificamente, no nível superior de ensino. Esse tópico tem como propósito transcender o pensamento ideológico que concebe a formação profissional apenas como preparação para atender às demandas do mercado de trabalho, regido pela égide do capitalismo, desconsiderando a integração dos conhecimentos gerais para a constituição de um profissional sob uma perspectiva humana e ética.

É a partir da concepção marxiana de formação humana, no sentido omnilateral, em relação à prevalência da formação para o trabalho numa perspectiva unilateral predominante no capitalismo, que discutimos, aqui, os elementos constitutivos para uma formação humana, defendida por Marx, e sua possível contribuição no desenvolvimento da dimensão humana e ética dos profissionais da educação e da saúde que concluíram sua formação nos cursos de Pedagogia e de Medicina, para, assim, compreendermos a relevância da atuação desses profissionais na sociedade e as limitações postas pelas contradições sociais, pelas desigualdades e pela precarização do trabalho.

A formação inicial deve contemplar os conhecimentos técnicos que são indispensáveis para o exercício da profissão, mas a formação humana se insere também como

indispensável na construção da dimensão humana e ética desses profissionais. Esta influenciará diretamente a práxis humana e profissional que contribui para que esses profissionais desenvolvam práticas mais humanizadas, conduzindo o indivíduo a estabelecer pares teleológicos numa direção mais humanizada e ética.

O *locus* dessa discussão é tensionar um debate sobre possíveis proposições acerca da formação humana em uma dimensão ética, no sentido de contribuir com a formação inicial, a fim de proporcionar uma formação profissional omnilateral, conforme o pensamento de Marx (1989, p. 196-197, grifo nosso):

[...] a apropriação *sensível* da essência e da vida humanas, do homem objetivo, das *criações* humanas para e através do homem, não deve considerar-se apenas no sentido do ter. O homem apropria-se do seu ser *omnilateral* de uma maneira omnicompreensiva, portanto, como homem total.

Portanto, para pensarmos a formação humana numa perspectiva omnilateral, podemos recorrer ao pensamento de Marx, compreender as categorias trabalho e educação, bem como a questão do princípio educativo originado do processo do trabalho, que implica a formação do homem de modo positivo e/ou negativo. Nesse sentido, Azevedo (2017, p. 17), partindo do pensamento de Marx, afirma que essa formação pode ocorrer

[...] tanto no sentido negativo, quando a educação se volta para a reprodução das desigualdades sociais, como também no sentido positivo, quando a educação contribui para a formação humana no seu aspecto físico, intelectual e espiritual, o que comprehende uma formação humana do homem.

Como já mencionamos, nesse contexto identificamos os elementos necessários para essa formação humana, pautada no conceito de omnilateralidade, considerando a relação entre trabalho e educação no processo formativo do homem, enquanto atividade mediadora do processo de produção e reprodução dos indivíduos como seres sociais.

Discutir sobre trabalho e educação nos remete ao pensamento de Marx e de Lukács, pois ambos buscam compreender como a vida é produzida e reproduzida em seu tempo. Mas poderíamos dizer que muita coisa mudou com o decorrer do tempo até o século XXI. Ao acompanharmos o pensamento de Marx e de Lukács, percebemos que as mudanças ocorreram profundamente muito mais nas formas de manifestação do que, efetivamente, na substância e na essência da sua realização. Embora não existisse o aparato tecnológico que temos atualmente, especialmente na época de Marx, ainda vendemos nossa força de trabalho da

mesma maneira, em essência, mesmo que sob uma forma distinta daquela de um menino ou menina de oito anos que vendia sua força de trabalho em uma fábrica.

Marx nasceu, viveu e morreu no século XIX; no entanto, ainda é um autor do século XXI. Por isso, apresentamos o seu pensamento como referencial teórico para debater a questão de como podemos pensar uma educação que, mesmo forjada no cerne de uma sociedade capitalista, contemple uma formação humana emancipadora, direcionada ao desenvolvimento da generidade humana.

Desse modo, podemos afirmar que os conceitos em Marx são elucidativos para compreendermos a divisão social do trabalho, o duplo aspecto do trabalho, a formação humana no sentido omnilateral e o princípio educativo do trabalho, a fim de vislumbrar possibilidades de viabilizar uma formação humana, mesmo ainda em uma sociedade capitalista. Assim, podemos apontar a relevância dos aspectos que Marx propõe para se pensar uma formação no contexto hodierno, como uma perspectiva crítica da educação presente no sistema capitalista, aspirando a uma formação humana que integre trabalho e educação, levando-nos a compreender como nos constituímos como seres humanos. Nesse sentido, Azevedo (2017, p. 29) explicita o pensamento de Marx:

[...] a formação omnilateral também se insere no pensamento pedagógico socialista, busca constituir-se como classe contra-hegemônica para superar o capitalismo. Os conceitos de politecnia e omnilateralidade e as proposições pedagógicas da Escola do Trabalho são aspectos centrais para a formação omnilateral. A politecnia constitui-se no domínio científico, cultural, formativo e ético. Para o trabalhador, significaria a superação da divisão do trabalho intelectual e manual e a apropriação técnica e científica dos processos de produção.

Outro elemento da formação humana omnilateral é a politecnia. Marx ressalta a importância de uma educação política. Azevedo (2017, p. 36) explica essa concepção: “[...] a educação política, nesse sentido, visa à preparação do cidadão, à formação humana em todas as suas dimensões, física, mental, intelectual, afetiva, estética, política e prática, relacionando educação e trabalho, no seu aspecto omnilateral”.

Dessa forma, a politecnia se caracteriza pela integração do trabalho produtivo ao processo educativo. São esses dois fundamentos essenciais deixados por Marx para pensar uma instrução voltada à construção do novo homem em uma outra sociabilidade. Essa relação de como nos constituímos como seres humanos, articulada à proposta educacional de Marx, é o que podemos denominar de articulação dialética entre o trabalho como categoria central de toda a sua teoria, como princípio formativo dos sujeitos e como base orientadora da organização da

educação para a classe trabalhadora. Essa conexão dialética, mutuamente determinante e interdependente entre o trabalho, o processo produtivo e o princípio educativo, constitui a chave para compreender o que ocorre com o ensino atualmente, não apenas no Brasil, mas em diversas partes do mundo.

Assim, a educação idealizada por Marx para a classe trabalhadora está fundamentada no conceito de formação omnilateral, conforme aponta Azevedo (2017, p. 25):

[...] é a que contempla o homem em sua totalidade, contrapondo-se à formação unilateral que visa somente à preparação do homem para o trabalho alienado. No contexto do capitalismo, a formação omnilateral certamente requer, antes de tudo, uma tomada de consciência das pessoas em geral e dos trabalhadores em específico sobre essa situação do duplo aspecto do trabalho no capitalismo e, consequentemente, do duplo aspecto de todos os complexos sociais que dele derivam, inclusive da educação.

Nessa dinâmica, de um lado, temos o processo do trabalho, que são as condições em que os trabalhadores realizam suas atividades e que aliena os indivíduos; do outro, temos o trabalho como princípio educativo, que é o resultado, ou seja, o aprendizado adquirido a partir da prática laboral — este se torna, cada vez mais, a devastação do ser humano, educado para a subalternidade, para a desigualdade, para a alienação. O princípio educativo advindo desse processo assume um sentido negativo, por ser orientado pelo sistema de produção capitalista, o qual conduz à alienação, ao afastamento do pensamento crítico, à máxima distância da capacidade do educando de compreender qual é o seu real lugar no mundo, imerso em uma pseudocompreensão de que ser expropriado de seus direitos é uma situação natural. Essa percepção distorcida dos trabalhadores é uma causalidade imposta pelo sistema capitalista.

Marx fez duras críticas ao capitalismo, por se tratar de um sistema que promove a completa degradação, desumanização e alienação da classe trabalhadora, representando a deformação do desenvolvimento da personalidade humana e das atividades necessárias para sua sobrevivência.

Os animais não trabalham; realizam apenas o que está programado em sua ancoragem biológica para garantir a reprodução da espécie. É por meio do trabalho que se funda o conjunto das objetivações. É essa atividade que realiza a essência humana, a qual não é uma estrutura fechada ou atemporal, mas um conjunto de atributos, qualidades e possibilidades que esse ser vem desenvolvendo ao longo de sua trajetória como ser social. Para Marx (2017, p. 120), o trabalho é realização dos homens, é condição de humanidade: “[...] o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna

necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”.

Também nos *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844, Marx apresenta o trabalho como uma atividade vital, humana e social, essencial no processo de sociabilidade. Ou seja, não existe sociedade humana sem trabalho, pois os indivíduos precisam produzir e reproduzir seus meios de existência. A produção e a reprodução de suas vidas são mediações do ato laboral. Ainda em *O capital*, Marx afirma (2017, p. 256):

[...] pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a sua estrutura de colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, a finalidade pretendida, que, como ele bem o sabe, determina o modo de sua atividade com a força de uma lei, à qual ele tem de subordinar sua vontade.

Marx está querendo nos dizer que, diferentemente dos animais, o trabalho é um ato vital; é o trabalho que diferencia o ser humano dos animais. Lukács fundamenta-se nesse pensamento de Marx ao considerar o ser humano, diferentemente dos animais, como ser que estabelece o pensamento, uma teleologia (ideação/finalidade). Para Lukács, o ser social tem a capacidade de criar e produzir o que vai consumir. Nesse sentido, “[...] os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios” (Marx, 2017, p. 256). Desse modo, há um ato prévio de ideação: o ser humano precisa idealizar e buscar os meios necessários para satisfazer suas necessidades e garantir sua sobrevivência. Essa ideação no ato de trabalho é uma necessidade vital para a realização do processo que Lukács denomina de teleologia primária. Foi partindo dessa concepção que Lukács afirma, na sua *Ontologia*, que o trabalho é a atividade humana verdadeiramente dotada de pôres teleológicos primários e, nos complexos sociais que derivam dele, como a educação, por exemplo, temos os pôres teleológicos secundários. É a partir do sistema de objetivações oriundas do trabalho que emerge o desenvolvimento do ser social e os complexos sociais que daí derivam.

Marx (1985) considera que há uma objetivação elementar dos homens, aquela que constituiu o ser social, sem a qual esse ser genérico, singular, objetivo é impensável. Trata-se do trabalho em seu sentido geral, positivo e necessário, que se apresenta em toda forma social

e em qualquer período histórico, conforme afirma Marx (1985, p. 149):

[...] o processo de trabalho deve ser considerado de início independentemente de qualquer forma social determinada [...] Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem e a Natureza, por sua própria ação, regula e controla seu metabolismo com a Natureza.

Retomando novamente, é do processo de trabalho que emergem todos os demais complexos sociais e, à medida que o conjunto dessas objetivações se desenvolve, temos o conceito de práxis. Para Marx, o homem é, antes de tudo, um ser prático e social. Esse caráter ontológico é exemplificado pelo trabalho. O trabalho, aqui, é aquela objetivação privilegiada que garante a condição humana. Contudo, como afirma Lopes (2021, p. 45), interpretando o pensamento de Marx, no capitalismo ele apresenta uma dupla face: “[...] que diz respeito às suas funções sociais de criador de valor de uso e de criador de valores de troca”. Explicitando essa questão em Marx, Azevedo (2017, p. 121-122) afirma que,

[...] no capitalismo tematizado por Marx: ao mesmo tempo que ele é criador de valor de uso, condição necessária, positiva e eterna da vida social dos homens; ele é também, e predominantemente, criador de valor de troca, condição contingente, negativa e superável na vida social dos homens. É nesse último sentido que Marx defende a necessidade da sua superação.

Portanto, o que precisa ser superado é a dimensão do trabalho abstrato, alienado, predominante no modo de produção capitalista, pois, nesse sistema,

[...] o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais a riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. [...] O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (Marx, 2010, p. 80, grifo nosso).

Quando o trabalhador se torna uma mercadoria e se submete às condições de exploração do sistema capitalista, efetiva-se a dimensão do duplo aspecto do trabalho e da mercadoria, conforme demonstrado por Marx (2017, p. 124) em *O capital*, ao salientar que

[...] as mercadorias vêm ao mundo na forma de valores de uso ou corpos-mercadorias [...]. Essa é sua forma natural originária. Porém elas só são mercadorias porque são algo duplo: objetos úteis e, ao mesmo tempo, suporte de valor. Por isso, elas só aparecem como mercadorias ou só possuem a forma de mercadorias na medida em que possuem esta dupla: a forma natural e a forma de valor.

Segundo Lopes (2021, p. 54), Marx demonstra, na citação acima, que “[...] os valores de troca das mercadorias e suas derivações econômico-sociais não passam de *funções sociais dela*, e não têm nada a ver com as suas propriedades naturais”. Portanto, Marx evidencia o duplo aspecto do trabalho: criador de valor de uso e de valor de troca. Como criador de valor de uso, ele se realiza com base no trabalho útil e necessário, que está na centralidade da constituição da humanidade do homem, um ser que transforma a natureza e produz objetos para suprir suas necessidades. Esse ato do trabalho está presente em todas as sociedades, independentemente do modo de produção capitalista ou de qualquer outro tipo de organização social. O trabalho útil possui, em sua gênese, um aspecto qualitativo, por criar valores de uso que atendem e satisfazem as necessidades vitais dos seres humanos. Por outro lado, na dimensão do trabalho enquanto criador de valor de troca, o que predomina é o aspecto quantitativo, que se manifesta no caráter do valor de troca e do trabalho abstrato, alienado. É exatamente desse duplo aspecto do trabalho, quando prevalece a dimensão do valor de troca, ou seja, o aspecto da mercadoria, que se originam os estranhamentos no processo de trabalho. Entendemos como processo de trabalho, a partir de Marx (2017, p. 258), o que se segue abaixo:

[...] processo de trabalho, portanto, atividade do homem, como ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser.

Marx, ao falar do processo de trabalho na citação acima, está se referindo ao processo de trabalho útil, para atender às necessidades humanas, que edificam o homem e contribuem para sua emancipação. No entanto, no processo de trabalho também decorre a sua dimensão alienada (estranhada): o trabalho abstrato, principalmente no modo de produção capitalista, quando passa a predominar, valorativamente, o valor de troca. É desse duplo aspecto do trabalho que advém, também, o duplo aspecto do trabalho como princípio educativo e, portanto, o duplo aspecto da educação.

A compreensão desses conceitos é bastante necessária para se entender a questão do trabalho como princípio educativo, o qual orienta a formação dos indivíduos para sua emancipação humana ou para sua expropriação e alienação.

É importante iniciar estabelecendo a distinção entre alienação (*Entäusserung*) e estranhamento (*Entfremdung*) no pensamento de Marx, posteriormente resgatada por Lukács.

Segundo Lopes (2016, p. 15), “realmente Marx usa distintamente esses dois termos: alienação (*Entäusserung*) e estranhamento (*Entfremdung*)”, mas, dependendo da tradução, tais expressões podem não aparecer de maneira diferenciada. No entanto, Lukács, na *Ontologia* (em sua edição italiana), “usa sempre o termo alienação (*Entäusserung*) no seu sentido positivo, de exteriorização do sujeito no processo de objetivação; e estranhamento (*Entfremdung*), alienação no seu sentido negativo, que são os obstáculos construídos pelos próprios homens nesse processo” (Lopes, 2016, p. 15).

É a partir dessa compreensão que Lukács, na *Ontologia do ser social*, nos oferece um melhor entendimento acerca do trabalho, ao mostrar que o homem transforma a causalidade natural (a natureza) em causalidadeposta (o produto do trabalho), por meio de sua objetivação/exteriorização (alienação positiva). Contudo, podem surgir bloqueios nesse processo – a alienação negativa, que ele denomina de estranhamento. Portanto, no processo de objetivação/exteriorização, “a alienação (*Entäusserung*) que aí tem lugar pode se tornar estranhamento (*Entfremdung*), como já frisamos, no momento em que ocorrem os obstáculos a essa plena explicitação do homem em sua atividade vital” (Lopes, 2016, p. 16).

Marx e Lukács recorrem à práxis para compreender como chegamos a esse estado de coisas, no qual não nos reconhecemos dentro dessa alienação social em seu sentido negativo, ou seja, a alienação enquanto estranhamento.

Na compreensão marxista, uma sociedade sempre se inicia com a divisão social do trabalho, devido à necessidade de selecionar os indivíduos por função para organizar a forma como irão explorar a natureza e dela extrair seu sustento, garantindo assim sua existência e reprodução. É, portanto, a partir dessa divisão que se intensificam progressivamente as relações entre os diversos complexos sociais² — como o trabalho, a linguagem, o direito, a política, a economia, a ética, a educação, entre outros. Tais complexos são categorias sociais constitutivas do ser social, que o explicam e revelam suas características fundamentais, desenvolvidas por Lukács na obra *Para uma ontologia do ser social II*.

É na divisão social do trabalho que se dá toda a processualidade de desenvolvimento do ser social. É por meio do trabalho orientado pelas posições teleológicas primárias que se constituem os complexos sociais e, consequentemente, as posições teleológicas secundárias, nas quais se situa o campo das alienações no sentido de estranhamentos. No entanto, quando o homem, ao realizar a ideação prévia (posição teleológica) para construir uma lança com a

² Como já frisamos, segundo Lukács, as posições teleológicas secundárias estão no campo da superestrutura, como a política, o direito, a educação etc.

finalidade de caçar, precisa buscar meios adequados na natureza. Nesse processo de transformação da natureza por meio do ato de trabalho orientado a um fim (finalidade), ocorre a alienação em seu sentido positivo, ou seja, a objetivação/exteriorização.

A partir do momento em que o homem vai se distanciando cada vez mais das barreiras naturais, por meio do trabalho, intensifica-se a sua interação com os complexos sociais, principalmente através da esfera econômica, na qual troca seu trabalho por um salário para custear suas necessidades básicas. Nesse processo, emergem, ao mesmo tempo, os estranhamentos próprios do modo de produção capitalista, inclusive o estranhamento do próprio trabalhador. Marx (2010, p. 82) fala a respeito desse estranhamento:

[...] o estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir, que quanto mais valores cria, mais sem valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado o seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador.

No capitalismo, essa primeira atividade humana (o trabalho) é vital e multifacetada, porquanto o sistema capitalista passa a produzir não mais com o objetivo de gerar bens úteis e necessários à sobrevivência humana, mas, sim, para transformar esses bens em mercadorias voltadas ao enriquecimento dos proprietários dos meios de produção, que fazem com que essas mercadorias gerem lucro. O conceito de alienação, entendido como estranhamento, adquire um lugar de grande relevância nas obras de Marx, especialmente nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844* e em *O capital*. Nos estudos preparatórios para esse livro, Marx deparou-se com esse conceito e o apresentou de forma verdadeiramente original, como um fenômeno presente, predominante e atuante no mundo capitalista, o qual imprime sua marca tanto no âmbito da produção quanto no mundo do trabalho.

Como já mencionado anteriormente, segundo Marx, o trabalhador vende sua força de trabalho e, nesse processo, tendo que produzir cada vez mais, não se apropria do que produz e não vive uma vida dotada de sentido na produção. Essa percepção vai totalmente contra o que Marx defende, isto é, o trabalho livre. Para ele, este deveria ser uma atividade de indivíduos livremente associados, produzindo bens socialmente úteis para si e para todos, e não bens que se convertem em valor de troca e geram mercadorias para enriquecer a classe que se apropria da força de trabalho do trabalhador, que se estranha no processo de trabalho.

Repetindo, no capitalismo, a alienação no sentido negativo do trabalho torna-se um estranhamento, porque separa o trabalhador do que ele produz. A mercadoria passa a ser um produto distinto de quem a produz. Essa é a primeira manifestação da alienação (estranhamento): o produto do trabalho alienado em relação ao produtor. Marx vai dizer que a alienação não ocorre somente nesse aspecto. A alienação do produto, que se separa do trabalhador, decorre de um segundo momento constitutivo da alienação, que acontece na própria atividade produtiva, na qual o trabalhador se desefetiva do processo de produção, em vez de se efetivar. Assim, Marx (2010, p. 80-81) expressa o seguinte pensamento:

[...] a efetivação do trabalho tanto aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado [...]. A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente a vida, mas também dos objetos do trabalho. Sim, o trabalho mesmo se torna objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital.

Essa separação entre o trabalhador e o ato produtivo faz com que ele não se reconheça no trabalho que realiza. Ele não se reconhece no produto que cria, na atividade produtiva que gerou o produto; não se reconhece como um ser pertencente à generidade humana no trabalho e como um ser livre e universal. Porém, é importante frisar que o estranhamento é histórico, contingente e superável. Comentando sobre essa posição de Lukács, Lopes (2006, p. 45-46) salienta o seguinte:

[...] alerta Lukács, o estranhamento não deve jamais ser considerado como a única objetivação do processo social, ao contrário, o estranhamento é apenas um fenômeno histórico e contingente, ou seja, não faz parte do ser digno do homem e por isso tende a ser superado. O que não pode prescindir do processo de objetivações na vida dos homens é a alienação, a exteriorização do homem nesse processo, que se manifesta como a sua própria humanização, como a saída do seu mutismo, ou seja, a saída do seu *em si* ao *para si*, do particular ao não-mais-particular. Diante dessas colocações, podemos perceber que há aqui uma diferença essencial entre os termos objetivação (*Vergegentäglichung*), alienação, (*Entänusserung*) e estranhamento (*Entfremdung*) [...]

Podemos perceber que Lopes (2006) traz, de forma autêntica, o pensamento de Marx e de Lukács em relação à diferença entre os conceitos de alienação e estranhamento. Retoma-se, assim, o conceito de alienação em Marx, quando este ainda era muito jovem e estava pensando o momento do novo em sua época, vivendo a expansão da indústria na Inglaterra, na Alemanha, na França, nos países mais desenvolvidos da Europa. No processo de alienação na

sociedade capitalista, é praticamente impossível deixar de haver uma impulsão para a alienação em seu sentido negativo, dela emergindo a dimensão estranhada do trabalho. Se o trabalhador entra na fábrica, é para produzir mais, não para se apropriar do que produz; ele não vive uma vida dotada de sentido da produção. Essa acepção vai de encontro ao que Marx defendia, ou seja, o trabalho livre.

Nesse contexto, a alienação em seu sentido negativo é pensada para o mundo industrial como sendo o momento de nascimento de uma alienação típica do capitalismo. Marx, em sua obra *O Capital*, no capítulo sobre o fetichismo da mercadoria, afirma que a forma econômica que dá densidade à alienação se manifesta de diferentes maneiras, como: alienação religiosa, política, dentre outras. É nesse sentido que ele aponta o fetichismo da mercadoria como um fenômeno social, e não natural. Portanto, diz Marx (2017, p. 147-148, grifo nosso) que o fetichismo

[...] é apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma *fantasmagórica* de uma relação entre coisas. [...] Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de *fetichismo*, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias. Esse *caráter fetichista* do mundo das mercadorias surge, [...] do caráter social peculiar do trabalho que produz mercadorias.

O autor está querendo dizer que, no próprio mundo econômico da produção, a consciência dos indivíduos passa ser reificada³, coisificada⁴, de modo que os indivíduos sejam moldados para agir como *homo economicus*⁵ para o capital. O autor está querendo dizer que, no próprio mundo econômico da produção, a consciência dos indivíduos passa a ser reificada, coisificada, de modo que os indivíduos sejam moldados para agir como *homo economicus* para o capital.

A questão do fetichismo da mercadoria não se restringe somente ao primeiro capítulo de *O capital*, de Marx. Essa questão perpassa toda a sua obra, de forma explícita e implícita. Embora Marx considere o homem como sujeito histórico, que produz e constrói o seu próprio ser social, ele o faz também de forma alienada e fetichizada. Trata-se do fetichismo das

³ O conceito de reificação em Marx diz respeito ao fenômeno especificamente do modo de produção capitalista, em que a produção de bens materiais se sobrepõe às relações humanas, originando-se desse processo a alienação no seu sentido negativo já comentado por nós nesse tópico.

⁴ O conceito de coisificação em Marx demonstra o processo de prevalência do *ter* sobre o *ser*, em que as relações humanas passam a ser atribuídas com um caráter de coisa.

⁵ O conceito de *homo economicus* advém da economia que expressa a capacidade do homem de fazer as melhores escolhas pautado na sua racionalidade e visando sempre à maximização da sua riqueza.

classes sociais, da luta de classes e da processualidade histórica e social no capitalismo. Quem reproduz essas legalidades é o próprio ser humano, nas próprias contradições sociais postas pelo capitalismo.

O fetichismo da mercadoria é o adensamento econômico que Marx vem demonstrando. Esse mundo produtivo, que torna o trabalho alienado e estranhado, decorre da existência do fetiche da mercadoria, que é algo que não se apropria, não é palpável, mas que passa a comandar o mundo das coisas; por isso, assume o caráter *fantasmagórico* posto por Marx. Isso nos mostra que o fetichismo da mercadoria configura um mundo estranhado. Por essa razão, no capitalismo, a alienação assume sempre uma forma de estranhamento. Marx utiliza conceitualmente essas duas ideias — alienação e estranhamento — no capitalismo; ambas acabam sendo confluentes. Trata-se de uma sociabilidade estranha ao ser que produz, porquanto parece que as mercadorias têm vida própria. A sociedade capitalista produz mercadorias porque é o meio mais eficaz de o capitalista extrair a mais-valia da classe trabalhadora, criando o lucro (o excedente) que permite o enriquecimento dos detentores dos meios de produção. É nesse campo de forças antagônicas de classe e nos bloqueios à plena explicitação da generidade humana que ocorre o que Lukács vai denominar de estranhamentos — estes, na concepção do autor, precisam ser superados.

Isso nos leva a compreender que o processo de alienação, no seu sentido positivo, assim como em Marx, é algo que faz parte do ato do trabalho em todos os tipos de sociedades e modos de produção, anteriores e atuais — é algo que não se suprime dos homens, por isso, não há como ser superado. Trata-se do trabalho em sua dimensão de criador de valor de uso. Para ele, o que precisa ser superado são as formas de estranhamento que advêm da alienação negativa, decorrente das relações de trabalho no capitalismo enquanto criador de valor de troca, no aspecto do fetichismo da mercadoria.

Nesse sentido, compreendemos que a alienação também passa a adquirir um duplo aspecto, assim como o duplo aspecto do trabalho: em seu sentido positivo e necessário, e em seu sentido negativo e contingente. A alienação, no sentido negativo, ocorre quando esse processo de exteriorização do homem no ato do trabalho decorre de uma relação estranhada, sob a exploração do sistema capitalista, o que impossibilita o trabalhador de se emancipar, não se reconhecendo nessa processualidade e afastando-se, cada vez mais, do seu processo de humanização por meio do trabalho. Ao contrário, a alienação no sentido positivo contribui para o fazer-se social dos homens, quando eles, no processo de exteriorização por meio do trabalho, não suprimem a sua dimensão humana. Dessa forma,

[...] o homem no seu fazer histórico, mediante o trabalho, produz incessantemente o *novo*, objeto, para satisfazer as suas necessidades. Dessa forma, o objeto criado – transformação de uma causalidade natural em causalidadeposta – torna-se natureza humanizada, ao mesmo tempo que o homem se autotransforma, fazendo-se ser social. Essa transformação da natureza em objetos sociais através da atividade do homem, do seu pôr teleológico, é o processo de *objetivação* do objeto, e ao mesmo tempo, de alienação, a exteriorização do sujeito na ação, ou seja, a objetivação diz respeito à mudança do mundo dos objetos socialmente construídos pelos homens e, no ato dessa construção, ocorre a alienação do sujeito, a sua exteriorização, o seu forma-se, ao mesmo tempo individual e social (Lopes, 2006, p. 46).

Segundo Lukács, quando a alienação assume seu caráter positivo, como exteriorização do sujeito no processo de objetivação, ela pode ocorrer sem gerar estranhamentos. Estes, por sua vez, manifestam-se na relação com os complexos do trabalho, da economia, da política, do direito, da ética, da educação, dentre outros. Porém, pode ocorrer aí o estranhamento (alienação em seu sentido negativo). Esse estranhamento provém da exploração selvagem do homem pelo homem no sistema capitalista, que coloca, cada vez mais, o ser humano em condição de estranhamento de si mesmo e da realidade, por sentir-se impotente diante de um sistema engenhoso que expropria a humanidade, capturando a consciência dos indivíduos e conduzindo-os ao consumismo desenfreado, ao individualismo e à privação do pensamento reflexivo. Dessa forma, os homens não se sentem pertencentes a um coletivo. Como consequência desse estado de coisas, salienta-se ainda mais o absentismo educacional, visto que a educação em nosso país está a serviço dos desígnios do capital, que orienta sua prática educacional.

No entanto, Lukács nos diz que é possível o processo de objetivação/exteriorização sem causar estranhamentos. Isso ocorre quando a generidade humana se volta para o *para si*, ou seja, quando a práxis humana orienta-se em prol da coletividade, em prol do desenvolvimento do ser humano. Aqui, consideramos que o complexo da educação, mediado pela formação humana e ética, é uma das vias para evitar e/ou superar os estranhamentos presentes no capitalismo.

Todo o arcabouço teórico desenvolvido neste tópico – o trabalho, a educação e o princípio educativo como elementos constitutivos da formação humana – tem a finalidade de demonstrar a forma como o trabalho é desenvolvido a partir do modo de produção, em específico o capitalista, e suas implicações na educação e na formação dos indivíduos. Por considerar que o princípio educativo advém do trabalho e que a forma como se produz o trabalho em cada momento histórico das sociedades, no decorrer de toda a história da

humanidade, é um aspecto relevante, “[...] pode-se afirmar que o trabalho foi, é, e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto” (Saviani, 1994, p. 165).

Isso nos mostra, a partir do pensamento de Marx e de Saviani, que o processo de trabalho está sempre relacionado com um princípio educativo, seja de modo positivo e/ou negativo. No modo de produção capitalista, esse princípio educativo torna-se alienado e estranhado. Compreendemos que, no modo de produção capitalista, o princípio educativo predomina em sua dimensão negativa, estranhada e, assim como o trabalho, a educação adquire um duplo aspecto: positivo e negativo, como foi demonstrado no início deste tópico a partir da concepção marxiana e lukacsiana.

Daí decorre o nosso primeiro objetivo específico da tese: apresentar as categorias conceituais trabalho, educação e o princípio educativo como resultado do processo do trabalho, enquanto elementos constitutivos e essenciais para a formação humana numa perspectiva omnilateral, vislumbrando o horizonte de sua presença em todos os níveis de ensino. Principalmente nos cursos de formação inicial de professores, que serão formadores de outras consciências humanas (educandos), como via de resistência ao sistema educativo em que predomina o princípio educativo em seu sentido negativo. A formação humana omnilateral pode contribuir para avançarmos na direção da emancipação humana e na consolidação do princípio educativo em seu sentido positivo, compreendendo o homem como um ser integral, omnilateral.

Ciavatta (2009) destaca a importância da introdução do trabalho como princípio educativo formativo para os profissionais da área da saúde. Aqui, vamos nos ater à formação inicial dos médicos, na qual esse princípio educativo, em seu sentido positivo, pode se concretizar por meio da formação humana numa perspectiva omnilateral. Portanto, trata-se da formação inicial nos cursos de Medicina, objeto de estudo da nossa pesquisa, considerando que a formação humana e ética é imprescindível para o trabalho, para a educação e para a saúde:

[...] a introdução do trabalho como princípio educativo na atividade escolar ou na formação de profissionais para a área da saúde supõe recuperar para todos a dimensão do conhecimento científico-tecnológico da escola unitária e politécnica, introduzir nos currículos a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista, os direitos do trabalho e o sentido das lutas históricas no trabalho, na saúde e na educação (Ciavatta, 2009, p. 5).

Embora a escolha por esse objeto já estivesse consolidada antes da pandemia do coronavírus, pois consideramos a educação e a saúde como complexos sociais de grande influência na práxis humana, torna-se um dever histórico considerar as condições objetivas

postas pela pandemia da COVID-19 (Coronavirus Disease 19) (Fundação Oswaldo Cruz, 2020). Essas condições apenas confirmaram a nossa hipótese para analisar como está sendo promovida a formação dos profissionais da educação e da saúde. A formação humana e ética dos professores e dos médicos é essencial, pois entendemos que essas categorias profissionais exercem funções de extrema relevância no âmbito social. A realidade concreta em que esses profissionais exercem seus ofícios é permeada por contradições sociais, antagonismos de classe e pela defesa do negacionismo da ciência, evidenciado de forma descomunal.

Essas contradições se acentuaram de modo desmedido na atual conjuntura pandêmica. Muitos profissionais da saúde deram a vida para salvar vidas, trabalhando em condições adversas e desumanas, enquanto outros realizavam um desserviço à vida ao negar a ciência. Professores foram atacados por não retornarem às aulas presenciais antes da conclusão do ciclo vacinal para os profissionais da educação e para os educandos; eram depreciados, como se não estivessem exercendo suas funções a partir de seus lares, muitas vezes em condições totalmente adversas e precarizadas. Negligenciava-se, dessa forma, a dimensão humana desses profissionais da saúde e da educação, que também eram filhos, pais, netos — ou seja, seres humanos com necessidades humanas.

Por isso, consideramos que a formação humana e ética do profissional, orientada pelo princípio educativo em seu sentido positivo, nos conduz ao caminho de propiciar condições de enfrentamento na direção da superação dos estranhamentos sociais oriundos de uma formação deformada, que fragmenta o indivíduo em sua dimensão humana e expropria dos educandos a capacidade de desenvolver o pensamento reflexivo e crítico para compreender de onde emergem todas as contradições sociais geradoras das desigualdades. Por conseguinte,

[...] o trabalho como princípio educativo está associado à forma de ser dos seres humanos, ao modo como eles trabalham, interagem, apropriam-se e transformam o meio em que estão inseridos. O trabalho é a categoria fundante da sociabilidade do homem, ação pela qual transforma a natureza em meios de vida para atender as suas necessidades vitais. Esse processo vivenciado pelo homem imprime a condição de socializar o trabalho como princípio educativo, resultando na reprodução e constituição social dos homens. Certamente essa experiência não deixa de requerer um processo educativo. A partir dessa percepção, podemos dizer que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá através da negatividade das relações de classe presentes no capitalismo (Azevedo, 2017, p. 21).

Aqui consideramos que a concepção marxiana demonstra, com efetividade, a gênese de onde decorrem as desigualdades sociais e a degradação da generidade humana. No entanto, também nos aponta caminhos e possibilidades para pensarmos uma formação humana

e ética pautada no princípio educativo sob uma perspectiva omnilateral, mesmo numa sociedade capitalista que captura os complexos sociais do trabalho — economia, educação, saúde, ética, política — para colocá-los a seu serviço. Nosso horizonte é considerar que todo processo de trabalho requer um princípio educativo, e que todo princípio educativo requer um tipo de educação e formação, seja de modo positivo e/ou negativo.

Destacamos, aqui, os elementos que consideramos constitutivos para uma formação humana e ética orientada pelo princípio educativo, em seu sentido positivo, por meio da educação omnilateral, a fim de formar indivíduos atuantes na transformação social e conduzidos à sua emancipação, munindo-se do pensamento reflexivo e crítico que compreende seu devir histórico na superação das desigualdades sociais relativas ao coletivo humano. Ao trabalharmos com as categorias fundamentais trabalho e educação, compreendemos, a partir do nosso percurso metodológico teórico, que essas categorias são elementos constitutivos para se pensar uma formação humana omnilateral. Daremos continuidade, no próximo tópico, à análise do complexo do trabalho e das categorias teleologia e causalidade, demonstrando a dimensão ontológica desse complexo e suas implicações no processo da formação humana e ética.

2.2 Teleologia e causalidade como categorias centrais no processo de trabalho

Para apreender o nosso objeto de pesquisa – a formação humana e ética dos médicos e dos pedagogos –, faz-se necessário compreender o processo de trabalho no modo de produção capitalista. Tal processo exerce influência direta sobre a educação e, por conseguinte, sobre a formação proporcionada nos cursos de graduação. Daí a relevância de se compreender o complexo social do trabalho.

Como discutido no item anterior, o trabalho, em sua dimensão de criador de valor de uso, constitui uma condição eterna e natural da existência humana. É, portanto, elemento essencial à vida do homem. Ressaltamos que esse fundamento está presente tanto no pensamento de Marx quanto no de Lukács. Este último apropria-se dessa concepção para desenvolver, de forma ampla e aprofundada, as principais categorias constitutivas do ser social. No segundo volume de sua obra *Para uma ontologia do ser social*, ao tratar dessas categorias, Lukács inicia pelo complexo do trabalho. Para Lukács (2013), o trabalho expressa a relação orgânica entre o homem e a natureza. Trata-se de uma atividade prática de transformação da realidade natural em objetos úteis às necessidades humanas.

É por meio do trabalho que ocorre a relação entre teleologia (finalidade da ação) e causalidade (resultado da ação). Segundo Lukács, o ato do trabalho pressupõe dois momentos fundamentais: a teleologia e a causalidade. A teleologia é o ato cognitivo da subjetividade do ser social, que tem intenções e projeta, em sua consciência, fins a serem efetivados. Lukács (2013, p. 47), numa passagem da *Ontologia*, afirma que “[...] o fato simples de que no trabalho se realiza o pôr teleológico⁶ é uma experiência elementar da vida cotidiana de todos os homens, tornando-se um componente imprescindível de qualquer pensamento, desde discursos cotidianos até a economia e a filosofia”. Por meio do trabalho, o homem engendra todas as suas possibilidades de desenvolvimento social, intelectual e cultural. O trabalho é o ponto de partida para o homem se tornar ser social. Ele representa essa interação complexa com a natureza, e essa relação constitui um fator elementar e indispensável para a sociabilidade humana.

Portanto, no pôr teleológico, o homem antecipa em sua consciência, por meio da ideação, o objeto a ser criado através do trabalho, ou seja, ele extrai da natureza a matéria que será transformada em objeto social. A lança é um exemplo: trata-se de um artefato social cujas propriedades inerentes são encontradas na natureza, enquanto objetividade natural. O homem, por uma necessidade de sobrevivência, idealiza esse instrumento que será útil à satisfação de determinadas demandas, como caçar um animal para se alimentar ou proteger-se de predadores, entre outras. Nesse processo, ele suscita um conjunto de cadeias causais sociais que possibilitam torná-lo um ser social, afastando-o progressivamente das barreiras impostas pela natureza.

Lukács comenta, ainda, que a esfera orgânica — a natureza propriamente dita — constitui a base ontológica irrevogável de todo ser social. A natureza precede o ser social. Aqui, Lukács busca explicar como ocorre a gênese do ser social. O homem, enquanto tal, não surge do nada, tampouco da vontade de um ser transcendental ou divino. Ele emerge e se constitui a partir de uma interação, de um processo complexo do qual resulta uma nova esfera qualitativamente distinta: a esfera do ser social. O trabalho é o salto ontológico, o momento decisivo para que o homem se torne efetivamente humano, conforme é mencionado.

Segundo Lukács, há três esferas ontológicas que são indissociáveis e que evidenciam os saltos ontológicos e as rupturas de um modo de ser para outro. As três esferas são as seguintes: a inorgânica, que corresponde à água, às rochas e aos elementos da natureza;

⁶ Lukács (2013), na sua obra *Para uma ontologia do ser social II*, utiliza os termos pôr teleológico, pores teleológicos, posição teleológica e prévia ideação no mesmo sentido, para expressar o momento em que homem antecipa, em sua consciência, a ideação, o planejamento mental para extrair da natureza a objetividade natural a fim de transformá-la em objetividade social.

a orgânica, que compreende os animais e as plantas, denominados de orgânicos ou biológicos; e, por fim, o ser social, o ser humano, dotado de instintos e inteligência.

A vida, de modo geral, surgiu no mundo inorgânico, com o salto ontológico que marca o aparecimento dos primeiros seres vivos — animais e plantas. Contudo, é na dimensão social que ocorre o verdadeiro salto ontológico: o surgimento dos seres humanos, enquanto seres sociais que necessitam viver em coletividade. Essa passagem constitui a ruptura essencial para o aparecimento do ser social. Lukács apresenta o trabalho como a primeira atividade da vida humana. Por isso, considera-o a categoria fundante do ser social. O trabalho é o modelo da práxis social, pois pressupõe ato cognitivo, pensamento, teleologia e causalidade. A partir desse processo histórico e social, surge uma forma específica de sociabilidade⁷. Diz Lukács (2013, p. 53):

[...] com efeito, tal essência consiste nisto: um projeto ideal alcança a realização material, o pôr pensado de um fim transforma a realidade material, insere na realidade algo de material que, no confronto com a natureza, representa algo de qualitativamente e radicalmente novo.

Aqui podemos ver que uma das principais características do ser social é a capacidade de criar o *novo*, o qualitativamente *novo*. Essa é a diferença fundamental entre a esfera social e a esfera orgânica. O ser social tem necessidade de convívio, é um ente que se reconhece na própria história e que constrói essa história. Os seres orgânicos não detêm essa aptidão, pois são guiados por instintos; o ser humano, por sua vez, é movido por instintos e pela capacidade de raciocinar (razão). Na esfera orgânica, os organismos vivos reproduzem sempre o mesmo (no caso dos animais e das plantas); na esfera social, o homem inova, cria, inventa. A madeira, por si só, não tem intenção de se tornar uma lança, mas o homem, por meio do ato teleológico, projeta transformá-la em um instrumento capaz de satisfazer uma necessidade específica, como a caça para alimentação. Desse modo, a categoria do trabalho em Lukács, com

⁷ Faremos o uso do termo sociabilidade no sentido ontológico da natureza essencial do ser humano, que é viver em interação com outros seres, como um ser social pertencente ao gênero humano. Essa interação entre os seres humanos é mediada pelo ato do trabalho no intercâmbio do homem com a natureza – dessa relação deriva a práxis social humana. É por meio dessa sociabilidade humana que teremos o construto da sociedade nos diferentes momentos da história da humanidade. Quando fizermos o uso do termo sociedade, estaremos nos referindo à relação entre indivíduos que compartilham socialmente um conjunto de convenções sociais, leis, normas, regras e valores morais e éticos, sob um mesmo momento histórico, econômico, político e social. Lukács (1981, p. 569 *apud* Lopes, 2006, p. 53) diz que “[...] há uma antítese abstrata entre subjetividade e objetividade, entre homem singular e sociedade, entre individualidade e sociabilidade. Portanto, não existe nenhum tipo de subjetividade que não seja social e, do outro lado, não existem sociedades sem subjetividades. E o demonstra de modo inconfundível a análise mais elementar do ser do homem, do trabalho e da práxis”.

base em Marx, constitui o ponto de partida para compreender o processo histórico e concreto de o homem tornar-se humano.

O ser social é o único que possui a capacidade de se autocriar por meio de sua autoatividade. Lukács considera o trabalho como a categoria fundante, respondendo em caráter ontológico; não atribui primazia à linguagem, à cooperação ou à divisão do trabalho, pois entende que a manifestação dessas dimensões pressupõe o surgimento do ser social. Elas emergem simultaneamente da relação do homem com o trabalho, uma vez que o salto ontológico já ocorreu. Para Lukács (2013), a linguagem pressupõe relações sociais e cooperação; requer o ser social já constituído — o mesmo se aplica à divisão do trabalho. Tais categorias são consideradas determinantes e decisivas, pois, por meio delas, constituem-se novas formas de consciência, tanto em relação à realidade quanto a si mesmo. Por isso, nenhuma pode ser compreendida isoladamente, mas apenas a partir das inter-relações entre elas, ou seja, em sua totalidade.

O trabalho, para Lukács, tem caráter de transição, exatamente por proporcionar o salto ontológico que leva ao ser social, em uma articulação entre homem, natureza e sociedade; do ser puramente biológico ao ser social. O trabalho possui, portanto, esse caráter de mediação e transição.

Na divisão social do trabalho, originada pela atividade de trabalho na sociabilidade humana, o que passa a predominar é o fator social — ou seja, a sociabilidade humana e os dilemas vividos na sociedade em que o indivíduo está inserido, considerando seus aspectos subjetivos e objetivos. Embora os fatores biológicos tenham importância, por imprimirem ao homem o instinto de sobrevivência, não serão apenas eles que determinarão o modo de desenvolvimento da generidade humana.

O trabalho é o *pôr do fim* e a investigação dos meios; portanto, quando a consciência do ser social reflete dialeticamente as propriedades inerentes das coisas em si, da objetividade natural em si, o metabolismo do homem, em interação com a natureza, transforma a matéria-prima natural em uma objetividade social. A partir de uma teleologia (finalidade) e da busca dos meios para realizá-la, o homem transforma a natureza, ou seja, transforma uma causalidade natural em causalidade posta. Dessa forma, o indivíduo, para criar objetos, primeiramente pensa no objeto e, depois, o constrói. Podemos perceber aqui a relação entre teleologia e causalidade, ou seja, a ideação e o objeto criado. O ser humano é um ser que projeta ações e que estabelece finalidades para criar coisas. Dessa forma, há uma relação intrínseca entre teleologia e

causalidade posta, social, na relação do homem com a natureza, como afirma Lopes (2006, p. 17):

[...] o homem transforma, através do trabalho, uma causalidade natural em causalidade posta, quer dizer, transforma a natureza em objetos de uso. Além de imprimir a sua marca nesse processo, o homem subordina a sua vontade ao fim proposto no seu início, levando em conta as condições objetivas, e buscando os melhores meios para sua realização.

Portanto, o trabalho é a interação orgânica entre o homem e a natureza (subjetividade e objetividade), teleologia e causalidade. No âmbito da teleologia secundária, estão as circunstâncias postas pelas relações sociais que surgem dos complexos sociais.

Lukács concebe dois tipos de teleologias: as primárias, que são estabelecidas no ato do trabalho, no sentido de transformação da natureza (transformação da causalidade natural em causalidade posta, ou seja, o produto do trabalho); e as secundárias, que são estabelecidas no nível da superestrutura, ou seja, nos complexos sociais decorrentes do trabalho, como a justiça, o direito, a educação, entre outros.

Desse modo, as teleologias primárias se manifestam diretamente no intercâmbio do homem com a natureza. No ato de interação entre ambos, a consciência assume um papel determinante: apreender as características, as determinações intrínsecas da matéria objetiva da natureza, ou seja, as propriedades em si das coisas. Por isso, quando o homem primitivo, diante de alternativas, escolhe aquela mais apropriada para se alimentar e satisfazer sua demanda vital, ele seleciona a ferramenta ou utensílio mais compatível, ou o meio mais eficaz para alcançar o pôr do fim. Por exemplo, pode não conseguir capturar o animal com a lança. Isso ocorre porque a madeira utilizada era frágil, e ele percebe que o processo adotado para confeccionar o artefato foi inadequado à finalidade pretendida. Essa vivência resulta numa experiência acumulativa de conhecimento, que permite ao indivíduo, a partir dessa vivência, escolher na natureza o tipo de madeira mais resistente para construir a lança. Isso já representa um avanço técnico do homem em sua relação com a natureza e com o uso adequado dos materiais disponíveis, permitindo, assim, a satisfação de uma necessidade essencial. No caso, caçar para se alimentar é suprir uma exigência fisiológica. A partir dessa compreensão, Lukács afirma que o trabalho nasce da necessidade premente de manter a sobrevivência do ser social. Este, para continuar existindo, para se manter vivo, precisa se alimentar, ter abrigo, vestuário etc., ou seja, necessita de um conjunto de recursos e meios para realizar seus atos de trabalho.

As teleologias secundárias ocorrem na interação do homem com outros homens, a partir dos complexos sociais — política, direito, economia, educação, entre outros — que compreendem a reprodução da sua vida social. Trata-se da consciência dos homens tentando convencer outros homens a agir de determinada forma, a assumir certas decisões e determinados comportamentos. Por esse motivo, as teleologias secundárias apresentam um nível mais elevado de complexidade do que as teleologias primárias, pois ocorrem no âmbito dos complexos sociais e nas relações entre os próprios indivíduos, dada a complexidade do ser humano. Segundo Lopes (2006, p. 30, grifo nosso), “é aqui que consiste o regulamento moral da sociedade e que comprehende *o campo da ética*”.

Por conseguinte, no âmbito das teleologias secundárias, a ação dos homens é permeada pelos complexos sociais — política, ética, educação, direito, reprodução social, entre outros — objetivando o cumprimento de um fim e caracterizando-se por um caráter eminentemente ideológico. Diferenciam-se, portanto, das teleologias primárias, cuja direção está voltada à transformação da natureza. Já a direção da teleologia secundária é o desenvolvimento e a transformação dos próprios homens e ocorre, como já mencionado, diretamente nas relações sociais que emergem dos complexos sociais. No contexto das formas superiores da prática social, essa objetividade deixa de ser uma objetividade natural para tornar-se uma objetividade social, o que diferencia profundamente a especificidade da atividade social secundária em relação à forma primária, que se estabelece, como indicado anteriormente, na relação direta com a natureza. Reforçando essa ideia, podemos afirmar que, nas formas superiores da prática social, observamos a predominância dos pares teleológicos secundários, em que “[...] o ponto inicial da atividade dirige-se à consciência dos indivíduos, buscando induzi-los a assumir comportamentos específicos e exercer funções determinadas para o êxito dessa atividade” (Fortes, 2016, p. 51).

Lukács (2013, p. 83) afirma que, no plano das teleologias secundárias, há também uma ampla relação entre teleologia e causalidade, uma vez que “[...] também nesse caso o fundamento ontológico-estrutural é constituído pelos pares teleológicos e pelas cadeias causais que eles põem em movimento”.

Porém, é importante frisar que há uma ampla relação entre as teleologias primárias e secundárias. Comentando sobre essa relação, Lopes (2006, p. 168) afirma que “Lukács salva os homens de um determinismo puramente econômico e abre espaço para a superação dos estranhamentos”. É assim que podemos apostar na educação, pois, como vimos no item anterior, ela pode ocorrer de modo negativo e/ou positivo. Lopes (2006, p. 37), comentando

sobre esse pensamento de Lukács, afirma que “[...] é aqui, no campo das teleologias secundárias, principalmente, que se pode chegar a um desenvolvimento positivo da humanidade ou a um bloqueio dos indivíduos singulares”. E isso vai depender da direção e da realização dessas teleologias. “É por isso que tanto Marx como Lukács admitem que deve haver uma transformação do sistema capitalista e admitem as possibilidades para tal transformação” (Lopes, 2016, p. 168). Reafirmamos que a educação, tanto no seu sentido amplo como estrito, pode ser uma mediação essencial para essa transformação quando ela é orientada por uma formação ética.

Em síntese, o pôr teleológico é pensamento, ideação, planejamento mental de como será realizado, seja ele primário, seja ele secundário. Considerando o nível de sociabilidade em que nos encontramos atualmente, os pores teleológicos secundários estão cada vez mais complexos, em virtude do desenvolvimento das ciências e da tecnologia. Desse modo, o pôr do fim pode ser realizado ou não, por diversos motivos: por não se encontrarem os meios adequados para sua concretização, pelos bloqueios (intencionais ou não) das pessoas envolvidas, pela diversidade de ações e reações (personalidades), pelo acaso, etc.

Sintetizando, reafirmamos que Marx e Lukács consideram o trabalho como a categoria ontológica fundamental da vida social dos homens. Por meio dele, o homem estabelece finalidades (teleologias/ideação) e transforma a natureza em causalidadeposta, criando sua objetividade social. Portanto, é nesse processo de ideação que ocorre a emergência de uma nova objetividade — agora social — e que requer novas teleologias, igualmente sociais. Logo, o trabalho torna-se o modelo da práxis social, mesmo com suas possíveis mediações complexas, que se concretizam por meio dos pores teleológicos primários e secundários. Para Lukács, é importante ressaltar o fato de que o trabalho se realiza pelo pôr teleológico, sendo considerado uma experiência inerente à vida cotidiana de todos os homens.

Discutimos o caráter dialético e ontológico do trabalho como modelo da práxis social. Lukács afirma que esse caráter dialético se dá no metabolismo com a natureza e na reprodução do homem na sociedade. Partindo dessa compreensão, ele tece suas considerações sobre a relação entre teleologia e causalidade, conceitos apresentados na presente discussão. Vale salientar, porém, que, para Lukács, o aspecto ontologicamente decisivo que constitui o trabalho como categoria central é justamente a relação entre teleologia e causalidade, tanto no âmbito das teleologias primárias quanto das secundárias. Esse processo implica uma coexistência dinâmica e indissociável entre teleologia e causalidade, pois a teleologia só pode

funcionar efetivamente como teleologia posta pelo homem, implicado em seu resultado, seja este positivo ou negativo, tanto no plano das teleologias primárias quanto no das secundárias.

Desse modo, o trabalho como modelo da práxis social, conforme se apresenta na obra *Para uma ontologia do ser social*, de Lukács, aborda os pores teleológicos — teleologias primárias e secundárias, relacionando esses pores ao momento em que o trabalho se torna social. Demonstramos o processo entre a atividade do homem e a natureza: a transformação dos objetos naturais em valores de uso e os complexos sociais que daí decorrem.

A partir desse tópico, compreendemos a dimensão ontológica do trabalho, mediante o qual a sociedade vai se tornando mais evoluída; os pores teleológicos tornam-se mais sutis e difíceis de perceber, pois o pôr secundário do fim deixa de ser natural e passa a atuar na consciência das pessoas e/ou de um grupo humano, compreendendo que a práxis social é pautada no pensamento e nas ações dos homens. Por isso, é necessário discutir a práxis social em sua interação com o trabalho e os complexos sociais no estágio mais desenvolvido das relações sociais.

No próximo tópico, trataremos mais especificamente da interação do trabalho com o complexo da educação, no sentido amplo e estrito, demonstrando a dimensão ontológica desse complexo e suas implicações no processo de formação dos profissionais da educação e da saúde. Buscaremos encontrar elementos para uma formação humana e ética desses profissionais, que possa contribuir para que sua ação, permeada por uma dimensão ética, esteja voltada para o coletivo, visando atender às demandas oriundas da sociedade em que vivemos, marcada por grandes contradições sociais e pela inversão dos valores humanos.

2.3 A dimensão ontológica do complexo da educação na formação humana

Marx é um pensador que nos possibilita considerar uma educação diferente dos moldes que ocorrem no sistema capitalista, ou seja, uma educação que expropria do ser humano sua capacidade de tornar-se emancipado. Embora Marx não tenha escrito uma obra específica sobre a educação, essa temática permeia muitos de seus escritos, dos quais abordaremos alguns neste tópico.

Comecemos pela proposição desenvolvida por Marx, na qual ele apresenta uma proposta de educação para a classe trabalhadora, com o objetivo de retirar os trabalhadores da condição de alienação e exploração imposta pelo sistema capitalista. Ater-nos-emos a esse aspecto fundamental presente nos escritos de Marx e também de Lukács, conforme discutido

nas seções precedentes, em que desenvolvemos as categorias trabalho e educação como essenciais para a efetivação de uma educação omnilateral e de uma formação humana.

Nesse contexto, é precípuo compreender, a partir das análises de Marx e de Lukács, como se organiza a educação como um complexo social decorrente do complexo do trabalho. Assim, traremos, neste tópico, a concepção ontológica da educação como um complexo universal, no sentido posto por Lukács. Na *Ontologia*, Lukács se reporta aos *Grundrisse*, de Marx, para evidenciar que as categorias são modos de ser, determinações da existência e expressões da processualidade concreta dos indivíduos em suas relações. É nesse sentido que as categorias da ontologia são categorias da realidade do mundo concreto, da historicidade; não são categorias transcendentais, e sim imanentes ao mundo social. Desse modo, a educação é um complexo ontológico que expressa a objetividade social produzida historicamente, sendo parte constitutiva da reprodução da vida humana em sociedade.

Destarte, a educação é, fundamentalmente, um processo de formação social dos seres humanos, no sentido mais amplo. Dessa forma, a educação do homem é orientada para influenciar nele uma intencionalidade de ação, de modo que possa tomar decisões alternativas visando à realização de determinadas finalidades. Isso está diretamente ligado ao conjunto de influências exercidas sobre a generidade humana em processo de formação.

Podemos compreender que a educação, no sentido amplo, abrange todas as formas de produção de conhecimento: saberes práticos, valores, costumes, técnicas, experiências que os indivíduos adquirem em sua existência real, concreta e objetiva, imprescindíveis ao seu processo de evolução social como um todo. A educação tem a função social de preparar o indivíduo para viver. Nesse sentido, “a educação é [...] o aspecto prático, ativo, da convivência social. Na sociedade todos educam a todos permanentemente. Como o indivíduo não vive isolado, sua educação é contínua” (Pinto, 1993, p. 38). Basta observar um ambiente em que há crianças: as pessoas que convivem com elas vão ensinando como viver no mundo social. Nesse sentido, muitas vezes a intencionalidade não é consciente. A criança não vai se tornar um ser social, um ser humano, apenas pelo fato de nascer, mas ela precisa conviver em sociedade para que, a partir dessa interação, adquira a forma de existência humana; ela vai aprender a se comportar como humano mediante um conjunto de convenções sociais que fazem parte do processo educativo. Isso significa que nos educamos no processo das relações sociais, nos educamos com os outros, mesmo quando não se tem a consciência de que estão praticando a ação de educar.

A concepção de que o trabalho é o fundamento do ser social remete à educação sua parte constituinte, como um complexo social que surge a partir do processo de trabalho, para atender às necessidades que emergem na produção e reprodução da vida social dos homens. Esse processo de reprodução remete à necessidade de conhecimentos, de habilidades, de ideias, de formas de comportamento que vão sendo produzidos para atender às demandas do próprio processo de trabalho e dos complexos sociais dele decorrentes. Trata-se de um processo social e histórico, que não é natural nem puramente biológico. É essa necessidade que faz emergir a educação como um complexo social que cumpre a função de hominização e de formação do ser social, independentemente do modelo de sociedade e de suas circunstâncias. Essa é a função da educação que se mantém, embora, em muitos momentos, possa estar revestida de contradições e de processos de alienação, no sentido de estranhamento. Ainda assim, ela se preserva com uma função precípua. Essa é a origem e a natureza ontológica da educação.

Portanto, a educação é um complexo social que se origina a partir do modo de produção, ou seja, do modo como o homem trabalha. Por isso, ela tem com o trabalho uma relação de dependência, porque acompanha o seu modo de ser; e uma autonomia relativa, posto que comprehende o estabelecimento de posições teleológicas, agora secundárias, e de organização com uma estrutura própria. Contudo, ela é sempre necessária no processo de formação dos homens em sociedade e na sua práxis. Nesse aspecto, Lukács fala da educação em sentido amplo e em sentido estrito. No seu sentido amplo, diz respeito a toda a vida das pessoas, de um modo geral; no sentido estrito, afirma Lopes (2006, p. 165), diz respeito “[...] às suas diversas formas de se organizar”. Demonstrando a posição de Lukács sobre essa questão, Lopes (2006, p. 165) afirma o seguinte:

[...] como a educação é uma atividade mediadora da práxis dos homens, ela também é social e historicamente situada numa determinada sociedade. Por isso Lukács fala da educação no sentido amplo e no sentido estrito que se objetiva em instituições como escola, famílias, grupos sociais, organizações, etc. Portanto a educação tem sua gênese no trabalho, mas tem uma autonomia relativa ao se edificar no plano das teleologias secundárias. Aqui a educação ganha uma direção específica intervindo no modo de ser e de viver das pessoas podendo influenciar na sua formação de modo positivo ou negativo, elevando ou degradando o patamar já alcançado da generidade humana, vai depender do tipo de sociabilidade, pois toda sociedade, em cada período histórico, tem a sua educação influenciando a sua dinâmica e sendo por ela influenciado.

Tomando esse delineamento teórico, compreendemos que a educação, seja no sentido amplo ou estrito, tem sua gênese no trabalho. Assim, podemos entender que a educação, nesses dois sentidos, tem sua origem no trabalho, mas se desenvolve para além dele.

Dessa maneira, a educação se constitui como um complexo universal, num contexto em que as relações sociais adquirem formas cada vez mais complexas. Ela também sofre as implicações dessas transformações, mas não se pode estabelecer uma fronteira entre os sentidos amplo e estrito. Nessa perspectiva, Lukács (2013, p. 176) nos alerta que “[...] tal fato já mostra que, entre educação no sentido mais estrito e o sentido mais amplo não pode haver uma fronteira que possa ser claramente traçada em termos ideais, não pode haver uma fronteira metafísica”.

Em síntese, a educação, no sentido amplo e estrito, não pode ser concebida de forma metafísica, pois cada sociedade estabelece seu desenvolvimento conforme o modo de produção e as tensões que o envolvem. Nesse contexto, a influência do processo educacional sobre a constituição dos indivíduos, em seus aspectos gerais, é sumamente decisiva.

Lukács nos permite compreender como o complexo da educação vai modificando a sua natureza ontológica. As fronteiras às quais o autor se refere estão relacionadas, como vimos anteriormente, à educação em seu sentido amplo e estrito. Isso nos remete à reflexão acerca do fato de que, atualmente, por exemplo, não há mais crianças pequenas trabalhando nas fábricas, como ocorria no início do século XIX. Devemos considerar que isso não se deve apenas a razões biológicas, mas, principalmente, ao desenvolvimento da indústria e à luta de classes. Ou seja, a educação sofre forte influência das dinâmicas sociais; ela é uma expressão dos processos políticos, econômicos e culturais da sociedade da qual é constituída.

Nesse contexto, a educação em sentido estrito, como uma atividade que se dá de forma consciente e intencional, e que se materializa em instituições, sofre uma nova distinção ao passar a ser fomentada e dirigida, atualmente, pela sociedade de classes. A educação em Marx expressa exatamente essa condição: a cada momento histórico, ela se modifica, mesmo que se configure em espaços específicos, como escolas, universidades e outros ambientes que preparam os indivíduos para corresponder às exigências postas pela sociabilidade vigente. A educação no sistema capitalista, nesse sentido, concorre para desenvolver nos educandos um conjunto de valores, ideais e visões de mundo que se constituem como elementos ideológicos para justificar a ação da ordem vigente, expressando os valores da sociedade e correspondendo aos interesses da classe dominante nesse sistema.

Quando o capital, sob a hegemonia das grandes corporações, se arroga o direito de definir os rumos da educação pública, como temos presenciado de forma cada vez mais explícita no cenário brasileiro contemporâneo, torna-se imprescindível, à luz da análise marxiana, compreender que o processo de alienação promovido pelo capital não se restringe às dimensões econômicas da vida social, mas se estende de maneira profunda e estruturante ao

campo da educação. Conforme discutido no primeiro tópico deste capítulo, ao abordarmos o duplo aspecto do trabalho, da mercadoria, do princípio educativo e da educação nas formulações de Marx, evidencia-se que a própria constituição do complexo educativo está atravessada pelas determinações do capital.

Marx chama a atenção para o fato de que as transformações das circunstâncias, das ideias e da educação ocorrem por meio da práxis dos próprios indivíduos. Nesse sentido, afirma a necessidade de que o educador também seja educado, destacando, assim, a exigência de uma educação de novo tipo. Tal perspectiva nega a legitimidade de uma educação conduzida pelo Estado burguês ou pela sociedade burguesa, uma vez que ambos expressam formas históricas de sociabilidade assentadas na exploração do homem pelo homem. Para Marx, é preciso transformar e superar essas estruturas sociais, pois nelas a educação tende a reproduzir os interesses da classe dominante, mantendo os fundamentos da alienação e da dominação ideológica.

No *Manifesto comunista*, de 1848, Marx defende uma educação pública, gratuita e de acesso universal para todas as crianças, com o objetivo de integrar o trabalho à instrução, articulando-o à produção material, além de propor a abolição do trabalho infantil nas fábricas. Nessa perspectiva, Marx e Engels (2010, p. 58) afirmam a necessidade de uma “[...] educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Associação da educação com a produção material etc.”.

Já em sua época, Marx defendia a universalização do acesso à educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos. Para ele, era necessário pensar criticamente o modelo de educação, assim como repensar o modelo de Estado como produto histórico da sociedade, em especial o Estado burguês, para que se efetassem as transformações sociais por meio das circunstâncias e da ação do próprio homem em seu devir histórico. Nessa perspectiva, trata-se de formar um novo homem para uma nova sociedade. Marx, portanto, engajou-se intensamente nas lutas da classe trabalhadora, reconhecendo-a como sujeito histórico.

A busca incessante por uma educação emancipadora para a classe trabalhadora permanece no horizonte das lutas de classe até os dias atuais, enfrentando grandes desafios e dificuldades decorrentes das manobras criativas do sistema capitalista, que promove processos

de alienação (estranhamento) com vistas à apropriação da mais valia⁸, materializada na exploração da força de trabalho do trabalhador.

Em face dessa conjuntura, destaca-se um dos aspectos relevantes das primeiras experiências em defesa do ensino público e gratuito. Vale mencionar a Comuna de Paris, em 1871, que, embora tenha sido uma experiência breve, reivindicou a gratuitade do ensino e a criação de escolas noturnas para atender às necessidades da classe trabalhadora. Tais reivindicações estavam fundamentadas no Manifesto de 1848, elaborado por Marx e Engels.

De certo modo, esse processo de defesa da universalização da escola pública, gratuita e laica também ocorreu em nosso país muito tarde, tendo seu ápice na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Marx não tratou especificamente das políticas educacionais, mas contribuiu para a formulação de uma visão de mundo e para a elaboração de princípios e direções que orientem a construção de uma educação voltada à classe trabalhadora. Em um de seus escritos, a *Crítica ao Programa de Gotha*, reafirma sua defesa da educação popular, a qual, segundo ele, não deveria estar sob a responsabilidade direta do Estado:

[...] absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. [...] controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de Educador do povo! O governo e a igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. [...] é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação rigorosa (Marx, 2012, p. 46).

É importante frisar que Marx não era contrário ao Estado em si, enquanto instância organizadora da vida social, mas sim ao Estado burguês, sustentáculo da propriedade privada. Marx empregava uma ironia contundente ao afirmar que é o próprio Estado que necessita ser submetido a uma rigorosa educação por parte do povo, evidenciando a urgência de transformar e, em última instância, suprimir as relações sociais da sociedade burguesa. Essa compreensão perpassa sua formulação da revolução social ao longo de suas obras. Marx também destaca um elemento central em sua análise: o processo formativo do ser social mediado pela educação. À luz dessa perspectiva, torna-se essencial compreender o trabalho não apenas como atividade

⁸ O conceito de *mais-valia*, ou *mais-valor*, em Marx refere-se ao excedente que o trabalhador produz em seu processo de trabalho. Nesse processo, ele não recebe por esse excedente, que é apropriado pelo detentor dos meios de produção (o capitalista).

produtiva, mas como possibilidade de emancipação, ainda que, sob a lógica da sociedade burguesa e capitalista, ele se configure primordialmente como instrumento de exploração.

Marx concebe a educação e a formação humana a partir de uma perspectiva omnilateral. Essa concepção compreende a formação como um processo capaz de promover o desenvolvimento integral dos indivíduos em todas as suas potencialidades humanas, em todas as dimensões: ética, moral, artística, técnica, política, científica, prática, intersubjetiva, afetiva e individual.

Em síntese, o conceito de omnilateralidade contrapõe-se diretamente à formação unilateral, característica das sociedades capitalistas, centrada na fragmentação do ser humano e na adaptação funcional à lógica da produção. Nessa direção, Marx (2004, p. 29) salienta que

[...] se as circunstâncias em que este indivíduo evolui só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado.

A formação unilateral ocorre em decorrência do trabalho alienado e estranhado, provocado pela divisão social do trabalho resultante do sistema capitalista. Já vimos que Lukács, de certo modo, retoma essas reflexões sobre a omnilateralidade ao desenvolver, em sua obra *Para a ontologia do ser social*, as categorias fundamentais da vida social dos homens, cujo ponto de partida, assim como para Marx, é a categoria do trabalho. Marx chama a atenção para a necessidade de uma formação humana e de uma educação voltadas à constituição de uma nova sociabilidade, uma vez que “[...] a economia nacional considera apenas como trabalhador o proletário, isto é, aquele que, sem capital e renda da terra, vive puramente do trabalho, e de um trabalho unilateral, abstrato” (Marx, 2010, p. 30).

É por meio do trabalho abstrato, como foi mencionado por Marx na citação acima, que se gera uma formação unilateral, que surge da relação do trabalho alienado e estranhado no sistema capitalista, para suprir suas necessidades apenas na dimensão tecnicista, instrumental e fragmentada. O sistema capitalista necessita formar o indivíduo para que ele possa ser uma mão de obra fácil de ser controlada e para atender às demandas do capital. A educação unilateral é predominante na educação brasileira, ou seja, uma educação que está marcada pela divisão social, pela alienação, pela fragmentação do conhecimento, pelas desigualdades sociais, pelas relações postas pelo capital e pela luta de classes, em que o trabalhador atua apenas como uma

engrenagem do sistema capitalista, a serviço do capital, que visa apenas ao lucro como resultado desse processo.

A educação proposta por Marx, ao contrário, forma o homem para o pensamento crítico, para a emancipação humana, para a autonomia, para a consciência da realidade, apreendendo a totalidade social, política, econômica e cultural, compreendendo a dialeticidade dessa totalidade na qual o indivíduo está inserido e se posicionando como agente da transformação.

A educação, nessa direção, volta-se para uma formação humana e ética, embora existam desafios a serem superados nesse complexo social. Tais desafios são inerentes ao aspecto contraditório da educação e à processualidade do real como produto histórico das relações humanas. O complexo da educação é constituído da síntese da realização de posições teleológicas dos indivíduos e das suas ações para concretizá-las. Podemos lembrar aqui aquela relação intrínseca entre teleologia e causalidade, da qual tratamos no item anterior. Segundo Marx, não fazemos a história apenas de acordo com os nossos interesses, mas também conforme as condições e circunstâncias que herdamos. É a partir da síntese das nossas ações que se vai constituindo o devir histórico, e a educação é fundamental no processo de constituição desse devir.

Para Marx e Lukács, é a partir dessa concepção de educação e formação humana que podemos chegar a uma educação omnilateral que forma o indivíduo em todos os sentidos. Na formação humana omnilateral, o indivíduo tem uma participação ativa na vida e na sociedade como protagonista da sua própria história, para atuar como ser livre e criativo, para participar do processo produtivo, não apenas como sujeito que executa, mas como sujeito que pensa, que pode criar alternativas e superar o aspecto alienante e estranhado da educação criada pelos próprios homens. Marx ressalta ainda a importância de uma educação politécnica, no sentido criativo do termo.

A politecnia se define pela integração do trabalho produtivo com o ensino. Esses são dois elementos basilares deixados por Marx para se pensar uma educação para construir um novo homem e uma nova sociabilidade. Trata-se da educação para o trabalho no sentido de *poiesis*, de criação, e não para atender a interesses do mercado. Seria, aqui, uma educação para emancipação humana, para a sua formação omnilateral.

Repetimos que a formação humana omnilateral pensada por Marx integra trabalho e educação. O princípio educativo se dá exatamente por meio dessa relação entre o trabalho e a educação. É importante mencionar que Marx sempre pensava a educação, a cultura e a literatura

numa perspectiva de transformação das relações das bases econômicas, atuando nas lutas socioeconômicas, políticas e culturais. Nesse aspecto, ele ressalta a importância do trabalho como princípio educativo no sentido positivo, sendo elementar para a transformação da realidade social. Podemos perceber o quanto a teoria de Marx e de Lukács ainda pode contribuir no atual cenário político, econômico, educacional e histórico em que vivemos.

A atualidade do pensamento desses filósofos se destaca principalmente quando observamos a crise do capital. Nesse sentido, eles contribuíram significativamente para compreendermos como funciona a sociedade. Marx, principalmente, conseguiu explicar esse funcionamento já no seu tempo, disponibilizando, até os dias atuais, princípios elementares para a crítica da economia política. Desde as obras de juventude até as de maturidade, ele chama a atenção para a relação entre trabalho e educação, pois, como sabemos, por meio do trabalho o homem transforma a natureza e, à medida que transforma a natureza, também se autotransforma, e isso ocorre por meio de um processo educativo. É com base nessa compreensão que afirmamos anteriormente o trabalho como princípio educativo e como elemento constitutivo da formação humana.

A partir dessa perspectiva, a concepção de educação em Marx proporciona ao homem tomar consciência da sua dimensão emancipatória. Aliás, podemos afirmar que as concepções de Marx e de Lukács são totalmente confluentes e nos fornecem os elementos centrais para pensarmos a educação voltada para uma autêntica formação humana e ética.

No entanto, o que predomina na educação brasileira é uma formação voltada para o mercado, uma educação subserviente que captura a consciência do educando para uma formação fragmentada, que não permite o desenvolvimento da dimensão do outro e do coletivo. Temos um modelo educacional centrado no ter, no consumo e na competição, o qual referencia os ditames do capitalismo para a manutenção e reprodução desse sistema. Esse modelo expropria as potencialidades de emancipação humana, além de se expressar por meio de um sistema dual de ensino, dividido entre escola pública e escola particular.

Deve-se romper com esse sistema dualista por meio do qual os que tiveram acesso às melhores escolas e aos conhecimentos adentram nas principais universidades. Com isso, estes assumem as funções mais prestigiadas, legitimando ainda mais essa hegemonia desigual no sentido posto por Marx. As instituições educacionais capitalistas mais desenvolvidas carregam essa marca da desigualdade social, como é o caso das instituições de ensino superior, locus da pesquisa.

Portanto, no Brasil, temos uma educação pública marcada pela desigualdade social. Por isso, em relação à questão da reprodução dessas desigualdades, advindas do modelo educacional vigente, é necessário urgentemente pensarmos uma educação também a partir da perspectiva emancipatória, tomando como base os elementos das concepções marxiana e lukacsiana discutidas neste capítulo.

Podemos perceber a atuação de alguns movimentos em prol da resistência à hegemonia do capital no Brasil, como as Escolas do Movimento dos Sem Terra, a educação popular dos coletivos, os movimentos sindicais e os movimentos estudantis, que lutam por um maior número de vagas para estudantes em escolas públicas, que apoiam a aprovação de leis de cotas nas universidades públicas e que primam por uma educação de qualidade. Estas são pautas relevantes, embora ainda muito tímidas diante da força que o capital exerce sobre o campo educacional.

Diante desse cenário, receber uma formação profissional no capitalismo implica adquirir os seguintes conhecimentos e habilidades: saber executar tarefas, dominar técnicas e utilizar a tecnologia. Isso ocorre, porém, sem a compreensão do real papel que o trabalhador desempenha no processo produtivo, negligenciando a consciência da responsabilidade social que a profissão deve assumir diante da totalidade social. Essa lógica não valoriza a dimensão da formação humana e ética necessária para a valorização do ser humano. Pelo contrário, a nossa educação tem provocado, cada vez mais, seu aviltamento e o agravamento da violência entre as pessoas.

A barbárie vem se apresentando nos dias hodiernos através das formas de estruturação do capitalismo para continuar existindo de maneira cada vez mais predatória. Isso podemos perceber nas guerras, na polarização política, no negacionismo da ciência, na supressão da ética e da moralidade. Essa miséria social acaba refletindo na consciência dos indivíduos.

O trabalho, a educação, o princípio educativo e a ética como mediação para a formação humana e profissional exercem uma função extremamente importante para pensar o ser social numa perspectiva de uma nova sociabilidade. Para isso, precisamos de um processo de ruptura, de revolução social. A educação pode dar sustentabilidade prática a esse projeto emancipatório. Isso já pode ocorrer na estrutura atual. Marx foi o filósofo que fez a crítica mais contundente ao capitalismo. Enquanto existir o capitalismo, Marx estará muito presente diante de um esforço metabólico para a superação das formas de ser desse modo de produção, da dimensão alienada, estranhada, em que se apresenta.

A concepção marxiana nos mostra que existem alternativas diferentes das postas pelo sistema capitalista, pelos conservadores, pelos negacionistas das ciências. Posicionamo-nos a favor da ciência, buscando ascender para uma perspectiva de mundo mais justo, equitativo, ético e humanizado, ainda que em proporções muito pequenas na arena da luta de classes.

Estamos discutindo a necessidade de uma educação que priorize a formação humana e ética, para que todos tenham seus direitos respeitados e, assim, possam usufruir de uma educação que emancipa o homem para compreender o seu papel dentro dessa sociabilidade. É possível termos um horizonte: o homem enquanto ser social que traz consigo a capacidade de criar o novo incessantemente, como diz Lukács, capaz de construir novas alternativas e meios para alcançar o seu “pôr do fim”, voltados para a emancipação humana, tendo em vista uma nova sociabilidade. Assim, podemos pensar que a educação emancipatória representa uma dessas alternativas para trazer aos educandos a compreensão da relação das forças produtivas do capitalismo.

Para Marx e Lukács, a educação resulta da lógica e do desenvolvimento das sociedades historicamente determinadas, como a sociedade burguesa. Esta cumpre o papel de formar, no ser social, traços e características que garantam a manutenção de suas legalidades sociais. Contudo, nesse processo de reprodução da sociedade burguesa, também se torna possível orientar os indivíduos a tomarem decisões alternativas, contrárias a esse tipo de sociedade, para responder às contingências de sua existência real, colocando em movimento um conjunto de cadeias causais, criando, assim, novas legalidades sociais, agora voltadas para o bem comum.

É nesse marco que se caracteriza a importância da educação no processo de reprodução de um modo de ser determinado dos indivíduos. Nessa perspectiva, a educação

[...] é histórica não porque se executa no tempo, mas porque é um processo de formação para o novo da cultura, do trabalho, de sua autoconsciência. A educação como acontecimento humano é histórica não somente porque cada homem é educado em um determinado momento do tempo histórico geral – aquele em que lhe cabe viver [...] – mas porque o processo de sua educação, compreendido como o desenvolvimento da sua existência, é sua própria história [...] (Pinto, 1993, p. 35).

Já vimos que a educação se coloca também em seu duplo aspecto, ao contribuir para conservar a lógica social vigente ou ao possibilitar uma reflexão crítica sobre essa sociedade e sua transformação. Contudo, isso está condicionado a um conjunto de mediações, como a formação do professor (ou de outros profissionais), o currículo, o conteúdo dos livros didáticos,

a concepção de formação adotada pelas instituições de ensino, como escolas e universidades, bem como pelas relações estabelecidas por essas mediações sociais e pelos pores teleológicos que as orientam. Com base no que foi apresentado em Marx e Lukács, o autor Dermeval Saviani (2003, p. 93) evidencia o caráter dialético da educação:

[...] a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação.

Saviani (2003) destaca que a educação é determinada, mas também é determinante. Essa questão é desenvolvida em sua obra *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. A educação é determinada quando cumpre o papel de mera reprodução social, mantendo as legalidades impostas pelo modo de produção capitalista. Por outro lado, é determinante no sentido de que também pode assumir a função de transformar a ordem social vigente. Assim, a educação configura-se como uma categoria mediadora no seio da prática social global. O autor caracteriza a natureza e a especificidade da educação, salientando que o trabalho educativo é “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2003, p. 13). A educação como mediação está presente em toda a sua obra, configurando-se como uma categoria que estabelece a relação entre o indivíduo e a sociedade. Nesse sentido, Saviani (2018a, p. 80) apresenta a concepção de educação sob uma ótica marxiana, conforme veremos a seguir:

[...] como sabemos, a atividade educativa pressupõe sempre uma determinada concepção de mundo, de homem, de sociedade e, consequentemente, de educação. Esta última, quando assume o caráter de uma teoria que orienta de forma intencional a prática educativa, se chama pedagogia. Portanto, as pedagogias se diferenciam, num primeiro nível que se situa no âmbito dos pressupostos, pela concepção de mundo, de homem e de sociedade. A concepção de mundo, de homem e de sociedade elaborada por Marx, que está na base da pedagogia histórico-crítica, parte da constatação do homem como um ser corporal que se produz materialmente ao produzir seus meios de existência.

É essa concepção de educação apresentada neste tópico, alicerçada em Marx, Lukács, Saviani e outros, que estamos tomando como referencial teórico para nos auxiliar na busca por alternativas que possibilitem à educação assumir um papel determinante na formação inicial nos cursos de Pedagogia e de Medicina, como mediação para a formação humana e ética.

Essa formação humana e ética do homem proporciona uma determinação reflexiva em sua vida social, pois, a cada estabelecimento teleológico, corresponde uma causalidade. Trata-se de uma conexão recíproca e efetivante, suscitando, como afirma Lukács (1981, p. 108-109),

[...] uma autêntica relação de determinações reflexivas, que é a forma da base ontológica do que Marx chama de intercâmbio orgânico entre a sociedade e natureza. Ainda que para o intelecto a causalidade e a teleologia possam aparecer como autônomas, diversas e até mesmo contrapostas [...]

Retomamos a partir do referencial teórico do pensamento de Marx, no que tange à formação omnilateral, e do pensamento de Lukács, quanto ao complexo do trabalho, da educação e da ética, que estamos fundamentando nossa pesquisa mediante uma análise da dimensão formativa e ética que constitui os elementos para nortear práticas humanizadas no exercício da profissão. Em seguida, iremos detalhar a questão da ética em seus fundamentos, a fim de compreendermos os fenômenos vinculados à formação ofertada no Ensino Superior, nos cursos de Graduação em Pedagogia e Medicina. Portanto, no próximo capítulo, adentraremos a dimensão ética que permeia toda a pesquisa e que se apresenta como mediação necessária para a formação humana e profissional.

3 A ÉTICA FUNDAMENTAL COMO UMA MEDIAÇÃO NECESSÁRIA PARA A FORMAÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL

Neste capítulo, dissertaremos acerca da ética como mediação necessária para a formação humana e profissional, apontando as contribuições do pensamento dos filósofos Marx e Lukács, porém sem excluir a posição de outros pensadores que estabeleçam interfaces com tais concepções.

Iniciaremos, primeiramente, a partir dos nossos estudos, apresentando os elementos que extraímos do pensamento dos filósofos Marx e Lukács, necessários para compreender uma ética fundamental. Esses elementos partem de uma concepção de ética materialista, histórica e dialética, que considera o ser humano como um sujeito histórico e social. Em um segundo momento, traremos as contribuições marxiana e lukacsiana para uma formação humana e ética que compreenda as relações humanas e os tipos de organizações sociais.

Além disso, abordaremos as formas pelas quais os homens se organizam socialmente no modo de produção existente, tais como no comunismo primitivo, no escravismo e no feudalismo. Ademais, discutiremos como, ao longo desse desenvolvimento humano, a moral e a ética foram se constituindo, inclusive em nossa atual sociedade capitalista. Faremos ainda a distinção entre moral e ética, demonstrando o lugar que cada uma delas ocupa no devir humano.

Traremos também a dimensão dos valores humanos e como estes se constituem numa sociedade capitalista, sendo atribuídos a partir das experiências humanas que advêm da relação com o trabalho e com os complexos sociais dele derivados, os quais interferem na maneira como compreendemos o mundo e agimos sobre ele. Não obstante, é importante destacar que valores como a solidariedade e a igualdade nos conduzem a uma dimensão de justiça e equidade, ou seja, direcionam-nos para uma ética marxiana, na qual não se pode perder de vista a centralidade dos valores humanos. Se isso ocorrer, corremos o risco de enveredar por caminhos tortuosos que a história já revelou.

Buscaremos desenvolver a discussão numa direção que permita vislumbrar o pleno desenvolvimento da humanidade como um campo de possibilidades. É nessa perspectiva que apresentaremos a concepção de ética sob a ótica marxiana e lukacsiana, a qual contribui para uma formação voltada à defesa e à valorização da vida humana.

No terceiro momento, discutiremos a formação humana e ética como elemento constitutivo para nortear a prática profissional. Fomentaremos um debate sobre como a

formação profissional vem sendo oferecida nos cursos de graduação em instituições de ensino superior. Por fim, apontaremos possibilidades de como essa formação deve se configurar, contemplando a dimensão ética e humana do profissional, na qual a Filosofia exerce um papel fundamental como mediação necessária nesse processo formativo.

3.1 Os elementos necessários para compreender a ética no pensamento dos filósofos

Marx e Lukács

Entendemos que a ética fundamental é constituída por fundamentos filosóficos. Em nossa pesquisa, optamos pelos filósofos Karl Marx e György Lukács, por considerarmos que esses autores apresentam concepções de uma ética inserida no materialismo histórico-dialético, uma ética histórica e social, que parte da realidade concreta, reconhecendo que são os homens que constroem suas regras e estabelecem sua ética com base nas relações sociais e na forma como reproduzem suas vidas.

Embora Marx e Lukács não tenham escrito obras diretamente voltadas à temática da ética, é possível extrair de seus escritos elementos para uma ética marxiana e lukacsiana. Lukács foi quem mais explicitamente demonstrou esse interesse, ainda que não o tenha concretizado plenamente. Mesmo assim, ambos deixaram contribuições significativas para uma concepção de ética em sua dimensão histórica e social.

Lukács, ao longo de sua trajetória, demonstrou profundo interesse pela ética. Isso pode ser observado em várias de suas obras, nas quais mencionou repetidamente sua intenção de escrever uma obra específica sobre o tema. No entanto, faleceu antes de realizar esse projeto. Ainda assim, em *Para uma ontologia do ser social*, ele desenvolve as categorias centrais da atividade social humana, a partir do trabalho, da reprodução, da ideologia e do estranhamento. Nessa obra encontra-se condensada sua concepção ética, ou seja, os elementos essenciais do que viria a ser seu pensamento sistematizado sobre a ética.

Para Marx e Lukács, a ética é, portanto, histórica e social. Isso significa que é o próprio homem quem estabelece suas normas, suas regras de conduta e sua forma de agir. E, sendo ele o responsável por constituí-las, pode também transformá-las quando estas deixarem de corresponder às necessidades históricas e sociais, diferentemente de concepções éticas que se pautam em fundamentos imutáveis e transcendentais.

A ética reflete a moral de um determinado tempo, contribuindo para a compreensão e o desenvolvimento de ações voltadas para o coletivo. Ao compreender os fundamentos da

ética e sua aplicabilidade no cotidiano, favorece-se o pensamento reflexivo e crítico, a autonomia, a emancipação, a apreensão da realidade e a adoção de práticas orientadas para o bem comum e universal da sociedade. Isso permite aos seres humanos considerarem alternativas distintas diante da realidadeposta.

Para se pensar uma ética marxiana, é necessário considerar, de forma central, a dimensão histórica do homem como um de seus elementos constitutivos. Partimos da compreensão de que a história é produto do pensamento e da ação humana, aspecto fundamental na perspectiva de Marx. Nessa direção,

[...] a história não faz nada. A história não possui nenhuma riqueza imensa. A história não luta nenhum tipo de luta. Quem faz tudo isso, quem possui luta é o homem, o homem real que vive. Não é por certo a história que utiliza o homem como meio para alcançar seus fins, como se tratasse de uma pessoa à parte. A história não é senão a atividade do homem que persegue seus objetivos (Marx; Engels, 2003, p. 111).

Portanto, o homem é sujeito da sua história e das normas que regem suas ações. Desse modo, uma concepção de ética marxiana nos convida a refletir sobre as alternativas possíveis no presente e no futuro, com vistas à compreensão e à transformação do mundo. Partindo do pressuposto de que há um movimento constante na historicidade e na materialidade do mundo, tanto no decorrer da história da humanidade quanto no presente, podemos revisitar o passado e antecipar possíveis desdobramentos. A partir dessas projeções, torna-se viável adotar posições diante das possibilidades que desejamos ver concretizadas. Entendemos que uma ética marxiana só faz sentido se, de fato, assumirmos uma postura afirmativa em relação a essas questões.

Nesse sentido, consideramos que a dimensão histórica do homem, bem como as concepções de ser humano, de conhecimento, de educação e de formação humana, são elementos essenciais para a compreensão da ética marxiana e lukacsiana. Aqui se delineiam os possíveis fundamentos de uma ética essencial no pensamento de Marx e Lukács. Ambos comprehendem que o ser humano enquanto ser social constitui-se a partir do complexo do trabalho, tema abordado no segundo capítulo desta tese, no qual afirmamos que o trabalho, para Marx e Lukács, é uma categoria fundante da vida social. A partir dele, desenvolvem-se os complexos sociais, seus respectivos valores e, consequentemente, os fundamentos de uma ética em sua dimensão histórica e social.

Cabe agora retomar e refletir novamente sobre os sentidos do trabalho como um elemento central da existência humana no pensamento de Marx e Lukács. Para isso, retomamos

o que foi discutido no segundo capítulo, ao destacarmos que, no pensamento desses autores, o trabalho é um processo entre o ser humano e a natureza. É por meio de sua ação que o homem regula e controla o seu metabolismo com a natureza. Marx afirma que o ser humano se vale de suas próprias forças para se apropriar da natureza, de modo que esta lhe seja útil e pertinente à sua vida; ao transformar a natureza exterior, transforma também a si mesmo e a sua realidade.

Para Marx e Lukács, o trabalho é compreendido como uma atividade exclusivamente humana: trata-se da ideação que se torna atividade, da vontade orientada para um fim. Portanto, o trabalho é expressão da autoatividade e da autoexpressividade do ser humano. Nesse sentido, afirma Lukács (2013, p. 287): “[...] só com o trabalho, afirmação e negação se tornam determinações ontológicas da existência, sem cuja ininterrupta manifestação nenhum agir humano, nenhum processo social, nenhuma reprodução social é possível.”

O ser humano produz de maneira mais autêntica quanto mais liberto estiver do imperativo da carência, ou seja, quando atua de forma universal, reproduzindo toda a natureza. Para Lukács, o homem se distancia de suas barreiras naturais e passa a realizar suas ações no campo das teleologias secundárias. Desse modo, “[...] ao devir do homem, no que se refere ao papel do trabalho: o homem é o resultado de sua própria práxis” (Lukács, 2013, p. 286). É por meio dessa práxis que o ser humano estabelece sua cultura, seus costumes e suas normas de ação, a partir das quais se instauram os procedimentos éticos.

Podemos aqui remeter ao termo *éthos*⁹, que se refere à morada onde o ser humano afirma e ativa dialeticamente sua liberdade. Isso se dá nas relações sociais, que medeiam, regulam e conformam a produção de sua vida material. No entanto, essas relações nunca serão apenas isso, pois, para Marx e Lukács, todo modo de produção da vida material implica também a reprodução da existência dos indivíduos. Nesse sentido, Lukács (2013, p. 352) salienta: “[...] é o caso da constatação feita por Marx [...] de que o puro emergir da casualidade na relação entre o ser biológico e o ser social pode produzir para o homem no capitalismo apenas a aparência de liberdade, mas não a própria liberdade”.

Se, em Aristóteles, a ética havia se transformado, pela primeira vez, em um saber autônomo, em Marx ela se constitui como uma crítica dialética e histórica do desenvolvimento social humano. A forma de reificação mais incisiva e abrangente da vida social, segundo o autor, é a relação do capital. Esta só pode ser compreendida como o modo singular pelo qual a

⁹ De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, *éthos* significa “conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres, etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região” (Houaiss; Villar, 2009, p. 1).

realidade social humana se articula. Trata-se sempre de uma forma por meio da qual o ser humano expressa e exterioriza a sua vida.

[...] o modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincidentes, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também com *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (Marx; Engels, 2007, p. 87).

Embora a reprodução da vida material sempre se imponha como uma necessidade primeira, inalienável da vida humana, ela sempre será também uma configuração significativa dessa sociabilidade, lugar de pensamento e de ação por meio dos quais o homem produz e reproduz a sua vida social, agindo e refletindo a sua ação e tal reflexão se insere no campo da ética.

Em outras palavras, para ambos os autores, a produção da vida material apresenta-se para o ser humano conforme ele a representa, ou seja, como ele a torna presente para si como realidade humana, podendo e devendo, em qualquer momento histórico, transformar essa realidade humana e social. O ser humano, ao responder à questão essencial sobre como garantir a sua existência e as condições para buscar a sua sobrevivência, só poderá fazê-lo humanamente por meio de teleologias, conforme seus modos e seus fins. O ser humano tende a produzir a sua própria existência, e, ao produzi-la, a sua vida será aquela que ele próprio engendra.

Ainda que isso já tenha sido mencionado, destacamos mais uma vez que o trabalho, para Marx e Lukács, é a atividade doadora de formas no sentido de criar um mundo humano, de constituir uma realidade propriamente humana. O que estamos propondo aqui é trazer a concepção marxiana e lukacsiana de ser humano e do estabelecimento de normas de ação e do seu agir como elementos essenciais que levam aos fundamentos de uma ética em sua dimensão histórica, cujas ações estejam voltadas para o bem comum. Desse modo,

[...] os homens precisam de normas que orientam a sua ação para viver em sociedade. Ele é um ser que trabalha transformando a natureza em objetos de uso para atender às suas necessidades vitais, para isso estabelece relações com a natureza e com os outros homens, gerando-se, a partir daí, uma superestrutura para regular as suas ações onde estão presentes os complexos sociais como o direito, a linguagem, a religião, a educação, etc. Tudo isso vai compor a sua sociabilidade, que deve ter como fim o bem-estar de todos, ou seja, o bem comum (Lopes; Silva Filho, 2018a, p. 17).

É necessário entender como o ser humano foi avançando na criação do mundo humano, constituindo uma realidade propriamente humana a partir do seu conhecimento da natureza relacionada com a luta pela sobrevivência. À medida que os seres humanos transformam a natureza, adquirem e produzem conhecimentos, instrumentos. Estes, quando externalizados em objetos, transformam-se em conhecimento humano, comportamentos, valores, regras, normas de conduta que são resultantes desse processo de desenvolvimento social e humano. A partir desse intercâmbio, surgem as relações sociais e os complexos sociais, trabalho, linguagem, educação, economia, direito, ética, dentre outros.

Nesse contexto, o ser humano foi avançando no seu conhecimento da natureza, foi articulando um conhecimento objetivo, necessário à própria luta pela sobrevivência, a partir das suas experiências e ideias sobre a natureza que se revestiram de explicações fantasiosas e mágicas sobre o mundo. Assim, o ser humano foi tentando caminhar no sentido de compreender o mundo ao mesmo tempo que procurava dominá-lo. À medida que os processos foram avançando historicamente, o ser humano foi, aos poucos, superando a visão mais primitiva e mística sobre a natureza, foi avançando em objetividade no processo de aquisição do conhecimento, com a capacidade de conhecer científica e racionalmente a natureza.

Esse avanço ocorre a partir de várias formas de organização histórica da sociedade, de vários modos de produção, ou seja, o conhecimento foi avançando também a partir da divisão social do trabalho e da luta de classes. Podemos dizer que o ser humano é capaz de conhecer a realidade e de transformá-la. Esse conhecimento não existe de maneira absoluta; porém, a cada momento histórico, o homem vai avançando no seu processo de hominização. Então, podemos compreender o conhecimento humano como uma produção histórica. O conhecimento humano é um processo constante. Porém, ele é passível de equívocos, de parcialidades, exigindo superações, questionamentos e análises críticas. É assim que o homem age em sociedade e pensa as suas ações a fim de transformá-las.

Dante desse exposto, uma ética marxiana e lukacsiana também precisa considerar, essencialmente, as contradições sociais da sociabilidade humana, que emergem do sistema capitalista de uma sociedade contraditória e de suas contradições. Ao mesmo tempo em que se criam formas de grandes estranhamentos nunca antes existentes na história da humanidade, criam-se também possibilidades de desenvolvimento e de superação desses estranhamentos. O desenvolvimento da atividade humana, em direção às formas de vida na concepção marxiana, considera que esse ser tem possibilidades de alternativas e de escolhas, o que pode torná-lo mais livre dos imperativos do capitalismo.

No campo da ética marxiana, é necessário identificar as possibilidades de uma vida mais humana e racional do que aquela oferecida pela sociedade contemporânea. Assim, poderemos nos desenvolver de maneira mais plena. Para compreendermos tudo isso, e para trabalharmos em direção à transformação de uma sociedade mais ética e humana, na concretização de possibilidades, precisamos conhecer a história da humanidade e como o ser humano foi dominando e transformando a natureza; precisamos do conhecimento das ciências humanas e/ou sociais, bem como das ciências da natureza. Nesse âmbito das ciências humanas, destacamos aqui a Filosofia, pois ela é decisiva para compreendermos a formação humana e ética, uma vez que, por meio dela, fundamentamos um conjunto de questões e buscamos respostas a essas questões que dizem respeito à vida, à sociedade, ao conhecimento e à formação do ser humano. Nesse sentido, concordamos com Severino (2017, p. 58), quando diz que,

[...] discutindo os problemas do conhecimento, da ação e da existência, a filosofia contribui significativamente para a formação dos profissionais de todas as áreas. Por isso, pedagogicamente, ela se desdobra em grandes campos da análise e da reflexão filosóficas, de uma perspectiva geral, de interesse geral de todos os profissionais: os campos epistêmico, axiológico e ontológico.

A Filosofia contribui para a reflexão sobre como o ser humano se transforma, como a vida humana pode se modificar e como produzimos conhecimento. Trata-se de um conjunto de questões que formulamos e procuramos responder, não a partir da mera opinião ou simplesmente da nossa experiência de vida individual, mas com base nas reflexões filosóficas empreendidas pelos filósofos, que são sínteses da produção do conhecimento humano, por meio das suas diferentes formas de compreender o mundo. As obras filosóficas, embora tenham sido elaboradas por indivíduos, vão muito além da reflexão individual. Referem-se a sínteses que são objetivações da experiência humana, no sentido de percebermos a realidade humana para além das demandas da prática imediata do cotidiano.

Assim, entendemos que a Filosofia é a ciência por meio da qual se estabelecem os fundamentos de uma ética essencial. Nesta tese, repetimos, estamos nos fundamentando no pensamento dos filósofos Marx e Lukács, tendo em vista que a ética é constituída pelos fundamentos filosóficos.

A Filosofia, relacionada ao materialismo histórico-dialético, nos permite compreender as contradições da luta de classes. Há momentos de avanço no processo de humanização, marcados pela produção de conhecimentos sobre a vida humana e sobre a sociedade; porém, também há momentos de retrocesso, como os que estamos vivenciando na

atualidade, ou seja, um contexto em que ocorre a inversão dos valores humanos, colocando-se o dinheiro e o lucro acima da vida humana. Os conhecimentos que emergem desses momentos podem representar tanto um serviço quanto um desserviço à vida humana. Desse modo,

[...] o conhecimento é a principal, se não a única ferramenta de que a espécie dispõe para buscar a superação dessa condição de fragilidade e de ambiguidade, ao elucidar o sentido de nossas práticas concretas pelas quais efetivamos nossas relações vitais. Mas ele pode também ser usado para o fim contrário, uma vez que ele se encontra também envolvido com as contradições que tornam ambíguo o nosso modo real de existir (Severino, 2017, p. 45).

As contradições sociais e os embates ideológicos que emergem desse contexto social têm se destacado na produção do conhecimento e nos comportamentos oriundos dos diferentes modos de produção primitivo, escravista, feudal e, acentuadamente, no modo de produção capitalista, mostrando-se como um organismo vivo, multifacetado, que assume diferentes formas para garantir a sua existência a partir da exploração do homem pelo homem, para obtenção de margens de lucro com metas cada vez mais audaciosas que vão de encontro à vida humana e à sua existência.

Desse modo, a Filosofia exerce um papel fundamental ao fomentar o pensamento reflexivo e crítico, imprescindível para a compreensão dos fenômenos sociais. A luta de classes configura-se como um desses fenômenos e representa uma via possível para a superação das desigualdades estruturais engendradas por um sistema que expropria a dignidade humana. Marx e Engels (2010, p. 40) afirmam, no *Manifesto comunista* de 1848: “[...] a história de toda a sociedade até aqui é a história da luta de classes”. O sistema capitalista, por sua vez, não possui interesse em que tais contradições venham à tona, sejam analisadas e desveladas. Por isso, torna-se imprescindível identificar essas contradições, a fim de que se construam formas de ação orientadas para a igualdade e para o bem comum. Dessa premência advém a necessidade de compreender os fundamentos de uma ética fundamental — uma ética marxiana e lukacsiana — capaz de orientar a vida em uma sociedade marcada por profundas desigualdades e de apontar caminhos para sua transformação.

A partir dessas considerações, podemos compreender a importância da ética e o quanto ela é decisiva na construção da formação humana, assim como reconhecer que a Filosofia é essencial para essa compreensão e para o próprio processo formativo, ao contribuir para a elevação do indivíduo a uma perspectiva mais ampla sobre a vida e a realidade humana. Com isso, colocamo-nos em conexão com a história da generidade humana.

A tomada de consciência dos processos históricos, sociais e humanos desse tipo de sociabilidade surdida das contradições sociais do capitalismo aponta para saída do gênero humano do *em si* para o *para si*, mas não apenas numa conexão com a história da generidade humana no sentido de ficar conhecendo fatos e processos importantes da sua história, mas na perspectiva de vivenciar tudo isso na práxis humana.

Assim, Lopes (2006, p. 68-69, grifo nosso) salienta que, “[...] para Lukács, o *para si* do homem decorre do mesmo solo social do *em si*, pois ambos são determinações ontológicas do ser e, ao mesmo tempo, formam uma unidade e são contraditórias, comportam uma conexão e uma antítese no desenvolvimento individual e social dos homens”. É nessa via de elevação da generidade humana, ao compreendermos os elementos constitutivos de uma ética fundamental, que se pode condensar uma concepção de ética capaz de orientar a generidade humana na saída do *em si*, ao caminho do *para si*.

A educação também representa um dos elementos centrais para a compreensão dos fundamentos de uma ética no pensamento de Marx e de Lukács. Por essa razão, abordamos esse complexo social no tópico 2.3 desta tese, no qual desenvolvemos a dimensão ontológica do complexo da educação na formação humana, a partir da perspectiva desses dois autores.

Como já vimos, para Marx e, especialmente, para Lukács, a educação é, fundamentalmente, um processo social de formação dos seres humanos. Nesse horizonte, Lopes (2006, p. 130) afirma que, “embora Lukács não expresse muito o termo educação em sua Ontologia, no entanto as formulações aí desenvolvidas dizem respeito, em última instância, à formação humana, quer dizer à educação no seu sentido mais geral”.

Dessa forma, podemos reiterar, como já foi mencionado no segundo capítulo, que a educação do indivíduo cumpre uma função social ao orientar e influenciar uma intencionalidade de ação, possibilitando ao ser humano tomar decisões e estabelecer alternativas voltadas à realização de determinadas finalidades (teleologias). Em outras palavras, a educação está relacionada ao conjunto de manifestações e intervenções mediadas por fenômenos sociais que incidem sobre a generidade humana em seu processo de formação. Trata-se, portanto, de uma dimensão que atravessa toda a vida humana, no sentido mais amplo do termo.

[...] educação no sentido amplo do termo, aquela que transcende as particularidades do capitalismo ou de qualquer outro sistema social e que desenvolve, em concomitância com o trabalho, as potencialidades do homem na produção da sua vida social, dirigindo-se ao pleno desenvolvimento das suas capacidades intelectuais, artísticas e criadoras e, portanto, à sua formação enquanto gênero humano (Lopes, 2006, p. 130).

Apresenta-se aqui a educação, como já abordado anteriormente, em seu sentido amplo, voltada para todas as formas de produção de conhecimento: saberes, valores, costumes, técnicas e experiências que os indivíduos adquirem em sua existência concreta e que são indispensáveis ao seu processo de desenvolvimento social em sua totalidade, enquanto seres pertencentes à generidade humana.

A função social da educação consiste em formar os indivíduos para que possam responder de maneira consciente e adequada aos acontecimentos e situações que se apresentam ao longo da vida. Assim, a educação tem como propósito social preparar e formar os sujeitos para que atuem no interior da vida social, assegurando a continuidade dos processos de produção e reprodução da existência social. Portanto, a educação cumpre um papel central no processo de reprodução social¹⁰ dos seres humanos, uma vez que é uma das principais mediações que o sustentam.

Lukács (2013, p. 397) destaca que,

[...] quanto mais disseminada for a divisão social do trabalho, quanto mais social se tornar em correspondência a própria sociedade, tanto mais numerosas e complexas serão as mediações que se tornam necessárias para manter funcionando normalmente o processo de reprodução.

É importante ressaltar que a educação é, em sua essência, eminentemente ideológica, ou seja, envolve um conjunto de ideias orientadas para determinadas ações. Por essa razão, para Lukács, a ideologia possui uma função social que se exerce no interior da vida social e cotidiana dos indivíduos. A educação, nesse contexto, se configura como uma forma de ideologia — entendida como um pôr teleológico secundário — cuja finalidade é influenciar, no âmbito do ser social, comportamentos voltados ao desenvolvimento de processos da sociabilidade humana, seja para sua conservação, seja para sua transformação.

As motivações que orientam os atos teleológicos da consciência humana condicionam o conjunto da sociedade às exigências decorrentes desses atos. Por isso, Lukács

¹⁰ Importamos frisar que, nesse contexto, o termo “reprodução” não se refere à reprodução das desigualdades, mas, sim, à produção e reprodução da vida social dos homens — seus costumes, normas e ações.

destaca que o mais relevante, nesse aspecto, é o fato de que esse desenvolvimento produz pores teleológicos capazes de suscitar novos comportamentos em outros indivíduos, atribuindo a esses atos uma importância crescente — tanto extensiva quanto intensiva, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos — no processo de produção da vida social.

O fato de essa intencionalidade se realizar de modo contínuo contribui para a manutenção da reprodução social. No sentido ontológico, o ser social,

[...] ao reproduzir a si mesmo, torna-se cada vez mais social, que ele constrói o seu próprio ser de modo cada vez mais forte e mais intenso a partir de categorias próprias, de categorias sociais. Esse aspecto do processo de reprodução, que de imediato parece ser de cunho ontológico-formal, é, contudo, ao mesmo tempo – sendo igualmente de cunho ontológico objetivo – um processo de integração das comunidades humanas singulares, o processo de realização de um gênero humano não mais mudo e, desse modo, da individualidade humana que se desdobra de modo cada vez mais multilateral (cada vez mais social) (Lukács, 2013, p. 178).

Convém explicitar, mais uma vez, que o complexo da educação se caracteriza, fundamentalmente, pela capacidade de influenciar o comportamento dos indivíduos, no sentido de que estes possam responder às novas alternativas de vida socialmente produzidas.

Para Lukács, a educação exerce essa função no interior da reprodução social: ela influencia o comportamento dos sujeitos para que adotem determinadas posturas na vida prática. Isso se deve ao fato de que toda decisão alternativa realizada na prática, no âmbito do pôr teleológico secundário, desencadeia uma cadeia de causalidades e circunstâncias que gera novas relações e processualidades sociais, cada vez mais complexas.

Nesse sentido, Lopes (2013, p. 68) afirma que “as próprias posições teleológicas dos indivíduos, acompanhadas de suas ações, tornam-se uma potência social retroagindo, influenciando e determinando as suas ações e comportamentos, mas também impulsionando-os para novas decisões alternativas”.

Comentando ainda sobre essa potência social no pensamento de Lukács, Lopes (2013, p. 69) afirma que a educação é uma dessas potências sociais e “[...] objetiva-se em instituições como família, grupos, escolas etc. Destacamos aqui a intervenção da educação no modo de viver das pessoas e até mesmo a sua influência sobre o desenvolvimento físico delas”.

Com base nisso, para Lukács (2013), a educação ultrapassa os limites da educação escolar, ou seja, vai além da concepção restrita do termo. O próprio autor adverte que é impossível estabelecer de forma absoluta uma linha divisória entre essas duas dimensões da educação, o sentido amplo e o sentido estrito, uma vez que, segundo ele, a educação é um processo que nunca se encerra.

Em síntese, a educação, em seu sentido mais amplo, constitui uma potência orientadora das ações humanas, tanto para o bem quanto para o mal. Por essa razão, ela pode e deve levar os indivíduos à adoção de ações éticas em seu contexto social.

Reafirmando, podemos dizer que, para Lukács, a educação consiste em proporcionar condições para que cada indivíduo singular responda às novas relações e necessidades que surgem em seu cotidiano. Por isso, é essencial compreender que, para autor, a educação é práxis. Ela constitui um elemento necessário à formação humana e ética no interior do complexo social dos homens.

Entretanto, apesar de seu caráter necessário e social, a educação *não é neutra*, especialmente a educação escolar. Dessa forma, a educação básica e a educação superior não devem se omitir diante dos problemas que a humanidade enfrenta na realidade contemporânea, ou seja, dos problemas fundamentais que a sociedade brasileira precisa enfrentar neste momento histórico. Na concepção marxiana, não é possível educar de forma neutra, pois não se pode, de fato, educar sem assumir uma posição em relação ao mundo que é resultado da atividade humana. Como já mencionado, é a práxis social humana que transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma também o próprio ser humano.

Nessa perspectiva, são os indivíduos que constroem a sociedade, seja para manter o estado atual das coisas, seja para transformá-lo. Assim, vivemos em um mundo que é resultado do pensamento humano e, por isso, ele pode ser conduzido por caminhos éticos e humanos ou por caminhos antiéticos e desumanos. O ato de educar e formar as novas gerações implica, necessariamente, assumir posições diante desse mundo e das contradições sociais nele presentes. Isso é absolutamente inevitável e absolutamente necessário do ponto de vista da concepção marxiana de educação, de formação humana e de ética.

Daí a necessidade de contemplarmos conhecimentos e conteúdos filosóficos, no sentido de os indivíduos se apropriarem dessa riqueza. Saviani (2011, p. 13) chamou a transformação dessa riqueza de sua segunda natureza, entendendo esta como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Ao se apropriarem dessa riqueza, os indivíduos a incorporarão à sua individualidade e, então, poderão agir sobre o mundo e no mundo, a partir de uma relação cada vez mais consciente com a sua condição de seres despertos e pertencentes à generidade humana. Cada indivíduo é representante dessa generidade, o que significa que a vida de cada ser não é algo que acontece isoladamente. O desenvolvimento da vida de cada um faz parte de um processo maior: o processo de transformação histórica da

generidade humana, que é mediado pela educação e pela formação humana e ética. No entanto, há momentos positivos e/ou negativos nessa formação.

A educação se dá a partir de um princípio educativo, que pode ocorrer tanto no sentido negativo, quando voltado unicamente para atender às necessidades do mercado impostas pelo capitalismo, quanto no sentido positivo. Nesse último caso, referimo-nos à educação orientada para uma formação humana e ética no sentido positivo, quando proporciona esclarecimento para a tomada de consciência e para a compreensão da realidade presente no mundo a partir das contradições sociais. Tal processo possibilita o reconhecimento das potencialidades existentes na construção de uma nova sociedade, que, ao se constituir, gera também os elementos para a formação de um novo ser humano e de uma nova práxis social.

Em síntese, a superação do ser individualizado, que pensa somente em si, orientado pela ideologia do sistema capitalista e movido pelo desejo de vantagem e poder sobre o outro, está expressa na consciência por meio da ideologia dominante. Essa forma de subjetividade está muito distante da concepção marxiana e lukacsiana de formação humana e ética, que busca mediar o ser humano em direção a um projeto emancipatório.

A nossa concepção de formação humana e ética, fundamentada na perspectiva marxiana e lukacsiana, parte da realidade das contradições sociais apresentadas histórica e socialmente no decorrer do desenvolvimento humano, mediado pela relação do homem com o trabalho. Nesse sentido, Marx (2010, p. 14) salienta que “[...] o trabalho é mediação entre homem e natureza, e dessa interação deriva todo o processo de formação humana.” Nossa análise sobre a concepção de formação humana e ética parte de um posicionamento político, econômico, filosófico, ético, educacional e social.

É importante esclarecer que estamos vivenciando, no mundo e em nosso país, um acirramento da luta de classes e dos embates ideológicos. Quando nos referimos aos embates ideológicos, tratamos de concepções e visões de mundo distintas e conflitantes sobre o que é a sociedade, a vida humana, o conhecimento, a formação humana, a ética e a educação.

Daí a necessidade de apresentarmos, neste tópico, os elementos que consideramos essenciais para a compreensão da ética, pautando-se no pensamento de Marx e Lukács, os quais orientam nossa investigação voltada para a formação humana e ética de profissionais, especialmente nos cursos de Pedagogia e Medicina. Portanto, não concebemos essa formação sem considerar elementos fundamentais como a historicidade, a concepção de ser humano, de vida humana, de conhecimento, as contradições sociais do capital, a filosofia, a educação e a

própria formação humana. É sob esse prisma que defendemos uma ética fundamental no contexto da formação desses profissionais.

Reconhecemos que os elementos extraídos do pensamento dos autores para a compreensão de uma ética fundamental nos oferecem possibilidades de enfrentamento diante dos processos de digressão da ética nas diversas dimensões da vida humana, especialmente na formação profissional de pedagogos e médicos, que constitui o objeto da nossa pesquisa. É com esse propósito que consideramos as contribuições marxianas e lukacsianas fundamentais para a compreensão dos alicerces de uma ética histórica e social voltada à formação humana e ética desses profissionais.

3.2 As contribuições marxianas e lukacsianas para uma formação humana e ética

Apresentamos os elementos necessários à compreensão de uma ética fundamental a partir das concepções marxiana e lukacsiana. Agora, passamos a tratar, de modo mais específico, das contribuições desses autores para uma formação humana e ética. Assim, embora reconheçamos a relevância de diversos outros filósofos nesse debate, deter-nos-emos particularmente no pensamento marxiano, por este compreender a ética como um complexo social das relações humanas.

Consideramos, contudo, importante realizar uma breve distinção entre ética e moral, bem como apresentar um panorama histórico das concepções de ética na Antiguidade, na Idade Média e na Modernidade.

Partimos do entendimento de que a ética é o campo filosófico que se dedica à reflexão crítica sobre a moral. Esta, por sua vez, refere-se aos costumes, normas, regras e princípios vigentes em determinada sociedade. A ética, portanto, é a análise filosófica desses princípios — do que faz ou não faz sentido diante da existência humana. Vázquez (2022, p. 22) apresenta a seguinte definição acerca da ética e da moral:

[...] assim como os problemas teóricos morais não se identificam com os problemas práticos, embora estejam relacionados, também não se podem confundir a ética e a moral. A ética não cria a moral. Conquanto seja certo que toda moral supõe determinados princípios, normas ou regras de comportamento, não é a ética que os estabelece numa determinada comunidade. A ética depara com uma experiência histórico-social no terreno da moral, ou seja, com uma série de práticas morais já em vigor e, partindo delas, procura determinar a essência da moral, sua origem, as condições objetivas e subjetivas do ato da moral, a natureza e a função dos juízos morais, os critérios de justificação destes juízos e o princípio que rege a mudança e a sucessão de diferentes sistemas morais.

Nesse sentido, tal como exposto por Vázquez, a moral refere-se prioritariamente às regras, normas, costumes, comportamentos e princípios; enquanto a ética ocupa-se da reflexão crítica sobre essa moral. A consciência ético-moral, que internaliza normas, princípios e valores, atua também como instância reflexiva, analisando e questionando esses mesmos valores.

Ao estudarmos a ética ou a dimensão ético-moral da consciência, partimos do pressuposto de que somos seres livres e racionais — esse é um dos fundamentos centrais da ética. Outro fundamento importante reside na capacidade de agir conforme regras e princípios coletivos, superando os impulsos imediatos e interesses estritamente individuais. Isso implica considerar os interesses que vão além do próprio sujeito, ou seja, respeitar normas e valores que envolvem a convivência humana.

Reiteramos, aqui, a distinção entre ética e moral: a moral diz respeito aos costumes e valores historicamente construídos por um povo no interior de uma determinada comunidade; a ética, por sua vez, consiste na reflexão filosófica sobre esses mesmos costumes e valores. Nessa mesma direção, Lopes e Silva Filho (2018^a, p. 17) afirmam que “a ética é a teoria da moral, e a moral é a prática da ação humana”. É importante esclarecer que essa distinção entre ética e moral tem caráter conceitual e analítico, uma vez que, na realidade concreta, ambas estão intrinsecamente relacionadas.

Compreendemos que todas as concepções de ética assumiram — e ainda assumem — um papel de relevância no devir humano. Como já explicitado na discussão anterior, os tratados éticos, enquanto expressões do pensamento filosófico, devem integrar de maneira essencial a formação humana e ética dos profissionais, constituindo-se como elementos fundamentais para a compreensão crítica da realidade e para a atuação consciente no mundo social.

As primeiras ilações acerca da ética na tradição ocidental surgiram na Grécia Antiga, com o filósofo Sócrates. É importante ressaltar que, antes dele, os pré-socráticos não se dedicavam à reflexão sobre os costumes ou à moralidade. É com Sócrates que a ética começa a tomar forma como campo de investigação filosófica, embora seja com Aristóteles, especialmente em sua obra *Ética a Nicômaco*, que ela é sistematizada.

Para os gregos, a ética estava intimamente relacionada à política, compreendida como a arte do bom governo, que exige do governante justiça e sabedoria. Estudar ética, portanto, implicava compreender a política, já que ambas não eram concebidas separadamente. Na perspectiva helênica, uma política justa e eficaz pressupunha a formação ética do cidadão.

Essa concepção é evidente em Platão e é amplamente desenvolvida na teoria aristotélica. Assim, a reflexão sobre a moral tem início com Sócrates, é aprofundada por Platão e sistematizada por Aristóteles. A seguir, apresentamos uma breve exposição sobre as contribuições desses pensadores, conforme análise de Lopes e Silva Filho (2018^a, p. 19-20).

A ética socrática reside em preparar o homem para conhecer-se a si mesmo (conhecer a si mesmo) e nesse conhecimento vislumbrar a felicidade e a justiça. Para Sócrates o conhecimento de si é a base para o agir ético do homem, porém sempre voltado para o respeito às leis justas e à coletividade, a fim de garantir a ordem e a manutenção sadia de si e do corpo social. [...] Platão (427-347 a.C.), principal discípulo e seguidor de Sócrates, considera que a ética está intrinsecamente relacionada com a política e com o conhecimento, por isso o bom governante deve ser sábio e virtuoso. Para ele a sabedoria, a coragem, a temperança e a justiça são virtudes essenciais para o desenvolvimento do comportamento ético que deve estar voltado para a felicidade do homem e para o bem comum. [...] Aristóteles (383-322 a.C.) também relaciona a ética à política e a defende como alcance da felicidade, porém não considera o conhecimento como levando o homem necessariamente a uma ação moral, pois o mesmo pode levar à verdade ou à mentira. Na sua obra *Ética a Nicômaco* ele fala das virtudes [...] Por esse prisma Aristóteles defendia que o governante, acima de tudo, deveria promover a justiça e a vida boa para todos os cidadãos para que estes pudessem viver felizes (Lopes; Silva Filho, 2018^a, p. 19-20).

Podemos perceber que os três filósofos associam a ética à vida em sociedade, concebida coletivamente com base em valores morais orientados para o bem comum, a justiça, a virtude e a felicidade. São esses valores que necessitam ser resgatados na contemporaneidade, especialmente no âmbito da formação de profissionais em todas as áreas do conhecimento — no caso desta pesquisa, particularmente, na formação de profissionais das áreas da Pedagogia e da Medicina.

No entanto, esse entendimento sofre uma inflexão no período da Idade Média, quando ocorre, pela primeira vez, uma dissociação entre a ética e a política governamental. A ética passa a ser vinculada à divindade (Deus), e o cidadão ético deixa de ser aquele que enfrenta os dilemas da *pólis*¹¹ para tornar-se aquele que estabelece uma relação direta com Deus. Nesse momento histórico, consolida-se a primeira grande cisão entre ética e política, marcada pelas contribuições de Santo Agostinho, no âmbito da patrística, e de Tomás de Aquino, na escolástica. Essa separação exercerá forte influência sobre os períodos históricos subsequentes, especialmente na transição para a modernidade.

É importante destacar que Maquiavel, pensador que atua como um intermediário entre a Idade Média e a Modernidade, efetiva de modo decisivo a cisão entre ética e política. Para ele, um princípio virtuoso, cuja noção de virtude se associa, até então, à moral, deixa de ser

¹¹ *Pólis* em grego significa cidade-estado.

considerado um bom governante caso não consiga manter-se no poder. Com Maquiavel, a virtude política se redefine: um bom príncipe é aquele que se sustenta no poder. Trata-se, portanto, de uma ruptura radical entre ética e política, ruptura essa que marcará profundamente o pensamento moderno.

Essa separação se mantém durante a Modernidade, especialmente nas teorias éticas que buscam determinar o que é justo, correto ou moralmente aceitável, frequentemente dissociadas da política governamental. A reflexão sobre os valores nesse período se intensifica, notadamente entre os utilitaristas, como Jeremy Bentham e John Stuart Mill, e entre os deontologistas.

Os utilitaristas se propõem a elaborar um “cálculo utilitário” para avaliar a correção moral das ações com base em suas consequências. Matar, por exemplo, é considerado errado em princípio, mas pode ser moralmente aceitável se as consequências forem positivas. Um exemplo comumente utilizado é o caso de um terrorista que está tirando a vida de várias pessoas: a ação de matá-lo, nesse caso, poderia ser justificada, pois salvaria outras vidas. Assim, para os utilitaristas, o valor moral de uma ação não está nela mesma, mas em suas consequências — ou seja, o que determina se uma ação é correta ou não é o resultado que ela produz.

No entanto, a ética utilitarista encontra um contraponto na ética deontológica, especialmente na formulação proposta por Immanuel Kant, com seu imperativo categórico. Para Kant, uma ação é moralmente correta não em função de suas consequências, mas por sua conformidade com uma regra moral que possa ser universalizada. Diferentemente dos utilitaristas, Kant sustenta que certos atos, como matar, são intrinsecamente errados, independentemente dos efeitos que possam gerar. Isso porque, segundo o autor, uma ética pautada nas consequências pode levar à corrupção moral, incentivando os indivíduos a agirem com base em interesses particulares, e não em princípios universalmente válidos. Nesse sentido, Lopes e Silva Filho (2018a, p. 20) afirmam que “a teoria kantiana do agir moral está baseada em uma regra básica de que o agir moralmente consiste em agir com base em regras universalizáveis de tal modo que qualquer outro ser racional possa adotá-las como suas”. É nesse aspecto que se insere o chamado imperativo categórico kantiano: “age como se a máxima da tua ação se desse tornar, pela tua vontade, em lei universal” (Kant, 1986, p. 59).

Para Kant, a ação deve ser boa em si mesma, independentemente das intenções ou das consequências. O indivíduo precisa fazer o que é certo e moralmente correto, não em função do que poderá ocorrer, mas por reconhecimento do dever moral. Caso contrário, as ações tendem a ser orientadas por interesses particulares e pelas possíveis consequências,

comprometendo o princípio da universalidade ética. Na concepção kantiana, a ética e a moral devem efetivar-se de forma universal, voltadas ao bem coletivo da humanidade. Agir moralmente significa, portanto, agir sem esperar castigo ou recompensa, mas em conformidade com a consciência moral.

Tomando esse aspecto do pensamento kantiano, Lopes e Silva Filho (2018a, p. 20) afirmam que “para que o ato possua valor moral o indivíduo não pode ser coagido, gratificado ou impulsionado a agir de determinada maneira que não seja próprio da boa vontade (consciência moral)”. Trata-se de agir por dever, e não meramente pelo dever. É nessa direção que se deveria orientar a formação de profissionais em todas as áreas do conhecimento, sobretudo os pedagogos e médicos, por estarem diretamente envolvidos com a vida social e biológica dos seres humanos, respectivamente.

Esse breve compêndio sobre a ética na história da Filosofia foi elaborado com base na compreensão de que a moral e a ética de nosso tempo são fortemente influenciadas por essas distintas concepções. Conhecê-las é fundamental, uma vez que cumprem um papel significativo no desenvolvimento histórico da humanidade.

Vázquez (2022), pensador marxiano, dedicou boa parte de seus estudos à ética e à moral. Para o autor, a moral está relacionada aos valores de uma sociedade, construídos socialmente, cujo significado e função vão variando historicamente, como afirma Vázquez (2022, p. 37):

[...] se por moral entendemos um conjunto de normas e regras destinadas a regular as relações dos indivíduos numa comunidade social dada, o seu significado, função e validade não podem deixar de variar historicamente nas diferentes sociedades. Assim como umas sociedades sucedem a outras, também as morais concretas, efetivas, se sucedem e substituem umas às outras. Por isso, pode-se falar da moral da Antiguidade, da moral feudal própria da Idade Média, da moral burguesa na sociedade moderna, etc. Portanto, a moral é um fato histórico e, por conseguinte, a ética, como ciência da moral, não pode concebê-la como dada de uma vez para sempre, mas tem de considerá-la como um aspecto da realidade humana mutável com o tempo. Mas a moral é histórica precisamente porque é um modo de comportar-se de um ser – o homem – que por natureza é histórico, isto é, um ser cuja característica é a de estar-se fazendo ou se autoproduzindo constantemente tanto no plano da sua existência material, prática, como no de sua vida espiritual, incluída nesta a moral.

Podemos perceber, na citação acima, o caráter histórico e mutável da moral e da ética. Essa característica é central na concepção marxiana, conforme temos evidenciado ao longo deste tópico por meio das diferentes abordagens éticas analisadas.

É nessa direção que esta pesquisa busca apontar para uma formação humana e ética mediada por saberes filosóficos, capazes de conduzir os indivíduos à compreensão de que a

Filosofia, em sua dimensão conceitual e crítica, é fundamental para a formação ética. Essa compreensão possibilita a elaboração de respostas e alternativas para os dilemas morais e éticos enfrentados no cotidiano, em todas as esferas da vida social, inclusive no exercício profissional.

Vale destacar que existem concepções de moral e de ética que não são consideradas históricas, ou seja, são entendidas como a-históricas, conforme afirma Vázquez (2022, p. 37-38, grifo nosso):

[...] a maioria das doutrinas éticas, sem excluir aquelas que se apresentam como uma reflexão *factum* da moral, procuram explicar esta à luz de princípios absolutos e *a priori*, e fixam a sua essência e sua função sem levar em conta as morais históricas concretas. Mas, ignorando-se o caráter histórico da moral, o que esta foi realmente, não mais parte do fato da moral e cai-se necessariamente em concepções a-históricas da mesma. Desta maneira, a origem da moral se situa fora da história, o que equivale a dizer – dado que o homem real, concreto, é um ser histórico – fora do próprio homem real. Este a-historicismo, no campo da reflexão da ética, segue três direções fundamentais: a) *Deus como origem ou fonte da moral*. No caso, as normas morais derivam de um poder sobre-humano, cujos mandamentos constituem os princípios e as normas morais fundamentais. Logo, as raízes da moral não estariam no próprio homem, mas fora e acima dele. b) *A natureza como origem ou fonte moral*. A conduta moral do homem não seria senão um aspecto da conduta natural, biológica. As qualidades morais – ajuda mútua, disciplina, solidariedade, etc. – teriam a sua origem nos instintos e, por isso, poderiam ser encontradas não só naquilo que o homem é como ser natural, biológico, mas inclusive nos animais. [...] c) *O homem (ou homem em geral) como origem e fonte da moral*. O homem do qual se fala aqui é um ser dotado de uma essência eterna e imutável e inerente a todos os indivíduos, sejam quais forem as vicissitudes históricas ou situação social. A moral constituiria um aspecto desta maneira de ser, que permanece e dura através das mudanças históricas e sociais. Estas três concepções coincidem quando procuram a origem e a fonte da moral fora do homem concreto, real, ou seja, do homem como ser histórico e social.

A longa citação evidencia que as doutrinas éticas que concebem a moral do ser humano fora de seu contexto histórico acabam por situar as raízes da moral em instâncias alheias à sua condição concreta e histórica, como se fossem mandamentos ou princípios absolutos, exteriores e independentes das relações sociais vividas pelo homem real. Tais concepções de ética e moral estão completamente dissociadas da perspectiva marxiana, pois têm como fundamento o sobrenatural e o miraculoso. Ao longo da história da humanidade, é possível identificar momentos em que práticas religiosas regeram a moral e a ética de forma absoluta e universal, fundamentadas na autoridade de um ser sobrenatural.

Temos outras concepções sobre moral e ética que também são a-históricas, como aquelas baseadas em uma concepção biológica da natureza e do ser humano, que compreendem o indivíduo como alguém que nasce com determinadas categorias e está predisposto a ser bom ou ruim. Essa perspectiva não incorpora a dimensão histórica da moral e da ética, pois as vincula à natureza biológica, pressupondo que alguns indivíduos são naturalmente bons ou maus. Trata-

se, portanto, de uma concepção descolada da historicidade própria ao desenvolvimento das relações sociais ao longo do processo de formação da generidade humana.

A partir deste ponto, passamos a tratar, de modo mais específico, da concepção de ética na perspectiva marxiana, bem como de suas contribuições para o desenvolvimento da generidade humana e para a formação humana. Deter-nos-emos na discussão de uma concepção de ética marxiana como base para refletirmos sobre os conceitos de moral e de ética e sobre os questionamentos que emergem dos conflitos éticos vivenciados cotidianamente nas relações sociais.

A historicidade é uma característica central na perspectiva marxiana que se debruça sobre a ética e a moral. A moral está relacionada tanto aos valores construídos socialmente quanto à ética, compreendida como a ciência da moral. É a ética que reflete sobre a moral de determinada época, possibilitando que os seres humanos ajam de maneira diferente, ou seja, que considerem alternativas diante das normas e valores vigentes, concebendo a ética em uma perspectiva dinâmica e complexa. Na concepção de Lukács, conforme defendido por Lopes (2006, p. 62), a direção central da ética “[...] refere-se ao seu caráter sócio-histórico e ao sentido humano e consciente que Lukács busca atribuir ao desenvolvimento do gênero humano [...] cuja dimensão eminentemente social se conexa com a essência teleológica do trabalho, no desenvolvimento social dos homens”.

Lopes (2006), na citação acima, enfatiza a concepção de Lukács ao tratar da ética a partir da compreensão do pensamento marxiano, que considera o ser social como um ser constituído no trabalho e nas relações sociais dele decorrentes. Por isso, esse ser tem a ética e os valores entre suas construções. Essa é uma das contribuições marxianas e lukacsianas para uma formação humana e ética: compreender os valores éticos e morais como resultantes do tipo de produção e de sociabilidade humana, de modo a poder transformá-los.

Essa é uma tarefa que impõe a grandeza e os limites de um pensamento que projeta, como nenhum outro, a autorrealização plena da humanidade como uma espécie de transcendência imanente da condição humana por meio da práxis histórica e social, constituindo um horizonte especialmente representativo para a efetivação da concepção de ética marxiana e lukacsiana.

É importante ressaltar novamente que Marx e Lukács não escreveram nenhuma obra específica sobre ética; no entanto, podemos encontrar elementos substanciais em Marx e, em Lukács, em sua *Ontologia*, ou seja, respostas e possibilidades para compreendermos as questões éticas do nosso tempo.

Em relação a Marx, compreendemos que ele defende, sim, um conteúdo moral e ético ao criticar a moral burguesa como sendo alienante, alicerçada na exploração do homem pelo homem. Nesse sentido, expressa o seguinte pensamento: “com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*)” (Marx, 2010, p. 80). Em seus escritos, esse autor indica que a ação humana deve ser orientada por um fim ético, de modo que o indivíduo busque libertar-se das condições de exploração e alcançar sua plena realização. Para isso, defende que a realização plena do homem só seria possível em uma sociedade sem classes, sem Estado burguês, que abolisse a propriedade privada e que se orientasse para a construção de uma nova organização social, transformando progressivamente as condições de produção material.

Portanto, apesar da ausência de um escrito sistematizado de Marx sobre ética, partimos do entendimento de que a concepção marxiana oferece valiosas contribuições ao campo da ética, mesmo estando inseridos em uma sociedade capitalista e estruturada em classes. É por meio da crítica realizada por Marx ao modo de produção capitalista que identificamos fundamentos para uma ética marxiana, como exposto na seção precedente. Essa crítica possibilita uma discussão ética adequada ao contexto dessa forma de organização social, ao mesmo tempo que evidencia a dimensão histórica da ética em seu pensamento. Embora, por vezes, o ser humano atue em circunstâncias independentes de sua vontade imediata, ele também pode e deve intervir para transformar a realidadeposta.

Desse modo, segundo Marx, na produção social de suas vidas, os homens entram em certas relações que são indispensáveis e independentes de suas vontades, relações estas de produção que correspondem a um estágio de desenvolvimento das suas forças produtivas. A esse respeito, Marx (2003, p. 5) diz que,

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então.

Esse estágio de desenvolvimento ocorreu na transição do modo de produção feudal para o capitalista. Marx afirma com clareza que a passagem de um sistema produtivo para outro se dá de maneira revolucionária, quando se esgotam as possibilidades de sua manutenção a partir da ação humana. Ao transformar-se o modo de produção, altera-se, de forma gradual, também a superestrutura, por meio de revoluções que resultam na síntese dos fins teleológicos de um coletivo humano. Temos aqui um aspecto fundamental do pensamento marxiano: as condições materiais de produção, sejam elas baseadas na escravidão, no feudalismo ou no capitalismo contemporâneo, condicionam a vida política, ética, social e intelectual.

Nesse ínterim, Marx nos revela a complexidade de se pensar a moral, a ética, a educação e, de modo geral, as formas de organização do Estado à maneira como propõe Hegel (1974), ao conceber o Estado, guiado pelo espírito absoluto, como o espaço de realização da liberdade e da igualdade entre os homens. Lopes e Silva Filho (2018b, p. 156, grifo da autora) afirma que, para Marx, o Estado possui outra significação, ou seja, “o Estado é a expressão do poder político e da divisão de classes, notadamente no sistema capitalista. A sua função (do Estado) tem sido, portanto, um órgão para manter o poder dos mais fortes e oprimir os mais fracos.” No entanto, Hegel concebe tal ideia apenas no nível do pensamento puro: “[...] este é o propósito de Hegel: construir o edifício do pensamento como um ser vivo” (Lopes; Silva Filho, 2017, p. 109).

Marx não fundamenta o ser a partir da ideia ou do espírito, como faz Hegel, mas a partir dos homens em suas relações concretas. Nesse sentido, costuma-se dizer que Marx inverteu a lógica hegeliana. Em vez de caminharmos em direção à realização progressiva do espírito, como propõe Hegel, é necessário reconhecer que são as condições de produção dos bens materiais que determinam o pensamento e o agir dos indivíduos em suas relações sociais. É nesse plano da superestrutura que se situam a moral, a ética, o direito, a educação, entre outros elementos, os quais refletem o modo de produção capitalista. É também no âmbito da superestrutura que se manifestam as relações sociais e os processos de exploração e expropriação do homem pelo homem. Por essa razão, a concepção de ética marxiana propõe compreender a sociabilidade humana e analisar como ela se constitui em sua totalidade. Segundo Marx e Engels (2002, p. 19-20),

[...] não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse

processo vital. [...] Não tem história, não tem desenvolvimento; ao contrário, são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência.

Nesse sentido, comprehende-se que a consciência do indivíduo não é apenas baseada no que o indivíduo pensa de si mesmo, mas também nas relações sociais de produção dos bens materiais. Pensamento esse que afirma que as condições materiais determinam o modo como os indivíduos pensam, organizam-se e reproduzem-se socialmente. A soma total dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a fundação real da qual surge uma superestrutura legal e política, à qual correspondem as formas de consciência social. Contudo, é importante destacar que a consciência humana é ativa, não sendo determinada de forma unilateral pela estrutura social, uma vez que essa estrutura é também resultado da intencionalidade teleológica e da ação humana. Nesse aspecto, Lopes (2006, p. 33) adverte que a consciência não é um epifenômeno: “trata-se aqui do papel ativo da consciência. Nesse sentido podemos afirmar, com Marx e Lukács, que ela tem um papel decisivo no devir do ser social”, e, portanto, exerce influência direta no campo da ação moral e ética.

A moral, na perspectiva marxiana, manifesta-se nos costumes, nas regras, nas normas, nas tradições e nas relações sociais entre os indivíduos. Dessa forma, tanto a moral quanto a ética constituem-se histórica e socialmente nas relações humanas, sem desconsiderar a realidade concreta e os fenômenos sociais, os quais devem ser compreendidos em sua totalidade para que se avance na generidade humana em direção a pores teleológicos autenticamente éticos.

Então surgem diferentes interpretações do pensamento do Marx. Alguns intérpretes fazem uma leitura equivocada de Marx e enfatizam que autor está mais preocupado em descobrir as leis da história. Com isso, não há lugar para ética, reflexões sobre o dever, sobre a melhor forma de viver, considerando-o assim um determinista. É preciso diferenciar o marxismo de um pragmatismo que lê incorretamente Marx, em que tudo se reduz a uma correlação de forças materiais e deterministas para se atingir um fim. Marx, ao ser incompreendido e acusado de um determinismo econômico na vida social dos indivíduos, convida-nos a compreender o seu pensamento sob outra ótica, em que se dá importância primordial ao homem como sendo sujeito da sua própria história.

É a partir desse ponto de partida inicialmente formulado por Marx que Lukács fundamenta a ontologia do ser social e suas concepções acerca da ética. Para Lukács, assim

como para Marx, há uma relação verdadeiramente dialética entre a subjetividade humana e as objetividades natural e social. Importa ressaltar que, no pensamento de ambos os autores, há uma perspectiva valorativa que deve ser considerada quando se propõe utilizar todos os meios necessários para promover transformações sociais, orientadas por uma convicção sólida e pautadas em valores justos, em uma direção ética.

Na concepção de ética elaborada por Lukács, os valores desempenham um papel determinante nas escolhas e nas possibilidades de ação ao longo do processo social da vida humana. Lopes (2006, p. 77) adverte que “o homem através do trabalho e dos atos teleológicos impõe um determinado rumo ao seu desenvolvimento (pessoal e social)”. Nessa perspectiva, continua a autora (Lopes, 2006, p. 77, grifo nosso), o ser humano é orientado por valores profundamente distintos, “[...] que determinam a escolha entre conservação, reprodução ou superação [...] pois, há aqueles que impelem os homens a permanecer na mera particularidade e há aqueles voltados para a construção da generidade humana *para si*, que são os autênticos valores éticos”. São esses valores que fundamentam nossa defesa quanto à formação de profissionais nos cursos de Pedagogia e Medicina.

Reiterando o que abordamos no segundo capítulo, Marx apresentou o trabalho como categoria fundamental do ser social. Lukács encarregou-se de aprofundar esse debate na obra *Para uma ontologia do ser social II*, ao tratar da produção e reprodução da vida social dos homens. Segundo Lukács (2013, p. 171),

[...] portanto, se quisermos apreender a reprodução do ser social de modo ontologicamente correto, devemos, por um lado, ter em conta que o fundamento irrevogável é o homem em sua constituição biológica, em sua reprodução biológica; por outro lado, devemos ter sempre em mente que a reprodução se dá num entorno, cuja base é a natureza, a qual, contudo, é modificada de modo crescente pelo trabalho, pela atividade humana; desse modo, também a sociedade, na qual o processo de reprodução do homem transcorre realmente, cada vez mais deixa de encontrar as condições de sua reprodução “prontas” na natureza, criando-as ela própria através da práxis social humana. Evidencia-se aí o processo do afastamento da barreira natural [...].

Para Lukács, o homem, desde os primórdios da humanidade, é um ser que se constitui a partir da sua relação com o trabalho, no ato de transformação da natureza para atender as suas necessidades essenciais, a sua sobrevivência, saindo do mutismo, quando adquire a linguagem na sua interação social, fazendo com que todo o processo de construção dos saberes e conhecimentos que foram construídos ao longo da história da humanidade possa ser transmitido às gerações futuras.

Nessa perspectiva, Vázquez (2022, p. 136), em sua obra *Ética*, afirma que os valores, os valores, quer sejam bons ou ruins, são constituídos das relações sociais:

[...] quando falamos em valores, temos presente a utilidade, a bondade, a beleza, a justiça etc., assim como os respectivos polos negativos: inutilidade, maldade, fealdade, injustiça, etc. em primeiro lugar, referir-nos-emos ao valor que atribuímos às coisas ou aos objetos, quer sejam naturais quer sejam produzidos pelo homem [...]

Podemos exemplificar que, à medida que o ser humano realiza descobertas e adquire novos saberes, esses conhecimentos passam a ser utilizados para atender às suas necessidades fundamentais. A partir deles, também se tornam possíveis escolhas entre diferentes alternativas, tanto para satisfazer tais necessidades quanto para orientar ações no convívio social. Assim como o trabalho se efetiva nas relações sociais, a moral e a ética também são construídas socialmente. A partir desse entendimento, os indivíduos podem escolher alternativas distintas daquelas impostas pelos imperativos da ordem social, influenciada pelas condições materiais de sua reprodução social. Lukács (2013, p. 73) diz o seguinte:

[...] a alternativa continua a funcionar como supervisão, controle, reparo etc., mesmo depois que terminou o processo de trabalho em questão e tais pores preventivos multiplicam ininterruptamente as alternativas no pôr do fim e na sua realização. Por isso, o desenvolvimento do trabalho contribui para que o caráter de alternativa da práxis humana, do comportamento do homem para com o próprio ambiente e para consigo mesmo, se baseie sempre mais em decisões alternativas. A superação da animalidade através do salto para a humanização no trabalho e a superação do caráter epifenomênico da determinação meramente biológica da consciência alcançam assim, com o desenvolvimento do trabalho, intensificação inexorável, uma tendência à universalidade dominante.

Tomando essas considerações, podemos perceber que, nesse processo de satisfação de suas necessidades, os seres humanos vão atribuindo valores às coisas e às suas ações. Assim, passam a classificar algo como bom ou ruim, a partir das sínteses de suas teleologias, identificando o que representa um obstáculo ao seu desenvolvimento. Esses valores vão se generalizando e sendo compartilhados, tornando-se fundamentais para que os seres humanos vivam coletivamente. Para Lukács (2013, p. 81),

[...] é evidente que, desse modo, entram na vida humana tipos de comportamentos que se tornam por excelência decisivos para o devir do homem. É reconhecido universalmente que o domínio do homem sobre os próprios instintos, afetos etc. constitui o problema fundamental de qualquer disposição moral, desde os costumes e tradições até as formas mais elevadas da ética.

A ética e/ou moral, como já enfatizamos, possui uma dimensão histórica e coletiva. Por isso, nas diversas sociedades e tempos históricos, temos diferentes tipos de moral. No entanto, Lukács (2013, p. 81), na citação acima, aponta-nos o maior desafio, que é o “[...] domínio do homem sobre seus instintos e afetos [...]”; daí surgem os problemas morais e éticos. Vázquez (2022, p. 39), destacando a necessidade de prescrição das normas de ação, regulando o comportamento humano, afirma que:

como regulação do comportamento dos indivíduos entre si e destes com a comunidade, a moral exige necessariamente não só que o homem esteja em relação com os demais, mas também certa consciência – por limitada e imprecisa que seja – desta relação, para que se possa comportar de acordo com as normas ou prescrições que o governam.

A partir dessas prescrições que orientam o agir humano em sociedade, vão-se atribuindo os valores de bom ou ruim, de útil e inútil e, a partir dessas relações sociais, constrói-se a moral de uma sociedade no sentido ético do termo. Em decorrência disso, nesse processo de construção da moral e da ética, passamos a atribuir valores.

As influências que permeiam e condicionam a construção de uma moral em cada momento histórico e social tornam necessária uma reflexão ética sobre as morais construídas histórica e socialmente, a fim de conduzir o gênero humano numa direção valorativa que priorize a realização de pôres teleológicos cada vez mais éticos, em busca da superação do *em si* para o *para si*, como já mencionamos anteriormente.

No atual contexto histórico, com as relações sociais mediadas pelo aspecto ideológico do sistema capitalista, o que passa a prevalecer é o individualismo, por meio do qual as pessoas passam a priorizar os próprios interesses individuais em detrimento da coletividade, do bem comum e da generidade humana. Isso difere significativamente da sociabilidade humana primitiva, na qual a valorização da individuação tinha menor destaque. No capitalismo, ocorre uma transmutação da individuação — no sentido do que é próprio do indivíduo — para o individualismo, que se torna exacerbado, dificultando o desenvolvimento da consciência do ser humano enquanto pertencente a uma coletividade e à generidade humana.

É nesse âmbito que, segundo Lukács, se dá o estranhamento (alienação negativa) entre os homens, uma vez que esse fenômeno ocorre na materialidade das relações sociais — da mesma forma que se dá o seu processo de exteriorização (alienação positiva). Estas se constituem no sistema capitalista e nos estranhamentos oriundos desse tipo de sociabilidade. Lopes (2006, p. 123), considerando o pensamento de Lukács, diz o seguinte:

[...] do mesmo modo que alienação (exteriorização) contribui para determinação das individualidades e para a substancialidade do complexo social como um todo, o estranhamento também exerce tal função. É por isso que o estranhamento é dominante – sob a forma do fetichismo da mercadoria – na sociedade capitalista envolve todas as expressões do homem, tornando a sua sociabilidade extremamente estranhada. Portanto, ao mesmo tempo que o desenvolvimento das forças produtivas favorece o desenvolvimento das capacidades humanas, proporciona, por outro lado, a formação de uma personalidade estranhada.

No sentido, podemos compreender a moral e a ética no contexto da produção e reprodução social, que se dá a partir da historicidade das relações sociais e estruturais da sociedade. Nelas, os valores, a moral e a ética não se originam de forma autônoma, ao contrário de outras concepções. Portanto, os valores, a moral, os costumes e as tradições têm uma base e um fundamento histórico e social, com um objetivo na vida dos seres humanos. Nessa perspectiva, Vázquez (2022, p. 146-147, grifo nosso) destaca que

[...] é o homem – como ser histórico-social e com a sua atividade prática – que cria os valores e os bens nos quais se encarnam, independente dos quais só existem como projetos ou objetos ideias. Os valores são, pois, criações humanas, e só existem e se realizam *no homem e pelo homem*. [...] Os valores, por conseguinte, existem unicamente em *um mundo social*; isto é, *pelo homem e para o homem*.

Conforme evidenciado na citação anterior, os valores são constituídos pelos homens, em qualquer tipo de sociabilidade. Aqui, referimo-nos à sociabilidade humana constituída no capitalismo, na qual os valores adquirem um caráter estranhado, que distancia o homem da tomada de consciência de sua real capacidade de realização plena e da possibilidade de se construir uma sociedade mais justa e humana.

Lukács (2013) se encarrega de tecer sua crítica ao marxismo vulgar e pragmático, pois esse tipo de interpretação deturpada do marxismo não daria conta de elaborar uma ética marxiana, já que o marxismo vulgar comprehende isso de uma maneira em que os valores éticos não têm papel algum, considerando que a dimensão ética é secundária. Além disso, termina por conceber um dualismo entre indivíduo e sociedade, o que só pode ser superado no campo real da ética. Nesse sentido, Lukács (2013, p. 351, grifo nosso) faz a seguinte reflexão:

[...] todos os princípios ordenadores da sociedade anteriormente enumerados têm a função de, diante das aspirações particulares dos homens singulares, conferir validade à sua sociabilidade, ao seu pertencimento ao gênero humano que vai surgindo no decorrer do desenvolvimento social. É só na ética que essa dualidade posta desse modo socialmente necessário é anulada: nela, a superação da particularidade do homem singular adquire uma tendência unitária, a saber, a incidência da exigência ética no centro da individualidade do homem atuante, sua escolha entre os preceitos que, na sociedade, forçosamente vão se tornando antagônico-antinômicos; uma

decisão eletiva ditada pelo preceito interior de reconhecer como seu dever o que está em conformidade com a sua própria personalidade amarra o fio que liga o gênero humano ao indivíduo que está superando a sua própria particularidade. *O desenvolvimento social em seu decurso real cria a possibilidade objetiva para o ser social do gênero humano.* As contradições internas do caminho para chegar lá, que se objetivam como formas antinônicas da ordem social, assentam, por seu turno, a base para que a evolução do simplesmente singular rumo à individualidade possa converter-se, ao mesmo tempo, em base portadora do gênero humano no plano da consciência. *O ser-para-si do gênero humano é, portanto, o resultado de um processo, que se desenrola tanto na produção econômico-objetiva global como na reprodução dos homens singulares.*

Com base nisso, a superação do dualismo indivíduo e sociedade e a saída do *em si* em direção ao *para si* é decorrente de uma processualidade de produção e reprodução na vida social dos homens. Esse é o contexto da ética lukacsiana, como afirma Lopes (2014, p. 259): “para Lukács, a ética é fruto do pensamento e da atividade humana; nela é eliminada a dualidade dicotómica entre indivíduo e sociedade [...].” Em outra passagem, confirmando a citação acima acerca do pensamento de Lukács, a autora completa esse pensamento ao afirmar que “o ser-para-si do gênero humano é o resultado de um processo que tem lugar tanto na reprodução global, objetiva, econômica, como na reprodução dos homens singulares” (Lopes, 2014, p. 259). É nesse contexto que se torna premente uma formação ética na estrutura curricular dos cursos de Pedagogia e de Medicina.

Já demonstramos várias vezes que, na perspectiva marxiana e lukacsiana, a construção da moral e da ética se constitui histórica e socialmente, a partir das relações que os indivíduos estabelecem nos diversos complexos sociais. Na citação acima, evidencia-se que todas as dimensões da sociabilidade humana possuem uma materialidade e expressam ideias, valores e representações que orientam as ações dos seres humanos em uma ou em outra direção. Considerando o pressuposto materialista, histórico e dialético, reconhece-se uma base material que age de forma dinâmica e que possui papel fundamental na constituição dos valores históricos, bem como na construção da moral e da ética.

Esse foi o nosso propósito neste tópico: apresentar as contribuições marxianas e lukacsianas para uma formação humana e ética que deve ser mediada por uma abordagem materialista, histórica e dialética, como expusemos, partindo de uma perspectiva social em que os indivíduos atuam sobre a consciência de outros indivíduos, e essa ação é atravessada pelos complexos sociais do trabalho, da educação, da política, da economia, do direito, entre outros. Cabe ainda enfatizar que à educação, enquanto complexo social, e à formação humana dela decorrente, é atribuído um valor moral e ético nas diferentes etapas do desenvolvimento histórico da humanidade.

Vimos que Lukács desenvolve com profundidade essa ideia ao tratar do complexo social da educação, no qual distingue a educação em sentido amplo e em sentido estrito. Diante disso, cabe questionar: a educação escolar ofertada atualmente, em suas diversas modalidades de ensino, tem de fato contribuído para uma formação humana e ética? Pode-se afirmar que, quando a educação se orienta para atender às exigências do sistema produtivo capitalista e/ou assume o papel de redentora da moral e dos costumes a partir de uma visão religiosa, ela perde sua dimensão crítica, aquela proporcionada pelos saberes filosóficos.

Ao trazer essa discussão para o interior das instituições de ensino, é possível reconhecer que elas se constituem como espaços em que conflitos morais e éticos emergem com grande relevância, justamente pela diversidade de indivíduos que as compõem e que carregam consigo distintos valores, costumes e crenças, resultantes das relações que estabelecem com os complexos sociais do trabalho, da economia, da política, da educação, da ética, da religião, do direito, entre outros.

As instituições de ensino básico e superior são espaços de reprodução de valores sociais que deveriam formar os indivíduos para compreender os comportamentos humanos advindos das contradições sociais e do tipo de sociedade em que vivem. Essa formação deve considerar a relação com a economia, a política, a ética, a educação, os costumes, os valores e a cultura, nas diferentes formas pelas quais o indivíduo se vincula a esses complexos sociais, enquanto ser histórico e social pertencente à diversidade da generidade humana. No entanto, a formação humana e ética nessas instituições “[...] tem sido ofuscada [...] a partir do momento em que a qualificação para o trabalho se insere nos parâmetros do capital, ou seja, trata-se de uma educação voltada para os interesses do mercado capitalista, para a competição e para o consumo” (Silva Filho; Lopes, 2018, p. 1033). Em outra passagem, os autores afirmam que “tudo isso tem proporcionado a perda da qualidade da formação e o aumento da privatização de escolas e de faculdades” (Silva Filho; Lopes, 2018, p. 1033).

É o que ocorre atualmente, sobretudo nas faculdades privadas, não apenas nos cursos de Pedagogia, mas de modo ainda mais acentuado nos cursos de Medicina, em que o que predomina é o interesse pelo lucro. Nessas instituições, o aluno é visto como mercadoria, e a formação torna-se um comércio, deixando em segundo plano, ou mesmo à margem, a formação humana e ética.

Por outro lado, as instituições de ensino, especialmente os cursos universitários, podem atuar como agentes de transformação voltados à superação das contradições sociais geradas pelo sistema capitalista, a partir da tomada de consciência, por parte dos indivíduos,

sobre como essas contradições se manifestam nas relações humanas e influenciam os processos formativos. Nesse contexto, o professor, enquanto educador, exerce um papel significativo junto às instituições em que atua, pois “o educador possui um importante papel de transformação da sociedade e, por conseguinte, para a emancipação humana. Tal papel requer uma ação ética” (Lopes, 2023, p. 101). Assim, seria possível promover uma formação humana e ética nos cursos universitários.

Essa formação deveria ser uma prática natural das instituições de ensino, as quais deveriam promover esse saber tão necessário, que nos constitui como generidade humana e integra a constituição do ser homem. É nessa perspectiva que as concepções marxiana e lukacsiana oferecem valiosas contribuições teóricas para fundamentar uma formação humana e ética do profissional.

Constata-se um reducionismo e uma limitação quando se considera que ensinar princípios morais e éticos se resume apenas a tratar das diferentes formas de ser do gênero humano e/ou a abordar exclusivamente um código de ética profissional. Trata-se disso também, mas não se restringe a essa única percepção. O que propomos é uma concepção de formação humana e ética crítica, que permita transcender essa visão reducionista, geralmente expressa por meio de abordagens voltadas à religião, à cultura, às tradições e aos costumes dos povos originários, frequentemente apresentadas de forma superficial, estereotipada e preconceituosa, ou então restrita a um código de ética centrado em aspectos normativos e técnicos, sem a devida compreensão dos fundamentos éticos que o sustentam. É essa concepção limitada de ética que predomina na maioria dos documentos que regulam e orientam a educação e, por consequência, a formação do profissional.

Em todos os casos mencionados anteriormente, observa-se que a realidade e a historicidade da totalidade social são minimizadas no processo de construção de uma moral e de uma ética que não contempla plenamente a diversidade resultante das particularidades e singularidades que compõem e incidem sobre a totalidade social. Ou seja, nesse contexto, prevalece a obstacularização do processo de superação do *em si* para o *para si* do homem, uma vez que se desconsidera a importância da Filosofia crítica, a qual oferece elementos fundamentais para aprofundar e compreender a formação humana e ética. Essa formação é essencial para conduzir os indivíduos a ações voltadas ao bem comum da sociedade, não movidas por punições ou sanções, mas orientadas pelo intento de elevar a consciência humana e sua práxis social rumo ao devir coletivo e universal da generidade humana. Desse modo, devemos considerar que

[...] a ética nunca pode deixar de ter como fundamento a concepção filosófica do homem que nos dá uma visão total deste como ser social, histórico e criador. Toda uma série de conceitos com os quais a ética trabalha de uma maneira específica, como os de liberdade, necessidade, valor, consciência, sociabilidade etc., pressupõem um prévio esclarecimento filosófico. Também os problemas relacionados com o conhecimento moral ou com a forma, significação e validade dos juízos morais exigem que a ética recorra a disciplinas filosóficas especiais, como a lógica, a filosofia da linguagem e a epistemologia. Em suma, a ética científica está estreitamente relacionada com a filosofia, embora, como já observamos, não com qualquer filosofia; e esta relação, longe de excluir o seu caráter científico, o pressupõe necessariamente quando se trata de uma filosofia que se apoia na própria ciência. (Vázquez, 2022, p. 28-29, grifo nosso).

Por isso, a Filosofia se coloca como requisito essencial para que se possa ter fundamentos para a formação humana e ética do profissional, a fim de fornecer elementos para compreender o que está por trás dos fenômenos sociais que geram a crise de valores morais e éticos ao longo da história da humanidade e na atual sociabilidade humana.

Uma formação humana e ética tem como princípio mediar os indivíduos a agirem de forma autônoma e reflexiva, desenvolvendo a capacidade de compreender as contradições sociais que geram desigualdades e de direcionar suas ações para o bem coletivo no exercício de sua profissão. Daí a importância de que essa formação possibilite as condições necessárias para que o indivíduo, em sua particularidade e no exercício profissional, reflita sobre qual é a sua função na sociedade e na coletividade como um todo, a fim de caminhar ao *para si*, transcendendo a lógica de uma pessoa que obedece a normas e princípios apenas para não ser punida, sancionada e/ou premiada, mas porque comprehende que essas normas e princípios contribuem para a elevação da generidade humana de forma autônoma, fundamentada no pensamento reflexivo, filosófico e crítico, orientando-se numa direção ética da humanidade.

Nesse sentido, a formação humana e ética do profissional não se restringe à instrução, mas abrange também a formação do intelecto, do espírito (personalidade) e dos sentidos, contemplando todas as suas dimensões: física, mental, intelectual, ética, estética, afetiva, política e prática — o que nos remete a uma formação humana e ética real e substancial. Essa formação não é algo sobrenatural, mas sim uma potência real, posto que, como já afirmamos diversas vezes, o homem é sujeito de seus pensamentos e atos. Portanto, não se pode esquecer que “[...] é o homem quem faz a sua própria história, e, portanto, gera os seus bloqueios, mas também gera as suas superações” (Lopes, 2021, p. 29).

Essa pretensão implica tensões socioeconômicas na busca de avanços para se concretizar uma formação humana e ética na atual educação brasileira, em específico nos cursos de Pedagogia e de Medicina, nosso objeto de pesquisa. A fim de romper a dicotomia que

historicamente é perpetuada pela divisão social do trabalho, buscamos inserir elementos de integração entre educação e trabalho, ciência e cultura na perspectiva da formação humana e ética que possa contemplar o homem em sua totalidade.

No entanto, o que podemos observar, até o presente momento, é que, na atual sociedade e na educação brasileira, a prevalência na formação do profissional está mais voltada para a preparação do homem para o trabalho alienado (estranhado) e unilateral, quando o indivíduo assume, no capitalismo, a função de polivalente, executando diferentes tarefas e usando seu domínio tecnológico para atender à lógica do mercado, ficando, em segundo plano, a vida humana. Somos avessos à formação unilateral que vem sendo tão pulverizada na educação brasileira, na qual a Filosofia e os valores humanos e éticos têm se tornado menos presentes na formação profissional.

Diante das configurações contemporâneas da sociedade, a formação humana e ética certamente requer, antes de tudo, uma reflexão e uma análise crítica do comportamento humano em sua relação com a sociedade capitalista, a fim de compreender a realidade e apontar possibilidades em uma direção que possa conduzir os profissionais a práticas autenticamente éticas e humanizadas, voltadas para o bem comum. E isso remete a uma formação humana e ética na perspectiva marxiana como elemento constitutivo para nortear a prática profissional. Por considerar que essa formação nos possibilita compreender o comportamento humano na atualidade, faz-se necessária uma tomada de consciência por parte das pessoas em geral, das instituições de ensino superior que realizam a educação em nosso país e dos profissionais diante das inúmeras profissões que constituem a totalidade social e material da sociedade.

3.3 A formação humana e ética como elemento constitutivo para nortear a prática profissional

Neste item, inicialmente, nossa discussão será pautada nos fundamentos da formação humana e ética, sob a perspectiva marxiana, como temos desenvolvido até o momento. Com esse propósito, iniciaremos com as concepções presentes no pensamento de Marx e Lukács, acrescidas de algumas considerações introdutórias de Severino.

Em um segundo momento, deter-nos-emos mais especificamente no objeto central desta pesquisa: a formação humana e ética dos profissionais da Pedagogia e da Medicina. A fundamentação da discussão terá como base principal a obra *Filosofia na formação profissional: por que ter valores políticos, éticos e estéticos na formação profissional é importante?*, de Antônio Joaquim Severino, a qual propõe uma reflexão crítica e aponta os

limites e desafios enfrentados atualmente pela formação superior brasileira na tarefa de ofertar uma formação mediada pela dimensão filosófica, que contemple valores humanos, políticos, éticos e estéticos.

No terceiro momento, abordaremos a importância e o lugar que a Filosofia deve ocupar nas instituições de ensino superior para proporcionar uma formação humana e ética profissional. Compartilhamos do pensamento de Severino (2017, p. 39), ao considerar que

[...] a sociedade brasileira precisa de profissionais que além de serem tecnicamente competentes, para atuar eficazmente na condução das práticas técnicas, tenham igualmente responsabilidade social e sensibilidade ética. [...] cabe à Universidade formar esse profissional, munindo-os com a fundamental ferramenta de que a espécie humana dispõe para dar sentido e orientação a sua existência histórica.

Para iniciar o debate, partimos da percepção de que a formação humana e ética deve estar presente na formação profissional no ensino superior, especialmente nos cursos de graduação. Consideramos que a função da educação superior não deve se limitar ao conhecimento técnico, prático e instrumental, pois, embora esses saberes sejam relevantes e necessários, é igualmente essencial que se promova uma formação filosófica, voltada ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, da leitura crítica da realidade e da capacidade de transformá-la. Essa formação deve favorecer a constituição de valores morais e éticos orientados para o fortalecimento da coletividade na práxis humana e profissional.

É de suma relevância ressaltar, no início da nossa discussão, que o termo “ética profissional” pode gerar certos equívocos, uma vez que alguns autores costumam reduzi-lo à mera referência a códigos de ética e/ou a normas de conduta da profissão. No entanto, a ética profissional deve ir além desses dispositivos normativos e se fundamentar em princípios mais amplos, exigindo do profissional uma postura reflexiva sobre suas próprias ações. Segundo Lopes e Silva Filho (2018a, p. 17), essa reflexão não se restringe ao momento anterior ao agir, com a finalidade de agir corretamente, mas implica também “[...] uma reflexão da ação depois de consumada [...] O que queremos destacar aqui é o caráter reflexivo da ética”.

A ética se propõe a refletir sobre a conduta humana e profissional, buscando entender o que levou determinado profissional a agir de uma forma e não de outra, quais os fundamentos que sustentam essa conduta e quais fenômenos sociais estão subjacentes a esse tipo de atuação. Além disso, apresenta caminhos propositivos para superar comportamentos que violam os princípios morais e éticos respaldados pelos preceitos normativos de cada profissão.

Do ponto de vista conceitual, quando nos referimos ao conjunto de normas de como o profissional deve agir, estaremos falando da moral, mas se refletirmos sobre o que leva esse profissional a ter determinado comportamento, estamos nos referindo à ética que, como já dissemos várias vezes, é a teoria e/ou reflexão da moral, embora cotidianamente não se faça essa distinção com frequência. Então quando falamos aqui de ação moral ou ética terá sempre o mesmo sentido de uma ação voltada para o bem comum.

É exatamente partindo desse entendimento que estamos abordando o tema da ética profissional como uma formação que permite ao profissional refletir sobre suas práticas. Desse modo, consideramos essencial a presença da ética na formação do profissional no ensino superior, com destaque a esse seu caráter reflexivo e histórico e, ao mesmo tempo, universal no sentido da sensibilidade ética e dos valores morais. A esse respeito Severino (2017, p. 99-100) salienta o seguinte:

mas quais as relações entre a ética e educação? Em primeiro lugar, a questão da moralidade do agir é caráter universal, ou seja, interessa diretamente a todos os homens, quaisquer que sejam as circunstâncias concretas que constituem suas mediações históricas e sociais. Podem variar os conteúdos dos sistemas éticos, mas todas as comunidades humanas vivenciam, sob formas particularizadas, a sua sensibilidade ética. Assim, variam os sistemas morais, mas não variam a exigência da moralidade e a sensibilidade dos homens aos valores morais.

Convém lembrar, no âmbito desta tese, que a ética se configura como mediação imprescindível na formação profissional. É a partir dela que se origina o conhecimento filosófico-crítico, o qual nos capacita a refletir racional e propositivamente sobre a conduta profissional — uma reflexão que ultrapassa o simples cumprimento de um código de ética, ainda que este seja igualmente necessário para orientar o exercício da profissão.

O código de ética médica, assim como os de outras categorias profissionais, funda-se numa moral normativa, legalmente delineada, que estabelece as condutas a serem observadas no exercício da prática. A ética, por sua vez, intervém criticamente nesse arcabouço moral, oferecendo uma reflexão filosófica aprofundada sobre seus pressupostos. Em nenhuma hipótese ela se configura como um mecanismo de imposição; trata-se sempre de um pensar “sobre” o agir profissional.

Por isso, a ética se faz tão necessária na formação profissional para refletir e identificar as discrepâncias presentes na conduta profissional e encontrar possibilidades propositivas de enfrentá-las. Segundo Severino (2017, p. 34),

[...] a formação profissional envolve, necessariamente esse tríplice [...] A dimensão epistemológica abrangendo o conhecimento dos objetos que constituem o universo de sua ação, a dimensão técnica que fornece os instrumentos para tornar eficaz essa ação e dimensão ético-política que insere essa ação num contexto sociocultural.

Portanto, a nossa concepção de formação profissional parte de uma práxis que diz respeito a um conjunto de conhecimentos, ações e atitudes que possibilitam aos indivíduos se apropriarem desse conhecimento historicamente acumulado, no sentido de colocá-los ao crivo da própria realidade e do movimento da história, tornando-os sujeitos do seu próprio processo histórico. Nesse contexto, insere-se a formação humana e ética do profissional para proporcionar aos profissionais uma consciência a respeito da possibilidade objetiva e subjetiva de os indivíduos assimilarem os conhecimentos à luz também das experiências que vivem no ambiente de trabalho, estudos e vivências, posicionando-se contra os antagonismos e afirmando a importância da sua atuação como sujeitos históricos, como uma alternativa de superação das relações humanas baseadas na exploração e na injustiça social.

A formação humana e ética do profissional proporcionada pela educação se converte em função social, entendida como ideologia enquanto conjunto de ideias que orientam uma ação, quando possibilita aos indivíduos tomar consciência dos conflitos sociais advindos das contradições socioeconômicas. Sob essa perspectiva, essa formação constitui-se como uma ideologia em sentido positivo, pois, por meio das três dimensões epistemológica, técnica e ético-política, os indivíduos passam a compreender os conflitos sociais, históricos, políticos e econômicos que emergem dessas contradições. Dessa forma, tornam-se capazes de atuar na direção da superação desses antagonismos, contestando a ordem social vigente e propondo-se a transformá-la. A partir dessa formação humana e ética, delineada nos termos acima, é possível oferecer alternativas à ideologia dominante do capitalismo. Tomando como referência o pensamento de Lukács, Lopes (2006, p. 101) afirma que “a ideologia dominante do capitalismo tenta fazer os homens considerarem a vida normal, subjetivamente, como a melhor possível e, objetivamente, como destino inevitável”. No entanto, apesar desse predomínio ideológico, Lukács defende a liberdade de escolha dos homens.

Lukács defende a liberdade de escolha da ação dos homens, mesmo diante dos bloqueios impostos pela subjetividade, pelas circunstâncias e, por vezes, pela própria individualidade. Ainda assim, o ser humano conserva a capacidade de escolher e agir, mesmo que, em muitos casos, as teleologias não se realizem exatamente conforme foram planejadas. Lopes (2006, p. 33) destaca que, segundo Lukács, “a posição teleológica e sua realização geram nexos causais que se cristalizam numa realidade própria. Forma-se aqui uma nova objetividade,

mas que tem como mediação os atos singulares dos indivíduos concretos". Nesse horizonte, são os próprios homens que estabelecem suas posições teleológicas, definem seus modos de ação e refletem criticamente sobre eles com vistas à transformação.

Assim como Marx, Lukács concebe o ser humano como um ser histórico, capaz de se transformar e de atuar como agente da transformação social. É a partir dessa concepção que passamos a analisar a formação profissional que está sendo ofertada nos cursos de Pedagogia e de Medicina, em instituições públicas e privadas de ensino superior do nosso país. Tal formação é expressão das teleologias e ações humanas, pois o homem produz, necessariamente, o novo no interior dos complexos sociais da educação, da ética, da política e da economia – dimensões constitutivas da totalidade social e determinantes da práxis humana.

A educação e a formação humana e ética estão inseridas na produção do novo, como se evidencia nas reformas curriculares da educação básica e do ensino superior, abrangendo todos os cursos de graduação. Todavia, é possível identificar uma série de problemáticas decorrentes dessas transformações, entre as quais se destaca o esvaziamento de conteúdos e de componentes curriculares na área das Ciências Humanas, como Filosofia e Sociologia, nos currículos dos cursos de graduação. Nesse sentido, Severino (2017, p. 7), no início de sua obra *Filosofia na formação profissional: por que ter valores políticos, éticos e estéticos na formação profissional é importante?*, enfatiza tanto a relevância da Filosofia para a formação profissional superior quanto o desinteresse da comunidade acadêmica frente a essa necessidade:

[...] falar hoje da necessidade e da importância da formação filosófica no contexto da formação universitária não suscita muito interesse no seio da comunidade acadêmica e da sociedade em geral. Com a completa impregnação da cultura contemporânea por exacerbado pragmatismo, a educação superior vem sendo vista e praticada, cada vez mais, como fosse apenas um aparelhamento técnico para o exercício de operações funcionais na sofisticada engrenagem tecnológica da produção. O que realmente contaria doravante é capacitação para o manejo de funções técnicas ou tecnicizadas no mundo da produção, sejam elas relacionadas ao comando operacional dos diversos campos do conhecimento científico e tecnológico ou pertinentes à condução dos empreendimentos culturais

A citação acima nos confirma que, com o passar dos anos, vem ocorrendo um movimento depreciativo da Filosofia como campo do saber, sobretudo nas universidades, onde anteriormente ocupava lugar de destaque. Constata-se o aviltamento e a supressão da Filosofia nos cursos de graduação. É importante ressaltar que esse fenômeno, presente tanto na educação básica quanto no ensino superior, não ocorre de forma aleatória; trata-se também de uma questão ideológica. Nessa perspectiva,

[...] não é outra a razão pela qual tanto o modelo histórico das IES públicas e mesmo daquelas caracterizadas por *perfis ideológicos confessionais* estão perdendo aceleradamente terreno para aquele modelo assumidamente mercantil de IES. O reconhecimento e valorização desse novo formato de universidade se tornaram possíveis por que o que se passou a esperar de uma IES é, na verdade, um outro tipo de “formação”, que pode muito bem ser socializada, “universalizada”, mediante uma simples relação de transmissão formal, como ocorre com qualquer outra esfera de bens e serviços (Severino, 2017, p. 10, grifo nosso).

Então, as Instituições de Ensino Superior (IES) estão cada vez mais influenciadas pela lógica globalizada de mercado e por seu paradigma de produção flexível, tecnológica e multitarefa, associado aos processos de reordenamento da produção capitalista, que favorece e condiciona a valorização das atitudes e comportamentos ideológicos para atender às demandas mercadológicas. Desse modo, afirmam Silva Filho e Lopes (2018, p. 1028) que “o processo da máquina dirige o pensamento e a ação do homem, e a racionalização passa a ser padronizada pelos ditames lucrativos do mercado”. Esses perfis ideológicos, mercadológicos, *adentram* nas IES como ácido corrosivo na formação filosófica e na educação superior. Aqui vamos nos referir à concepção de Lukács (2013), ao considerar que toda ideologia cumpre uma função social, ou seja, toda ideologia é uma forma que os homens têm, por meio das suas ideias, de estabelecer modos de ação e de pensamento em uma determinada sociedade, de se conscientizar dos principais conflitos sociais de um determinado período e ser capaz de *dirimi-los*, de enfrentá-los e de intervir neles, dando-lhes novas direções. Salientamos que a ideologia é um conjunto de ideias que, independentemente de serem falsas ou verdadeiras, intervém diretamente na realidade social.

A ideologia, acima de tudo, cumpre uma função social, mantendo e/ou transformando os rumos de uma determinada sociedade. Para Lukács, a função social da ideologia é o que revela o seu sentido positivo ou sentido negativo. O sentido positivo está relacionado à sua capacidade de contribuir para mediar a transição da generidade humana do *em si* para o *para si*, promovendo uma elevação ética do ser social. Nesse sentido, a ciência e a educação também assumem um caráter ideológico, pois exercem uma função social que pode conduzir tanto para o sentido positivo quanto para o sentido negativo, ao intervirem nas mobilizações sociais e nas ações concretas. Podemos perceber o caráter ideológico da educação (no caso, no sentido negativo) nas colocações de Severino (2017, p. 59, grifo nosso) ao fazer o seguinte questionamento relativo à ausência da Filosofia nos currículos universitários:

[...] como repensar, no contexto tão complexo e problemático do ensino superior brasileiro, a presença da filosofia nos currículos universitários? A discussão sobre a razão de ser da filosofia no ensino superior recoloca-se no âmago dessa problemática. Afinal, *o que está em causa é a concepção da formação humana que se espera da Universidade que vai justificar a necessidade da presença da filosofia nas mediações curriculares dos cursos universitários*. Se o objetivo da Universidade for o de propiciar apenas uma preparação técnica para o mundo da produção, então a filosofia torna-se mesmo dispensável, desnecessária e até mesmo prejudicial.

Partindo das posições de Lukács e do questionamento feito por Severino, a ideologia pode se colocar a serviço de uma função social no sentido positivo, quando contribui para o desenvolvimento da generidade humana, e/ou no sentido negativo, quando atua no sentido de engessar esse desenvolvimento. Um exemplo disso é a ênfase na ideia de que o conhecimento filosófico seria desnecessário nos currículos universitários — mais especificamente, nos currículos dos cursos de graduação —, o que leva muitos a acreditarem que a Filosofia pode ser substituída por disciplinas voltadas exclusivamente a conhecimentos técnicos, orientados para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho.

É exatamente por isso que nossa pesquisa defende a relevância da formação humana e ética dos profissionais da Pedagogia e da Medicina, e sustenta que tal formação só pode ser plenamente proporcionada pela ciência filosófica. Daí decorre a importância da presença da Filosofia na formação de profissionais no ensino superior. A Filosofia deve estar presente na formação humana e ética, sobretudo diante dos graves problemas de ordem moral e ética que atravessam a formação profissional e têm gerado inúmeros desafios nas áreas do conhecimento e em diversas profissões.

Em suma, as ideologias de sentido negativo cumprem uma função social específica: enfraquecer o coletivo humano, desmobilizar as lutas sociais, justificar a retirada de direitos e sustentar o discurso irracional anticiência. No entanto, também há a ideologia voltada ao progresso científico, à valorização da Filosofia na formação profissional superior, à educação emancipatória e à formação humana e ética. Essa ideologia cumpre uma função social vinculada aos interesses do desenvolvimento da generidade humana e, em nossa concepção, essa deveria ser a função social primordial das Instituições de Ensino Superior.

Essa concepção de ideologia em Lukács é de grande contribuição ao indicar caminhos na direção de pores teleológicos que possibilitem a transição do em si para o para si. Com isso, aproximamo-nos de finalidades éticas capazes de orientar o coletivo humano a ações que promovam sua elevação enquanto generidade humana. A educação, em seu sentido estrito, como ocorre nas Instituições de Ensino Superior, deveria estar a serviço desse desenvolvimento e não subordinada à lógica da produção mercadológica. Nessa perspectiva, a Filosofia, e de

modo geral a reflexão filosófica, torna-se elemento essencial na formação profissional. Como destaca Severino (2017, p. 65–66):

[...] é, pois, como tarefa do coletivo humano que o conhecimento deve se exercer na sua plenitude. Ele é estratégia fundamental da vida espécie. E é por isso que o desenvolvimento da capacidade de reflexão filosófica, tanto quanto das demais modalidades de exercício da subjetividade, se torna relevante no caso de toda formação profissional e, *a fortiori*, no nível da formação universitária. Essa capacidade de pensar a totalidade, de forma integrada, é dimensão imprescindível na formação profissional, sob pena de se transformar essa em mera habilidade técnico-operacional, mecânica, vazia de significado humano (Severino, 2017, p. 65-66).

É por meio das produções filosóficas que se busca encontrar respostas para perguntas voltadas à compreensão da realidade e dos problemas sociais contemporâneos. Esses conhecimentos, produzidos historicamente e resultado da atividade humana, nos auxiliam a entender e refletir sobre a realidade atual, além de propor possibilidades para os desafios sociais que vivenciamos. A citação acima de Severino está em consonância com nossa concepção de formação humana e ética do profissional na perspectiva marxiana, que propõe pensar e compreender a realidade de forma integrada, considerando o homem como ser histórico e social, que constrói sua sociabilidade e é capaz de criar as condições necessárias para transformar essa realidade.

Portanto, partimos do pressuposto de que uma formação com dimensão filosófica, vinculada à realidade social e aos conhecimentos integrados, é fundamental para a formação humana e ética do profissional. Quando isso não ocorre, a formação torna-se vazia de significado humano, conforme a perspectiva neopositivista expressa por Lukács (2014, p. 170-171, grifo nosso):

[...] se não fazemos uma ampla crítica da visão neopositivista, aquela divisão manipulatória do trabalho – que em certo sentido é também necessária e que, por assim dizer, separa nas ciências as disciplinas umas das outras – *acaba por transformar esta divisão em disciplinas numa barreira ontológica no interior da realidade*. Se, por exemplo, um biofisiólogo efetiva certas pesquisas biofisiológicas, não se preocupa geralmente com outros aspectos evolutivos do organismo. É significativo que a cada momento surja um setor novo da medicina, e depois de um breve tempo verificamos que a nova conquista médica exerce, noutros aspectos, efeitos que causam danos ao organismo. Se olho esta situação com olhos neopositivistas, então isto se torna evidentemente inevitável. Na pesquisa X são indagados apenas certos efeitos: depois chega a pesquisa Y, completamente independente da primeira, que esclarece as consequências concretamente danosas. Estes efeitos úteis e danosos têm lugar no mesmo organismo, e este organismo morre: esta é uma verdade ontológica, desagradável no caso em questão, que em geral não preocupa absolutamente o nosso neopositivista. Na realidade, segundo seu modo de ver as coisas, uma questão deste gênero não entra nem na pesquisa X nem na pesquisa

Y. Para voltar agora ao nosso problema, *isto significa que ontologicamente não se pode separar uma da outra as conclusões políticas, econômicas, pessoais, etc.*

Por conseguinte, a concepção de formação profissional sem a presença da dimensão filosófica, que visa apenas à “[...] habilidade técnico-operacional, mecânica, vazia de significado humano.” (Severino, 2017, p. 66), cai nessa visão neopositivista mencionada por Lukács, posição essa deslocada dos problemas sociais que emergem da estrutura e incidem na superestrutura. Por isso, optamos por uma formação humana e ética do profissional numa perspectiva marxiana que busca compreender a realidade em sua totalidade, considerando o todo e não apenas as partes. Reafirmamos que a Filosofia representa uma dimensão indispensável para essa formação e, nesse sentido, concordamos com Severino (2017, p. 63-65) ao enfatizar a importância da Filosofia, ainda que reconheça a necessidade de outras áreas do saber:

[...] pois, a significação da filosofia como modalidade de saber que se refere à realidade, à densidade do real, por mais opaca e resistente que seja a essa abordagem. Este é o significado nuclear que é a fonte dinamizadora de todo empreendimento elucidaor realizado pelo conhecimento, mesmo quando se exerce concretamente por formas indiretas. O que quero dizer é que filosofar é pensar o real, quaisquer que sejam as formas históricas e concretas mediante as quais esse real se expressa à nossa experiência. Assim, mesmo quando a reflexão se dedica ao entendimento do próprio processo de conhecer, por exemplo, quando pensa a ciência, arte, a religião, mesmo quando se debruça sobre o pensamento objetivado do texto, ele visa, ao fim e ao cabo, pensar o sentido da realidade mediatizada particularmente no ser humano. Por isso mesmo, todas as definições que se tem dado a filosofia, como por exemplo, a “de produzir conceitos”, “de validar a ciência”, de escoimar a linguagem de seus vícios lógico-lingüísticos, só podem sustentar-se se, em última análise, se isto seja feito com objetivo primordial de contribuir para o esclarecimento do significado de existir humano na história. A razão fundamental de ser de todo o pensamento é o de investir nessa elucidação. É claro que isso não é feito só pela filosofia; ao contrário, a contribuição de outras modalidades de conhecimento, de outras formas de exercício da subjetividade, é significativa e imprescindível para que se aproxime, ao longo do desenrolar da prática investigativa e reflexiva, desse sentido do existir histórico-social do homem, ou seja, para que os homens possam ir constituindo subjetivamente a cultura objetiva de seu mundo. Por sinal, essa é a tarefa da própria humanidade: humanizar cada vez mais [...].

Essa citação de Severino sintetiza nosso entendimento acerca da Filosofia enquanto requisito fundamental para a formação humana e ética do profissional nos cursos de graduação, evitando que esta se reduza a uma mera profissionalização técnica. No âmbito da educação básica e, sobretudo, do ensino superior, quando abordamos conteúdos das ciências, das artes e da Filosofia, é recorrente, no contexto contemporâneo, a acusação de que lidamos com conhecimentos ultrapassados, desprovidos de sentido e valor para a experiência atual. Tal crítica configura-se como uma das mais equivocadas em relação à educação e, por extensão, à

formação humana e ética. Lukács (2013, p. 539, grifo nosso) corrobora essa perspectiva ao ressaltar explicitamente a importância da Filosofia para a constituição do ser social:

[...] acresce-se a isso ainda que a filosofia e a arte, examinadas na totalidade do seu desenvolvimento, estão direcionadas a cultivar o gênero humano, isto é, o ser social e, dentro dele, o homem, visando ao seu ser-para-si, ou seja, com intenção desfetichizante, dissolvendo ao menos idealmente os estranhamentos.

A Filosofia é essencial para o desenvolvimento humano e se manteve presente na produção do conhecimento ao longo da história da humanidade. Por esse motivo, consideramos elementar sua presença nas instituições de ensino superior, com a função de possibilitar que esse conhecimento, fundamentado nas experiências humanas passadas (saberes), seja contextualizado à realidade humana existente e contribua para a construção do conhecimento, permitindo que os indivíduos se apropriem da experiência humana condensada e sintetizada, ainda em estado de latência, aguardando ser novamente trazida à vida.

O processo de objetivação torna-se, para os indivíduos, o meio de apropriação daquilo que está na história, na Filosofia, na cultura, nas artes, etc. Assim, os produtos da atividade humana, a partir dos processos de objetivação, passam a ser atividades que se transferem para a cultura.

À luz dessa compreensão, cultura é tudo aquilo que resulta da práxis humana. Portanto, em primeiro lugar, ela é também material. Tudo o que o ser humano produz materialmente também carrega conhecimento, ideias, valores, linguagem e as várias formas de sistemas e de signos que os humanos desenvolvem para organizar seu conhecimento do mundo, para se comunicar e para movimentar o pensamento. Segundo Pinto (1993, p. 31), a educação também é fenômeno histórico, social e cultural, pois “a educação é a transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos, segundo os moldes e pelos meios que a própria cultura existente possibilita”. Consideramos que tudo isso é cultura. O mundo transformado pela ação humana tem uma característica, “a cultura”, que carrega a memória da atividade humana passada e presente. Na concepção marxiana, a cultura é resultante do processo de objetivação; trata-se do processo pelo qual a atividade humana transforma-se em propriedades de objetos e em ideologias. As características desse processo de objetivação são que ele é acumulativo, pois reúne experiência, conhecimento e prática social; além disso, permite realizar uma síntese, ou seja, as objetivações vão sintetizando experiências de tal maneira que, à medida que a história evolui, a realidade cultural humana torna-se uma densa acumulação de experiência social, que

vai se depurando e chega a cada ser humano como uma síntese da história e da experiência, como atividade humana acumulada em conhecimentos.

O conhecimento é, então, o resultado da atividade humana, que é histórica e social, e que se transforma em movimento do indivíduo. Quando isso ocorre, temos um processo dialético de continuidade da história e de transformação do mundo, pois, à medida que os indivíduos se apropriam de toda essa riqueza de conhecimentos filosóficos, históricos e sociais, eles se apropriam também de imensas possibilidades e alternativas — não somente de continuidade daquilo que existe, mas também da produção daquilo que ainda não existe. É por isso que, no existente das contradições, podemos desvelar e encontrar possibilidades do que ainda não existe, ou seja, a possibilidade do novo. Portanto, no antigo, muitas vezes acusado de ser ultrapassado, antiquado, anacrônico, existe uma riqueza de atividade humana acumulada que projeta a possibilidade do *novo*.

Quando transformamos o mundo e a realidade, tomamos para nós aquilo que existe, ou seja, a dinâmica contida naquilo que já está presente, colocando-a em movimento por meio da atividade humana individual e coletiva. Assim, as possibilidades e alternativas de criação de algo ainda inexistente se vislumbram como potência, possibilidade e futuro possível para a sociedade, caracterizada pela socialização da riqueza humana, tanto material quanto ideativa, dos conhecimentos, dos valores e daquilo que de melhor a humanidade produziu e ainda pode produzir no campo das ideias e das melhores possibilidades de uma vida humana com sentido e de efetiva liberdade.

Saber utilizar as possíveis oportunidades de conhecimento e transformação envolve estratégias de ação coletiva e individual. Para que se concretizem, é preciso que existam, que sejam conhecidas, que saibamos nos apropriar delas e que haja a vontade de utilizá-las. É fundamental prevalecer o querer, que é o nosso posicionamento, no sentido de que vamos transformar essas possibilidades em realidade; caso contrário, elas poderão não se concretizar. Defendemos uma sociedade que se realize pela socialização da riqueza humana, tanto material quanto imaterial.

As instituições de ensino devem atuar na socialização material e ideativa do conhecimento para esse fim. Por isso, entendemos que trabalhar com educação exige um posicionamento social, político e ideológico, uma vez que essa concepção de construção e produção do conhecimento está contextualizada na realidade da totalidade humana e social, presente nos complexos sociais da educação, da ética, da política, da economia, do direito, da cultura, entre outros. Instituições de ensino, como universidades e o sistema público, devem

socializar o conhecimento e defender uma sociedade na qual as melhores conquistas da humanidade sejam acessíveis a todos, colocando a formação das novas gerações no centro da vida e da atividade social, integrando-a a um amplo processo educativo de formação plena do ser humano, para que todos possam viver uma vida livre, universal e efetivamente com sentido.

Assim, acreditamos que a formação profissional proporcionada nas IES deve ser orientada por uma Filosofia crítica, que se contrapõe a um posicionamento baseado em uma formação deformada, fragmentada e limitada, resumida a conhecimentos técnicos e práticos. Para nós, é de grande relevância uma formação profissional sob uma perspectiva crítica. Severino (2017, p. 66-67) reflete sobre a ausência dessa formação e os prejuízos sofridos pelos educandos, que têm esse direito usurpado:

[...] a ausência de uma iniciativa pedagógica destinada a suscitar uma reflexão sistemática, envolvendo uma dimensão crítica, não evita o exercício de pensamento. Só que esse vácuo será ocupado por um pensar alienado e dogmático, fortemente ideologizado. A ideologia faz então a defesa do pragmatismo na formação universitária, falseando o papel do conhecimento e do ensino. Argumentos pretensamente sólidos são apresentados para legitimar essa pragmaticidade da formação profissional, inclusive desqualificando as propostas educacionais de perfil humanístico. Por mais que seja exitosa essa postura, ela não deixa de provar a necessidade de uma justificação do investimento educativo: na falta de uma filosofia crítica, avança-se uma racionalização dogmática, sonegando-se aos estudantes uma perspectiva de abordagem mais sistemática e crítica da realidade histórica dos homens.

Essas posições de Severino reforçam o que já temos colocado aqui em relação a uma concepção de formação humana numa perspectiva crítica do materialismo histórico-dialético, partindo do pensamento de Marx e Lukács. Consideramos que, para compreender a realidade concreta em sua totalidade, precisamos entender que existe uma determinação material e uma relação dialética que não faz desaparecer a importância e a determinação das bases materiais, sendo de suma relevância ressaltar que estas não são unicamente econômicas. Como já mencionamos anteriormente, todas as dimensões da sociabilidade humana têm uma materialidade e também sua expressão de valores e de representações que orientam as ações dos seres humanos em uma ou em outra direção, reafirmando que, no pressuposto materialista, existe uma base material que age, que é dinâmica e que tem grande importância nos valores históricos, sociais, políticos, econômicos, educacionais, éticos, culturais, etc.

Reafirmamos a nossa defesa de uma formação humana e ética do profissional que contemple essa compreensão crítica acerca da realidade na qual estamos inseridos, para contribuir com a superação do pensamento alienado (estranhado), ideologizado, no sentido

negativo da desqualificação do pensamento crítico, reflexivo, autônomo e humanístico. É nesse contexto que defendemos a presença essencial da Filosofia, para proporcionar aos educandos uma formação profissional que priorize essa compreensão crítica da realidade e a importância de cada um como sujeito histórico que, por meio de sua práxis, pode manter e/ou mudar o rumo das suas práticas profissionais, colocando-se a serviço da vida e da dignidade humana.

A importância da Filosofia para a formação humana e ética do profissional é fundamental para refletirmos sobre a ética e sobre os problemas de nosso tempo. A dimensão filosófica se faz extremamente necessária para esse mister, pois a Filosofia vai contra o senso comum, caracterizado por sua irreflexão. O pensamento filosófico vem para romper com o a superficialidade, impulsionando-nos a pensar racionalmente diante do senso comum sobre a vida, o conhecimento, a ética e os valores, etc. Na Filosofia, tudo pode ser questionado. Não há dogmas nem verdades inquestionáveis, pois tudo está sujeito à razão e à reflexão crítica. Ressalte-se que filosofar não se resume ao ato de perguntar, mas comprehende, sobretudo, o esforço de entender a realidade em sua totalidade. É evidente que formular questões é essencial à Filosofia — como: o que é justiça, verdade, valores, ou qual o sistema social mais adequado para a convivência coletiva —, contudo, sua maior contribuição está na capacidade de produzir conhecimento, oferecendo perspectivas críticas e propositivas para enfrentar problemas de ordem social, política, ética, educacional, entre outras, ou seja, apresentar alternativas para a superação dessas questões.

Ao longo da história da humanidade, até os dias atuais, a Filosofia tem sido considerada, por muitos pensadores, a mãe de todas as ciências. Por séculos, ocupou lugar de destaque e prestígio na formação daqueles que buscavam o conhecimento científico. No entanto, com o passar do tempo, observa-se um movimento de desvalorização da Filosofia como campo do saber, como já foi mencionado anteriormente.

Marx (2007, p. 571), nas *Teses sobre Feuerbach*, convida-nos a uma reflexão: “[...] os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diversas maneiras; o que importa é modificá-lo”. Assim, para Marx e Lukács, o conhecimento filosófico é essencial para compreender o mundo, mas torna-se insuficiente se não vier acompanhado da ação transformadora. Com base nesse pensamento, defendemos aqui que o ser humano tem um caráter decisivo nos rumos das transformações sociais, inclusive no que se refere ao seu agir ético. Para ambos, perder a dimensão dos valores humanos é reduzir o marxismo a um pragmatismo esvaziado de substância — substância essa fundamental àqueles que buscam transformar a sociabilidade do capital rumo à construção de um mundo mais justo e equitativo para todos, no qual a ciência,

enquanto forma de conhecimento, esteja sempre a serviço da vida e da dignidade humana. Destacamos, portanto, que nossa ação se ancora em valores que consideramos essenciais para a edificação de uma sociedade verdadeiramente comprometida com a existência humana. Ao negligenciar essa dimensão, corre-se o risco de perder a direção; e, sem horizonte, não há caminho que seja promissor ou viável.

Por isso, vivemos atualmente um grande paradoxo social, como já enfatizamos: enquanto a ciência avança significativamente, os valores humanos são relegados e negligenciados diante da prevalência do *ter* sobre o *ser*. Essa questão é abordada por Marx nos *Manuscritos econômico-filosóficos* e em *O capital*, ao evidenciar que a mercadoria, o lucro e o dinheiro passam a ocupar um lugar superior à própria vida humana, invertendo os valores humanos e impondo a lógica do capital, que passa a imperar e a prevalecer o primado do *ter* sobre o *ser*.

Marx defende que é preciso resgatar os valores humanos. Partindo dessa premissa, é relevante destacar que existe uma visão valorativa que devemos considerar ao utilizar todos os meios indispensáveis para produzir as transformações sociais essenciais, baseando-nos em uma convicção sólida, fundamentada em valores justos. Para tanto, precisamos de uma formação humana e ética profissional dos sentidos. Não se trata apenas de priorizar os sentidos práticos, mas também aqueles que desenvolvem as capacidades intelectuais, espirituais e criativas dos indivíduos, o que nos remete à reeducação dos sentidos e da personalidade, cuja direção aponta para o sentido humano do homem. Segundo Silva Filho (2022, p. 19), “essa reeducação dos sentidos é uma tarefa, ao mesmo tempo, individual e coletiva, e só pode ocorrer por meio da educação como esclarecimento que, enquanto tal, torna-se um potencial crítico emancipatório”. Não se trata aqui de sentimentalismo nem de moralismo, e sim do desenvolvimento da generidade humana, permeada por uma educação emancipadora e, consequentemente, por uma formação ética.

Portanto, o desenvolvimento da consciência moral e ética remete a um processo educativo que requer o estabelecimento de teleologias, o exame das condições de possibilidade para a ação dessas teleologias e a busca de meios para realizá-las. Falando do pensamento de Lukács sobre esse ponto, Lopes (2006, p. 18) afirma que,

[...] para Lukács, a ética é fundada na capacidade teleológica dos homens e por isso ela é uma parte interativa da práxis social dos indivíduos que estarão agindo eticamente quando superam a própria particularidade e se elevam ao para-si. Isso ocorre quando eles levam conta o dever-ser e os valores como categorias sociais, que são estabelecidas na liberdade de escolha entre as alternativas que lhes permitam sair

do seu particularismo, direcionando-se para a finalidade das objetivações, quer seja, nos atos primários do trabalho (teleologias primárias) quer seja nos complexos sociais que dele derivam (teleologias secundárias), finalidade esta que deve se voltar para o pleno desenvolvimento da personalidade e, portanto, do gênero humano.

Esse é o ponto central por qual passa a posição de Lukács a respeito da ética. Ele a considera em uma dimensão histórica e social. Para Lukács, a ação ética resulta justamente da prática teleológica dos homens quando estão voltados à superação da própria particularidade, com vistas a se elevarem ao *para si*. Assim, a generidade humana se orienta para o bem comum, ou seja, para o coletivo.

Conforme Lukács, para que o ser humano seja eminentemente ético, é necessário que ele ultrapasse sua particularidade, seu estado *em si*, e volte-se ao *para si*, à coletividade e ao bem comum. Essa ação já se inicia na vida cotidiana. Desse modo, no estabelecimento da posição teleológica, na escolha de alternativas e na decisão para realizá-la, a vida cotidiana assume grande importância, pois, como afirma Lopes (2006, p. 21), ao interpretar o pensamento de Lukács, é preciso considerar “[...] a educação no sentido de uma formação ética, que perpassa a existência social dos homens, cujo centro de saída e de volta é a vida cotidiana”. Assim, não se pode prescindir das teleologias e das ações decorrentes da vida cotidiana no processo de formação do ser humano, “[...] pois a maioria das elevações genéricas dos homens parte da vida cotidiana e a ela retornam” (Lopes, 2006, p. 20). Em suma, o “[...] caminho da generidade *para si*, com a mediação emancipadora da ética, parte, antes de tudo, da vida cotidiana” (Lopes, 2006, p. 121). Aqui defendemos que, no cotidiano da formação de profissionais em instituições de ensino superior, é possível conceber uma formação ética, o que reforça a importância da estrutura curricular dos cursos de Pedagogia e de Medicina.

Também é na vida cotidiana que se materializam as posições teleológicas secundárias, nas quais a consciência de alguns indivíduos busca convencer outros a assumirem determinadas decisões e comportamentos. Assim, o ensino superior, público e privado, pode se apresentar como alternativa para uma educação que atenda às necessidades de uma formação humana e ética do profissional oferecida pelas IES. Considerando o sistema vigente e suas contradições, é imprescindível reconhecer o poder da ação individual e coletiva, que, embora frequentemente subestimado, pode provocar grandes avanços no campo da ética. Com a tomada de consciência e a mudança na forma como a estrutura curricular de um curso para formar profissionais é organizada, pode-se proporcionar um grande impacto na vida cotidiana. Partindo dessa compreensão e do conhecimento construído a partir dos autores que fundamentam esta pesquisa, entendemos que a educação e sua função social podem oferecer alternativas a políticas

educacionais que, contrárias à estrutura do sistema vigente, influenciam diretamente os currículos das IES para atender apenas aos interesses do mercado de trabalho, negligenciando a formação humana e ética do profissional.

Reafirmamos a necessidade da ética fundamental na formação profissional a partir de reflexões pertinentes e da concretude diante das lutas e contradições sociais contemporâneas, as quais enfrentamos na formação humana e ética. A educação desempenha um papel decisivo nessa disputa, por isso é importante pensarmos uma práxis educacional e pedagógica que incorpore os elementos da reflexão crítica da história, do homem, da sociedade e da cultura, como condição para que os educandos, de modo geral, se apropriem desse conhecimento acumulado ao longo da história pela humanidade. Como diz Marx, compreender o mundo é essencial, porém é fundamental transformá-lo. Nessa direção, como afirmam Silva Filho e Lopes (2022, p. 38), ele reafirma “[...] o eixo histórico da vida social dos homens e a concepção de que eles são autores da sua própria história”. Por isso, os próprios homens devem estabelecer as suas normas de ação e resgatar os seus valores éticos, o que remete também à necessidade de se “[...] repensar o significado da dominação e da emancipação humana” (Silva Filho; Lopes, 2022, p. 38).

Para tanto, é preciso a presença da Filosofia numa perspectiva crítica do conhecimento e da reflexão. Daí, cada vez mais, a necessidade da inclusão de disciplinas de Filosofia nos cursos de graduação que ainda não as contemplam, bem como da ampliação da carga horária dessas disciplinas nos currículos, proporcionando uma formação humana e ética provida de sentido para a práxis profissional dos seus egressos. Consideramos que uma formação humana e ética nos cursos de Pedagogia e de Medicina possibilita a integração das dimensões fundamentais da vida. Para tanto, reforçamos: é fundamental que estejam presentes nos currículos desses cursos componentes curriculares filosóficos e os fundamentos da ética, que proporcionem a compreensão da realidade a partir de onde emergem as contradições sociais. Em suma, é necessária a articulação entre esses saberes. Isso constitui a condição fundamental para a implementação dos processos da formação humana e ética em todas as suas dimensões, como já mencionado.

O capítulo seguinte abordará como está sendo ofertada a formação humana e ética do profissional, a partir do que está estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Pedagogia e de Medicina, nos respectivos currículos das IES pesquisadas e nas falas dos egressos acerca da relevância da Filosofia nesse processo. Com base na análise documental e na pesquisa de campo, apresentaremos os resultados com o propósito de

contribuir com as IES que ofertam os cursos de Pedagogia e de Medicina, para que possam refletir sobre a importância da formação humana e ética dos profissionais egressos desses cursos, bem como sobre a presença, permanência, ampliação e inserção de disciplinas de Filosofia nos currículos de graduação das IES do país.

4 INVESTIGAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E DE MEDICINA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS: HÁ UMA FORMAÇÃO HUMANA E ÉTICA PARA NORTEAR A PRÁTICA PROFISSIONAL?

Iniciaremos traçando um panorama histórico, político, econômico e social da atual conjuntura brasileira, com ênfase nas políticas públicas que hoje orientam o ensino superior no país. Em nossa pesquisa, a educação superior ocupa um lugar de destaque. Por essa razão, detemos-nos nos artigos 6.º, 205, 206 e 207 da Constituição Federal de 1988, os quais tratam da educação, considerando que tais dispositivos constituem a base para a formulação das políticas educacionais brasileiras após o período da Ditadura Militar. Na sequência, também recorreremos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), especificamente aos artigos 1.º, 2.º e 3.º, que abordam a educação em âmbito nacional, bem como aos artigos 43, 45, 52 e 62, que se referem ao ensino superior.

Apresentaremos os resultados da análise documental sobre a formação profissional oferecida nos cursos de Pedagogia, com base nos seguintes documentos: Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001 (Brasil, 2001b), que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições; Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura; Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura) e para a formação continuada; Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019a), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para essa formação; Portaria CNE/CP n.º 17, de 11 de setembro de 2020 (Brasil, 2020b), da Comissão Bicameral – proposta preliminar das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia; além dos projetos pedagógicos de curso de Pedagogia de uma instituição pública e de uma privada.

Por conseguinte, demonstraremos o resultado da análise documental da formação profissional oferecida nos cursos de Medicina, realizada com base nas seguintes documentações: Resolução CNE/CES n.º 4, de 7 de novembro de 2001 (Brasil, 2001a), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina; Resolução CNE/CES n.º 3, de 20 de junho de 2014, que estabelece os princípios, fundamentos e finalidades da formação médica; Resolução CFM n.º 2.217, de 27 de setembro de 2018 (Código de Ética Médica) (Conselho

Federal de Medicina, 2019), modificada pelas Resoluções CFM n.º 2.222/2018 e 2.226/2019; além dos projetos pedagógicos dos cursos de Medicina de uma instituição pública e de uma privada.

Por fim, compilaremos os achados da pesquisa documental, traçando um panorama dos cursos de Pedagogia e de Medicina em instituições públicas e privadas, a fim de identificar se a formação humana e ética está contemplada nas documentações analisadas e na formação profissional dos egressos de ambos os cursos investigados.

4.1 A realidade da educação superior brasileira

Existe uma relação quanto à estrutura da organização do Sistema Educacional no Brasil que retrata os princípios democráticos da Constituição Federal de 1988. Essa estruturação atua no sentido de garantir o direito à educação para todos. Isso ocorre de modo colaborativo entre União, Estados e Municípios, que devem cumprir políticas educacionais de financiamento e obrigações entre as três esferas federativas, principalmente no que diz respeito à Gestão Democrática da Educação e do Ensino Público, que está prevista na Constituição Federal de 1988 como forma de garantir princípios constitucionais para a efetivação e a universalização da Educação Pública Brasileira.

Na Constituição Federal de 1988, o capítulo III trata da Educação, da Cultura e do Desporto. Na seção I, traz no seu artigo 205 o seguinte: "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, p. 173).

O artigo 205 expressa as finalidades da educação de forma geral, trazendo a direção educacional a ser seguida em todo o território nacional como função primeira da educação e como direito social e humano de todos. Também está contemplada no artigo 6.º da Constituição a educação como um direito social. Nos dois artigos citados, destaca-se que disponibilizar serviços de educação é dever do Estado, bem como garantir o acesso à educação, contemplando, em suas finalidades, o pleno desenvolvimento da cidadania e a qualificação para o trabalho.

A qualificação para o trabalho está diretamente relacionada com o nosso objeto de estudo – a formação humana e ética –, numa perspectiva que deve qualificar o profissional a atuar no exercício da sua profissão, pautando-se em valores humanos ascendentes, construindo-se a si mesmo, comprometendo-se em ser referencial para o construto de uma sociedade mais

humanizada, ética e democrática, na qual a formação para o trabalho qualifique o profissional a exercer sua profissão a serviço da vida humana e do desenvolvimento humano.

Os artigos que tratam da ordem social na Constituição são temas próximos à realidade de todos nós, que possuem uma relevância no desenvolvimento da vida em sociedade e são muito caros para todos os brasileiros, em especial os tocantes à educação. O ensino previsto na Constituição deve ser ministrado com base nos seguintes princípios, de acordo com o artigo 206:

[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*; II – *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber*; III – *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas*, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – *gratuidade do ensino público* em estabelecimentos oficiais; [...] (Brasil, 1988, p. 173-174, grifo nosso).

O pluralismo de ideias assegurado nesse artigo nos permite discutir, nas escolas e nas IES públicas e privadas, as diferentes formas de pensar e de conhecer. Nesse contexto, a política, as ordens econômicas, as contradições sociais, a ética, a educação, as desigualdades, a discriminação racial, étnica, de gênero, de religião, a inclusão social, dentre outros, são temas e aspectos da vida humana que integram o cotidiano do mundo e da realidade brasileira. As instituições de ensino devem formar os indivíduos para viver coletivamente, aprendendo a conviver, respeitar e compreender as diferentes formas de ser do ser humano. Esse pluralismo deve se fundamentar em bases científicas, filosóficas e críticas, para que possamos formar cidadãos plenos, aptos a participar da administração política, educacional, econômica, social e cultural do país.

A educação cumpre uma função social imprescindível ao exercício da cidadania e, sobretudo, ao desenvolvimento humano. Aqui, nos referimos a uma perspectiva crítica da educação, que se contrapõe ao pensamento político hegemônico. Segundo Saviani (2017a, p. 716):

[...] no campo da educação, o problema pode se revelar em nossa prática cotidiana diante de questões que nos cabe resolver; em nosso contato com as teorias disponíveis que se contrapõem entre si, obrigando-nos a verificar a razão das discordâncias e o grau em que elas dão conta de explicar o objeto ao qual se referem; na insatisfação com as orientações emanadas das políticas e diretrizes oficiais; na exigência de compatibilizar nossa ação educativa com as opções que fazemos nos campos teórico-filosófico, ideológico-político, econômico-profissional, ético-moral, estético-cultural, etc.; [...] Diante dessas situações, o enfrentamento dos problemas exige que procuremos compreender a natureza da educação, pois é aí que encontraremos os critérios para equacionar os problemas enfrentados. Assim, por exemplo, se o

problema enfrentado foi provocado pela insatisfação com as teorias disponíveis, é possível que se comece pela crítica a essas teorias, mas é certo que não iremos longe nessa crítica se não procurarmos nos aproximar do entendimento da natureza da educação, pois é aí que encontraremos os critérios para efetuar a crítica teórica. Para esclarecer melhor essa questão, consideremos o procedimento adotado por Marx. Procurando compreender a essência humana, correlato de denominações como natureza humana e realidade humana.

A natureza da educação precisa ser compreendida no sentido posto por Saviani, com fundamentos da teoria marxiana, como o processo de mediação entre indivíduo e gênero, que determina como o indivíduo vai se desenvolver. Então, o desenvolvimento humano significa o ser, de forma individual, se apropriar do seu gênero humano e da produção coletiva do conhecimento historicamente acumulado. Esse processo não ocorre de forma natural; ele deve acontecer de forma intencional, no processo educativo de aproximação entre indivíduo e sua generidade humana. Quanto mais se apropria do seu gênero humano, mais desenvolvido torna-se esse indivíduo. É preciso um locus privilegiado para que esse processo aconteça nas escolas e IES, como espaços para a formação humana e ética, para desenvolver o ser humano em suas máximas potencialidades, segundo nos aponta Saviani, formando esse indivíduo para viver em sociedade.

A educação é uma garantia constitucional que todos nós temos. Ultimamente, porém, os princípios constitucionais estão sendo abruptamente atacados, especialmente no que se refere à educação pública brasileira. Está assegurado constitucionalmente que a educação brasileira deve voltar-se para a promoção da cidadania. É importante ressaltar que cidadania é um conceito muito amplo e contemporâneo na educação, mas é fundamental enfatizar que devemos extrapolar a compreensão de cidadania constitucional para uma concepção mais emancipatória, abrangente e sintonizada, na qual se procura desenvolver a consciência crítica, política, ética, social, participativa e democrática. A educação numa perspectiva crítica é uma das vias para oportunizar a construção dessa cidadania.

Estamos enfrentando, nos últimos anos, uma crise sem precedentes na educação pública brasileira, quando os professores buscam, em sala de aula, cumprir o artigo 206 e os princípios I, II, III e IV da Constituição Federal de 1988, conforme já citado. Esses dispositivos podem contribuir significativamente para a formação humana e ética, bem como para o pleno exercício da cidadania. Nesse sentido, Saviani (2018b, p. 303) realiza uma análise contundente sobre a crise vivenciada pela educação brasileira (escolas, universidades, entre outras), decorrente dos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro:

[...] enfim, entre as várias medidas autoritárias que vêm sendo encaminhadas nesse contexto pós-golpe encontra-se o famigerado projeto “escola sem partido” que, proclamando a neutralidade da educação diante da política, busca estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em face da política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de preparar seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos. Eis por que a “escola sem partido” se origina de partidos situados à direita do espectro político [...], a “escola sem partido” é a escola dos partidos da direita, os partidos conservadores e reacionários que visam manter o estado de coisas atual com todas as injustiças e desigualdades que caracterizam a forma de sociedade dominante no mundo de hoje.

Falar em cidadania é falar em educação, consciência política e participação do indivíduo na administração pública do país. A educação é fundamental para essa formação cidadã prevista na Constituição, oferecida por meio da gestão democrática no ensino público brasileiro, com o objetivo de assegurar uma sociedade democrática. Um dos instrumentos dessa gestão é o Projeto Político Pedagógico (PPP), presente em todos os níveis, modalidades e etapas do ensino. A oferta de educação prevista na Constituição de 1988, regulamentada pela LDB, deve ser construída de forma coletiva e participativa, envolvendo as instituições de ensino e a comunidade, ouvindo e viabilizando a participação dos diferentes pontos de vista e percepções dos diversos grupos que compõem a comunidade escolar e acadêmica em seus distintos setores. Dessa maneira, busca-se garantir a igualdade de direitos e condições de acesso e permanência para todos. Conforme Saviani (2017b), essa é a perspectiva da democracia formal necessária; contudo, ela não é suficiente para promover a emancipação política e humana.

Vivenciamos, nos últimos anos, uma conjuntura política na qual tivemos que lutar para garantir a democracia formal, ameaçada a partir da destituição da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Michel Temer assumiu o poder naquele mesmo ano, concluindo o mandato em 2018. Esse contexto adverso se agravou ainda mais durante a gestão de Jair Messias Bolsonaro, entre 2019 e 2022. Nesse período, ocorreu o desmonte da educação brasileira em todos os níveis, com maior ênfase no ensino superior público. Segundo Orso (2020, p. 39),

[...] como em geral não vêm acompanhados de uma prática correspondente e coerente, transformam-se em artifícios utilizados para camuflar os reais motivos e interesses inerentes às reformas, sem qualquer preocupação de superar e resolver as reais deficiências históricas da educação. Ao contrário, visam aprofundá-las. Para piorar a situação, como orquestraram e provocaram uma profunda crise para poder justificar os ataques, a crise passou a existir de fato. Consequentemente, nos encontramos num dos piores momentos em termos de investimentos nas áreas das ciências humanas e sociais dos últimos anos.

Nesse cenário, é importante enfatizar que a organização acadêmica das IES brasileiras foi acontecendo de acordo com as necessidades sociais e movida por interesses políticos e econômicos. Na Constituição Federal de 1988, há uma referência às universidades que é relevante compreender, considerando a conjuntura política de 2019-2022. Nesse ínterim, as universidades públicas foram extremamente atacadas, desqualificadas e privadas de recursos públicos. Nesse período, esteve sob ameaça a sua constitucionalidade, predita no artigo 207: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988, p. 174).

Nesse sentido, a educação apresenta as seguintes finalidades, conforme o artigo 43 da LDB:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I – *estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; [...] 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, [...] 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; VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares* (Brasil, 2020, p. 32-33, grifo nosso).

Essas finalidades têm o propósito de difundir o conhecimento especificando o processo de ministrar aula, a pesquisa como meio para produção e difusão de conhecimentos científicos, a responsabilidade das instituições de educação superior com seu entorno e com a comunidade com a qual interage por meio do ensino, pesquisa e extensão. Para cumprir todas essas funções, precisamos considerar a diversidade existente no Brasil.

Na educação superior, também encontramos essa diversidade e pluralismo na constituição das IES. O ensino superior público é oferecido pela rede federal, estadual e, excepcionalmente, pela rede municipal. Quando incluímos esta última, consideramos essa diversidade brasileira à qual nos referimos anteriormente, pois alguns municípios são suficientemente capazes de cumprir a responsabilidade prioritária com as modalidades de

ensino educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e ainda de conseguir viabilizar uma universidade sob sua responsabilidade. Podemos citar, no estado de São Paulo, a Universidade Municipal de São Caetano do Sul, dentre outras. Entretanto, é importante mencionar que há essa possibilidade prevista em lei. Esses sistemas não são únicos, pois não contemplam a mesma estrutura e ocorrem de maneiras diferentes nos 5.570 municípios.

O ensino superior pode ser ofertado no âmbito público e privado como está previsto na LDB, no artigo 45: “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (Brasil, 2020a, p. 34).

A organização do ensino superior público no Brasil, em sua estrutura institucional, ocorre por meio de diferentes formas de oferta, como universidades, centros universitários, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e faculdades. Todas essas instituições estão amparadas na legislação educacional – notadamente na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, que explicita a função social das universidades e sua relevância para a sociedade e para o Estado Democrático de Direito; e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 52, que caracteriza as universidades da seguinte forma:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, *de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano*, que se caracterizam por: I – *produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional*; II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber (Brasil, 2020a, p. 37-38, grifo nosso).

O artigo 52 da LDB citado, bem como o Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001 — mais especificamente em seus artigos 1.º e 13 —, tratam da organização do ensino superior e de sua oferta em faculdades, tanto na esfera pública quanto na privada. As IES privadas podem assumir diferentes naturezas: particular, comunitária, confessional ou filantrópica. As particulares funcionam com estrutura empresarial; as comunitárias são organizadas por determinados grupos (associações), que estruturam e mantêm essas instituições, também de caráter privado; as confessionais estão vinculadas a preceitos religiosos específicos; e as filantrópicas estão associadas a iniciativas mais diletantes na implementação da educação

superior. Em síntese, é possível perceber, neste primeiro momento, a diversidade que caracteriza o sistema de educação superior no Brasil.

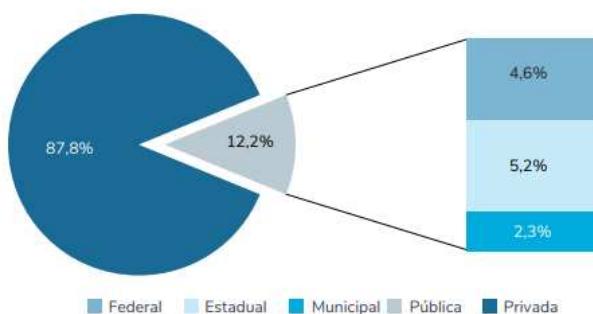
É fundamental enfatizar que a maior parte da oferta de vagas na educação superior brasileira está concentrada nas instituições privadas. Observa-se um número expressivo de IES de caráter privado em contraste com a quantidade significativamente menor de instituições pertencentes à rede pública. Essa disparidade pode ser ilustrada por meio da tabela a seguir:

Tabela 1 – Instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e categoria administrativa (2021)

Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2021	2.574	113	91	12	338	147	1.832	41	N.A.

Fonte: Elaborada pela Deed/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior.

Nota: N.A.(Não se aplica).



Fonte: Brasil (2022b).

Constatamos o avanço do setor privado na educação brasileira. Essas instituições abarcam um grande percentual na formação profissional, enquanto a rede pública fica responsável por uma parcela cada vez menor dessa formação. Por isso, optamos por investigar como está sendo oferecida a formação profissional nas instituições públicas e privadas de ensino superior, se ambas estão priorizando o que está posto nos artigos da Constituição Federal e na LDB que tratam da finalidade e dos princípios da educação superior e se estão oferecendo uma formação humana e ética dos profissionais que estão formando. O censo do INEP de 2021 demonstra o aumento das IES privadas:

[...] 87,6% das instituições de educação superior são privadas. Há 313 IES públicas e 2.261 IES privadas no Brasil; Em relação às IES públicas: 42,8% são estaduais (134 IES); 38,0% são federais (119); e 19,2% são municipais (60); A maioria das universidades é pública (55,4%); Entre as IES privadas, predominam as faculdades (81,0%); Quase 3/5 das IES federais são universidades e 34,5% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) (Brasil, 2022b, p. 9).

Os dados do último censo do INEP justificam-se pelo baixo investimento na expansão da educação superior pública no Brasil e pelas escolhas políticas e econômicas adotadas no período anterior à Constituição de 1988, que permitiu à iniciativa privada o direito de também ofertar esse serviço.

Verifica-se, portanto, que não houve avanços significativos na ampliação das IES públicas. Esse quadro se intensificou de maneira acentuada durante os governos de Michel Temer, de 2016 a 2018, e agravou-se profundamente na gestão de Jair Messias Bolsonaro, de 2019 a 2022. Nesse período, as instituições públicas de ensino superior estiveram sob constante privação de recursos e desqualificação de suas finalidades, como já mencionamos. Esse cenário impactou negativamente na concretização da Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que trata de:

[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (Brasil, 2015b, p. 207).

A meta 12 do PNE proporcionou um aumento no acesso da população à educação superior, mas os resultados ficaram aquém do esperado, pois ainda há um número expressivo de pessoas que não adentraram nesse nível de ensino, como demonstra o Censo do INEP de 2021.

Tabela 2 – Número de vagas de cursos de graduação, por tipo de vaga e categoria administrativa (2021)

Categoria Administrativa	Vagas de Cursos de Graduação			
	Total Geral de Vagas	Vagas Novas Oferecidas	Vagas de Programas Especiais	Vagas Remanescentes
Total Geral	22.677.486	16.884.427	85.851	5.707.208
Pública	827.045	646.844	6.552	173.649
Federal	491.155	379.125	4.409	107.621
Estadual	229.254	185.282	905	43.067
Municipal	106.636	82.437	1.238	22.961
Privada	21.850.441	16.237.583	79.299	5.533.559

Fonte: Brasil (2022b).

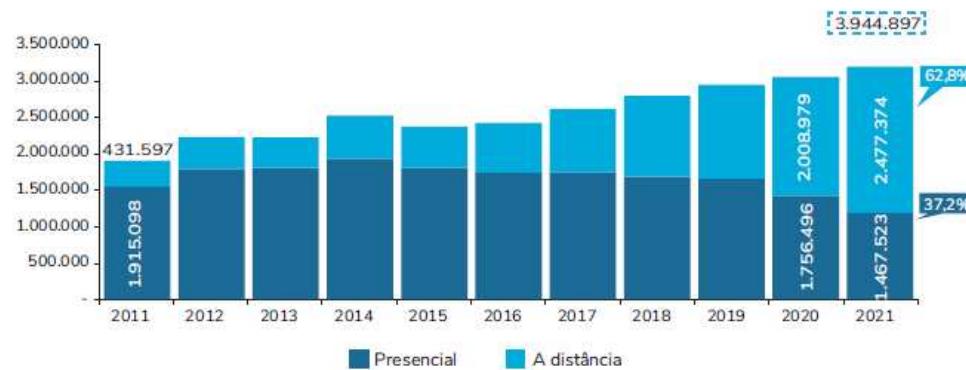
Portanto, comparado com o contingente de instituições privadas existentes, emerge aqui uma grande contradição a ser superada. Considerando os dados INEP de 2021, tem crescido exponencialmente o aumento de IES privadas, por isso estas conseguem ofertar o maior números de vagas; enquanto as instituições públicas se distanciam cada vez mais da meta em aumentar a oferta de matrículas nas universidades, dado o extensivo retrocesso que tivemos na educação brasileira, principalmente no nível superior no âmbito da esfera pública nos anos de 2016 a 2022, devido aos cortes de financiamento das instituições públicas de ensino superior. Por isso, é um grande desafio cumprir a meta 12, considerando que o prazo estabelecido pelo PNE é de até o ano de 2024. O resultado do último Censo do Ensino Superior de 2021, publicado no sítio eletrônico do INEP, apresenta o seguinte panorama da educação superior referente ao que está proposto na meta 12:

[...] em 2021, quase 4 milhões de alunos ingressaram em cursos de graduação. Desse total, 87,5% em instituições privadas. Em 2021, o número de ingressantes teve um crescimento de 4,8% em relação a 2020; Entre os anos de 2020 e 2021, houve uma queda no número de ingressantes na rede pública (-6,6%); A rede privada continua com a expansão do número de ingressantes: em 2020/2021 houve uma variação positiva de 6,6%; No período compreendido entre 2011 e 2021, a rede privada cresceu 86,0%. A rede pública aumentou 0,3% no mesmo período (Brasil, 2022b, p. 15).

Os dados acima evidenciam o impacto dos cortes contínuos de recursos financeiros que atingiram as instituições públicas de ensino superior entre 2017 e 2021, resultando em uma queda de 6,6% no número de ingressantes nessas instituições entre os anos de 2020 e 2021. Em contraste, as instituições privadas registraram um crescimento de 6,6% no número de ingressantes nesse mesmo período. Considerando o período de 2011 a 2021, a rede privada cresceu 86%, enquanto a pública teve um crescimento ínfimo de apenas 0,3%.

Nessa interinidade, devemos considerar as matrículas nos cursos de graduação a distância, que, nos últimos anos, apresentaram um crescimento desmesurado, conforme pode ser constatado no gráfico a seguir:

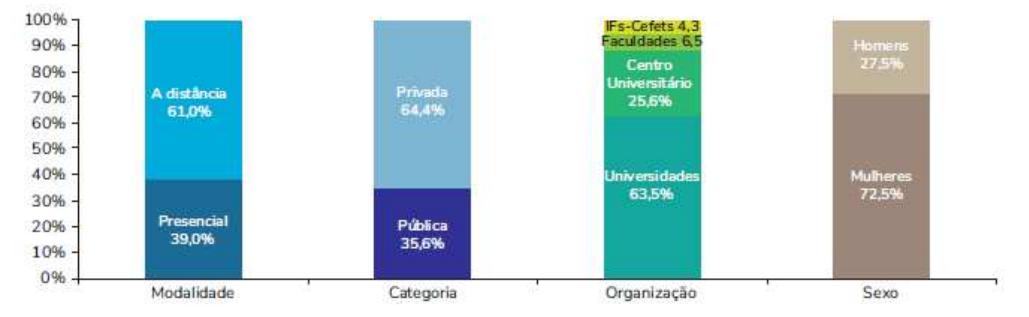
Gráfico 1 - Número de ingressos em cursos de graduação, por modalidade de ensino (2011-2021)



Fonte: Brasil (2022b).

Nessa conjunção, podemos evidenciar e justificar os interesses dos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro ao observar o aumento das matrículas nos cursos de licenciaturas (formação de professores) em Educação à Distância (EaD), no qual nosso objeto de pesquisa, o Curso de Pedagogia, está inserido, como demonstra o gráfico:

Gráfico 2 - Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura, por sexo, organização acadêmica, categoria administrativa e modalidade de ensino (2021)



Fonte: Brasil (2022b).

O Censo da Educação Superior apresenta dados preocupantes em relação aos cursos de licenciatura na modalidade EaD voltados para a formação profissional dos professores. Em 2021, o percentual de matrículas nos cursos de licenciatura nessa modalidade foi de 61%, superando a modalidade presencial, que registrou apenas 39% do total de matrículas. Formar professores em licenciatura integralmente a distância configura um grande equívoco cometido

nos últimos anos, sob a premissa de democratizar o acesso ao ensino superior, refletido no aumento expressivo dos cursos em EaD no Brasil — o que tem impactado negativamente a qualidade dessas formações, conforme demonstram os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Temos que compreender a importância substancial dos cursos de licenciatura que formam professores e que, por sua vez, formarão todos os futuros profissionais nas mais diversas áreas. Em todas as demais profissões, o processo formativo é mediado pelo professor.

A licenciatura é a graduação que propicia, legalmente, de acordo com a legislação educacional, a licença para ensinar. Isso implica que ela não pode ser oferecida integralmente a distância, pois o exercício da sua função é presencial, com crianças, jovens e adultos da educação básica. Desse modo, não pode ser entendida como uma formação superficial, fragmentada, reduzida a videoaulas e desprovida da vinculação entre teoria e prática, voltada apenas para atender a interesses econômicos e políticos. Ou seja, trata-se de uma facilitação mercantil e comercial destinada a garantir a lucratividade dos lobistas dos grandes conglomerados da educação privada do país. Os dados das pesquisas e das agências reguladoras vêm demonstrando o grande impacto dessa lógica na qualidade da educação brasileira e na formação profissional, com destaque para a expansão da oferta de cursos na modalidade EaD e o aumento exponencial nas matrículas, notadamente nos cursos de licenciatura.

Essa é uma realidade da educação a distância que não se aplica somente aos cursos de licenciatura, mas também aos cursos de bacharelado, incidindo diretamente também nos cursos de graduação na área da saúde, como os seguintes: Biomedicina; Enfermagem; Farmácia; Fisioterapia; Fonoaudiologia; Nutrição; Odontologia; Terapia Ocupacional. Também estão nesse arrolamento os cursos de Direito e Psicologia. Atualmente está autorizado, na modalidade a distância, o curso de Graduação em Enfermagem. Os demais supracitados estão em processo de solicitação no MEC para disponibilizar essa formação na modalidade EaD. Isso tem gerado grandes discussões, debates e críticas pelos conselhos de classe dessas profissões, que têm se posicionado contra o ensino a distância na área da saúde, da educação (formação de professores) e do direito. Esse cenário da educação básica e superior brasileira foi potencializado pelo Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017 (Brasil, 2017), publicado durante o governo de Michel Temer, que autoriza a educação a distância na educação básica. Como está expresso no artigo 8.º do referido decreto, observa-se a possibilidade de oferta dessa modalidade no ensino fundamental, médio, técnico profissional, na educação de jovens e adultos e na

educação especial, chegando ao disparate de estendê-la inclusive ao ensino fundamental e médio.

Também ocorre com maior intensidade na educação superior, onde identificamos sua maior eficácia e ampliação. É nessa conjuntura que se situa a problemática do nosso objeto de pesquisa. Dessa forma, os artigos 11 ao 23, presentes no Decreto n.º 9.057, legitimaram e deram margem à flexibilização e à autorização desordenada desses cursos no país, sem a devida fiscalização e qualidade.

Apesar de ser considerado um “direito humano fundamental”, a educação não só não escapou da sanha dos golpistas e reformadores, como se transformou em um dos principais alvos dos ataques, que não dão trégua. Governo, políticos, empresários, a grande imprensa, e, por extensão, uma significativa parcela da sociedade, que se tornou refém de intensa propaganda midiática, promovem um verdadeiro bombardeio contra a escola e a universidade pública. E o pior é que o fazem com o maior cinismo, como se estivessem preocupados com a aprendizagem das crianças e jovens (Orso, 2020, p. 33).

Essa realidade ganhou mais força no governo de Michel Temer. Calculando de forma insuficiente o esfacelamento e o desmonte que estava causando na qualidade da Educação Pública Brasileira, publicou, nas vésperas do término do seu mandato, a Portaria n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação. Essa medida abriu ainda mais precedentes para a autorização e expansão da modalidade a distância, possibilitando às IES que possuem cursos de graduação autorizados ofertar 20% da carga horária em EaD nos cursos presenciais, podendo esse percentual chegar a até 40%, conforme previsto no artigo 3.º. Com exceção dos cursos de graduação na área da saúde e na área da engenharia, nos quais não está prevista essa ampliação, conforme estabelece o artigo 6.º: “a possibilidade de ampliação da oferta de disciplinas na modalidade a distância, definida no art. 3º, não se aplica aos cursos de graduação presenciais da área de saúde e das engenharias” (Brasil, 2018, p. 59).

E, para agravar ainda mais a situação da educação superior, no ano seguinte, o Ministério da Educação publicou a nova Portaria Normativa MEC n.º 2.117/2019 (Brasil, 2019c), que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de ensino a distância em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior (IES) pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Com isso, um quantitativo de instituições públicas passou a aderir à Portaria, descaracterizando os cursos de graduação presenciais nas IES federais de ensino, com exceção do curso de Medicina, que não está autorizado a ofertar disciplinas na modalidade EaD, conforme explicitado no parágrafo único do artigo 1.º dessa normativa.

Em síntese, as IES do setor privado se apropriam dessas legislações para a expansão dos cursos na modalidade EaD, com a anuência do Ministério da Educação nas gestões de Temer e de Bolsonaro, resultando em um aumento vertiginoso desses cursos. Com isso,

[...] o currículo passa a ser flexível e, sob a ideia da (pseudo) liberdade, pode ser cumprido fora das escolas, por meio de cursos de aprendizagem oferecidos por centros e ou programas ocupacionais, oferecidos no país ou no exterior, na modalidade presencial ou a distância. Não custa lembrar, porém, a qualidade da maioria das instituições privadas, haja vista que, como mencionamos, mais de 90% das pesquisas são realizadas por instituições públicas. Ou seja, são poucas as instituições privadas cuja preocupação vai além dos “caça níqueis”. Esse atendimento mais restrito possível não significa outra coisa senão aprofundamento da pauperização, da precarização, da privatização, de demissão e redução drástica de docentes e, consequentemente, a destruição da educação. Já que não podem acabar de uma vez com a escola, o fazem destruindo suas condições, possibilidades e viabilidade (Orso, 2020, p. 43-44).

Partindo do pensamento de Orso, temos que destacar que a realidade da educação brasileira com a chegada do governo de Bolsonaro, marcado pelo conservadorismo, pelo descaso com a educação pública e pelo favorecimento do capital, o setor privado foi o que mais se beneficiou do pseudodisco do democratização do acesso à Educação Superior. Ele fez uso do contexto pandêmico em que foi necessário, temporariamente, que os cursos presenciais utilizassem os recursos da modalidade a distância e que os professores ministrassem suas aulas ao vivo, proporcionando aos alunos condições de participar das atividades escolares em tempo real; foi a alternativa disponível, mas com tempo determinado. Esse recurso atendeu as disciplinas teóricas, pois as aulas práticas foram suspensas. Mais uma vez é preciso reiterar, como diz Marx e Lukács, que somos seres sociais pertencentes a uma coletividade e que a formação humana e ética se dá a partir das relações sociais; esta deve estar a serviço da vida. Da mesma forma, o conhecimento e os recursos disponíveis, como a tecnologia, devem contribuir para desenvolvimento do gênero humano.

Contudo, segundo Orso (2020, p. 112), o que estamos presenciando é que

[...] as TICs (Tecnologias da Informação) não serão utilizadas apenas para educação de tipo EaD, o que, por si só, já seria um grande problema. As medidas burocráticas, de controle social, de geolocalização, de *home office* (trabalho em casa), viabilizadas, toleradas, aceitas e defendidas como necessárias em tempos de pandemia e de isolamento social, que se somam a toda a parafernália de câmaras, *chips*, inteligência artificial e demais equipamentos tecnológicos de rastreamento e monitoração já existentes, no *day after* não só não serão extintas, como serão utilizadas para aprofundar ainda mais o controle social, a repressão, a extração da mais-valia e a divisão em classes, em desfavor dos trabalhadores.

Esse atual cenário da educação superior brasileira discutido nesse tópico, demonstra a partir dos dados apresentados e das políticas públicas aplicadas entre os anos de 2017-2022, que deveriam estar a serviço da melhoria da qualidade da educação superior, no entanto, ocasionou um feito inverso, aumentando significativamente a precarização e pauperização do ensino, da formação profissional e das relações de trabalho. Ainda temos que considerar a questão da salubridade do ser humano nessa contemporaneidade, pois as pesquisas em saúde vêm apontando mundialmente os prejuízos à saúde quando nos privamos dessa relação presencial de troca e interação. Isso se reflete em muitas questões de saúde mental, com o excessivo aumento do uso de telas e o isolamento social, mesmo com o fim da pandemia. A diminuição do contato presencial nos últimos anos tem causado grandes problemas de saúde mental nas crianças, jovens, adultos e idosos. Assim demonstram os indicadores das pesquisas nessa área. Em suma, o que ocorreu com a Educação Superior Brasileira nos anos de 2017 a 2022, mediante os dados apresentados, confirma o descaso com esse segmento da educação nacional e a ascensão do projeto político dos governos de extrema direita em privatizar o ensino superior público brasileiro.

Saviani (2018b, p. 293) assim se expressa:

[...] nesse novo contexto as medidas de política educacional vão ser marcadas por uma espécie de neoconservadorismo. Diante do mote do “Estado mínimo” passa-se a considerar a chamada “decadência da escola pública” como resultado da incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso advoga-se, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.

Tal fato evidencia o intuito de beneficiar os grandes grupos educacionais privados, que ofertam uma formação instrumentalizada, acrítica, despolitizada, superficial, prática e descompromissada com a pesquisa e a produção científica, voltada exclusivamente para atender às demandas mercadológicas do capital. Essas demandas, por sua vez, estão alinhadas aos interesses ideológicos dos partidos de extrema direita e do neoconservadorismo. Provavelmente, esse quadro será ainda mais drástico no próximo censo, referente ao ano de 2022.

O desafio maior que devemos considerar na educação superior decorre da última etapa da educação básica: o ensino médio. Essa modalidade de ensino, de acordo com o Censo da Educação Básica de 2021, realizado pelo INEP, apresentou aumento nas matrículas: “[...] foram registradas 7,8 milhões de matrículas no ensino médio em 2021, aumentando 2,9% no

último ano. Esse crescimento estabelece uma tendência de aumento nas matrículas observada nos últimos dois anos (acréscimo de 4,1% de 2019 a 2021)” (Brasil, 2022a, p. 9).

Se considerarmos o percentual de alunos do ensino médio que estavam na idade esperada até os 17 anos cumprindo essa etapa de ensino, temos um percentual que, em alguns casos, está próximo da metade. Somente na região Sudeste, teríamos mais da metade dos alunos dessa etapa de ensino na idade esperada. Detectamos um percentual considerável de alunos do ensino médio que não estão na idade esperada, certamente vão ingressar no mercado de trabalho, porque, dos 17 a 18 anos, existe uma necessidade grande de ingresso no mundo do trabalho que implica na diminuição do ingresso na educação superior.

É importante perceber esse fenômeno, e essa lacuna, que é muito pertinente nessa transição de um nível a outro e que está ligado diretamente à meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE). Cumprir a meta de acesso, qualidade e permanência na educação superior está relacionado com o processo anterior, o final da educação básica – ensino médio. Os alunos das escolas públicas estão sendo prejudicados no acesso à universidade pública devido à Nova Reforma do Ensino Médio de 2017, que esvaziou os currículos de conteúdos propedêuticos em todas as áreas do conhecimento:

[...] em 2021, foram oferecidas mais de 22,6 milhões de vagas em cursos de graduação, sendo 74,5% vagas novas e 25,2% vagas remanescentes. A rede privada ofertou 96,4% do total de vagas em cursos de graduação em 2021. A rede pública correspondeu a 3,6% das vagas ofertadas pelas IES; Das vagas remanescentes, 97,0% foram ofertadas por IES da rede privada (Brasil, 2022b, p. 12).

Considerando esse cenário, provavelmente não será possível cumprir essa meta até 2024, pois o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2013, teve o tempo estimado para sua efetivação em dez anos, findando em 2024. Por meio dos dados apresentados, ainda não temos condições para tanto.

Na graduação, podemos encontrar as seguintes modalidades no ensino superior, conforme o artigo 44 da LDB: licenciatura, bacharelado, extensão, sequenciais e tecnológicos. De acordo com o Censo do Ensino Superior do INEP de 2021, a licenciatura obteve um aumento de concluintes, enquanto os bacharelados apresentaram queda no número de concluintes. Podemos constatar tal fato logo abaixo:

[...] o número de concluintes nos cursos de bacharelado foi o único dos graus acadêmicos que teve queda em 2021 (-0,4%) quando comparado a 2020. Licenciatura aumentou 16,6% e os Tecnológicos 4,3% no mesmo período. Os cursos de bacharelado vêm apresentando queda no número de concluintes desde 2019, enquanto

os tecnológicos vêm apresentando crescimento; Comparando o período de 2011 a 2021, os cursos tecnológicos cresceram 64,9%, seguidos dos bacharelados com 25,4% e das licenciaturas com 19,1%. *Em 2021, os concluintes de bacharelado corresponderam a 57,4% do total de concluintes, enquanto a licenciatura teve uma participação de 21,4% e os tecnológicos, 21,2%* (Brasil, 2022b, p. 27, grifo nosso).

Entretanto os bacharelados são responsáveis por 57% dos concluintes, enquanto a licenciatura tem a participação de 21,4% em 2021. Estamos enfatizando essas duas modalidades porque se referem ao nosso objeto de pesquisa, os cursos de Pedagogia e de Medicina, que estão inseridos nessa margem de percentual.

As licenciaturas asseguram a permissão para lecionar nas diferentes modalidades de ensino consoante as especificações de cada área da licenciatura. As licenciaturas são responsáveis pela formação dos professores, tarefa fundamental de formar crianças, jovens e adultos no seu processo educativo e humano. Os bacharelados estão relacionados com a formação específica para uma carreira mais científica, voltada para a pesquisa de novos conhecimentos.

Aqui nos deteremos nessas duas modalidades: licenciatura, ligada ao curso de Pedagogia; e bacharelado, vinculado ao curso de Medicina. No próximo tópico, adentraremos especificamente a análise documental dos cursos de Pedagogia e de Medicina, apresentando os resultados da pesquisa documental sobre como está sendo oferecida a formação humana e ética dos profissionais no ensino superior, nesses respectivos cursos. Por esse motivo, apresenta-se neste tópico um breve panorama da educação superior no Brasil, com o objetivo de contextualizar o objeto de estudo diante dos desafios enfrentados por esse nível de ensino.

4.2 O panorama dos cursos de Pedagogia e de Medicina em instituições públicas e privadas

4.2.1 *Curso de Pedagogia*

Iniciaremos apresentando um breve histórico do curso de Pedagogia para situar historicamente as mudanças políticas enfrentadas por esse curso ao longo dos últimos anos. O curso foi criado em 1939, com características inicialmente voltadas para o bacharelado. Com o passar do tempo, foi se transformando, impulsionado por questionamentos oriundos de debates e discussões promovidos por movimentos de pesquisadores da área da educação, vinculados a

diversas instituições educacionais, que buscavam aprimorar tanto o curso quanto a formação profissional docente.

O curso de Pedagogia passou por mudanças legais significativas no que diz respeito aos espaços de atuação do pedagogo e à concepção de formação a ser oferecida aos profissionais da educação. Desse modo, revelou-se oscilante, priorizando, em determinados períodos, as funções técnicas do profissional da educação. Foi regulamentado

[...] pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939, foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação”. Estes eram, à época, professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios (Brasil, 2005, p. 2).

Ao longo da história da pedagogia no Brasil, iniciando-se em 1939, tivemos a tradição do esquema 3+1: três anos de disciplinas de conteúdo específico, e um ano de disciplinas pedagógicas, Didática e Prática de Ensino. A partir da Lei da Reforma Universitária n.º 5.540, de 1968, a estrutura do curso de Pedagogia passou a ser composta da seguinte forma: três anos de disciplinas teóricas e práticas de formação geral; ao chegar ao quarto ano do curso de Pedagogia, os estudantes escolhiam uma habilitação dentre as opções que eram oferecidas ao final do curso, habilitação em Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, todas voltadas ao atendimento das necessidades de desenvolvimento educacional no território brasileiro.

Com o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 252/1969 e a Resolução CFE n.º 2/1969, inclui-se a habilitação para o magistério em nível médio para disciplinas pedagógicas, direcionadas aos cursos normais do magistério. Então, resumia-se a três anos de conhecimentos gerais do curso e, ao final, era estudada a especialidade de escolha do aluno. Esse esquema 3+1 era uma proposta muito fragmentada em que as áreas do conhecimento do curso não dialogavam entre si; porém essa proposta permaneceu por muitos anos.

O curso de Pedagogia ora enfatizava a formação voltada para o técnico em educação, o especialista (gestor e pesquisador); ora priorizava a preparação do docente que aprendia a ensinar os sujeitos, ou seja, uma formação generalista da educação, caracterizando-se por uma divisão entre bacharelado e licenciatura. Durante muitos anos, prevaleceu o esquema 3+1, e a dicotomia entre bacharelado e licenciatura manteve-se presente no curso de Pedagogia.

Nesse contexto, a identidade profissional do pedagogo ficou alternando entre o bacharelado e a licenciatura.

O processo de construção da identidade do curso de Pedagogia e do pedagogo foi um movimento de luta que emergiu nas décadas de 1970 e 1980, com foco na docência como base principal para a formação profissional daqueles que se dedicavam aos estudos do trabalho pedagógico. A partir dessas alternâncias, surgiram questionamentos e debates acerca da problematização da identidade do curso de Pedagogia, da formação oferecida para o exercício da profissão e dos espaços nos quais esse profissional poderia atuar.

Nesse contexto, iniciou-se, no Brasil, um processo de democratização do ensino público, derivado do desenvolvimento social e econômico do país, que precisava ampliar o acesso à escolarização em todo o território nacional. A universalização do ensino público surgiu para atender à população, trazendo grandes desafios para a formação de professores nos espaços escolares, marcados por maior diversidade cultural e de público. Salientou-se, então, a necessidade de pensar uma formação capaz de responder ao contexto educacional que se apresentava na educação brasileira daquela época.

Diante desse quadro, emerge a necessidade de reforma do curso de Pedagogia, pensando-se em uma formação mais ampla, que contemplasse a dimensão do bacharelado, o pedagogo enquanto pesquisador com condições de produzir conhecimento no campo da educação, e a dimensão da licenciatura, contemplando os conhecimentos teórico-práticos do ensino, ou seja, ambas as dimensões integrando os planos formativos da docência e da pesquisa.

Em face dessa situação, as discussões se desenvolviam na direção de uma pedagogia que deveria voltar-se ou mais para o ensino, ou mais para a pesquisa. Dever-se-ia voltar para a formação de professores (docência) ou gestão e planejamento (especialistas) ou para o desenvolvimento de atividades mais científicas (pesquisa). Ou seja, o impasse se dá no *quantum* de ensino e pesquisa deveria ser contemplado no curso de Pedagogia, que desde então passou a carregar essa marca de ambiguidade e de indefinição.

Os anos de 2005 e 2006 marcam a materialidade de uma nova proposta para o curso de Pedagogia. Em 13 de dezembro de 2005, foi aprovado por unanimidade pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer CNE/CP n.º 5/2005 e, no ano seguinte, a Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Em relação às diretrizes anteriores, obteve-se um *avanço expressivo*.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia de 2006 foram elaboradas à luz de um amplo debate nas universidades, juntamente com as associações

educacionais que representavam a defesa da educação pública de qualidade no Brasil. A reforma do curso de Pedagogia foi pensada a partir da necessidade de se obter flexibilidade curricular, dinamizando o currículo, visando adaptá-lo às novas demandas educacionais e laborais, sobretudo na década de 1990, decorrente da LDB de 1996, e no início dos anos 2000, em que houve mudanças políticas e econômicas. Esse movimento ocorreu no campo de muitas lutas e disputas políticas, econômicas e sociais, com a participação em debates e confrontos no campo dos pesquisadores da educação que produziram conhecimento científico nessa área.

No centro dessas discussões e disputas do que seria o curso de Pedagogia nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2006, no artigo 7.º, efetivou-se que a carga horária mínima do curso ficou estabelecida em 3.200 horas, sendo que 2.800 horas ficaram voltadas para atividades formativas, e as outras 400 horas distribuídas da seguinte forma: 300 horas no estágio supervisionado e as outras 100 horas em atividades teórico-práticas, totalizando as 3.200 horas da formação profissional do pedagogo.

Mediante o panorama apresentado nesse período, ocorreram grandes mudanças, como a reflexão sobre a pedagogia a partir de formas de integração entre a graduação e a pós-graduação, com a finalidade de que o pedagogo em formação tivesse mobilidade para dar continuidade à sua trajetória acadêmica por meio da formação continuada. Essa continuidade visava ao aprofundamento na pesquisa em educação, em nível de especialização, mestrado e doutorado, com o propósito de investigar questões mais teóricas e produzir ciência no campo da educação, almejando uma formação mais integrada com os diversos campos de saber da área. Sendo assim, as habilitações deixaram de existir nas novas diretrizes, como consta no artigo 10: “[...] as habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução” (Brasil, 2006, p. 5).

Compreendemos, então, que, com as novas diretrizes de 2006 do curso de Pedagogia, obtivemos avanços, ainda que limitados, por não terem se efetivado plenamente, como a comunidade educacional esperava. Para um grupo de educadores, essa diretriz apresenta limitações, sobretudo por não tratar a pedagogia como ciência da educação em outros espaços. Entretanto, outro grupo se posiciona e defende que a base da formação é a docência. Esse aspecto é extremamente relevante.

Porém, é preciso enfatizar que na área da educação atuamos em duas linhas de pensamento: os educadores que defendem que a base da pedagogia é a docência e aqueles que afirmam que essa base é a ciência da educação.

Em nossa concepção, a Pedagogia é tanto docência quanto ciência da educação, pois ao recorrermos à etimologia da palavra encontramos *paidós* (criança) e *agogé* (condução); em síntese, trata-se da condução do ensino, o ato de ensinar, ou seja, a docência. No entanto, a Pedagogia também se constitui como ciência da educação ao produzir conhecimentos e métodos para ensinar nos diferentes campos dos saberes da educação, gestão, planejamento, avaliação, políticas públicas, entre outros. Todos esses caminhos conduzem o indivíduo no processo educativo. Portanto, para que a Pedagogia se constitua como ciência da educação, é fundamental integrar essas duas linhas de pensamento, conforme indica a etimologia da palavra. Em nossa compreensão, a Pedagogia se compõe dessas duas vertentes, pois uma não exclui a outra.

As DCN do curso de Pedagogia de 2006, nos artigos 2.^º e 4.^º, definem o campo de atuação dos egressos, ampliando a possibilidade de o pedagogo exercer sua profissão em diversos espaços institucionais, escolares e não escolares. Forma o profissional da educação para atuar no ensino, na gestão educacional, na avaliação, na elaboração e execução de projetos e atividades educacionais, bem como na difusão do conhecimento em diferentes áreas da educação. Configura-se como uma licenciatura que inclui a dimensão da pesquisa na formação de educadores, cientistas da educação. Contudo, é importante frisar que, para qualquer uma dessas atuações, faz-se necessária a mediação de uma formação ética.

Até o momento, apresentamos um panorama geral do contexto histórico do curso de Pedagogia e das Diretrizes Curriculares de 2006, explicando como foram elaboradas e destacando os avanços obtidos na estrutura organizacional e pedagógica do curso a partir de sua implementação.

Agora focaremos especificamente no nosso objeto, verificando, nas DCN do curso de Pedagogia de 2006, se há a presença ou ausência da formação humana e ética dos pedagogos mediada por saberes filosóficos. Nesse sentido, a nossa análise é pautada nos elementos constitutivos da formação humana (no caso, em relação à formação profissional dos pedagogos e dos médicos) e nos elementos necessários para compreender a ética, assuntos desenvolvidos nesta pesquisa, que fundamentam a nossa concepção de formação na ótica marxiana, materialista, histórica e dialética, que considera o ser humano como um sujeito histórico e social. Iniciaremos apresentando, primeiramente, o resultado da análise documental do curso de Pedagogia e, em seguida, o resultado da análise documental do curso de Medicina.

A concepção de formação expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia de 2006 demonstra a preocupação e o interesse com que a formação humana e ética

se faça presente na formação do pedagogo. Constatamos essa intenção no artigo 5.º, inciso I, que afirma que o egresso deve estar apto a “[...] atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária” (Brasil, 2006, p. 2).

É importante ressaltar que atuar com ética, com justiça e equidade remete diretamente aos elementos que constituem uma formação humana e ética. Podemos observar alguns desses elementos destacados no inciso IX do artigo 5.º:

[...] IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - *demonstrar consciência da diversidade*, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; [...] § 1º I - *promover diálogo entre conhecimentos, valores ,modos de vida, orientações filosóficas, políticas* [...] (Brasil, 2006, p. 2-3, grifo nosso).

Nesse artigo 5.º, confirmamos a presença normativa da dimensão humana e ética na formação dos pedagogos. Porém, é importante verificar se tais normas são efetivamente aplicadas na prática, pois é nesse âmbito que se identifica a valorização dos costumes, das tradições, da moral e da ética como construções históricas e sociais da humanidade, bem como a concepção de ser humano e as formas de vida humana voltadas para o desenvolvimento da generidade humana, a serviço da coletividade, na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e igualitária, considerando a diversidade existente nas diferentes formas de ser e de existir do ser humano.

No tocante ao *conhecimento* como meio de apropriação dos saberes historicamente acumulados, para a compreensão e apreensão desses conceitos no exercício profissional, a Filosofia revela-se fundamental ao fornecer subsídios éticos a partir de distintas concepções de valor, justiça, igualdade e equidade, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico e de uma prática profissional humanizada e eticamente orientada.

Em nossa análise, também identificamos que os artigos 2.º, 3.º e 6.º contêm elementos que indicam possibilidades para que as IES reflitam, estruturem e ofertem uma formação humana e ética aos pedagogos, conforme previsto no perfil do egresso.

O artigo 2.º define as áreas de atuação do pedagogo no exercício da docência nas seguintes modalidades: educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, cursos de magistério em nível médio, serviços e apoio escolar (gestão escolar) e áreas que necessitam de conhecimentos pedagógicos. Também estabelece e delinea como deve ser compreendida a docência no curso de Pedagogia a partir das novas DCN de 2006, especificando as dimensões

formativas que devem ser contempladas na docência nos parágrafos § 1.º e § 2.º:

[...] § 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*. § 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, *investigação e reflexão crítica*, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a *aplicação ao campo da educação*, de contribuições, entre outras, *de conhecimentos* como o *filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural* (Brasil, 2006, p. 2, grifo nosso).

No artigo 2.º, nos parágrafos § 1.º e § 2.º, podemos perceber a relação e o alinhamento com o que está previsto no artigo 5.º. Esses parágrafos do artigo 2.º encarregam-se de detalhar as dimensões formativas ética, política e estética da docência, especificando os conhecimentos e conteúdos necessários para ofertar uma formação profissional pautada em valores éticos, visando a um retorno à sociedade por meio da prática dos saberes adquiridos na formação do educador. Trata-se de uma atuação dinâmica, em que o educador se posiciona como sujeito da transformação social e da realidade de seus educandos. Observamos, portanto, a prevalência dos elementos essenciais à formação humana e ética no artigo 2.º, o qual considera que o ato de educar é intencional, social, cultural e constituído nas relações sociais.

O parágrafo § 2.º traz os pilares da formação do pedagogo: estudos teóricos, investigação e reflexão crítica. Ao concluir sua formação, o pedagogo deverá ter acesso a uma pluralidade de conhecimentos, entre os quais se destacam o filosófico, o sociológico, o histórico, o psicológico, o ético, o político, o econômico, o antropológico, o cultural e o ambiental — saberes que contribuem para a formação de sujeitos mais conscientes, críticos, reflexivos e participativos na vida em sociedade.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia deveria voltar-se para a necessidade de formar o pedagogo com base em estudos teóricos e práticos, em investigação voltada para a pesquisa e para a reflexão crítica, a fim de que tenha a capacidade de compreender e refletir sobre os problemas da sociedade em sua totalidade. O foco dessa reforma, portanto, centrou-se na Pedagogia e na identidade do pedagogo como um docente reflexivo. A base profissional do pedagogo, nas novas DCN de 2006, foi pautada na docência, com ênfase em uma formação mais integral, que contempla as dimensões política, filosófica, sociológica, ética e cultural, além da definição de habilidades gerais para atuar como profissional da educação. Essas dimensões

encontram-se mencionadas no artigo 2.º. Contudo, ainda apresentam limitações, sendo uma delas o fato de que o conhecimento filosófico é citado nas DCN de Pedagogia de 2006 apenas uma vez, no artigo 2.º, juntamente com outras áreas do conhecimento.

No nosso entendimento, a Filosofia é fundamental para proporcionar ao pedagogo a compreensão de sua atuação com ética, justiça, igualdade e equidade no exercício da profissão, propiciando-lhe uma formação que atenda ao requisito estabelecido no perfil do egresso nas DCN de Pedagogia de 2006, relativo à formação humana e ética do pedagogo. Considerando a intenção, a necessidade e a preocupação expressas no artigo 5.º, bem como a concepção de formação humana e ética do profissional desenvolvida em nossa pesquisa, entendemos que a dimensão filosófica deve permear todo o processo formativo do pedagogo. Dessa forma, concordamos com Severino (2017), quando ele reforça que é preciso formar o pensador ao formar o profissional. O autor busca chamar a atenção para a importância de desenvolver, no profissional, a capacidade integradora de articular os conhecimentos, pois

[...] o conhecimento é a ferramenta mais específica com que o homem pode contar, desde que não tenha seu exercício reduzido a sua eficácia técnica. Está aí a razão de ser da própria filosofia uma das dimensões do exercício da subjetividade humana, a mostrar essa capacidade de se ir além dos limites do manejo técnico do mundo na reprodução da vida material da espécie (Severino, 2017, p. 69, grifo nosso).

O conhecimento filosófico permite ao profissional ir além do domínio técnico, conduzindo-o ao exercício do pensamento reflexivo, crítico e autônomo sobre sua prática e conduta profissional, com compromisso e responsabilidade voltados à melhoria da sociedade. Trata-se de aplicar os saberes adquiridos durante a formação profissional com o propósito de colaborar na resolução dos problemas enfrentados no cerne da vida social. Podemos concluir que os princípios éticos, políticos e estéticos devem orientar todo o trabalho pedagógico do professor, com o objetivo de direcionar o currículo e as práticas pedagógicas das IES, a fim de proporcionar uma formação humana e ética que promova o pleno desenvolvimento dos profissionais em todas as suas dimensões humanas.

Por conseguinte, o artigo 3.º das DCN de 2006 endossa o que já foi apontado nos artigos 5.º e 2.º:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por *pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos*, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, *fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética* (Brasil, 2006, p. 1, grifo nosso).

Esse artigo aponta para uma concepção de currículo que valoriza a pluralidade de saberes, ao defender a flexibilidade e a interdisciplinaridade. Nas DCN de 2006, o pedagogo tem acesso a diversas áreas do conhecimento, favorecendo um diálogo mais eficaz entre elas, de forma contextualizada, democrática e pertinente. A relevância social dos estudos éticos e estéticos é mencionada nessa diretriz, embora, em nosso entendimento, ainda de forma incipiente.

Na constituição da formação do pedagogo nas DCN de 2006, estipularam-se três núcleos: núcleo de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; e núcleo de estudos integradores, conforme está previsto no artigo 6.º:

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não escolares; c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não escolares; d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem; e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biosocial; [...] j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa [...] (Brasil, 2006, p. 3-4, grifo nosso).

O primeiro núcleo, denominado núcleo de estudos básicos, propõe-se à aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, bem como à promoção da gestão democrática em espaços escolares e não escolares. Nesse sentido, esse núcleo visa formar o pedagogo com uma ampla base de saberes, contemplando a observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos, assim como a utilização de conhecimentos multidimensionais sobre o ser humano. Tal proposta é sustentada por aportes da Filosofia, Sociologia, Psicologia e demais áreas que possibilitam uma abordagem formativa também multidimensional, aplicável tanto em contextos institucionais quanto não institucionais, especialmente no que tange à atuação dos educadores no processo de formação dos educandos. No artigo 6.º, observamos, mais uma vez, a presença de elementos que se articulam à formação humana e ética do profissional, como a relação entre educação e trabalho,

a valorização da diversidade cultural e a consideração das problemáticas centrais da sociedade contemporânea (as contradições sociais). Esses aspectos apontam para uma direção formativa que pode — e deve — ser explorada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) das IES, de modo a viabilizar uma oferta formativa que contemple, de forma efetiva, a dimensão humana e ética do pedagogo.

O segundo núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, está voltado para investigar os processos educativos, a gestão, a avaliação, a criação e o uso de textos e materiais didáticos em diferentes situações institucionais, ou seja, busca compreender os processos e como eles se desenvolvem dentro das instituições, conforme o artigo 6.º, inciso II:

[...] II - um *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos* voltado às áreas de *atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições* e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: a) *investigações sobre processos educativos e gestoriais*, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; b) *avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira*; c) *estudo, análise e avaliação de teorias da educação*, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras [...] (Brasil, 2006, p. 4, grifo nosso).

Em síntese, o núcleo de aprofundamento e diversificação busca compreender os recursos pedagógicos que o pedagogo estaria apto a construir, bem como a utilização de materiais didáticos e as formas de aplicar os conteúdos nessa elaboração. O núcleo refere-se, sobretudo, ao estudo, à análise e à avaliação das teorias da educação.

O terceiro núcleo de estudos integradores diz respeito à formação do pedagogo com a participação em seminários e em estudos curriculares, assim como em atividade práticas em diferentes áreas da educação e atividades de comunicação e expressão cultural como consta no artigo 6.º, inciso III:

[...] III - um *núcleo de estudos integradores* que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão cultural (Brasil, 2006, p. 4, grifo nosso).

Os três núcleos apresentados orientam as IES na construção do currículo do curso de Pedagogia, de acordo com o que foi contemplado nos artigos 2.º, 3.º, 5.º e 6.º, articulados com os saberes específicos das áreas do conhecimento, quais sejam: filosófico, sociológico,

histórico, psicológico, ético, político, econômico, cultural, antropológico, ambiental, e os saberes didático-pedagógicos como elementos formativos, fortalecendo as relações entre as disciplinas e dando prioridade à interação entre ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a formação do estudante numa perspectiva integral, crítica e investigativa.

Verificamos, na primeira etapa desta análise documental das DCN de Pedagogia de 2006, a presença explícita da necessidade da formação humana e ética. Essa intenção está expressa como prioridade no perfil do egresso. A ética, a justiça, a sociedade, a igualdade e a equidade devem orientar os princípios e fundamentos da formação dos pedagogos, considerando todos os elementos constitutivos para uma formação humana e ética que identificamos e elencamos em nossa análise. É nesse viés que “[...] a concepção marxista de educação propõe uma formação omnilateral do homem. Trata-se, pois, de uma proposta educacional radicalmente humanista” (Ferreira Júnior; Bittar, 2008, p. 645).

O comportamento moral é próprio do homem como ser histórico, social e prático, isto é, como um ser que transforma a natureza e a si mesmo. Destacamos, ainda, que nos artigos 2.º, 3.º, 5.º e 6.º das DCN de Pedagogia de 2006 há elementos que podem nortear uma concepção e um currículo direcionados à oferta, aos egressos do curso de Pedagogia, de uma formação humana e ética profissional, com o objetivo de orientar as IES públicas e privadas na elaboração de seus projetos de curso e na adequação de seus currículos à valorização dessa dimensão. Essa formação deve priorizar, em todo o percurso formativo do pedagogo, a preparação para uma atuação profissional pautada na ética, tendo como fundamento os conhecimentos filosóficos necessários para uma formação que considere a aprendizagem dos alunos em consonância com valores éticos, de modo que possam dar um retorno à sociedade e contribuir, assim, para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e ética, conforme previsto no perfil do egresso. Nesse sentido, “[...] como teoria de uma formação específica do comportamento humano, a ética não pode deixar de determinar a concepção filosófica do homem” (Vázquez, 2022, p. 28).

Agora adentraremos na análise de dois Projetos do Curso de Pedagogia (PPC) na modalidade presencial¹². O primeiro refere-se a uma instituição pública, que denominaremos *PPC-P1* (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia em Instituição Pública); e o segundo, a uma instituição privada, que denominaremos *PPC-P2* (Projeto Pedagógico do Curso de

¹² Optamos por não mencionar os nomes das instituições de ensino públicas e privadas pesquisadas, a fim de preservar a identidade destas e dos participantes da pesquisa.

Pedagogia em Instituição Privada). Obtivemos acesso aos PPC por meio do sítio eletrônico oficial das respectivas instituições.

O objetivo, neste ponto, é examinar a consonância dos PPCs com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia de 2006 (DCN) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2015, verificando a presença ou ausência da formação humana e ética nos currículos das instituições analisadas, mediada pelos saberes filosóficos. Destacamos que o foco de nossa análise consiste em identificar os elementos que evidenciem a presença ou a ausência dessa dimensão formativa. Conforme o artigo 8.º das DCN de 2006, os Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia devem contemplar o seguinte:

Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de: I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação; [...] (Brasil, 2006, p. 4).

A partir da análise realizada, apresentamos aspectos gerais do *PPC do curso de Pedagogia de uma instituição pública* categorizada como *universidade, situada no estado do Ceará*. Orientamo-nos pelo artigo 8.º das DCN de 2006.

O *PPC-P1* é datado de 2014 e permanece vigente até o presente momento. A estrutura organizacional do documento contempla apresentação, justificativa, objetivos do curso, princípios norteadores, perfil do egresso, organização curricular, entre outros itens relacionados a componentes curriculares específicos. O projeto está em consonância com as DCN do curso de Pedagogia de 2006. No entanto, não contempla as orientações das DCN de Formação de Professores de 2015, por ter sido elaborado anteriormente à sua publicação.

Também abrange os cursos presenciais de Pedagogia nos turnos vespertino e noturno. O documento possui 131 páginas. A carga horária total do curso é de 3.216 horas-aula, integralizando 201 créditos, distribuídos entre disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, estágio supervisionado obrigatório, trabalho de conclusão de curso e atividades complementares. Essa carga horária está em conformidade com os preceitos legais estabelecidos nas DCN de Pedagogia de 2006.

Os princípios norteadores do *PPC-P1 do curso de Pedagogia da instituição pública* são constituídos por nove fundamentos: totalidade dos processos educacionais; pertinência e

relevância social; respeito e valorização das diferenças e das diversidades culturais e linguísticas, como forma de democratizar os processos educativos; formação crítico-reflexiva ancorada no diálogo e no trabalho colaborativo; articulação dos conhecimentos teóricos com os saberes construídos na prática social, cultural, política e profissional; integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, como instrumento de produção do conhecimento e de intervenção na realidade social; flexibilidade curricular; interdisciplinaridade; e acessibilidade — os quais orientam toda a estrutura organizacional, curricular e metodológica do curso de Pedagogia dessa instituição pública.

No princípio da *pertinência e relevância social*, identificamos elementos que apontam para uma formação comprometida com a dimensão política da prática educativa, incentivando a reflexão crítica do docente sobre seu papel social, no intuito de prepará-lo para atuar profissionalmente diante das demandas da realidade concreta, com o compromisso de contribuir para a qualidade da educação pública e privada, em espaços formais e não formais.

Os objetivos do curso de Pedagogia do *PPC-P1* priorizam a formação do pedagogo para o magistério, tendo como pilares o ensino, a pesquisa e a extensão, evidenciando o propósito de oferecer uma formação ampla, diversificada e interdisciplinar que habilite os profissionais para o exercício qualificado da docência. Ressalta-se, ainda, a centralidade da postura investigativa na constituição do perfil profissional, promovendo uma prática reflexiva e uma formação voltada à diversidade da generidade humana, contemplando, em sua matriz curricular, a educação inclusiva nos distintos contextos educacionais.

Constatamos também que o objetivo do curso está alinhado com os artigos da LDB: “Art. 43 [...] a educação superior tem por finalidade: I - *estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo [...]*” (Brasil, 2020a, p. 32); “Art. 62 [...] *a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental [...]*” (Brasil, 2020a, p. 43). Portanto, observamos que os objetivos do curso estão relacionados com os princípios norteadores da formação expressos nesses artigos.

O perfil do egresso do curso de Pedagogia do *PPC-P1* (IES pública) estabelece, primeiramente, o campo de atuação do egresso, priorizando a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, destacando essas duas modalidades como de caráter obrigatório, e as modalidades educação de jovens e adultos e gestão educacional, como de caráter opcional. São essas quatro modalidades que norteiam a formação acadêmica dos

egressos para atuação em espaços escolares e não escolares, bem como em instituições públicas e privadas de ensino. Enfatiza-se que a atuação profissional deve ser pautada na ética e no conhecimento técnico-pedagógico, articulando teoria e prática.

A concepção de formação de professores que identificamos no *PPC-P1* de Pedagogia dá maior ênfase à docência nas modalidades de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, conforme indicado no perfil do egresso. Os princípios que orientam a formação crítico-reflexiva estão relacionados à articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, permitindo ao futuro profissional posicionar-se de forma crítica, com vistas à resolução de problemas e ao comprometimento com causas sociais. Em outras palavras, objetivam formar um sujeito com capacidade de transformação social, comprometido com seu próprio processo formativo. Almejam, igualmente, preparar o pedagogo para enfrentar os desafios da educação nacional, levando em conta a dimensão dialética da realidade social e os fenômenos educacionais.

O currículo foi estruturado em conformidade com as DCN do Curso de Pedagogia de 2006, de acordo com os três núcleos: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, e núcleo de estudos integradores. Ao analisarmos o currículo, percebemos que as disciplinas de fundamentos da educação constam no currículo como Filosofia I e II, Sociologia da Educação I e II e História da Educação I e II. Tal disposição de disciplinas é o que habitualmente tem se observado nos currículos de Pedagogia das IES públicas. Dessa forma, no currículo do *PPC-P1* (da instituição pública), constam duas disciplinas obrigatórias de Filosofia que integram o núcleo de estudos básicos. São elas: Filosofia da Educação I e Filosofia da Educação II.

Na disciplina de Filosofia da Educação I, constam, em sua ementa, os seguintes conteúdos: lógica formal; formação do conceito; operações com conceito; operações com juízo e raciocínio; lógica dialética; leis universais e leis secundárias. Verificamos que os conteúdos contemplam majoritariamente aspectos da Filosofia, com ênfase em temas relacionados à lógica e à teoria do conhecimento. No entanto, identificamos que a bibliografia básica e complementar indicada na ementa está mais alinhada aos referenciais da Sociologia.

Foi somente na disciplina de Filosofia da Educação II que conseguimos identificar, de maneira explícita, a presença da formação ética mediada por saberes filosóficos. Nessa unidade curricular, analisamos os enfoques filosóficos modernos e contemporâneos da educação; a interlocução entre educação e teoria do conhecimento; e as articulações entre educação, ética e valores. A bibliografia básica e complementar apresenta-se coerente com a

concepção de formação humana e ética do profissional na perspectiva marxiana que temos desenvolvido ao longo de nossa investigação. Trata-se da única disciplina obrigatória que evidencia, com maior nitidez, a dimensão ética sustentada por fundamentos filosóficos. Ressaltamos, ademais, que essa disciplina é ofertada no início do curso de Pedagogia. Cumpre destacar, contudo, que a ênfase conferida à temática ética dependerá da abordagem adotada pelo docente responsável, dado que esse conteúdo, embora presente, não constitui o eixo central da proposta, ainda que receba maior ênfase em relação aos demais tópicos.

Conseguimos constatar ainda no *PPC-P1* (instituição pública), entre as disciplinas optativas, a oferta da unidade curricular *Ética, educação e sociabilidade*. Esta contempla, em sua ementa, os seguintes conteúdos: reflexões elementares, teóricas e práticas sobre a temática da ética, estabelecendo relações com a educação e a sociabilidade na sociedade contemporânea. Consideramos que essa disciplina deveria compor o conjunto das obrigatorias, uma vez que está inteiramente direcionada à formação humana e ética. A bibliografia básica e complementar está fundamentada em referências filosóficas e prioriza a concepção marxiana.

Também conseguimos evidenciar, no item referente aos estágios supervisionados, que a formação ética é abordada de maneira transversal no *PPC-P1*. O projeto estabelece como objetivo que o estudante atue, durante os estágios, com base nos encontros semanais de planejamento, ressaltando que o discente deverá adotar condutas e tomar decisões fundamentadas na ética ao longo dessas vivências. No entanto, o documento não explicita de que forma a dimensão ética e profissional será efetivamente desenvolvida no contexto dos estágios.

Diante disso, recorremos à análise das ementas dos estágios supervisionados correspondentes à educação infantil; à organização e gestão de espaços educativos não escolares; ao ensino fundamental – anos iniciais; e à educação de jovens e adultos. Não constatamos, nas ementas nem nas bibliografias básicas e complementares dessas unidades curriculares, conteúdos relacionados à formação ética profissional, embora, na descrição de cada modalidade de estágio mencionada, esteja explicitado o propósito de priorizar essa dimensão formativa no contexto das práticas pedagógicas.

Percebemos, nesse ponto, uma lacuna e uma incongruência no *PPC-P1* (da instituição pública). Seria possível incluir, nas ementas e bibliografias das disciplinas de estágio, conteúdos voltados à formação humana e ética do profissional, mediados por saberes filosóficos, como estratégia para assegurar a efetiva incorporação dessa dimensão na formação dos discentes. Mesmo um ajuste pontual poderia favorecer uma presença mais expressiva da

formação humana e ética no processo formativo do pedagogo, em consonância com o perfil do egresso delineado no projeto de curso e com as orientações das DCN.

Constatamos, de fato, a presença da formação humana e ética no *PPC-P1*, porém em proporção insuficiente para atender à ênfase conferida a essa dimensão no perfil do egresso previsto pelas DCN de Pedagogia de 2006.

Finalizamos, assim, nossas considerações sobre o *PPC-P1* (da instituição pública), destacando a relevância de ajustes curriculares, sobretudo quanto à ampliação da carga de disciplinas de Filosofia e à obrigatoriedade da disciplina de Ética, fundamentada teoricamente, como componente essencial da formação. Tais disciplinas devem orientar-se para uma formação humana e ética concebida de maneira integral. Embora o currículo do *PPC-P1* contemple, em seus princípios, as múltiplas dimensões previstas no artigo 2.º das DCN do Curso de Pedagogia de 2006 — humana, política, filosófica, ética, histórica, sociológica, psicológica, cultural, social, antropológica, ambiental, crítica e reflexiva —, as ementas e respectivas referências bibliográficas ainda apresentam lacunas significativas no que tange à valorização da formação profissional.

Agora, apresentaremos os resultados das nossas considerações acerca do segundo curso de Pedagogia presencial, *ofertado por uma instituição privada*, a que denominamos *PPC-P2*. Cabe ressaltar que realizamos uma busca em diversos sítios eletrônicos de IES privadas do estado de São Paulo; contudo, constatamos que essas plataformas não disponibilizam o Projeto Pedagógico do Curso em sua integralidade. Diferentemente do que ocorre nas instituições públicas, cujos PPCs são disponibilizados como domínio público.

Optamos por analisar exclusivamente uma instituição, aquela que forneceu o maior volume de informações necessárias para a nossa avaliação. Fundamentaremos a análise no artigo 8.º das DCN de 2006, com ênfase nos seguintes aspectos: objetivos do curso, atuação profissional, matriz curricular e estágio supervisionado. Reiteramos que o propósito central dessa investigação é verificar e identificar os elementos que evidenciem a presença ou a ausência da formação humana e ética profissional no projeto pedagógico.

Os aspectos gerais do curso de Pedagogia da instituição privada, *PPC-P2*, englobam a estrutura organizacional do projeto, os objetivos do curso, os princípios norteadores, o perfil do egresso e a organização curricular. Embora não tenhamos obtido acesso integral ao Projeto Pedagógico do Curso, a partir das informações disponibilizadas no sítio eletrônico, é possível perceber a conformidade com as DCN do Curso de Pedagogia de 2006.

Contudo, não identificamos, nas informações fornecidas, referências às orientações estabelecidas pelas DCN de Formação de Professores de 2015.

O projeto do curso de Pedagogia da referida instituição privada, *PPC-P2*, oferece o curso exclusivamente no período noturno. A carga horária não é especificada, mas consta que o curso está organizado em oito semestres, distribuídos entre disciplinas obrigatórias, optativas, estágio obrigatório e trabalho de conclusão de curso.

Os princípios norteadores do *PPC-P2* fundamentam-se em diretrizes teóricas e práticas que dialogam com a realidade contemporânea da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação de jovens e adultos (EJA) e na gestão do trabalho pedagógico. Destaca-se, ainda, a interdisciplinaridade como elemento essencial para o exercício docente, ressaltando a articulação entre teoria e prática como eixo integrador, assim como a gestão dos processos educativos e a inserção dos profissionais no mercado de trabalho.

O objetivo do curso de Pedagogia do *PPC-P2* está centrado na formação do pedagogo para atuar na docência da educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental (1.^º ao 5.^º ano), na educação de jovens e adultos (EJA) e na gestão do trabalho pedagógico. Além disso, enfatiza a necessidade de qualificar os pedagogos para o ensino, pesquisa e extensão, promovendo o intercâmbio com a sociedade. Observamos que esse objetivo está alinhado aos princípios norteadores do curso, de forma semelhante ao constatado no *PPC-P1* da instituição pública, e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia de 2006.

O perfil do egresso do *PPC-P2* delimita seus campos de atuação como docente e gestor de processos educativos, atribuindo-lhe habilidades para avaliar programas e projetos pedagógicos em espaços escolares e não escolares nos quais a educação se faça presente, além de atuação em instituições públicas e privadas, bem como na qualificação para o mercado de trabalho. Observamos, entretanto, que o perfil do egresso não inclui a formação ética conforme explicitada no artigo 5.^º, inciso I, das DCN de Pedagogia de 2006, o que representa um ponto relevante para nossas conclusões.

A concepção de formação de professores no *PPC-P2* (instituição privada) concentra-se prioritariamente na docência nas modalidades de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos (EJA) e gestão do trabalho pedagógico. Ressalta-se, ainda, a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão na formação do pedagogo.

Os princípios norteadores identificados orientam-se pela apropriação dos conhecimentos provenientes dos diversos campos do saber educacional e pela articulação entre teoria e prática, visando qualificar o profissional para o exercício da sua função, conforme indicado no perfil do egresso e em consonância com as DCN de Pedagogia de 2006.

No que tange ao currículo do *PPC-P2*, este apresenta conformidade parcial com as DCN do Curso de Pedagogia de 2006. Contudo, consta apenas uma disciplina obrigatória de Filosofia, incluída no núcleo de estudos básicos — Filosofia da Educação — o que constitui um aspecto a ser considerado em nossas conclusões. Ao examinarmos a matriz curricular, notamos a carência de disciplinas de fundamentos da educação, evidenciada pela oferta restrita a uma disciplina de Filosofia da Educação e outra de História da Educação, sendo que a disciplina de Sociologia da Educação não está contemplada.

Constamos ainda que, no currículo do *PPC-P2*, foi suprimida uma disciplina de Filosofia, uma de História da Educação e duas de Sociologia da Educação, ao passo que foi inserida uma disciplina obrigatória intitulada Ética e Cidadania, oferecida como primeira disciplina do primeiro semestre. Contudo, o sítio eletrônico não disponibiliza as ementas dessas disciplinas, restringindo-se apenas aos títulos, o que impossibilita a identificação de elementos que assegurem a formação humana e ética do profissional na perspectiva da nossa pesquisa, dado o acesso parcial ao Projeto Pedagógico do Curso. Assim, utilizamos ao máximo as informações disponíveis para extrair subsídios para a nossa análise.

Um dado relevante que chamou nossa atenção nesse currículo refere-se à oferta de onze disciplinas de Estágio Supervisionado, correspondendo a 19% das 59 disciplinas obrigatórias do curso. São elas: Estágio Supervisionado em Docência na Contemporaneidade; Estágio Supervisionado no Ensino de Artes; Estágio Supervisionado em Educação Infantil; Estágio Supervisionado no Ensino de Educação Física; Estágio Supervisionado em Metodologia na Educação Infantil; Estágio Supervisionado em Letramento e Alfabetização; Estágio Supervisionado no Ensino de Língua Portuguesa; Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências da Natureza; Estágio Supervisionado no Ensino de Matemática; Estágio Supervisionado no Ensino de História e Geografia; e Estágio em Gestão e Avaliação.

Outro aspecto de destaque é a presença de nove disciplinas de fundamentos, correspondentes às áreas de conhecimento das disciplinas de estágio supervisionado anteriormente mencionadas: Letramento e Alfabetização; Educação Infantil; Ensino de Educação Física; Ensino de Arte, Alfabetização e Estética; Ensino da Matemática; Ensino de Ciências da Natureza; Ensino de Português; e Ensino de História. Há ainda apenas uma

disciplina optativa, Tópicos Avançados em Educação ou Educação de Jovens e Adultos, ofertada no oitavo semestre. Identificamos, entretanto, uma incongruência no currículo: das onze disciplinas de estágio supervisionado, nenhuma está direcionada à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), apesar de esta constar no perfil do egresso, no objetivo do curso, nos princípios norteadores e na concepção de formação.

Como resultado das nossas considerações acerca do *PPC-P2*, concluímos que a formação humana e ética do profissional não recebe a devida prioridade na formação dos pedagogos, uma vez que o currículo evidencia uma orientação predominantemente técnica, instrumental e prática, voltada à inserção no mercado de trabalho. Assim, as dimensões humana, política, ética, histórica, sociológica, psicológica, cultural, social, antropológica, ambiental, crítica e reflexiva, previstas no artigo 2.º das DCN do Curso de Pedagogia de 2006, não são adequadamente valorizadas na formação profissional oferecida por essa instituição.

Vai confirmando-se a nossa hipótese de que há uma carência de disciplinas filosóficas que tratem da formação humana e ética do profissional pedagogo, posto que, nesse currículo analisado, as disciplinas de Filosofia estão sendo suprimidas. Nota-se, sobretudo nas instituições privadas, a supressão dessas disciplinas, ao passo que se privilegiam conteúdos como *Princípios de Empreendedorismo* e *Projetos Empreendedores*, como identificado no currículo do *PPC-P2*. Tal direcionamento tem como função principal formar o pedagogo orientado pelas teorias hegemônicas da educação, como o *aprender a aprender*, e prepará-lo para o mercado de trabalho, atendendo, assim, a interesses mercadológicos.

Nessa perspectiva, Saviani (2009) traz, no seu trabalho intitulado *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*, a necessidade de possibilitar uma formação que auxilie os professores a eliminar as práticas pedagógicas evasivas de caráter meramente técnico, para que sejam multiplicadores do protagonismo docente no processo de aprendizagem, formando professores investigadores, críticos, transformadores dos seus contextos e partícipes da sociedade, como está expresso nos artigos destacados nas legislações aqui citadas.

Nesse sentido, mesmo com as limitações e desafios para verificar a presença ou ausência da formação humana e ética do profissional nos cursos de Pedagogia analisados, conseguimos identificar a presença de alguns elementos dessa formação nas DCN de Pedagogia de 2006 e no PPC da IES pública, como destacamos anteriormente. Apontamos possibilidades de ajustes no currículo para aproximá-lo, cada vez mais, da direção da formação humana e ética do profissional e para alinhá-lo ao perfil do egresso das DCN de Pedagogia de 2006, bem como

ao perfil do egresso do curso de Pedagogia da IES pública, que expressa a necessidade de o pedagogo estar apto a exercer sua profissão com ética profissional.

As IES públicas, apesar de todas as suas limitações, ainda têm demonstrado maior protagonismo em relação às IES privadas ao não permitirem o retrocesso total na formação de professores, posicionando-se, em alguma proporção, contra os desmontes educacionais ocorridos nos últimos anos. Partem da necessidade de resistir e combater o avanço desmedido do esvaziamento dos currículos na área das ciências humanas, como podemos constatar em nossas considerações. Isso é imprescindível para a formação humana e ética. Dessa forma, faz-se necessário o nosso olhar sobre a qualidade da educação básica, assim como sobre a educação superior, posto que são os seus egressos que irão formar crianças e jovens. A esse respeito, diz Freitas (2007, p. 1.219):

[...] no complexo processo de *regulação* dos cursos de formação, cabe nosso olhar atento no sentido de identificar, nas iniciativas que ora se iniciam, em que sentido se desenvolverão os processos de elevação da qualidade da educação básica. Se na direção de criar instrumentos de *medida de competências e avaliação* do conhecimento de caráter conteudista instrumental dos professores, acompanhando a centralidade da avaliação nas políticas educacionais e os indicadores do IDEB para a escola pública ou se, ao contrário, seremos nós a estabelecer, nestas contradições, a *contrarregulação*, interferindo decididamente nos espaços de definição das políticas de formação, em defesa da escola pública e de novos processos de formação dos educadores, das crianças e jovens em nosso país.

É de suma importância que toda instituição de ensino superior, ao ofertar cursos de licenciatura e formação continuada, apresente uma proposta de formação elaborada de forma democrática e discutida no colegiado com os docentes, os discentes e os demais segmentos que compõem a instituição. Essa proposta deve estar alinhada às DCN de Pedagogia de 2006 e de 2015, bem como às necessidades da educação básica pública brasileira. Trata-se de uma proposta de formação integral que valorize, com ênfase, a dimensão humana e ética, pautada em fundamentos filosóficos e educacionais substanciais e consistentes, ancorada nas teorias críticas da Filosofia e da Educação, numa perspectiva marxiana.

Constatamos, em nossa primeira etapa da pesquisa documental, que o contexto político durante os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro foi extremamente desfavorável para a educação pública brasileira, mais especificamente para a educação superior pública, em razão, sobretudo, das tensões e dos desafios enfrentados na formação profissional de professores. Neste tópico, analisamos também as DCN para o curso de Pedagogia, aprovadas

em 2006. No entanto, é importante ressaltar que estamos vivenciando uma nova proposição para a formação de professores.

Durante muitos anos, as universidades vêm lutando, nos cursos de Pedagogia, pela consolidação de sua identidade, como já mencionamos, juntamente com as associações de base, para que possamos alcançar uma fundamentação consistente e comprometida com essa luta.

No tocante à trajetória da formação de professores nos cursos de Pedagogia, entre os anos de 2006 a 2015, presenciamos um campo de disputa ainda mais intenso para a consolidação da identidade desse curso, em conformidade com as Diretrizes de 2006, com a Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), bem como para a formação continuada.

No tocante à trajetória da formação de professores nos cursos de Pedagogia de 2006 a 2015, presenciamos um campo de disputa ainda maior para consolidar a identidade desse curso com as Diretrizes de 2006, com a Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Retomamos, aqui, algumas Diretrizes de 2006 e da Resolução n.º 2, de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trazem importantes avanços. Na Resolução n.º 2, de 2015, mais especificamente nos artigos 1.º, 5.º, 7.º, 8.º, 10, 11 e 18, analisamos a aproximação da universidade com a educação básica. É a primeira vez que se identifica uma legislação que enfatiza explicitamente, como está previsto no artigo 43 da LDB, que a universidade não pode se distanciar da educação básica. A Resolução aponta as diferentes dimensões da atividade docente, incluindo uma base comum nacional, indicando que todo curso de Pedagogia deve oferecer uma formação básica, consistente, substancial, ética e pautada na articulação entre teoria e prática, considerando a realidade das escolas, a qual passa a ser o núcleo da formação no âmbito da Pedagogia. Reitera-se, igualmente, em seu artigo 8.º, a imprescindibilidade de formar o egresso: “O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária [...]” (Brasil, 2015a, p. 7). Ou seja, a dimensão ética, que está explícita no artigo 5.º, inciso I, no perfil do egresso das DCN de 2006 do curso de Pedagogia, como constatamos na análise documental, também passa a estar presente na Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais

para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura e formação pedagógica e para a formação continuada, sustentando a essencialidade da formação humana e ética do profissional.

Importa salientar que determinados programas também contribuem para a inserção profissional, como é o caso da Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da residência pedagógica e dos estágios, os quais são fortalecidos por meio da Resolução de 2015. Essa normativa, nos artigos 16 e 17, promove a articulação entre a formação inicial e a formação continuada. Nesse sentido, todo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) deve contemplar a formação inicial ao longo dos quatro anos, bem como prever a continuidade formativa após a conclusão da graduação em licenciatura.

O aspecto mais pertinente da Resolução de 2015 reside na exigência de que cada instituição de ensino superior apresente uma proposta institucional para a formação docente, fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nas especificidades da educação básica, conforme delineado no artigo 1.º, §1.º e §2.º:

[...] § 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). § 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (Brasil, 2015a, p. 3).

Seria de grande relevância, como já enfatizamos, que toda instituição de ensino superior que ofertasse cursos de licenciatura e formação continuada apresentasse uma proposta formativa orientada pelos preceitos da LDB, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e dos demais marcos regulatórios, sustentada por princípios, fundamentos e por uma concepção de formação que perpassasse, de maneira transversal, todos os cursos voltados à docência. Tal proposta deveria ser construída de forma democrática, em instâncias colegiadas, com a participação efetiva de docentes, discentes e demais segmentos institucionais. Essa configuração representaria um avanço significativo.

Entretanto, observamos que, apesar do caráter normativo vigente, o curso de Pedagogia — assim como os demais cursos de licenciatura — ainda é conduzido conforme as especificidades e os interesses de cada instituição. No caso de instituições privadas, evidencia-se, em muitos contextos, uma desconsideração pela formação humana e ética do profissional, priorizando-se, em lugar disso, o viés mercadológico da formação discente. Nesses casos, nota-se a desvalorização da articulação entre teoria e prática, bem como o rebaixamento da importância atribuída às disciplinas que abordam os fundamentos da educação de caráter filosófico. Em contrapartida, ganham espaço, de modo acrítico, conteúdos voltados ao empreendedorismo, mesmo em cursos cuja finalidade deveria ser a formação pedagógica crítica e transformadora. Como constatamos no curso de Pedagogia, mesmo sob o respaldo normativo, cada curso de licenciatura, incluindo o que está em análise, atua segundo suas próprias diretrizes e interesses, a exemplo de instituições privadas que não priorizam a formação ética e humana dos profissionais, mas sim os interesses lucrativos relacionados à formação de seus alunos.

Embora a Resolução de 2015 apresente inúmeros avanços (não nos deteremos aqui em elencar todos os dispositivos que contempla), ainda há muito a desejar, pois ela também carrega importantes limitações. Não concordamos, por exemplo, com a carga horária de mil horas destinadas à complementação pedagógica para a licenciatura, conforme estabelecido na referida legislação. Nessa normativa, identificamos o seguinte impasse: um egresso do curso de Direito que cumpra as mil horas em disciplinas pedagógicas, incluindo uma ou duas de Filosofia, pode tornar-se licenciado em Filosofia, estando inclusive apto a ministrar aulas nessa área do conhecimento. Consideramos uma incongruência que um curso de licenciatura seja reduzido a apenas um ano de formação, o que nos parece um contrassenso. Essa é uma das críticas que dirigimos à Resolução de 2015. No entanto, mesmo com seus limites, reconhecemos que foi a normativa que mais se aproximou das demandas históricas relativas à formação de professores no Brasil.

Em síntese, o ano de 2015 representou um marco de conquistas no campo educacional, especialmente com a aprovação da Resolução n.º 2, de 2015, apesar das suas restrições. Essa resolução implicou alterações significativas nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino superior, impactando diretamente a formação dos estudantes que ainda hoje se encontram matriculados sob sua vigência. Posteriormente, adentramos e mergulhamos em um processo de profundo retrocesso, o que nos preocupa e mobiliza ainda mais diante do nefasto cenário instaurado pela Resolução de Formação de Professores de 2019, a qual representa um grave retrocesso.

Além das questões concernentes ao cenário atual da formação docente no Brasil, as implicações da Resolução CNE/CP n.º 2, de dezembro de 2019 — que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) — incidem diretamente sobre os cursos de Pedagogia, evidenciando a necessidade de reconfigurar suas diretrizes formativas. O debate contemporâneo tem se concentrado nas perspectivas e nos impasses de ordem institucional, política e normativa, os quais envolvem tanto possibilidades de resistência e enfrentamento nas universidades quanto os obstáculos impostos pela Resolução de 2019. A formação de profissionais da educação permanece como eixo central nas discussões sobre os processos educacionais. Entretanto, o que se observa atualmente é a manutenção da formação docente em pauta, não como vetor de avanços, mas como expressão de retrocessos.

É imprescindível considerar a conjuntura política e social que se instaurou nos últimos anos, marcada pelo golpe de 2016 que resultou na destituição de Dilma Rousseff da Presidência da República. A partir desse evento, aprofundou-se o desmonte da educação pública em todas as suas etapas e modalidades, processo que se intensificou entre 2019 e 2022. É sob essa ótica que Orso (2020, p. 49) descreve os contornos de um cenário marcado por graves involuções:

na educação, a flexibilização do currículo, a possibilidade de contratação de professores com “notório saber”, isto é, com ausência ou com precários conhecimentos didáticos e pedagógicos, aliada à “lei da mordaça”, as reformas impostas pelo governo acabam com qualquer possibilidade de oportunizar até mesmo um mínimo de formação humana e, muito menos, de proporcionar uma formação omnilateral.

Em face dessa realidade, a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 adota uma concepção reducionista da docência, ao atribuir centralidade ao domínio de competências práticas, em detrimento de uma formação crítica e integral. Ao abordar a formação inicial, desconsidera dimensões essenciais, como a constituição ética e humana do profissional da educação, além de negligenciar a importância da continuidade formativa ao longo da vida. Tal normatização ignora a produção teórica construída no âmbito do pensamento educacional brasileiro; compromete os núcleos formativos conquistados historicamente; desrespeita a diversidade sociocultural do país; e fragiliza princípios fundamentais como a autonomia pedagógica e a articulação entre a educação básica e o ensino superior, tanto no plano institucional quanto na prática docente.

Além disso, a Resolução de 2019 simplifica a relevância dos estágios supervisionados e, de forma ainda mais grave, omite a centralidade da Pedagogia na formação docente. Tal omissão manifesta-se de maneira explícita no artigo 13, que propõe a cisão da formação de professores multidisciplinares em dois cursos distintos: um voltado para a Educação Infantil e outro para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Vinculada a uma perspectiva tecnicista, a BNCC, associada ao conceito de competências, orienta toda essa legislação educacional, com ênfase na lógica das avaliações externas. Evidencia-se, portanto, a reintrodução ampla e impositiva da pedagogia das competências, voltada à satisfação dos interesses do grupo hegemônico e de conglomerados empresariais do setor privado. Essa orientação desestrutura e deslegitima a educação pública, transformando-a em mercadoria por meio da oferta de soluções imediatistas que se propõem a resolver problemas artificiais. Sob essa ótica, Pinto (1993) afirma que é o poder quem determina os interesses que orientam os fins da educação:

a educação é uma atividade teleológica. A formação do indivíduo sempre visa um fim. Está sempre “dirigida para”. No sentido geral esse fim é a conversão do educando em membro útil da comunidade. No sentido restrito, formal, escolar, é a preparação de diferentes tipos de indivíduos para executar as tarefas específicas da vida comunitária (daí a divisão em graus, em carreiras, etc.) O que determina os fins da educação são os interesses do grupo que detém o comando social (Pinto, 1993, p. 32-33).

Por essa razão, a educação pública durante os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro transformou-se em um campo de disputa subordinado, de forma acentuada, aos interesses do capital e do poder. O desdobramento prejudicial dessas gestões manifestou-se por meio da elaboração de políticas que comprometem a qualidade da educação pública e orientam sua finalidade para uma formação acrítica, despolitizada e superficial, alinhada aos interesses econômicos. Tal conjuntura torna-se manifesta na Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, bem como na Portaria CNE/CP n.º 17, de 11 de setembro de 2020 — Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: proposta preliminar em discussão — elaborada por uma Comissão Bicameral. Essa comissão divulgou uma apresentação intitulada *Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: proposta preliminar em discussão*.

Cabe destacar que está em andamento uma nova proposta de diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia. Ressaltamos a importância de sublinhar que não houve qualquer

debate prévio com as instituições públicas de ensino superior que ofertam o curso e realizam pesquisas na área, tampouco com as associações e fóruns educacionais que e mantêm diálogo com as universidades. Ainda assim, uma perspectiva de novas diretrizes já foi apresentada, cujo arcabouço encontra-se estruturado.

Ambas as legislações colocam em discussão, com os seus confrontos e retrocessos, a identidade do curso de Pedagogia. Esses retrocessos revelam, cada vez mais, a possibilidade da mercantilização da educação e a valorização da educação a distância, bem como, nos cursos presenciais, a venda de pacotes de conteúdos que são “manuais” prontos para a educação. Nesse ínterim, estamos presenciando, na sociedade brasileira, um descalabro com a Educação Pública. As legislações mencionadas, de 2019 a 2020, estão sedimentadas num pensamento único que gera a destruição dos poucos avanços da educação adquiridos historicamente com muita luta e resistência na arena de classes. Orso (2020, p. 87) nos remete à seguinte reflexão:

Veja que não estamos nos referindo a nenhuma outra sociedade, estamos numa sociedade que se diz liberal. Os próprios liberais destruíram até mesmo as bases do liberalismo, da tolerância, da liberdade de expressão e da democracia, estão impondo um pensamento único e transformando o liberalismo na ditadura do mercado e do capital. [...] A partir do exposto, fica evidente que há um verdadeiro monstro que ameaça a educação, a escola pública e os profissionais da educação e, consequentemente, a sociedade. Portanto, nossas lutas não podem se resumir ao trabalho no interior da sala de aula e da escola. Se o verdadeiro inimigo da educação é o capital, a condição para enfrentá-lo adequadamente é superar o egoísmo, o individualismo e a fragmentação, construir a identidade e a unidade de classe. Isso depende de cada um e de todos nós.

Conforme a citação acima, para que se enfrente o egoísmo, o individualismo e a fragmentação, faz-se mister uma formação humana e ética de qualquer profissional e, no caso do nosso objeto de pesquisa, do profissional egresso do curso de Pedagogia e de Medicina. Portanto, no sentido da realidade que presenciamos e tomando como parâmetro a nossa análise documental das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia de 2006 e a discussão acerca das legislações posteriores às DCN de 2006, nós nos posicionamos em defesa das DCN de 2006 e da Resolução n.º 2 de 2015, porque as duas priorizam a formação humana e ética do profissional.

Temos que fazer, pois, a seguinte reflexão: quem ganha e quem perde com esse retrocesso na educação? Nós, que estamos há décadas na luta pela defesa da educação pública de qualidade em nosso país, perdemos muito com essa situação. Na verdade, perdem tanto os que atuam no serviço público educacional quanto aqueles que dele usufruem. Devemos ser intransigentes na defesa da Educação Pública Brasileira de qualidade e da formação profissional

humana e ética para a emancipação e a transformação social. Nesse sentido, é necessário revelar a realidade que está por trás do fenômeno do capitalismo. Ferreira Júnior e Bittar (2008, p. 640) expressam-se assim sobre esse ponto:

[...] foi com Marx que aprendemos que o capitalismo é um sistema no qual o processo de produção domina os homens, e não os homens o processo. O humanismo de Marx em *O Capital* não é um simples protesto moral: ele rasga o véu mítico da reificação, decifra o “hieróglifo” do valor, apreende a realidade social (humana) oculta pela opacidade do mercado.

As universidades públicas podem atuar como protagonistas nessa luta de revelação e resistência, apropriando-se e defendendo seu posicionamento enquanto instituições que produzem conhecimento científico e detêm autonomia, conforme já mencionamos. Portanto, as IES públicas precisam se apropriar e garantir que essa formação ética, crítica e contra-hegemônica ocorra. Podem fazê-lo ao se posicionarem contrariamente a uma formação que vise atender aos interesses mercadológicos da educação privada, como já demonstramos e ressaltamos ao destacar que o setor privado domina 87,5% da formação profissional no ensino superior brasileiro.

Apresentamos aqui as considerações acerca da nossa pesquisa documental sobre o curso de Pedagogia e a atual conjuntura política, que tem implicado na descontinuidade dos avanços historicamente conquistados nas últimas décadas para os cursos de licenciatura (formação de professores), de modo mais incisivo e direcionado aos cursos de Pedagogia. Destacamos, ainda, os possíveis impactos negativos na formação humana e ética dos pedagogos em razão das mudanças na legislação educacional para a formação de professores promulgadas entre 2017 e 2022. Na próxima seção, daremos continuidade à nossa análise documental referente, agora, ao curso de Medicina.

4.2.2 *Curso de Medicina*

Iniciaremos este tópico com um breve resgate histórico da realidade dos cursos de Medicina, seguido da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina (DCN) de 2014, em comparação com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina de 2001. Em seguida, destacaremos, nas DCN de 2014 e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Medicina, os aspectos gerais do curso, como carga horária e organização curricular, bem como os elementos específicos relacionados ao objeto da nossa pesquisa, qual seja, a formação humana e ética profissional dos médicos. Assim, também

aqui, buscaremos verificar se há presença ou ausência dessa formação por meio da mediação de saberes filosóficos.

Neste tópico, abordaremos exclusivamente os artigos que se articulam com o objeto da nossa investigação, visando identificar, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Medicina de 2014 e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de uma instituição pública e de outra privada, aspectos que remetam à formação humana e ética no exercício da Medicina. Para tanto, iniciaremos com uma breve contextualização histórica do curso de Medicina.

Segundo Martire Junior (2011), a realidade do ensino médico no Brasil inicia-se no século XIX, em 18 de fevereiro de 1808, com a chegada da corte portuguesa, que promulga a Carta Régia, autorizando a primeira Escola de Medicina e Cirúrgica na Bahia, tornando-se assim a primeira Escola de Ensino Superior no Brasil. No mesmo ano, também ocorre a criação da segunda Escola de Medicina no Rio de Janeiro, efetivando-se a institucionalização do Ensino Médico e o marco da Educação Superior no Brasil.

De acordo com Machado, Wuo e Heinze (2018), outro ponto de referência na história da Medicina no Brasil foi a fundação da Sociedade de Medicina no ano de 1829. A partir dela, originaram-se as Faculdades de Medicina no Brasil, em 1832, com a estrutura curricular de duração de seis anos, possibilitando a oferta anual de vagas. Posteriormente, criou-se a primeira universidade brasileira, denominada Universidade de São Paulo (USP), fato ocorrido no ano de 1934, dentro de uma formatação acadêmica com um projeto institucional, como presenciamos atualmente. Importante enfatizar que a formação ofertada nessa universidade inicialmente estava pautada no modelo francês, que é

[...] também chamado napoleônico, foi concebido à luz da razão, seguindo os conceitos iluministas de homem e sociedade. Com fundamentação técnico-científica e de caráter laico, foi organizado em escolas isoladas, voltadas à profissionalização. Neste modelo, portanto, a pesquisa estava dissociada do ensino (Machado; Wuo; Heinze, 2018, p. 67).

Posteriormente, as escolas médicas brasileiras passaram a ser influenciadas pelo modelo norte-americano de educação médica de Abraham Flexner, que valorizava o ensino hospitalar, a pesquisa, a docência com dedicação exclusiva, as especialidades por área de conhecimento e estudos especializados. O modelo flexneriano é de caráter individualista, hospitalocêntrico, focado no processo saúde-doença. Nesse modelo, o currículo é fragmentado, pois as disciplinas não dialogam entre si; ou seja, são apartadas, com divisão entre a parte teórica e prática, e apresentam pouca ênfase nas dimensões social, humana e ética.

É crucial salientar que ainda existem escolas de medicina que, até o presente momento, encontram-se sob a forte influência desse modelo, desconsiderando uma formação humanística e integral, como está previsto nas Diretrizes Curriculares do Curso de Medicina. No entanto, tem sido fundamental conseguir romper com as disciplinas isoladas e avançar para propostas interdisciplinares, integrando disciplinas afins, trabalhando com eixos formativos e direcionando para uma concepção de currículo por meio da qual as disciplinas possam confluir, promovendo a discussão interdisciplinar nos currículos dos cursos de Medicina. Além disso, é essencial levar em consideração o PPC de cada IES, alinhando-o a tendências articuladas com o paradigma da humanização na medicina, para, assim, aprimorar o ensino médico no Brasil.

No atual contexto, existem cerca de 373 cursos de Medicina no Brasil (Nassif, 2023). De acordo com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a oferta anual de vagas nos cursos de Medicina ultrapassa 35.000, o que corresponde a uma projeção de mais de 200.000 estudantes matriculados em Medicina no país.

É importante destacar que, do ponto de vista quantitativo, somos considerados vice-campeões mundiais no número de Escolas Médicas (Nassif, 2023), ficando atrás apenas da Índia, que possui 642 escolas, embora sua população seja seis vezes maior que a brasileira. Esse diagnóstico quantitativo do ensino médico no Brasil nos remete a uma preocupação significativa, pois, embora sejamos vice-campeões em quantidade, é necessário avaliar a qualidade da formação médica.

Tal panorama do ensino médico no Brasil suscita uma preocupação relevante, pois, embora ocupemos posição de destaque em termos numéricos, torna-se imprescindível avaliar a qualidade da formação médica atualmente ofertada no país. Sem contar que ainda enfrentamos o problema relacionado às distinções entre instituições públicas e privadas, uma vez que se diferenciam de forma substancial, dado que as instituições privadas estão majoritariamente voltadas para interesses de natureza lucrativa. Conforme os dados do ENADE, observamos a seguinte informação:

[...] paralelamente ao observado em todas as regiões brasileiras quanto à distribuição dos cursos, a maioria dos estudantes estava vinculada a cursos em Instituições Privadas. Tais instituições concentraram 64,3% dos estudantes de Medicina de todo o país inscritos no Enade/2019 (*13.524 estudantes em IES Privadas e 7.516 em IES Públcas*) (Brasil, 2019b, p. 28, grifo nosso).

Cabe ressaltar que somente as instituições privadas e federais participam do ENADE, uma vez que as IES estaduais seguem as diretrizes do respectivo Conselho Estadual de Educação. Dessa forma, “considerando-se a Categoria Administrativa da IES, evidencia-se a predominância das Instituições Privadas de Ensino, que concentraram 200 dos 329 cursos de Medicina, número correspondente a 60,8% dos cursos” (Brasil, 2019b, p. 23).

A hegemonia das instituições de ensino superior (IES) privadas na formação profissional, em diversas áreas do conhecimento, tem se consolidado de maneira progressiva, como já assinalamos anteriormente. No campo específico da Medicina, essa tendência revela-se ainda mais acentuada, conforme evidenciam os dados disponíveis:

na última década, só 10% das novas vagas são públicas. Uma das principais características da expansão da oferta de graduação médica nos últimos 20 anos no Brasil foi a abertura de vagas predominantemente em instituições de ensino privadas. Em duas décadas, enquanto as vagas anuais em universidades públicas passaram de 5.917 para 9.725, um aumento de 64%, as vagas em escolas médicas particulares foram de 7.001 para 32.080, um aumento de 358% [...] A predominância do ensino médico privado no Brasil se estabeleceu já a partir de 1998, quando o quantitativo de vagas particulares superou numericamente o de vagas públicas. Mas foi entre 2013 e 2022 que se deu a privatização mais intensa. Enquanto a taxa de crescimento médio de vagas públicas foi de 2,7% por ano, a taxa de aumento de vagas privadas foi de 10,8%. No período, somaram-se 19.180 vagas privadas. Isso corresponde a aproximadamente 90% das vagas autorizadas no período (Scheffer *et al.*, 2023, p. 100).

Nesse cenário, constata-se que os principais beneficiários da expansão dos cursos de Medicina têm sido os conglomerados privados de educação, os quais veem seus lucros crescerem substancialmente a cada ano. O ganho em questão, portanto, não se refere à qualificação da formação médica, mas sim à maximização das margens de rentabilidade das instituições particulares. Observamos um crescimento contínuo no número de IES privadas que oferecem o curso de Medicina, embora muitas delas não alcancem os padrões exigidos nos indicadores de qualidade estabelecidos pelo MEC, tampouco obtêm desempenho satisfatório nas avaliações do ENADE. Cumpre destacar que tais cursos são “[...] altamente lucrativos, devido ao elevado valor de mensalidade praticado” (Scheffer, 2020, p. 7). Os dados mais recentes confirmam esse diagnóstico:

[...] a expansão de vagas de graduação em medicina representou um grande negócio para os grupos econômicos que exploram este segmento no ensino superior privado. Em 2022, mais de 32.000 vagas privadas estavam autorizadas pelo MEC. O número supera em quase cinco vezes as 6.691 vagas que eram oferecidas em 2002. É também quase o triplo das 11.694 vagas existentes em 2012, antes da Lei Mais Médicos. O valor médio da mensalidade cobrada por escolas médicas privadas ativas em 2022 era de R\$ 9.044,921. A mensalidade de menor valor era R\$ 4.984,51 e, a mais alta, R\$ 12.850,00. Considerando esses valores, estimou-se em R\$ 20,9 bilhões a receita

potencial dos cursos de medicina privados em atividade no país em 2022, levando em conta a ocupação de todas as vagas autorizadas pelo MEC ao longo dos seis anos de duração do curso de medicina. Em valores atualizados, esta cifra não chegava a R\$ 5 bilhões em 2002. Os dados indicam grande potencial de faturamento gerado pela expansão do número de vagas. Apenas quatro grupos empresariais da educação concentravam, juntos, cerca de 90% das vagas privadas de medicina no Brasil em 2022. Além da receita com mensalidades pagas por estudantes, a abertura e ampliação de cursos de medicina potencializam outros negócios e interesses estratégicos das instituições privadas que exploram o mercado da formação médica (Scheffer *et al.*, 2023, p. 102).

A partir dessas evidências, constatamos que a predominância numérica recai sobre as instituições privadas na oferta de cursos de Medicina. Contudo, no que se refere à qualidade da formação, as instituições públicas apresentam desempenho significativamente superior. Conforme indica o Relatório de Medicina do ENEP, os cursos ofertados pelas IES públicas destacam-se de maneira expressiva nos indicadores de excelência:

[...] em termos nacionais, entre Instituições Públcas e Privadas, observa-se que, dos 28 cursos avaliados com conceito 5, 24 eram oferecidos em IES Públcas, e quatro, em IES Privadas. Dos 100 cursos participantes de IES Públcas, o conceito 4 foi o valor modal, atribuído a 51 cursos (51,0%). [...] Na rede privada, o conceito modal foi 3, atribuído a 64 cursos, o correspondente a 48,5% dos 132 cursos da categoria. Dos demais cursos participantes, 11 (8,3%) receberam conceito 1, e 14 (10,6%), conceito 2. O conceito 4 foi atribuído a 39 cursos (29,5%), e o conceito 5, a quatro cursos (3,0%) (Brasil, 2019b, p. 133-134).

Dessa forma, reiteramos que o número de cursos de Medicina que alcançaram conceito máximo (nota 5) permanece restrito e se concentra, em sua maioria, nas instituições públicas, o que evidencia, mais uma vez, o protagonismo das universidades públicas e a excelência do Ensino Superior estatal. Tal constatação reforça, igualmente, a urgência de investimentos robustos e estruturantes no Ensino Públco, com vistas à elevação da qualidade da formação médica no país. É com base nesse diagnóstico que delineamos o atual panorama do ensino médico no Brasil, bem como as condições formativas nos cursos de Medicina que compõem essa realidade.

Esses dados são eloquentes ao demonstrar que a expansão da oferta de vagas na graduação médica, nas últimas décadas, ocorreu preponderantemente no setor privado, sinalizando uma diretriz estrutural orientada à mercantilização do ensino. Tal configuração impõe desafios substantivos à qualidade da formação, especialmente no que concerne à constituição de uma práxis médica comprometida com os princípios éticos, humanos e sociais que devem orientar o exercício profissional na área da saúde.

Apesar das iniciativas empreendidas desde a década de 1990 até os dias atuais, ainda nos deparamos com um percurso considerável a ser trilhado para assegurar a elevação da qualidade formativa dos médicos no país. Conforme evidenciado nas análises anteriormente expostas, as perspectivas que se delineiam não são propriamente alentadoras. Os resultados das avaliações mais recentes, voltadas à aferição do padrão de excelência dos cursos de Medicina, têm gerado inquietações significativas no seio da comunidade médica.

Entretanto, é importante destacar que um dos marcos de avanço no campo do ensino médico brasileiro foi protagonizado pelos movimentos diagnósticos coordenados, no final da década de 1990, pela Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico (CINAEM). Tal iniciativa constituiu-se como um estudo de fôlego, voltado à análise crítica do cenário formativo vigente à época. Paralelamente, naquele mesmo período, desenhava-se a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, a qual rompeu com a lógica dos currículos mínimos então vigentes, conferindo maior autonomia e flexibilidade curricular às instituições de ensino superior. Posteriormente, foi instituída a Resolução CNE/CES n.º 4, de 7 de novembro de 2001, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Medicina, representando um marco regulatório fundamental na consolidação de esforços voltados à reconfiguração qualitativa do ensino médico no Brasil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina (DCN), instituídas em 2001, representaram um avanço notório no processo de reestruturação do ensino médico no Brasil. No entanto, trouxeram consigo exigentes desafios às instituições de ensino superior, que precisaram reformular seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e redimensionar seus currículos conforme os novos parâmetros estabelecidos. À época, muitas IES ainda se encontravam em fase de implementação das mudanças, enfrentando entraves consideráveis, entre os quais se destacava a necessária ruptura com o currículo médico tradicional, organizado em três ciclos: primeiro e segundo como área básica, terceiro e quarto como intermediário e quinto e sexto como internato. Esse modelo clássico previa apenas um ano de internato, o que evidenciava a urgência de ampliação da carga horária destinada à prática clínica supervisionada.

Nesse contexto de transição, entre o modelo fragmentado e a proposta de um currículo mais integrado, delineado nas DCN de 2001, foi promulgada a Resolução n.º 3, de 20 de junho de 2014, que instituiu uma nova versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Medicina. Diferentemente do processo de construção das diretrizes anteriores, resultado de um extenso debate nacional e fundamentado em aproximadamente uma década de

reflexões e análises conduzidas pela Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico (CINAEM), as DCN de 2014 foram elaboradas de forma menos dialogada. Tal formulação careceu de ampla participação da comunidade médica e acadêmica.

O processo de elaboração das DCN de Medicina de 2014 restringiu-se a um pequeno grupo de pessoas, sem viabilizar o diálogo com a comunidade e com as instituições que ofertam cursos de Medicina em geral. Essa discussão deu-se no âmbito do Conselho Nacional de Educação em decorrência:

[...] de mudar os paradigmas dos cursos de medicina no Brasil, visando à formação de profissionais mais preparados para atuar no Sistema Único de Saúde (SUS) e por outro lado induzir as instituições de ensino superior (IES) a assumir responsabilidade social com o sistema público de saúde. O aprendizado voltado para a integralidade do cuidado e a ênfase na Atenção Primária à Saúde (APS) são eixos importantes destas diretrizes. No campo das concepções pedagógicas destacam-se o trabalho colaborativo em equipe de saúde com abordagem multidisciplinar, bem como a adoção de metodologias de ensino inovadoras (Machado; Oliveira; Malvezzi, 2021, p. 2).

Para endossar a mudança paradigmática na formação médica, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina de 2014, em seu Artigo 2.º, instituem os princípios, fundamentos e finalidades que orientam a formação médica, além de estabelecerem a carga horária mínima do curso em 7.200 horas e o prazo mínimo de seis anos para sua integralização (Brasil, 2014).

Tais diretrizes incorporaram novos desafios, ao mesmo tempo em que sinalizam avanços relevantes, como a valorização do internato, que passa a ocupar papel central na formação médica. Nesse sentido, o Artigo 24 da Resolução explicita o tempo mínimo a ser dedicado ao internato, normatizando a inserção dos estudantes nos serviços do SUS:

§ 3º O mínimo de 30% (trinta por cento) da carga horária prevista para o internato médico da Graduação em Medicina será desenvolvido na Atenção Básica e em Serviço de Urgência e Emergência do SUS, respeitando-se o mínimo de dois anos deste internato (Brasil, 2014, p. 3).

Mesmo as DCN de Medicina de 2001 já sinalizando a necessidade de um internato com duração superior a um ano, tal prerrogativa somente passou a ser efetivamente contemplada com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2014, que possibilitaram sua ampliação para dois anos. É pertinente assinalarmos, até um passado recente, havia instituições de ensino superior que ainda não haviam implementado o internato com duração bienal, estando em processo de adequação apenas nos últimos anos.

Assim, as diretrizes de 2014, que orientam o eixo analítico de nossa investigação, contribuíram para o rompimento com a lógica hospitalocêntrica historicamente dominante na formação médica, ao enfatizarem a inserção do internato na Atenção Básica e a ampliação do enfoque para áreas anteriormente negligenciadas, como Urgência, Emergência e Saúde Mental.

Adentraremos, a partir deste ponto, a análise específica do objeto que orienta nossa investigação: a formação humana e a ética profissional dos médicos, fundamentada na perspectiva marxiana de formação. Nesse escopo, destacamos que a concepção formativa delineada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina de 2014 evidencia, de maneira inequívoca, a centralidade atribuída às dimensões ética e humanística no processo de constituição do profissional médico. Tal orientação encontra amparo normativo no artigo 3º da mencionada resolução, conforme transcrição a seguir:

[...] graduado em Medicina terá *formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética*, com capacidade para atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, nos âmbitos individual e coletivo, com *responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania, da dignidade humana, da saúde integral do ser humano* e tendo como transversalidade em sua prática, sempre, a determinação social do processo de saúde e doença (Brasil, 2014, p. 1, grifo nosso).

Esse fragmento normativo evidencia, de forma contundente, a centralidade atribuída à formação integral do sujeito, articulando habilidades técnico-científicas com uma práxis ético-política voltada à promoção da dignidade humana, da cidadania e do compromisso com os determinantes sociais do processo saúde-doença, no âmbito de uma atuação profissional crítica e socialmente comprometida.

Portanto, nesse artigo 3º, citado acima, estão contemplados os elementos que constituem a formação humana e ética: a) *a formação geral*, correspondente à capacidade de conhecer científica e racionalmente, à apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, como síntese da produção humana; b) *a formação humanista*, que compreende as relações humanas e os tipos de organizações sociais, no sentido de contribuir com o processo de elevação do indivíduo a uma perspectiva do que é a vida e a realidade — ou seja, uma formação humana voltada ao desenvolvimento do ser humano em suas máximas potencialidades; c) *a formação crítica, reflexiva e ética*, que salienta a Filosofia como elemento fundamental, por fomentar o pensamento reflexivo e crítico necessário à compreensão das contradições sociais, não a partir do senso comum ou de experiências individuais, mas alicerçado nos saberes filosóficos, os quais fornecem os princípios que

orientam uma conduta ética e humanizada em todas as dimensões da vida, para atuar com compromisso social e em prol do bem comum.

Em síntese, em um único artigo, as DCN contemplaram os fundamentos que sustentam uma proposta formativa voltada à reorientação das Instituições de Ensino Superior, no sentido de reformularem suas concepções de formação e de organização curricular, com centralidade na dimensão humana e ética da prática médica.

A formação médica, conforme delineada no artigo 4.^º das diretrizes de 2014, estrutura-se a partir de três eixos fundamentais, que devem guiar o itinerário formativo do futuro profissional. Nesse sentido, são elencadas as áreas do conhecimento que devem permear a constituição da identidade profissional do médico:

[...] dada a necessária articulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas do egresso, para o futuro exercício profissional do médico, a formação do graduado em Medicina desdobrar-se-á nas seguintes áreas: I - Atenção à Saúde; II - Gestão em Saúde; e III - Educação em Saúde (Brasil, 2014, p. 1, grifo nosso).

As duas áreas que apresentaram progresso foram a Atenção à Saúde, que deixou de ser predominantemente hospitalocêntrica e a Educação em Saúde, sendo incluída de forma efetiva nos currículos. No entanto, a inclusão da Gestão em Saúde não obteve o avanço esperado nos currículos dos cursos de Medicina. Essa área está contemplada nas DCN de 2014, no artigo 6.^º:

[...] na Gestão em Saúde, a Graduação em Medicina visa à formação do médico capaz de compreender os princípios, diretrizes e políticas do sistema de saúde e participar de ações de gerenciamento e administração para promover o bem estar da comunidade, por meio das seguintes dimensões II - *Valorização da Vida*, [...] um profissional médico generalista, propositivo e resolutivo; [...] VI - *Trabalho em Equipe*, [...] VIII - *Participação social* e articulada nos campos de ensino e aprendizagem das redes de atenção à saúde, colaborando para promover a integração de ações e serviços de saúde, provendo atenção contínua, integral, de qualidade, boa prática clínica e responsável, incrementando o sistema de acesso, com equidade, efetividade e eficiência, pautando-se em princípios humanísticos, éticos, sanitários e da economia na saúde (Brasil, 2014, p. 3, grifo nosso).

É importante ressaltar que a Gestão em Saúde não atingiu o progresso esperado em sua inserção nos currículos dos cursos de Medicina das Instituições de Ensino Superior. Com base em nossas investigações acerca dos projetos pedagógicos dessas instituições, constatamos que poucas IES priorizaram, no âmbito da graduação, a preparação dos discentes para a gestão, conforme preconizado nas DCN de 2014. Trata-se de um campo formativo que possibilita capacitar os estudantes para o trabalho em equipe e para a integralidade do cuidado, destacando

as dimensões essenciais a serem desenvolvidas: *valorização da vida, cooperação interdisciplinar e participação social*, enfatizando que a conduta médica deve se fundamentar em princípios humanísticos e éticos (Brasil, 2024, p. 3). Tanto neste artigo quanto no artigo 3.º, evidencia-se a necessidade de que a atuação médica seja guiada pela dimensão humana e ética. Contudo, essa área, fundamental para o desenvolvimento das referidas habilidades, não tem recebido a prioridade necessária, refletindo-se na baixa adesão da Gestão em Saúde nos currículos e Projetos Pedagógicos de Curso.

As Diretrizes Curriculares de 2014 explicitam de forma contundente a necessidade de preparar o estudante de graduação para o trabalho colaborativo em equipe, conforme expresso no artigo citado. A incorporação dessas dimensões nos currículos e Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) contribuiria para que o egresso do curso de Medicina se relacionasse com seus pares, outros profissionais da saúde, conforme enfatiza o artigo 7.º:

Na Educação em Saúde, o graduando deverá corresponsabilizar-se pela própria formação inicial, continuada e em serviço, autonomia intelectual, responsabilidade social, ao tempo em que se compromete com a formação das futuras gerações de profissionais de saúde, e o estímulo à mobilidade acadêmica e profissional, objetivando: I - aprender a aprender, como parte do processo de ensino-aprendizagem, identificando conhecimentos prévios, desenvolvendo a curiosidade e formulando questões para a busca de respostas cientificamente consolidadas, construindo sentidos para a identidade profissional e avaliando, criticamente, as informações obtidas, preservando a privacidade das fontes; II - aprender com autonomia e com a percepção da necessidade da educação continuada, a partir da mediação dos professores e profissionais do Sistema Único de Saúde, desde o primeiro ano do curso [...] (Brasil, 2014, p. 3, grifo nosso).

A forma como se apresenta o processo educativo na Educação em Saúde implica uma conotação que exime as instituições de ensino da responsabilidade pelo processo formativo, transferindo, quase que exclusivamente, ao discente essa incumbência. Tal perspectiva é preocupante, caso seja interpretada de maneira restrita, pois é imprescindível reconhecer que o processo educativo constitui a mediação entre o indivíduo e a generidade humana. O desenvolvimento humano genérico significa que o ser humano se apropria de sua própria generidade e da produção coletiva (conhecimentos) acumulada historicamente. Esse processo não ocorre de maneira espontânea; deve ser orientado por um propósito (intenção/finalidade), construído intencionalmente e direcionado para que essa aproximação entre o sujeito e o saber se concretize. Quanto maior for essa apropriação da generidade humana, mais elevado será o grau de desenvolvimento desse indivíduo.

Nesse sentido, a autonomia é indispensável, mas deve ser desenvolvida a partir de fundamentos éticos e morais, com vistas à formação da consciência moral do futuro profissional, uma vez que a ação desse indivíduo repercute diretamente na vida de outras pessoas, exigindo, portanto, responsabilidade e compromisso humano, ético e social. Conforme os autores Lopes e Lira (2018, p. 183), ao refletirem sobre o papel do docente na formação do estudante de Medicina, destacam que é necessário “[...] ressaltar aos alunos que o sucesso do tratamento depende, em grande parte, da possibilidade de o profissional valorizar o que o paciente toma como importante para si”. Tal valorização da singularidade do ser humano constitui um caminho essencial para o desenvolvimento das potencialidades humanas do futuro médico. Para que isso se concretize, é primordial que o discente seja conduzido por profissionais qualificados, o que remete, inclusive, à exigência de uma formação ética, capaz de transmitir os princípios necessários à construção de competência e habilidades profissionais que assegurem o cumprimento de suas atribuições em contextos reais de atuação. Tais situações demandam do médico uma conduta responsável, dotada de capacidade argumentativa crítica e reflexiva, em uma perspectiva integradora, que articule julgamento científico, clínico, humanístico e ético ao longo de seu processo formativo.

É relevante pontuarmos, ainda, que o processo formativo no âmbito da graduação em Medicina encontra respaldo no artigo 29 das DCN de 2014, o qual versa sobre a organização estrutural do curso. Esse dispositivo normativo deve ser incorporado de maneira a contemplar os princípios da Educação em Saúde previamente analisados, assegurando a integração entre os saberes teóricos, a prática pedagógica, a pesquisa científica e a extensão universitária, conforme se explicita no trecho abaixo:

[...] a estrutura do Curso de Graduação em Medicina deve: II - utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e na integração entre os conteúdos, assegurando a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão; III - *incluir dimensões ética e humanística, desenvolvendo, no aluno, atitudes e valores orientados para a cidadania ativa multicultural e para os direitos humanos;* IV - promover a *integração e a interdisciplinaridade* em coerência com o eixo de desenvolvimento curricular, buscando *integrar as dimensões biológicas, psicológicas, étnico-raciais, socioeconômicas, culturais, ambientais e educacionais;* V - criar oportunidades de aprendizagem, desde o início do curso e ao longo de todo o processo de graduação, *tendo as Ciências Humanas e Sociais como eixo transversal na formação de profissional com perfil generalista [...] (Brasil, 2014, p. 12, grifo nosso).*

Podemos constatar, a partir do referido artigo, que há uma ênfase na formação humana e ética ao se evidenciar a incorporação das dimensões ética e humanística, visando ao desenvolvimento de valores e atitudes orientados para os direitos humanos e o exercício da cidadania. Tais dimensões são apontadas como fundamentais na formação dos discentes do curso de Medicina. Estabelece-se, ainda, que as Ciências Humanas e Sociais devem atravessar todo o processo formativo do profissional de perfil generalista. Cumpre considerar que esse egresso, ao concluir sua trajetória acadêmica, deverá estar capacitado para o exercício da Medicina com uma compreensão ampla que articule saberes, desenvolva reflexões sobre sua práxis, e promova habilidades e disposições éticas vinculadas ao cuidado com a vida humana, nos diversos contextos sociais, emocionais e espirituais. Daí decorre a necessidade “[...] de provocar reflexões, estimular o autocrescimento dos acadêmicos como seres humanos” (Lopes; Lira, 2018, p. 186), em outra passagem, ressaltam que, ao lidar com situações que envolvem os limites da condição humana, é indispensável que o médico considere também a “[...] esfera das necessidades humanas psíquicas, sociais e espirituais” (Lopes; Lira, 2018, p. 186).

Para esse fim, torna-se crucial que, por intermédio das Ciências Humanas e Sociais, sejam incorporadas ao currículo disciplinas obrigatórias de Ética, ministradas sob a perspectiva da Filosofia. Assim, tanto a Filosofia quanto a Ética devem ser contextualizadas à realidade médica, articulando-se com as áreas estruturantes da formação do profissional de Medicina — Atenção à Saúde, Gestão em Saúde e Educação em Saúde —, respeitando as especificidades de atuação desse campo.

Assim sendo, compreendemos que essas disciplinas favorecem a constituição de uma dimensão integradora do currículo, promovendo uma formação profissional ampla, que abranja as diversas expressões da condição humana: os valores morais e éticos no exercício da profissão, o respeito à alteridade, o cuidado com o outro, bem como a capacidade de oferecer respostas éticas e socialmente comprometidas às demandas individuais e coletivas.

Consideramos que esses são pontos iniciais para uma reflexão crítica que nos permita avançar na direção de um currículo integrado, centrado na dimensão da formação humana e ética do profissional. Dessa forma, possibilita-se a incorporação dos saberes filosóficos, dos fundamentos e princípios que sustentam a ética e a moral, da concepção de humanidade e valores, do sentido da existência e dos aspectos inerentes à prática profissional, com o propósito de preparar profissionais capazes de desenvolver uma conduta humanizada e ética no exercício de suas funções.

A Filosofia, além de fomentar a capacidade reflexiva do acadêmico e, posteriormente, do profissional médico sobre sua prática profissional, também o instiga a meditar acerca da própria existência e da vida alheia, orientando seu pensamento e suas ações em benefício do indivíduo e da coletividade a que servirá. Dessa forma, articulam-se os conhecimentos adquiridos por meio do emprego de um raciocínio clínico adequado, de natureza hipotético-dedutiva, do reconhecimento de padrões e da habilidade para correlacionar dados psicossociais e biomédicos, promovendo o desenvolvimento de um raciocínio clínico que se encontra permeado pela dimensão humana e ética.

Constatamos, ademais, que em outros artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina de 2014 (DCN) também se enfatiza a formação humana e ética do profissional, o que se evidencia nos artigos 3.^º e 6.^º, os quais fundamentam essa dimensão formativa.

As diretrizes justificam a necessidade de que essa formação seja oferecida aos discentes nos cursos de Medicina, conforme delineado no perfil do egresso, previsto no artigo 3.^º, bem como nos artigos 6.^º e 29. A concepção de formação humana e ética do profissional, que identificamos nas DCN, orienta-se por uma perspectiva integrativa, humanizada e ética, mediada pelas ciências humanas e sociais de modo transversal, permeando toda a formação médica. Contudo, proporcionar uma formação sob essa ótica mais humana e ética aos profissionais de saúde (médicos) implica um desafio significativo: indicar caminhos viáveis e eficazes para a efetivação dessa formação.

Em síntese, concluímos que as DCN do Curso de Medicina de 2014, apresentam nuances dos elementos constitutivos para uma formação humana e ética sob uma perspectiva omnilateral, no sentido marxiano do termo: uma formação intelectual e espiritual, que remete à valorização da vida orientada ao desenvolvimento humano. Consideramos, ainda, a relevância das ciências humanas e sociais enquanto dimensão científica capaz de oferecer os fundamentos, princípios e saberes necessários a essa formação, culminando em uma conduta pautada na ética e na humanização voltada ao *para si*. Embora não identifiquemos, de maneira explícita, a centralidade do conhecimento filosófico como base estruturante dessa formação, ressaltamos que, em alguma medida, ela está alicerçada nas ciências humanas e sociais, campo do qual a Filosofia é parte integrante.

Feitas essas considerações, prosseguiremos com o mesmo percurso metodológico adotado no item anterior para apresentar os resultados da análise documental de dois Projetos Pedagógicos do Curso de Medicina (PPC). O primeiro refere-se a uma instituição pública

localizada no estado do Ceará, que passaremos a denominar como *PPC-M1 (Projeto Pedagógico do Curso de Medicina – instituição pública)*, a fim de diferenciá-lo do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia anteriormente analisado. O segundo corresponde a uma instituição privada, situada no estado de São Paulo, identificado como *PPC-M2 (Projeto Pedagógico do Curso de Medicina – instituição privada)*. O acesso a ambos os documentos foi viabilizado por meio dos sítios eletrônicos oficiais das respectivas instituições de ensino superior.

Como já assinalamos, seguiremos com a verificação da consonância dos PPCs com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina de 2014 (DCN). Cumpre destacar que o foco de nossa análise recai sobre a identificação de elementos que atestem a presença ou a ausência da formação humana e ética do profissional nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Medicina examinados. Fundamentamos essa análise no artigo 29, incisos II, III, IV e V das referidas diretrizes, os quais delineiam a estrutura do curso de Medicina e estabelecem orientações para a construção de um currículo integrado, que deve estar contemplado nos documentos institucionais analisados.

A partir da verificação realizada, apresentamos, inicialmente, nossas considerações sobre os aspectos gerais do *PPC-M1*, pertencente a uma *instituição pública* categorizada como universidade, situada no estado do Ceará. Em seguida, teceremos reflexões acerca dos elementos gerais do *PPC-M2*, vinculado a uma *instituição privada* localizada no estado de São Paulo. Neste ponto, restringimo-nos aos aspectos do projeto que se articulam diretamente com o nosso objeto de investigação, qual seja, a formação humana e ética do profissional médico. Para tanto, consideramos elementos como a carga horária, o perfil do egresso, os objetivos do curso, os princípios orientadores e a estrutura curricular, atentando-nos, sobretudo, às disciplinas obrigatórias e/ou optativas que contribuem para essa dimensão formativa.

O *PPC-M1*, ao qual nos referimos nesta investigação, data do ano de 2018.1 e permanece em vigor até o presente momento. Compreende um total de 329 páginas e encontra-se respaldado pelo artigo 2.º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina (DCN), que regulamenta a carga horária mínima do curso. No referido documento, a carga horária totaliza 8.296 horas, distribuídas ao longo de 12 semestres letivos. O tempo mínimo estabelecido para a conclusão da graduação é de 12 semestres, sendo o prazo máximo de integralização estipulado em 18 semestres. O Internato, por sua vez, está em conformidade com o disposto no artigo 24 das DCN, apresentando duração de 24 meses, conforme preconizado nas diretrizes de 2014. O curso de Medicina é oferecido em regime de tempo

integral. Na instituição analisada, são disponibilizadas, anualmente, 160 vagas, divididas igualmente entre os dois semestres letivos (80 por semestre).

Cumpre salientar que a totalidade do processo formativo está ancorada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme previsto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais.

O *PPC-M1* da *instituição pública* está pautado no artigo 3.º das DCN de 2014, que define o perfil do egresso para o curso de Medicina, priorizando o profissional médico sedimentado em uma formação geral consistente, humanista, crítica e reflexiva, possibilitando-lhe capacitação para atuar no exercício da profissão com princípios éticos nos diferentes níveis da Atenção à Saúde, considerando a perspectiva da integralidade da assistência. O *PPC-M1* da *instituição pública* visa, ainda, formar o médico competente para tomar decisões com compromisso e responsabilidade social, voltado ao exercício da cidadania, atuando como promotor da saúde integral do ser humano. Observamos também que, nesse *PPC-M1*, a formação humana e ética do profissional está contemplada no perfil do egresso.

Desse modo, o propósito deste curso de Medicina vincula-se à formação de profissionais habilitados e competentes, dotados de saberes e competências nos distintos níveis de atenção à saúde, valorizando o conhecimento técnico, científico e humanístico. Objetiva preparar o médico para diagnosticar os agravos à saúde e propor soluções adequadas para a restauração do bem-estar do indivíduo e da coletividade, atuando com rigor científico e fundamentação ética. Cumpre destacar que o currículo foi submetido a revisões para se adequar às DCN de 2014, a partir da definição do perfil do egresso e das competências almejadas para a formação médica. Ressalta-se que o perfil do egresso considerou a configuração vigente do Sistema Único de Saúde (SUS), orientado para a atenção integral à saúde, a prática colaborativa articulando ensino, pesquisa e extensão, as ações integrativas e o cuidado assistencial, preparando o profissional para os desafios impostos pela realidade laboral.

Os princípios orientadores do *PPC-M1* do curso de Medicina da *instituição pública* encontram-se alinhados com os preceitos consignados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade investigada, bem como nas DCN de 2014. Na estrutura curricular, foi incorporado o eixo *Desenvolvimento Pessoal e Aprendizado da Prática Profissional*. É nesse eixo que se concentram as disciplinas obrigatórias que promovem a formação humana e ética do profissional, as quais passaremos a elencar: Desenvolvimento Pessoal 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8, com a oferta de uma disciplina por semestre, totalizando oito

componentes curriculares, seguindo a ordem numérica que corresponde do primeiro ao oitavo semestre.

Analisamos as ementas dessas disciplinas com o propósito de identificar a presença ou ausência da Filosofia enquanto área do conhecimento vinculada aos fundamentos da formação humana e ética. Das oito disciplinas de Desenvolvimento Pessoal, apenas as de número 1, 5 e 7 incluem a Filosofia em suas ementas. As disciplinas Desenvolvimento Pessoal 1 e 7 contemplam conteúdos filosóficos relevantes para a formação humana e ética na prática médica; entretanto, na bibliografia básica e complementar, consta apenas uma obra relacionada à dimensão ética, enquanto as demais referem-se predominantemente à psicologia.

A disciplina de Desenvolvimento Pessoal 5 está totalmente voltada para a Filosofia, contemplando introdução ao estudo de ética e bioética; como produzir um saber ético; como interpretar o valor e o sentido da vida; forma-de-vida da medicina; o *éthos* do estudante de medicina; reinvenção de si entre a vontade e a razão, dentre outros aspectos. A bibliografia básica e a complementar estão direcionadas a diferentes concepções filosóficas, fundamentadas no materialismo histórico-dialético, no existencialismo, entre outras, e aos respectivos filósofos de cada abordagem. A ementa, assim como a seleção das obras e textos bibliográficos, indica que a Filosofia está sendo abordada sob uma perspectiva crítica e contextualizada, vinculada ao cotidiano e aos desafios da realidade médica. A disciplina trata dos valores humanos, éticos e morais que devem orientar o estudante de Medicina, bem como de seu compromisso e responsabilidade com o exercício profissional.

As demais disciplinas de Desenvolvimento Pessoal 2, 3, 4 e 6 abordam conteúdos relacionados à psicologia, à psiquiatria e à medicina legal. Os conhecimentos tratados nessas unidades curriculares abrangem: metodologia científica e ética na pesquisa experimental; as inter-relações entre produção, trabalho, ambiente e saúde; saúde do trabalhador; o ciclo de vida e a constituição psíquica do médico; a relação médico-paciente sob a perspectiva ética; o funcionamento mental e suas alterações; as síndromes psiquiátricas; a relação entre médico, paciente e família; as habilidades clínicas e comunicacionais; além da história da medicina legal e da elaboração dos documentos próprios dessa área. As bibliografias dessas disciplinas estão predominantemente vinculadas às áreas da psicologia, psiquiatria e medicina legal. Esses componentes curriculares desenvolvem a dimensão subjetiva do estudante, com especial atenção à saúde mental, aspecto que passou a adquirir maior relevância na estrutura curricular e na formação médica após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2014.

Dessa maneira, verificamos que o *PPC-M1* cumpre o que estabelece o artigo 29, inciso V, das referidas diretrizes, ao afirmar a necessidade de “[...] criar oportunidades de aprendizagem, desde o início do curso e ao longo de todo o processo de graduação, tendo as Ciências Humanas e Sociais como eixo transversal na formação de profissional com perfil generalista” (Brasil, 2014, p. 12), reafirmando a centralidade da formação humana e da ética na constituição do perfil profissional do médico.

No entanto, essa continuidade se mantém até o oitavo semestre, correspondente ao quarto ano do curso. A partir desse ponto, o currículo direciona-se prioritariamente às disciplinas e aos conteúdos específicos das distintas áreas médicas. As disciplinas de Desenvolvimento Pessoal, de caráter obrigatório, são ofertadas no âmbito das ciências humanas e sociais.

Assim, ao concluirmos a análise do *PPC-M1* de uma instituição pública categorizada como universidade, identificamos a presença da Filosofia com a finalidade de fomentar, entre os estudantes, a formação da dimensão humana e ética, ancorada em uma abordagem crítica da Filosofia, conforme discutido no tópico 3.3 desta investigação. O conhecimento filosófico-crítico proporciona uma reflexão racional e propositiva sobre a conduta humana e sobre os fundamentos da ética profissional.

Ao finalizarmos a análise do *PPC-M1* de uma *instituição pública* (universidade), constatamos a presença da Filosofia com o objetivo de desenvolver, nos estudantes, a dimensão humana e ética, numa perspectiva crítica da Filosofia, abordada no tópico 3.3 desta investigação. O conhecimento filosófico-crítico permite refletir racionalmente, de forma propositiva, sobre a conduta humana e sobre a ética profissional. Outro ponto relevante a ser considerado é que, nessas disciplinas, são abordados os aspectos éticos e morais do estudante de Medicina, o compromisso ético e valores como honestidade, autocuidado e empatia.

Investigamos ainda, no *PPC-M1*, o estudo do Código de Ética e sua aplicabilidade na formação médica, temática contemplada no questionário aplicado aos egressos, conforme abordaremos no tópico subsequente. Consideramos pertinente assinalar que não identificamos nenhuma disciplina exclusiva destinada ao estudo do Código de Ética. Nesse *PPC-M1*, tal conteúdo é abordado de forma transversal, conforme a área do saber de cada componente curricular. Este é um aspecto que julgamos de especial relevância neste projeto, uma vez que o levantamento preliminar realizado por nós, acerca das IES que ofertam o curso de Medicina no Brasil, não evidenciou, de modo contextualizado, o estudo do Código de Ética nem tampouco a ênfase em sua aplicabilidade, como se observa na instituição analisada.

Essa instituição priorizou a disciplina Educação e Medicina como a primeira do currículo, exclusivamente com o propósito de inserir o estudante no contexto concreto da profissão médica. Tal componente curricular é responsável pelo acolhimento e integração dos ingressantes à escola médica, no âmbito da instituição onde realizarão a formação em Medicina. Nessa disciplina, são apresentados a estrutura e o modelo pedagógico do curso, o respectivo Projeto Pedagógico, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina de 2014, bem como uma visão panorâmica da medicina enquanto exercício profissional e da complexidade do saber médico na sociedade. A bibliografia inclui documentos institucionais do curso, as DCN de 2014, entre outras referências.

As demais instituições que ofertam o curso de Medicina deveriam também incorporar em seus currículos essa disciplina, a fim de situar o estudante na profissão, fomentando uma postura crítica e reflexiva acerca da realidade médica, além de orientar sobre as formas de contribuir para o aprimoramento da medicina humanizada, respaldada pela legislação vigente. Devemos realçar que no questionário aplicado aos egressos do curso de Medicina, cuja análise será apresentada adiante, incluímos uma questão relativa ao acesso dos participantes às DCN de 2014, visto que tais diretrizes evidenciam a relevância da formação humana e ética do profissional, bem como das demais dimensões da formação médica e do perfil do egresso. Os resultados dessa pesquisa de campo serão expostos no próximo tópico.

Apresentaremos, a seguir, a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Medicina *PPC-M2* de uma *instituição privada* classificada como universidade. Adotamos a mesma estrutura metodológica empregada na investigação do PPC anterior *PPC-M1*, bem como os mesmos fundamentos em relação ao objeto de estudo, qual seja, a formação humana e ética do profissional médico. Fundamentamos, igualmente, nossa análise no artigo 29, incisos II, III, IV e V das Diretrizes Curriculares Nacionais, que estabelecem a organização do curso de Medicina e seu currículo sob uma perspectiva integrada, em consonância com as áreas do saber que devem compor os Projetos Pedagógicos dos cursos dessa graduação. A partir da análise realizada, apresentaremos os elementos gerais do *PPC-M2* do curso de Medicina de uma *instituição privada*, categorizada como universidade, localizada no estado de São Paulo. O referido PPC, datado de 2018.1, permanece vigente até o momento e comprehende um total de 320 páginas. A carga horária do curso está organizada segundo as disposições do artigo 2.º das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2014, totalizando 7.439 horas-aula. O tempo mínimo previsto para a integralização do curso é de 12 semestres, podendo ser estendido até o máximo de 18 semestres. Anualmente, são disponibilizadas 120 vagas, distribuídas em dois ingressos

semestrais de 60 estudantes. O curso é ofertado em período integral, com atividades acadêmicas programadas das 7h10min às 18h30min, e encontra-se em consonância com as determinações das diretrizes, incluindo a realização do internato com duração mínima de dois anos (24 meses) e a destinação de 30% da carga horária para atividades vinculadas ao Sistema Único de Saúde (SUS), conforme estabelece o artigo 24 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina (DCN) de 2014.

Do perfil do egresso da instituição privada ressalta, como prioridade, a formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética, contemplando a dimensão humana e ética na formação médica. Depois, infere-se que a formação será direcionada às áreas de Atenção à Saúde, Gestão em Saúde e Educação em Saúde, visando preparar o profissional com habilidades e conhecimentos necessários para atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde nos diferentes contextos individual e coletivo, com responsabilidade e compromisso social em defesa da cidadania. Em relação ao seu caráter normativo, no *PPC-M2* valoriza-se, a dignidade humana e a saúde integral do ser humano. Constamos ainda que o perfil do egresso e o objetivo geral do curso está alinhado com o artigo 3.º das DCN, que aponta para uma concepção de formação humana e ética do médico. Posteriormente, no item seguinte desta pesquisa, iremos verificar se essa formação se efetiva realmente na prática do curso.

Os fundamentos e as finalidades da formação do profissional em Medicina, apresentados no *PPC-M2*, remetem novamente à formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética do egresso, qualificando-o para atuar nos distintos níveis de atenção à saúde. Em outras palavras, o *PPC-M2*, oriundo de uma instituição privada, evidencia, entre seus princípios orientadores, a intenção de proporcionar uma formação pautada na dimensão humana e ética do futuro médico. Somente após essa ênfase, é mencionada a formação de cunho teórico, prático e técnico. A seguir, analisaremos se essa prevalência conferida à formação humana e ética também se manifesta de maneira intencional na estrutura curricular do curso.

A organização curricular está em consonância com as Diretrizes Curriculares do Curso de Medicina de 2001 e com as atuais, de 2014. Mais precisamente, a estrutura geral do currículo fundamenta-se nas diretrizes de 2001, enquanto sua organização contempla as áreas essenciais de formação previstas no artigo 4.º das DCN de 2014, que tratam da articulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes nas três dimensões que o egresso deve desenvolver para o exercício profissional: Atenção à Saúde, Gestão em Saúde e Educação em Saúde. As disciplinas ofertadas no curso, pertencentes ao campo das Ciências Humanas e Sociais, são:

Antropologia Teológica A (1.º período); Antropologia Teológica B; Filosofia, Ética e Humanismo (2.º período); Educação em Direitos Humanos e Identidade Cultural (4.º período); Antropologia Teológica C; Bioética (5.º período) e Medicina Legal (6.º período), totalizando sete componentes curriculares, entre os quais se destaca a disciplina Filosofia, Ética e Humanismo. Cumpre mencionar que essas disciplinas estão organizadas na matriz curricular por área de conhecimento, o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento de nossa análise. Nessa perspectiva, o *PPC-M2* atende, a priori, ao disposto no artigo 29, inciso V, das Diretrizes de 2014, ao estabelecer: “V - criar oportunidades de aprendizagem, desde o início do curso e ao longo de todo o processo de graduação, tendo as Ciências Humanas e Sociais como eixo transversal na formação de profissional com perfil generalista [...]” (Brasil, 2014, p. 12), valorizando a centralidade dessas áreas na constituição de uma formação humana e ética.

No entanto, essa constância não se mantém de forma plena, pois prevalece apenas até a metade do curso, nos seis primeiros períodos, correspondentes aos três primeiros anos de formação; posteriormente, o currículo deixa de contemplar disciplinas obrigatórias no âmbito das Ciências Humanas e Sociais.

Verificamos as ementas das referidas disciplinas para averiguar se os componentes curriculares estão orientados à formação humana e ética do profissional. As ementas não apresentam as referências bibliográficas, limitando nossa análise à identificação dos conteúdos abordados, o que dificultou a constatação da presença da Filosofia como base teórica das disciplinas que oferecem os fundamentos e princípios filosóficos que deveriam nortear a prática profissional. A predominância dos componentes curriculares contidos nas ementas remete à dimensão humana da formação, conforme exposto a seguir: *a) dimensão humana*: construção do ser humano na complexa sociedade contemporânea; degradação da vida, do indivíduo, da coletividade e do meio ambiente; promoção e valorização da vida; a necessidade e complementaridade do conhecimento filosófico frente ao conhecimento científico; direitos humanos, sustentabilidade socioambiental, relações étnico-raciais, história e cultura africana, afro-brasileira e indígena; conhecimento humano; *b) dimensão ética*: aspectos que envolvem a pesquisa com seres humanos; ética teológica; atuação do médico em conformidade com as normativas legais vigentes e conhecimento das legislações pertinentes ao exercício da medicina.

Constatamos que, com base no exposto e pela ausência de referências bibliográficas, o *PPC-M2* evidencia uma ênfase maior na ética teológica, relegando em segundo plano os fundamentos éticos capazes de conduzir a uma formação humana autêntica e

verdadeiramente ética. Ademais, o Código de Ética Médica não é mencionado nas ementas analisadas, tampouco em outras correlatas.

Ao término da análise do *PPC-M2* da *instituição privada*, constatamos que somente a disciplina de Filosofia, Ética e Humanismo apresenta algum direcionamento à formação humana e ética do profissional, ainda que, como já mencionamos, careça de referência bibliográfica.

É importante frisarmos que, nos documentos normativos, identificamos uma concepção de formação que privilegia o desenvolvimento da dimensão humanizada e ética do profissional, priorizando a humanização na saúde. Nesse aspecto normativo, podemos afirmar que a formação está em consonância com o perfil do egresso das DCN de 2014 e com os artigos 3.º, 4.º, 6.º, 7.º e 29, os quais orientam a constituição de uma formação humana e ética do profissional médico. Contudo, na estrutura curricular e nas ementas das disciplinas que se propõem a essa finalidade, o currículo encontra-se fundamentado predominantemente nas competências e habilidades exigidas para o exercício da prática médica.

Observamos, ademais, uma articulação entre as disciplinas das Ciências Humanas e Sociais com as demais áreas do conhecimento, embora essa articulação se limite à primeira metade do curso. Destacamos, entretanto, que seria fundamental a inclusão, ao final da formação, de uma disciplina de Filosofia, Ética e Humanismo II, destinada exclusivamente à consolidação dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas precedentes, de modo a favorecer o aprofundamento das práticas humanizadas e éticas, além de contribuir para o fortalecimento do novo paradigma de humanização da saúde — alicerçado no respeito à dignidade e na valorização da diversidade da generidade humana nos distintos contextos e realidades da Atenção à Saúde , preparando, assim, o discente para os desafios do internato.

Por fim, constatamos que a Gestão em Saúde se encontra contemplada no currículo da instituição analisada. Consideramos esse aspecto relevante, uma vez que, ao realizarmos a verificação em outras instituições, identificamos que poucas IES lograram implementar e adaptar seus currículos às três áreas fundamentais que norteiam a formação médica conforme estabelecido pelas DCN de 2014, a saber: Atenção à Saúde, Gestão em Saúde e Educação em Saúde.

Tomando agora os dois PPCs, de Pedagogia e de Medicina, ao final da nossa análise documental realizada nesses cursos, podemos, de certo modo, corroborar parte da nossa hipótese no que se refere à carência e, portanto, à necessidade da Filosofia como elemento estruturante nos currículos desses cursos, por se constituir como requisito essencial à

fundamentação de uma formação ética do egresso tanto da Pedagogia quanto da Medicina. Reconhecemos, contudo, que essa exigência se estende a qualquer percurso de formação profissional. Tais fundamentos, além de possibilitarem a compreensão do que venha a ser uma ação ética e da ética no exercício profissional, conduziriam o estudante, futuro profissional, à apreensão das concepções filosóficas relativas ao valor e ao sentido da vida humana, favorecendo, assim, o desenvolvimento de princípios e valores humanos e éticos para a atuação na vida e na profissão. Em síntese, trata-se de uma formação profissional que integre a ética como dimensão fundante do processo formativo. Tal formação, portanto, necessita ser promovida por meio do conhecimento filosófico, articulando esses saberes às realidades e desafios do cotidiano profissional.

Podemos perceber que, embora a instituição pública pesquisada se detenha mais nos ensinamentos filosóficos e na formação humana e ética do profissional do que a instituição privada, ambas necessitam ampliar a sua formação relativa aos aspectos filosóficos e éticos. No entanto, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Medicina das duas instituições categorizadas, respectivamente, como universidade pública e como universidade privada, apresentam, no seu caráter normativo, uma preocupação com essa formação, principalmente após as mudanças viabilizadas pelas DCN de 2014.

Essas mudanças significativas e de grande relevância que identificamos na formação e nos currículos evidenciam a influência e as contribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina de 2014, especialmente nos artigos 5.º, 8.º, 14, 17, 23, 24 e 29. Tais diretrizes também conferem centralidade ao Sistema Único de Saúde (SUS), que, fundamentado nos princípios da integralidade, da universalidade e da equidade, orienta a Atenção à Saúde e ressalta a imprescindibilidade de atuar sob a ótica da promoção da saúde. Nesse contexto, destaca-se a responsabilidade das instituições formadoras (Escolas Médicas) de incorporar, em seus projetos político-pedagógicos, o compromisso com uma formação humana e ética do médico, articulada aos princípios que regem o SUS.

Nesse sentido, apesar das suas lacunas, ambos os cursos analisados priorizaram, nos seus PPCs, as orientações dos artigos das diretrizes citados acima e, de certo modo, contém um *quantum* de formação humana e ética do egresso, embora, como já frisamos, a instituição pública tenha uma maior preocupação, do que a instituição privada, com essa formação. Também destacamos que no currículo dos cursos verificamos o SUS como *locus* prático de conhecimento para os discentes de medicina desempenharem a sua formação humana e ética.

Podemos remeter, aqui, a uma concepção materialista e dialética de formação humana. Segundo Azevedo (2017, p. 107),

[...] na visão do materialismo histórico na concepção marxiana, a proposição de um novo humanismo se fundamenta no trabalho em sua dimensão mais ampla, e não na separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Nesse contexto, por meio da estreita vinculação entre teoria e prática, forma-se o homem total. [...] numa práxis educativa que não permita a cisão do homem em distintas esferas – trabalho, educação, tecnologia, política, economia e cultura –, transcendendo a concepção positivista de forma humanista tradicional.

A partir dessa concepção materialista é que apresentaremos, no tópico seguinte, com base nos resultados da pesquisa documental e de campo, por meio da fala dos egressos, as interfaces da formação humana e ética do profissional nos cursos de Pedagogia e de Medicina, finalizando este capítulo com destaque à formação que temos e à formação que queremos.

4.3 A formação humana e ética do profissional nos cursos de Pedagogia e de Medicina em instituições públicas e privadas: a fala dos egressos

Iniciaremos esta seção apresentando os resultados da pesquisa de campo. Nesta investigação, como já enfatizamos, concentrarmos nossa análise especialmente nos cursos de graduação de Pedagogia e de Medicina, na modalidade presencial, oferecidos por instituições públicas e privadas localizadas nos estados do Ceará e de São Paulo. Já ressaltamos que nossa hipótese aponta para a carência de uma formação humana e ética nesses cursos, indicando, portanto, a necessidade de que essa formação seja efetivamente proporcionada por eles. Defendemos que tal formação somente pode ser garantida a partir dos fundamentos filosóficos, ou seja, por meio da Filosofia.

Para esse intento, além da pesquisa documental apresentada na seção anterior, realizamos também uma pesquisa de campo por meio da aplicação de dois questionários com perguntas fechadas e abertas: um direcionado aos egressos do curso de Pedagogia e outro aos egressos do curso de Medicina. Utilizamos a ferramenta digital *Google Forms* para viabilizar o acesso aos egressos nos dois estados pesquisados. Os questionários foram elaborados com o objetivo de verificar se os cursos de Pedagogia e de Medicina proporcionaram aos egressos uma formação humana e ética do profissional. Buscamos identificar, principalmente, o que as DCN dos dois cursos preveem em relação aos seguintes aspectos: o perfil do egresso; as

disciplinas que abordam a formação humana e ética do profissional; e a importância atribuída pelos egressos à Filosofia para a compreensão da dimensão humana e ética dessa formação.

Os questionários foram encaminhados por e-mail para 10 egressos do curso de Pedagogia e 10 do curso de Medicina no estado do Ceará. Procedemos da mesma forma em São Paulo, enviando, também por correio eletrônico, os questionários para 10 egressos de Pedagogia e 10 de Medicina. Assim, totalizamos uma amostra de 40 participantes. Os questionários foram direcionados a egressos que concluíram os cursos em instituições públicas e privadas nos últimos 20 anos. Além disso, incluímos em nossa amostragem estudantes que estão em fase de conclusão da graduação até janeiro de 2024. Os links dos questionários também foram disponibilizados em grupos de pesquisa nas áreas de educação e saúde, com significativa participação de professores e médicos em ambos os estados.

Salientamos que, após o envio dos questionários aos 40 participantes, 20 do curso de Pedagogia e 20 do curso de Medicina, conforme explicitado anteriormente, obtivemos um total de 20 respostas, correspondendo à participação de 10 egressos de Pedagogia e 10 de Medicina, incluindo representantes de instituições públicas e privadas dos dois estados (Ceará e São Paulo). Por essa razão, após a aplicação dos questionários, delimitamos como amostra o quantitativo de 10^{13} ¹³ participantes por curso, abrangendo ambas as instituições e estados. Nos tópicos seguintes, trataremos, respectivamente, das contribuições dos egressos dos cursos de Pedagogia e de Medicina.

4.3.1 *Curso de Pedagogia: a fala dos egressos*

Nesta seção, nosso enfoque será direcionado ao resultado da pesquisa de campo referente ao curso de Pedagogia. Observamos que a maioria dos participantes comprometeu-se a responder o questionário de maneira satisfatória, contribuindo significativamente para a pesquisa.

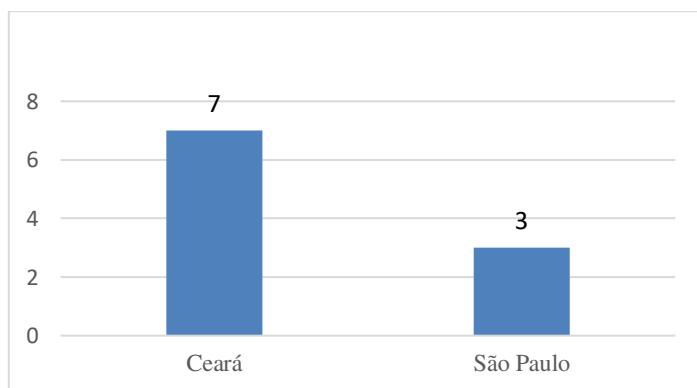
¹³ Os participantes foram identificados por letras, a fim de preservar sua identidade. Por tratar-se de dois cursos, utilizamos a identificação numérica 1 (um) para os participantes do curso de Pedagogia (A1, B1, C1, D1, E1, F1, G1, H1, I1 e J1) e a identificação numérica 2 (dois) para os participantes do curso de Medicina (A2, B2, C2, D2, F2, G2, H2, I2 e J2). As questões relativas aos egressos do curso de Pedagogia foram assinaladas com a letra “P” (Questão 1P, 2P, 3P, 4P, 5P, 6P e 7P), enquanto as questões correspondentes aos egressos do curso de Medicina foram identificadas pela letra “M” (Questão 1M, 2M, 3M, 4M, 5M, 6M e 7M), com o objetivo de facilitar a análise dos dados.

Constatamos que a aplicação dos questionários na modalidade *on-line* apresenta tanto limitações quanto vantagens. Entre as limitações, destacamos a impossibilidade de sanar presencialmente as dúvidas dos participantes e o distanciamento dos sujeitos da pesquisa. Por outro lado, a principal vantagem foi viabilizar a coleta de dados em dois estados e instituições distintas, sem a necessidade de deslocamento e logística para visitar os locais pesquisados.

Considerando essa realidade, mesmo diante de uma amostra reduzida, obtivemos achados relevantes e significativos, em virtude do repertório informativo contido nas respostas dos participantes, os quais contribuem para a reflexão acerca da formação humana e ética profissional dos pedagogos. Os resultados serão apresentados pelas análises dos gráficos e quadros elaborados a partir da fala dos egressos.

Inicialmente, o questionário abordou a identificação do participante quanto ao estado em que obteve sua formação e o ano de conclusão do curso; para os estudantes que estavam concluindo, foi solicitada a previsão de término, conforme ilustram os gráficos a seguir:

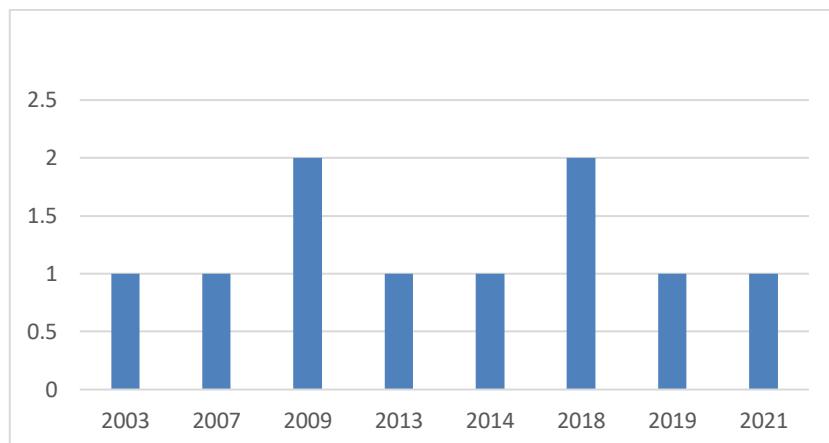
Gráfico 3 – Participante por estado (Curso de Pedagogia)



Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

O Gráfico 3 mostra que, dos 10 participantes da pesquisa, 7 são egressos do estado do Ceará e 3 são egressos do estado de São Paulo. Podemos observar que há um maior percentual de egressos do Ceará; estes se mostraram mais disponíveis para responder à pesquisa, pois a forma de divulgação e o envio do questionário ocorreram de maneira equitativa nos dois estados.

Gráfico 4 – Ano de conclusão (Curso de Pedagogia)

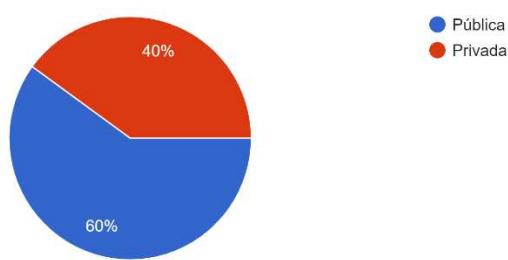


Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

O Gráfico 4 indica que, dos 10 participantes da pesquisa, todos concluíram o curso entre os anos de 2003 e 2021. Um dos participantes formou-se antes da implementação das DCN do Curso de Pedagogia de 2006; os demais, a partir das DCN de 2006.

Em seguida, perguntamos aos participantes se concluíram o curso em instituição pública ou privada. Esse dado é relevante para nossa pesquisa, uma vez que investigamos a formação ofertada tanto no setor público quanto no privado. Obtivemos os seguintes dados, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 5 – Instituição de conclusão do curso (Curso de Pedagogia)

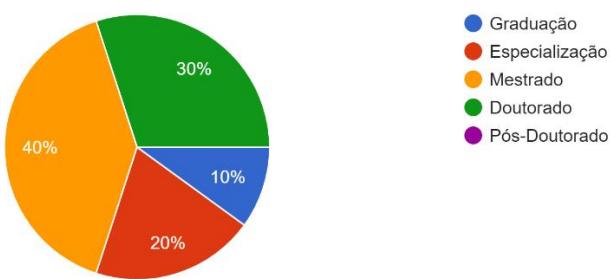


Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

O Gráfico 5 mostra que, dos 10 participantes da pesquisa, 60% cursaram Pedagogia em instituição pública no estado do Ceará, e 40% em instituições privadas — sendo 10% no estado do Ceará e 30% no estado de São Paulo. Esses dados indicam uma maior adesão de egressos de instituições públicas do curso de Pedagogia, embora o envio dos questionários tenha sido realizado de forma equitativa para ambas as instituições (pública e privada), conforme especificado no início deste tópico.

Consideramos relevante questionar os participantes também sobre o nível de formação (titulação) que possuem atualmente, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 6 – Titulação (Curso de Pedagogia)

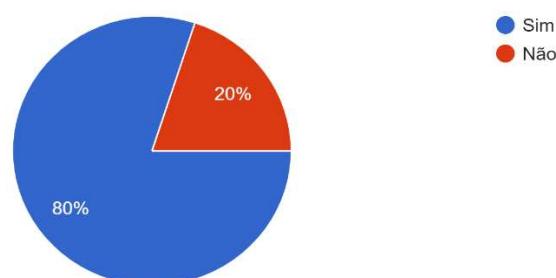


Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

Conforme evidencia o Gráfico 6, dos 10 participantes, 90% vêm investindo em sua formação continuada, o que demonstra o comprometimento dos pedagogos com seu processo formativo. A formação continuada é destacada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia de 2006. Dentre esses 90%, identificamos 30% de doutores, 40% de mestres e 20% de especialistas. Apenas 10% possuem, até o momento, somente a graduação.

Ademais, consideramos pertinente saber se esses profissionais estão atuando na profissão, qual a sua área de atuação e se exercem suas funções em instituições públicas ou privadas, uma vez que esta pesquisa trata da formação profissional do pedagogo. Os gráficos 7 e 8, apresentados a seguir, evidenciam os dados obtidos:

Gráfico 7 – Exercício da profissão (Curso de Pedagogia)



Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

O Gráfico 7 mostra que 80% dos participantes estão exercendo a profissão, enquanto 20% não estão no exercício profissional. Consideramos importante informar ainda que, entre os que estão em atividade, as modalidades de trabalho são as seguintes: atuando na educação infantil (3 participantes); nos anos iniciais do ensino fundamental (2 participantes); na gestão pedagógica (2 participantes); exercendo a profissão e cursando doutorado (1 participante), embora este não tenha especificado a área de atuação; e (2 participantes) que não estão exercendo a profissão. Totaliza-se, assim, o percentual apresentado no gráfico.

Gráfico 8 – Atuação Profissional (Curso de Pedagogia)



Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

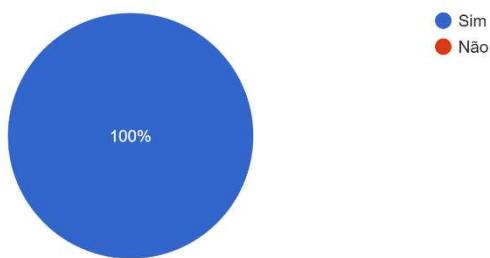
Conforme o Gráfico 8, relativo à atuação profissional, observamos que, dos 8 participantes que estão exercendo a profissão, 100% atuam no setor público, o que evidencia o compromisso desses profissionais com a educação pública, ao buscarem constante qualificação para proporcionar uma formação de qualidade aos seus alunos.

Devemos salientar que os gráficos 9, 10, 11 e 12 correspondem às questões 1, 2, 3 e 4 dirigidas aos egressos do curso de Pedagogia, ou seja, tratam de aspectos específicos relacionados ao objeto investigado. As questões 5, 6 e 7, por sua vez, não foram acompanhadas de gráficos devido à diversidade das respostas.

Informamos ainda que exporemos as respostas dos sujeitos pesquisados em formato de quadros, um quadro por questão, sendo que as questões referentes aos egressos do curso de Pedagogia serão identificadas pela letra “P” (Questão 1P, Questão 2P etc.) e as referentes aos egressos do curso de Medicina, pela letra “M” (Questão 1M, Questão 2M etc.). Para preservar o anonimato dos participantes, as respostas a cada questão serão nomeadas com letras do alfabeto, conforme já mencionamos. Ademais, em cada nomeação, indicaremos quando se tratar de um egresso de instituição pública ou privada.

Apresentaremos a análise das questões abertas demonstrando a fala dos egressos. Daremos, assim, continuidade à interpretação dos gráficos correspondentes a cada questão, iniciando pelo Quadro 1, relativo à *Questão 1P*, representado no Gráfico 9, o qual expressa a opinião dos participantes acerca da formação ofertada no curso de Pedagogia.

Gráfico 9 – Formação humana e ética do profissional (Curso de Pedagogia)



Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

O Gráfico 9 está relacionado à primeira questão do questionário, a qual indaga se o curso de Pedagogia proporcionou uma formação humana e ética do profissional. O gráfico revela que 100% dos participantes afirmaram ter recebido essa formação. As justificativas dessas respostas são apresentadas a seguir, no Quadro 1, correspondente à *Questão 1P*.

Quadro 1 – Formação Humana e Ética (Curso de Pedagogia)

continua

QUESTÃO 1P: O CURSO DE PEDAGOGIA DA INSTITUIÇÃO EM QUE VOCÊ SE GRADUOU PROPORCIONOU UMA FORMAÇÃO HUMANA E ÉTICA PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO? COMENTE A SUA RESPOSTA.	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
A1 (CE) IES – pública	<i>Sim.</i> Tive disciplinas de Filosofia, nas quais foram trabalhadas a questão da ética e do compromisso.
B1 (SP) IES – privada	<i>Sim.</i> Minha experiência está em garantir, com responsabilidade e ética, todos os direitos das crianças. É minha obrigação e compromisso fazer uma docência pautada nesses direitos.
C1 (CE) IES – pública	<i>Sim.</i> A formação ética permeia todo o currículo da instituição na qual me graduei. E a consolidação dessa formação integral veio, principalmente, por meio de vivências nas disciplinas de Filosofia, como também no âmbito da Iniciação Científica, porque o grupo de pesquisa tinha uma identidade filosófica.

Quadro 1– Formação Humana e Ética (Curso de Pedagogia)

conclusão

QUESTÃO 1P: O CURSO DE PEDAGOGIA DA INSTITUIÇÃO EM QUE VOCÊ SE GRADUOU PROPORCIONOU UMA FORMAÇÃO HUMANA E ÉTICA PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO? COMENTE A SUA RESPOSTA.	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
D1 (SP) IES – privada	<i>Sim.</i> As primeiras disciplinas do meu curso foram voltadas para os fundamentos da educação. Isso me fez refletir sobre a formação mais voltada para a ética. Porém, acredito que deveríamos ter uma carga horária maior desses conhecimentos, pois atuamos diretamente na formação das crianças.
E1 (SP) IES – privada	<i>Sim.</i> Em todas as experiências, procuro atuar na formação do indivíduo. Por exemplo, na coordenação pedagógica, trago exemplos de práticas com metodologias ativas, além de buscar imbuir os professores do seu compromisso social.
F1 (SP) IES – privada	<i>Sim.</i> Meu curso me proporcionou vivências e realizações de projetos que enriqueceram minha formação ética e humana. Por exemplo, fizemos arrecadação de leite para um hospital infantil da cidade.
G1 (CE) IES – pública	<i>Sim.</i> Além das disciplinas básicas de Filosofia e de Sociologia, que abordam o tema de modo central, outras disciplinas também tratavam do assunto de modo transversal, e, principalmente, a práxis de alguns professores serve de exemplo ético para a vida.
H1 (CE) IES – pública	<i>Sim.</i> Através das reflexões teóricas nas disciplinas, eventos proporcionados pelo curso (Semana da Educação), participação nos grupos de pesquisa e no centro acadêmico.
I1 (CE) IES – pública	<i>Sim.</i> A universidade me proporcionou uma formação ética e humana por meio das disciplinas e do corpo docente.
J1 (CE) IES – pública	<i>Sim.</i> Na disciplina de Filosofia da Educação e Sociologia da Educação.

Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

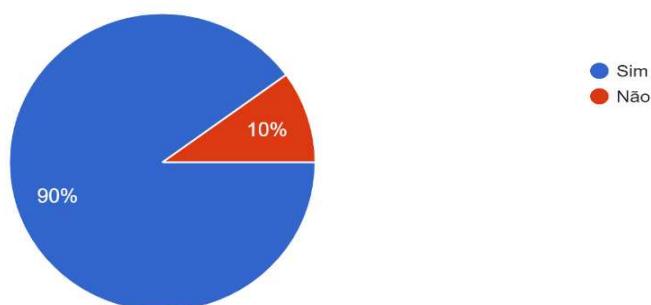
No Quadro 1, constatamos que 100% dos participantes responderam afirmativamente, sendo seis vinculados a instituições públicas e quatro a privadas, quanto ao fato de que o curso de Pedagogia proporcionou uma formação humana e ética do profissional. Esse dado confirma os resultados apresentados no Gráfico 9, que também indicam a totalidade dos respondentes reconhecendo essa dimensão formativa. Contudo, identificamos uma diferença significativa entre as respostas dos sujeitos das instituições públicas e privadas. As falas dos participantes oriundos da instituição pública revelam uma compreensão mais objetiva e fundamentada sobre sua formação humana e ética, especialmente por meio das disciplinas de Filosofia da Educação, as quais são destacadas como centrais nesse processo, evidenciando o

papel formativo da Filosofia. Em contraste, os depoimentos provenientes da instituição privada apontam apenas para indicativos de vivências mais individualizadas e experiências pessoais, conforme ilustram expressões como: “Minha experiência está em garantir com responsabilidade...”, “Em todas as experiências procuro atuar na formação do indivíduo...” e “Meu curso me proporcionou vivências... fizemos arrecadação de leite...”, etc. Percebemos, nesses relatos, a ausência de uma afirmação categórica sobre a formação humana e ética mediada pelo curso, prevalecendo descrições de ações isoladas e iniciativas particulares. Apenas um participante mencionou que, no início da graduação, as disciplinas “foram voltadas para os fundamentos da educação” (D1, SP, Privada), sinalizando, inclusive, a necessidade de ampliação da carga horária destinada a esses conteúdos.

Reafirmamos que, na *Questão 1P*, nosso intuito foi identificar se os participantes consideravam ter recebido uma formação humana e ética no curso de Pedagogia, conforme previsto no perfil do egresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia de 2006 (DCN). A Resolução CNE/CP n.º 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, traz, em seu artigo 5.º: “O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária [...]” (Brasil, 2006, p. 2).

Há uma certa proximidade entre a Questão 1P e o Gráfico 10 no que se refere à disciplina de Filosofia no curso de Pedagogia e às suas contribuições para uma formação humana e ética. Essa questão apresentou o resultado de 90% dos participantes confirmando que a formação humana e ética foi proporcionada pela disciplina de Filosofia, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 10 – Formação humana e ética proporcionada por disciplina de Filosofia (Curso de Pedagogia)



Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

Podemos perceber que o Gráfico 10 nos mostra que 90% dos participantes confirmam que a disciplina de Filosofia foi responsável pela formação humana e ética no curso de Pedagogia, conforme o Quadro 2 a seguir, no qual está contida a *Questão 2P*.

Na *Questão 2P*, nosso objetivo foi verificar se há a presença de disciplinas de Filosofia no currículo do curso de Pedagogia, sua obrigatoriedade, bem como a relevância atribuída pelos participantes à Filosofia na formação humana e ética para o exercício da profissão. Além disso, buscamos identificar a percepção quanto à necessidade dessa formação pautada em conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos, conforme referenciado no artigo 2.º, §1.º, e no artigo 5.º, incisos I, IX, X e XI, os quais destacam a necessidade da articulação entre os conhecimentos, os valores e os modos de vida, relacionando-os às orientações filosóficas e políticas das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCN).

Quadro 2 – Disciplinas de Filosofia no currículo (Curso de Pedagogia)

continua

QUESTÃO 2P: VOCÊ TEVE DISCIPLINAS DE FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO SEU CURSO? QUAIS FORAM AS CONTRIBUIÇÕES DESSAS DISCIPLINAS NO SENTIDO DE PROPORCIONAR UMA FORMAÇÃO HUMANA E ÉTICA DO PROFISSIONAL? COMENTE SUA RESPOSTA.	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
A1 (CE) IES – pública	<i>Sim.</i> Me conduziu a refletir sobre a legislação, literatura, estudos na educação, posicionamento crítico e reflexivo, mas, sobretudo, a aplicar esse potencial crítico, reflexivo e incentivo, alinhando teoria e práxis ao cotidiano das escolas.
B1 (SP) IES – privada	Não lembro muito sobre a disciplina, mas me recordo do respeito, da ética e do compromisso que preciso ter na vida e, principalmente, na área da educação.
C1 (CE) IES – pública	<i>Sim.</i> As disciplinas possibilitaram uma apropriação crítica da realidade.
D1 (SP) IES – privada	<i>Sim.</i> Contribuiu para o exercício da reflexão.
E1 (SP) IES – privada	<i>Sim.</i> A disciplina de Filosofia contribuiu na minha formação para me fazer compreender a realidade em que vivemos e, assim, atuar de forma mais objetiva em minha profissão, compreendendo como ocorrem determinados fatos na sociedade.
F1 (SP) IES – privada	<i>Sim.</i> Acredito que práticas voltadas a projetos sociais e atuação no mercado de trabalho foram as maiores responsáveis.

Quadro 2 – Disciplinas de Filosofia no currículo (Curso de Pedagogia)

conclusão

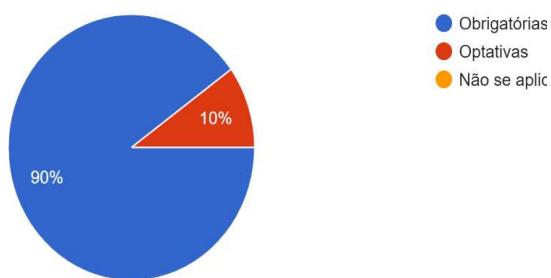
QUESTÃO 2P: VOCÊ TEVE DISCIPLINAS DE FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO SEU CURSO? QUAIS FORAM AS CONTRIBUIÇÕES DESSAS DISCIPLINAS NO SENTIDO DE PROPORCIONAR UMA FORMAÇÃO HUMANA E ÉTICA DO PROFISSIONAL? COMENTE SUA RESPOSTA.	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
G1 (CE) IES – pública	<i>Sim.</i> Uma das maiores contribuições foi o exercício da reflexão.
H1 (CE) IES – pública	<i>Sim.</i> As contribuições das disciplinas de Filosofia proporcionaram uma visão crítica da realidade.
I1 (CE) IES – pública	<i>Sim.</i> As disciplinas me permitiram refletir sobre a educação no geral e sobre minha prática como formadora de mente, de caráter e, principalmente, de humanismo.
J1 (CE) IES – pública	<i>Sim.</i> As contribuições foram desenvolver as qualidades inerentes ao convívio social e respeito pelas pessoas, observando as suas particularidades.

Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

No Quadro 2, constatamos que, dos dez participantes, 90% afirmaram que a Filosofia estava presente no currículo do curso de Pedagogia como disciplina obrigatória, conforme também evidenciado no Gráfico 10, que trata da inserção das disciplinas filosóficas no referido curso. Observamos, mais uma vez, que as respostas dos sujeitos vinculados à instituição pública são mais consistentes, com menções à compreensão da realidade como base para o exercício profissional, à apropriação crítica do contexto social, ao posicionamento reflexivo diante da educação e da práxis docente, bem como ao respeito nas relações interpessoais. Em contrapartida, os depoimentos daqueles que cursaram em instituição privada revelam certa dispersão, como ilustram as respostas: “Não lembro muito sobre a disciplina...” (B1, SP, Privada) e “Acredito que práticas voltadas a projetos... no mercado de trabalho foram as maiores responsáveis” (F1, SP, Privada). Apenas uma resposta menciona a reflexão, e outra, a contribuição da Filosofia para a formação humana e ética do profissional. Apesar dessas diferenças, é possível identificar, na maioria das falas, uma valorização do pensamento crítico e reflexivo promovido pelos saberes científicos e filosóficos, o que está em conformidade com o artigo 43 da LDB e com os artigos 2.º, §1.º, e 5.º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, que ressaltam a necessária articulação entre conhecimentos científicos e culturais, bem como valores éticos e estéticos.

A seguir, o Gráfico 11 representa a necessidade da disciplina de Filosofia no currículo do curso pesquisado, não apenas no início, mas também ao final do curso.

Gráfico 11 – Necessidade de disciplinas de Filosofia ao final do curso de Pedagogia, que possam contribuir para a formação humana e ética do profissional pedagogo



Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

Podemos perceber que o Gráfico 11 indica que 100% dos participantes reconhecem a necessidade da disciplina de Filosofia no currículo do curso de Pedagogia das instituições formadoras. A exposição dessas respostas encontra-se no Quadro 3 a seguir, correspondente à *Questão 3P*.

Quadro 3 – Vantagens de haver disciplinas de Filosofia (Curso de Pedagogia)

continua

QUESTÃO 3P: DO SEU PONTO DE VISTA, QUAIS SERIAM AS VANTAGENS DE HAVER DISCIPLINAS DE FILOSOFIA NÃO SOMENTE NO INÍCIO, MAS TAMBÉM NO FINAL DO CURSO, DIRECIONADAS ÀS CONCEPÇÕES DE UMA ÉTICA FUNDAMENTAL, COM DESTAQUE AO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO PAUTADO NA FORMAÇÃO HUMANA E ÉTICA? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
A1 (CE) IES – pública	Ter essa disciplina no final do curso nos ajudaria a perceber que tudo o que estudamos até o final pode ser compreendido de uma forma mais ampla, sendo possível uma abordagem mais específica voltada para a ética profissional.

Quadro 3 – Vantagens de haver disciplinas de Filosofia (Curso de Pedagogia)

conclusão

QUESTÃO 3P: DO SEU PONTO DE VISTA, QUAIS SERIAM AS VANTAGENS DE HAVER DISCIPLINAS DE FILOSOFIA NÃO SOMENTE NO INÍCIO, MAS TAMBÉM NO FINAL DO CURSO, DIRECIONADAS ÀS CONCEPÇÕES DE UMA ÉTICA FUNDAMENTAL, COM DESTAQUE AO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO PAUTADO NA FORMAÇÃO HUMANA E ÉTICA? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
B1 (SP) IES – privada	Acredito que as vantagens é fazer o outro pensar em princípios que são importantes para nortear a vida pessoal e profissional. No final do curso temos uma consciência mais ampliada dos valores que irão nortear nossa prática.
C1 (CE) IES – pública	A Filosofia deveria embasar todos os cursos de graduação, com consistente fundamento teórico-prático.
D1- (CE) IES – privada	Uma grande vantagem de ter essas disciplinas seria um retorno à reflexão do tipo de profissionais que devemos ser.
E1 (SP) IES – privada	Maior potencial reflexivo sobre a prática.
F1 (SP) IES – privada	Ajudaria a reforçar os princípios éticos e alinhar melhor com conteúdos mais práticos, além de permitir uma reflexão mais madura.
G1 (CE) IES – pública	Eu acredito que seria de grande valor, pois, como a Filosofia traz questionamentos fundamentais, a atuação na educação também tem esse viés de constante pensar e repensar. Pensando também no trato educativo direto, que requer uma formação humana sólida.
H1 (CE) IES – pública	Seria interessante, pois o aluno teria mais maturidade para estabelecer relação entre as disciplinas de Filosofia e a realidade do curso, a profissão, o perfil profissional do egresso, fortalecendo a relação teoria e prática ao longo da formação.
I1 (CE) IES – pública	Acredito que seria, no mínimo, interessante, pois a maioria dos jovens entra muito "verdinhos" na graduação e não consegue compreender, discutir e/ou debater muito bem assuntos relacionados à Filosofia e à ética. Tendo também esse tipo de disciplina no final do curso, seria possível um entendimento maior sobre a importância de tais aprofundamentos para a nossa prática diária, enquanto educadores.
J1 (CE) IES – pública	Muito importante para reforçar os valores morais e éticos dentro do trabalho desempenhado na profissão, de acordo com suas especificidades.

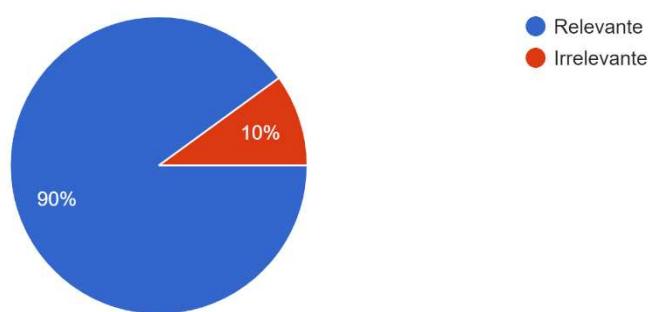
Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

No Quadro 3, as respostas foram unâimes entre os participantes egressos de instituições públicas e privadas ao afirmarem a relevância da inserção da disciplina de Filosofia ao final do curso, bem como suas contribuições para a formação humana e ética do profissional no exercício da docência. Organizamos as respostas em três blocos, conforme as convergências identificadas entre os conteúdos das falas e o número de participantes em cada agrupamento.

No Bloco 1, os participantes destacaram a importância de a Filosofia fundamentar a formação em todos os cursos de graduação (1 participante). No Bloco 2, enfatizaram a relevância de a Filosofia, por meio de seus fundamentos, alicerçar a formação humana e ética do profissional (2 participantes). No Bloco 3, os participantes apontaram que, ao final do curso, os estudantes possuem maior conhecimento e experiências adquiridas, o que lhes permite estabelecer relações entre as disciplinas de Filosofia, a realidade do curso, a profissão e o perfil do egresso, contribuindo para orientar a prática profissional (7 participantes). O maior número de respostas convergentes foi identificado no Bloco 3. Contudo, como já ressaltamos, todos os participantes foram unâimes em afirmar a necessidade de inclusão da disciplina de Filosofia também na etapa final do curso, com foco no ensino dos fundamentos éticos da profissão.

A seguir, o Gráfico 12 apresenta o grau de relevância atribuído pelos participantes à criação de um Código de Ética para os profissionais da educação.

Gráfico 12 – Relevância do Código de Ética para os profissionais da educação
(Curso de Pedagogia)



Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

O gráfico comprova que 90% dos participantes consideram relevante a criação de um Código de Ética para os profissionais da educação, enquanto apenas 10% o julgam irrelevante. A justificativa desse resultado será apresentada no Quadro 4, a seguir, em consonância com a *Questão 4P*.

Quadro 4 – Relevância da criação de um Código de Ética para os profissionais da educação (Curso de Pedagogia)

continua

QUESTÃO 4P: QUAL É A SUA OPINIÃO ACERCA DA RELEVÂNCIA DA CRIAÇÃO DE UM CÓDIGO DE ÉTICA COMO UM DOS INSTRUMENTOS NORTEADORES PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, ASSIM COMO HÁ EM OUTRAS PROFISSÕES? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
A1 (CE) IES – pública	Todas as profissões têm questões éticas que devem ser discutidas e compreendidas pelos profissionais recém-formados.
B1 (SP) IES – privada	Criar um Código de Ética nos respalda quanto às nossas posturas e atitudes, pois, às vezes, o óbvio não é tão óbvio e precisa ser dito.
C1 (CE) IES – pública	Importante para dar respaldo à luta pelo reconhecimento da Educação como ciência.
D1 (CE) IES – privada	Acredito na relevância por ser um parâmetro para o exercício da profissão.
E1 (SP) IES – privada	Relevante, pois estabelece um acordo de direitos e deveres da categoria, asseverando a missão e a cultura educativa.
F1 (SP) IES – privada	Ter um documento que sirva de guia e delimitação clara das atitudes esperadas de professores ajudaria não apenas os profissionais, como também mostraria à sociedade um pouco do que se pode, ou não, exigir dos professores.
G1 (CE) IES – pública	A ideia é relevante, pois estabeleceria melhor a conduta do profissional, contribuindo para a valorização da profissão. O tema é relevante, apesar de extremamente sensível, pois, quando fazemos educação, devemos considerar seu dinamismo e sua constante transformação. Um Código de Ética pode ser visto com olhos de avanço, mas também com receio, pois, nas redes de ensino, existem inúmeros casos de diferentes possibilidades relacionadas ao atendimento das mais variadas pessoas e suas múltiplas especificidades.

Quadro 4 – Relevância da criação de um Código de Ética para os profissionais da educação (Curso de Pedagogia)

conclusão

QUESTÃO 4P: QUAL É A SUA OPINIÃO ACERCA DA RELEVÂNCIA DA CRIAÇÃO DE UM CÓDIGO DE ÉTICA COMO UM DOS INSTRUMENTOS NORTEADORES PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, ASSIM COMO HÁ EM OUTRAS PROFISSÕES? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
H1 (CE) IES – pública	A ideia é relevante, pois estabeleceria melhor a conduta do profissional, contribuindo para a valorização da profissão.
I1 (CE) IES – pública	Acredito que os educadores que tenham compromisso verdadeiro com a educação e com a formação de seres humanos já são dotados de todos os princípios e valores presentes nesses códigos de ética. Já somos formados para que possamos desenvolver um trabalho com base na confiança, honestidade, responsabilidade, integridade, respeito, verdade, justiça, equidade e afetividade.
J1 (CE) IES – pública	Relevante para nortear os profissionais da Educação em sua prática pedagógica.

Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

Podemos observar que, no Quadro 4, 90% dos participantes, oriundos de instituições públicas e privadas, manifestaram concordância quanto à necessidade de criação de um Código de Ética para os profissionais da Educação, corroborando os dados apresentados no Gráfico 12. Organizamos as respostas em três blocos, considerando a proximidade entre os argumentos apresentados e a quantidade de participantes que manifestaram posicionamentos semelhantes em cada bloco.

No Bloco 1, os participantes da pesquisa consideram o Código de Ética profissional como um parâmetro para orientar a prática profissional e conferir maior credibilidade, respaldo e valorização à profissão (7 participantes). No Bloco 2, os participantes destacam a necessidade do estabelecimento dos direitos e deveres da profissão (1 participante). No Bloco 3, os participantes ressaltam o dinamismo, as constantes transformações e as múltiplas especificidades da educação, dando a entender que o Código de Ética é irrelevante (1 participante).

Portanto, apenas um participante, de instituição pública, considera irrelevante a criação do Código de Ética, o que corresponde aos 10% representados no gráfico. No entanto,

as demais respostas justificam a necessidade da criação de um Código de Ética para os professores, destacando aspectos que precisam ser considerados na sua elaboração.

Agora as questões seguintes, *5P, 6P e 7P*, não têm gráfico, somente os quadros demonstrativos das respostas dos sujeitos pesquisados, posto que elas são muito diversificadas, conforme a seguir.

Na *Questão 5P*, um pouco semelhante à *Questão 4P*, indaga se o Código de Ética por si só é suficiente para orientar a conduta ética do profissional da Educação.

Quadro 5 – Apenas conhecer o Código de Ética é suficiente para uma conduta humana e ética do profissional? (Curso de Pedagogia)

continua

QUESTÃO 5P: HIPOTETICAMENTE, COM A POSSIBILIDADE DE CRIAÇÃO DE UM CÓDIGO DE ÉTICA PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, SERIA SUFICIENTE APENAS CONHECÊ-LO E SEGUI-LO PARA UMA CONDUTA PROFISSIONAL HUMANA E ÉTICA? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
A1 (CE) IES – pública	Seria necessário um estudo mais profundo sobre tal código durante a formação do profissional, para que ele compreendesse o código e porque deve segui-lo.
B1 (SP) IES – privada	Acho que só conhecer e aplicá-lo <i>não</i> seria suficiente. É preciso fazer o outro refletir e se questionar sobre esse Código. É preciso fazer sentido para o outro ou então vão fazer só porque é um Código e precisa ser seguido.
C1 (CE) IES – pública	Conhecer significa apropriar-se. Nesse ponto, seria fundamental entender a ética como base na unidade teoria e prática, com a devida clareza da intencionalidade contida na didática de cada disciplina. Assim, não seria dissociado da história de vida e formação de cada ser humano. Conhecer, nesse sentido, representa a atitude em face do que está posto no Código e transcende a palavra para vivenciar a ética e a humanização de fato.
D1 (SP) IES – privada	<i>Não</i> é suficiente apenas conhecer e seguir. É necessário entender as razões pelas quais aquelas regras existem.
E1 (SP) IES – privada	<i>Não</i> , pois a educação é dinâmica, composta por seres únicos, e sempre irá ter que se refletir.
F1 (SP) IES – privada	Acho que ele seria só um mínimo exigível, porque cada situação é única e é preciso ter princípios éticos sólidos para guiar a ação em cada situação.

Quadro 5 – Apenas conhecer o código de ética é suficiente para uma conduta humana e ética do profissional? (Curso de Pedagogia)

conclusão

QUESTÃO 5P: HIPOTETICAMENTE, COM A POSSIBILIDADE DE CRIAÇÃO DE UM CÓDIGO DE ÉTICA PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, SERIA SUFICIENTE APENAS CONHECÊ-LO E SEGUI-LO PARA UMA CONDUTA PROFISSIONAL HUMANA E ÉTICA? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
G1 (CE) IES – pública	Acredito que um código de ética vai além dessas funções; ele precisa ser vivenciado e significado dentro da atuação profissional.
H1 (CE) IES – pública	<i>Não.</i> Não se restringe ao código de ética. Para uma atuação profissional ética e humana, é necessária uma reflexão permanente sobre a profissão, as condições de trabalho e a sociedade, de um modo geral.
I1 (CE) IES – pública	<i>Não,</i> já temos vários exemplos, em outras profissões, de que o conhecimento, por si só, de um código de ética não garante sua efetividade.
J1 (CE) IES – pública	<i>Não,</i> é necessário um acompanhamento do Conselho de Ética, bem como inserir o Código nas formações dos professores em âmbito federal, estadual e municipal, e também reforçá-lo pelos gestores na escola.

Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

Em relação à *Questão 5P*, verificamos que 100 % dos participantes responderam que o Código de Ética, por si só, não é suficiente para orientar uma ação ética no exercício da profissão. Desse total, 60 % manifestaram-se de modo explícito e 40 %, de modo implícito. Ou seja, todos afirmaram de forma categórica que conhecer e seguir apenas o Código de Ética é insuficiente para promover uma conduta profissional humanizada e ética. Destacaram, ainda, a importância de compreendê-lo a partir dos fundamentos da ética e das especificidades da educação, concebendo-o como recurso complementar à formação humana e ética do profissional, o qual deve agir, conforme Kant, de acordo com sua consciência moral. Isso nos remete às colocações de Lopes e Silva Filho (2018a, p. 20), segundo as quais, na perspectiva kantiana, agir eticamente “[...] é agir com responsabilidade moral”. Tal ação ultrapassa os limites de um Código de Ética profissional, conforme relataram os participantes.

Na *Questão 6P*, nosso objetivo foi compreender o que os participantes entendem por formação humana e ética. As respostas estão identificadas no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – O que você comprehende sobre Formação Humana e Ética? (Curso de Pedagogia)

QUESTÃO 6P: O QUE VOCÊ COMPREENDE SOBRE FORMAÇÃO HUMANA E ÉTICA?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
A1 (CE) IES – pública	A formação ética e humana é aquela que se realiza de modo planejado e organizado e que tem como fim a reflexão crítica sobre e na ação moral concreta, sendo possível a todos os indivíduos potencializarem as múltiplas dimensões humanas. Uma formação que leva em consideração as questões humanas, no sentido de trazer um progresso qualitativo para a humanidade viver em sociedade.
B1 (SP) IES – privada	Na minha concepção, acredito que é uma formação de saber quem somos nós e a relação que estabelecemos ou que precisamos criar com o outro e com o mundo que nos cerca.
C1 (CE) IES – pública	Compreendo ser uma necessidade. A formação, em seu sentido genuíno, caminha de mãos dadas com a ética e a humanização, tendo em vista o bem-comum, por uma cultura solidária, para a construção da cidadania com indivíduos cidadãos.
D1 (CE) IES – privada	Aquela formação voltada ao amor pela humanidade, independente de concepções políticas.
E1 (SP) IES – privada	Uma formação que leva em consideração as questões humanas, no sentido de trazer um progresso qualitativo para a humanidade viver em sociedade.
F1 (SP) IES – privada	Uma formação que contemple discussão sobre os princípios éticos e forme profissionais para atuarem de forma humanizada, compreendendo as necessidades dos outros.
G1 (CE) IES – pública	Entendo que o profissional de educação deve ter e seguir princípios éticos, baseados em uma formação condizente com o exercício de sua profissão, além de valores humanos extremamente necessários à sua atuação, oriundos também de uma base filosófica e histórica.
H1 (CE) IES – pública	A formação ética e humana trata de valores e princípios éticos que viabilizem a formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, numa perspectiva crítica e reflexiva.
I1 (CE) IES – pública	Formação ética e humana é aquela que tem como pressuposto preparar o sujeito para a sociedade. É um processo de preparação para a vida, por meio não apenas de um conjunto de saberes sistematizados, mas que contemple principalmente a formação integral do ser humano.
J1 (CE) IES – pública	Formação ética e humana comprehende todos os aspectos que envolvem o homem em sua totalidade.

Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

As respostas da *Questão 6P* demonstram que 60% dos participantes de instituição pública apresentaram explicitamente uma concepção de formação humana e ética, apontando os elementos constitutivos dessa formação e evidenciando uma perspectiva omnilateral. Em contrapartida, 40% dos participantes de instituição privada formularam definições mais generalizadas, sem aprofundar o tema. Contudo, de maneira abrangente, 100% das respostas trouxeram alguma definição do que entendem por formação humana e ética, alinhando-se às perspectivas de Kant, Marx e Lukács discutidas nos segundo e terceiro capítulos desta pesquisa.

Ao analisarmos as respostas dos participantes das instituições públicas (A1, C1, G1, H1, I1, J1) e privadas (B1, D1, E1, F1), observamos elementos comuns e distintas ênfases nas concepções de formação ética e humana.

Nas instituições públicas, evidencia-se uma compreensão mais articulada entre a formação ética e a totalidade do ser humano, com destaque para a intencionalidade do processo formativo e sua fundamentação crítica. A resposta A1, por exemplo, destaca que essa formação deve ser planejada, organizada e voltada à ação moral concreta, visando ao desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas. Já em C1, a formação é concebida como um processo inseparável da ética e da humanização, orientado pela construção do bem comum e por uma cultura solidária. G1 e H1 reforçam a ideia de uma formação ancorada em princípios éticos, valores humanos e fundamentos filosóficos e históricos, reafirmando a necessidade de um compromisso com a crítica e a reflexão. As respostas I1 e J1, por sua vez, destacam a preparação para a vida e a consideração da integralidade humana como eixos estruturantes do processo formativo.

É possível perceber, nessas concepções, uma maior aproximação com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (DCN), as quais orientam a formação docente com base em princípios éticos, políticos e estéticos, comprometidos com a justiça social, a equidade, a formação integral e o desenvolvimento humano. A centralidade da ética, a articulação entre teoria e prática, bem como a valorização da formação crítica e reflexiva, constituem elementos presentes tanto nas respostas analisadas quanto nas diretrizes que regem o curso.

No caso das instituições privadas, embora também apareça a preocupação com aspectos humanos e relacionais, nota-se uma abordagem mais subjetiva ou afetiva da temática. A resposta B1 remete a uma reflexão identitária e relacional, voltada à compreensão de si e à construção de vínculos com o outro e com o meio. D1 expressa uma concepção centrada no amor à humanidade, desvinculando-se de posicionamentos políticos. Já E1 e F1 se aproximam

da perspectiva das instituições públicas ao enfatizarem o progresso social e a atuação profissional humanizada, embora com menor densidade crítica e teórica nas formulações apresentadas.

De modo geral, identificamos que os participantes vinculados às instituições públicas tendem a formular concepções de formação ética e humana que articulam aspectos históricos, sociais, filosóficos e políticos, o que sugere maior aproximação com uma concepção crítica e totalizante de ser humano e sociedade. Nas instituições privadas, embora existam elementos convergentes, como a valorização da dimensão relacional e humanizada da formação, predomina uma abordagem mais centrada na subjetividade, com menor referência a fundamentos sociais e históricos.

Essa diferenciação revela, portanto, distintos projetos formativos que perpassam as instituições investigadas, e que se expressam nas falas dos participantes a partir de suas experiências, valores e compreensões sobre a finalidade da formação universitária, especialmente no que diz respeito à ética e à formação humana.

Na *Questão 7P*, última pergunta relativa aos egressos do curso de Pedagogia, solicitamos aos participantes sugestões para a melhoria dos cursos de Pedagogia nas diversas instituições de Ensino Superior, visando proporcionar uma formação humana e ética do profissional. A seguir, apresentam-se as respostas a essa pergunta no Quadro 7.

Quadro 7 – Sugestões para a melhoria dos Cursos de Pedagogia

continua

QUESTÃO 7P: QUAIS SÃO SUAS SUGESTÕES PARA A MELHORIA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS DIVERSAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, PARA PROPORCIONAR UMA FORMAÇÃO HUMANA E ÉTICA PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
A1 (CE) IES – pública	Tratar, em todas as disciplinas do curso, questões éticas, visto que a ética está presente em nosso cotidiano.
B1 (SP) IES – privada	As disciplinas poderiam ser obrigatórias e oferecidas no início e no final do curso, para que o estudante pudesse traçar um paralelo entre suas concepções iniciais e finais da graduação.

Quadro 7 – Sugestões para a melhoria dos Cursos de Pedagogia

conclusão

QUESTÃO 7P: QUAIS SÃO SUAS SUGESTÕES PARA A MELHORIA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS DIVERSAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, PARA PROPORCIONAR UMA FORMAÇÃO HUMANA E ÉTICA PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
C1 (CE) IES – pública	Acredito que seja essencial o diálogo entre os atores que fazem parte do cenário institucional, pensando no próprio significado de Pedagogia, em elo com a sociedade, a quem a formação de professores almeja alcançar. A formação ética e humana de professores vislumbra a formação de discentes/sujeitos solidários, com fundamento em uma educação libertadora, possibilitando autoria e protagonismo, com vistas a tornar a sociedade justa/democrática.
D1 (CE) IES – privada	Acredito que a realização de projetos com cunho social, como alguns dos cursos já proporcionam, contribui significativamente para a formação de um profissional de educação mais humano e ético.
E1 (SP) IES – privada	Maior leitura do conhecimento na fonte, bem como o alinhamento entre teoria e prática.
F1 (SP) IES – privada	Não sei responder.
G1 (CE) IES – pública	Um aumento na carga horária das disciplinas voltadas a esse assunto, bem como a reestruturação de suas ementas.
H1 (CE) IES – pública	O fortalecimento das disciplinas de Filosofia, no sentido de proporcionar uma reflexão crítica da sociedade; mas é necessário, também, um fortalecimento de ações pedagógicas que contribuam para a formação dos estudantes, mediante eventos, rodas de conversa, grupos de estudo e pesquisa.
I1 (CE) IES – pública	Que continuem com as disciplinas filosóficas, dando um pouco mais de notoriedade para elas. Poderia ser interessante, ainda, pensar numa disciplina completamente direcionada para a formação ética e humana.
J1 (CE) IES – pública	Aplicação prática com estudos de caso, por exemplo, para que não fique apenas na teoria.

Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

No Quadro 7, estruturamos as respostas à pergunta 7P em três blocos, conforme a maior proximidade entre as sugestões voltadas ao aprimoramento da formação humana e ética nos cursos de Pedagogia.

No Bloco 1, verificamos que, na manifestação de 70% dos participantes (60% de instituição pública do estado do Ceará e 10% de instituição privada do estado de São Paulo), foram apresentadas as seguintes sugestões: a permanência das disciplinas de Filosofia no

currículo, com maior ênfase no processo formativo; a obrigatoriedade dessas disciplinas no início e ao final do curso; a ampliação da carga horária e a reestruturação de suas ementas; o fortalecimento do componente filosófico com vistas a uma formação profissional crítica e reflexiva; a criação de uma disciplina inteiramente voltada à formação ética e humana do profissional; e a transversalidade da ética em todas as disciplinas.

No Bloco 2, aproximadamente 20% dos participantes oriundos de instituição privada sugeriram a necessidade de articular teoria e prática com foco na formação ética e humanizada. Com isso, totalizamos 90% dos participantes que apresentaram contribuições para o aprimoramento dos cursos. Apenas um participante de instituição privada, correspondente a 10% do total, declarou não saber responder.

Ao examinarmos as respostas dos participantes das instituições públicas (A1, C1, G1, H1, I1, J1) e privadas (B1, D1, E1, F1), no que se refere às sugestões para o fortalecimento da formação ética e humana no curso de Pedagogia, identificamos a presença de elementos que reforçam a necessidade de integrar a ética como eixo transversal e estruturante da formação docente. No entanto, a profundidade e os encaminhamentos propostos variam de acordo com o tipo de instituição, revelando concepções formativas distintas.

Nas instituições públicas, evidencia-se uma valorização expressiva da Filosofia como componente essencial na construção de uma formação crítica, ética e comprometida com a transformação social. A resposta H1, por exemplo, destaca a necessidade de fortalecimento das disciplinas filosóficas, entendendo-as como espaços privilegiados para a reflexão crítica sobre a realidade social. Essa percepção é reiterada em I1, que propõe não apenas a manutenção dessas disciplinas, mas também sua ampliação, por meio da criação de um componente curricular específico voltado à formação humana e ética. A resposta G1 propõe o aumento da carga horária e a reestruturação das ementas, indicando a busca por uma abordagem mais substancial e aprofundada da temática.

A resposta C1 amplia essa compreensão ao relacionar a formação ética e humana à própria essência do curso de Pedagogia, defendendo o diálogo institucional e a promoção de uma educação libertadora, que fomente protagonismo, solidariedade e justiça social. Já A1 e J1 sugerem a incorporação da ética em todas as disciplinas e a utilização de metodologias que favoreçam a articulação entre teoria e prática, como estudos de caso. Tais posicionamentos indicam uma compreensão de formação ancorada na totalidade do processo educativo, na qual a ética não se resume a um conteúdo específico, mas atravessa a formação docente em sua complexidade.

Por outro lado, entre os participantes das instituições privadas, embora também sejam apontadas estratégias para o aprimoramento da formação ética e humana, observa-se uma abordagem mais instrumental ou fragmentada da temática. A resposta B1 propõe a oferta de disciplinas obrigatórias no início e no fim do curso, com o objetivo de permitir ao estudante comparar suas concepções iniciais e finais, indicando uma tentativa de mensuração do desenvolvimento ético ao longo da graduação. A resposta D1 valoriza a realização de projetos com enfoque social como mecanismo de sensibilização e humanização, enquanto E1 sugere maior leitura de obras originais e melhor articulação entre teoria e prática. A resposta F1, por sua vez, expressa desconhecimento ou ausência de proposições sobre o tema.

De modo geral, constatamos que os participantes de instituições públicas demonstram maior coerência com as (DCN) do curso de Pedagogia, que enfatizam a formação ética, política e estética como fundamentos da prática docente, sendo a Filosofia um campo epistemológico fundamental para a constituição de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação da realidade. Essa valorização das disciplinas filosóficas e das práticas reflexivas revela uma concepção de formação que ultrapassa os limites técnicos da docência, incorporando dimensões éticas, sociais e históricas ao processo educativo.

Em contrapartida, nas instituições privadas, as sugestões apresentadas, embora relevantes, revelam menor articulação com uma base teórico-filosófica consistente e tendem a enfatizar aspectos práticos ou metodológicos da formação, sem, contudo, evidenciar um compromisso claro com os princípios formativos críticos preconizados pelas (DCN).

Assim, torna-se evidente que a centralidade atribuída à Filosofia nas respostas dos(as) participantes de instituições públicas reflete um horizonte formativo mais próximo de uma perspectiva emancipadora e humanizadora da educação, em contraste com uma abordagem mais pontual ou técnica observada nas contribuições oriundas das instituições privadas.

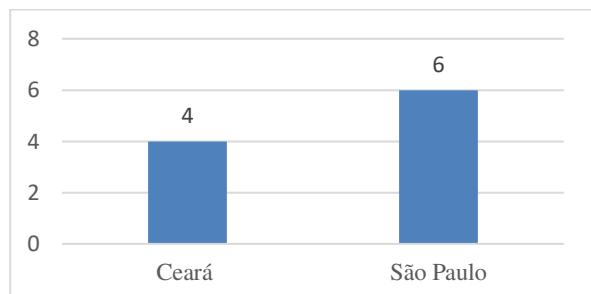
Nessa seção, apresentamos os posicionamentos dos egressos de Pedagogia de instituições pública e privada, destacando o mérito da Filosofia como disciplina que, a partir do pensamento dos filósofos, oferece os fundamentos para uma educação voltada à formação humana e ética do profissional de Pedagogia.

No tópico seguinte, faremos um percurso semelhante em relação aos egressos do curso de Medicina, tanto de instituição pública quanto privada, cujas perguntas serão identificadas como *Questão 1M*, *Questão 2M...* e assim sucessivamente, conforme já mencionamos anteriormente.

4.3.2 Curso de Medicina: a fala dos egressos

Daremos continuidade à apresentação do resultado da pesquisa de campo, agora referente ao curso de Medicina, com a exposição dos dados (gráficos e quadros) elaborados a partir das falas dos egressos desse respectivo curso. Iniciaremos pelos gráficos relacionados às primeiras questões do questionário, que apresentam o perfil dos participantes da pesquisa.

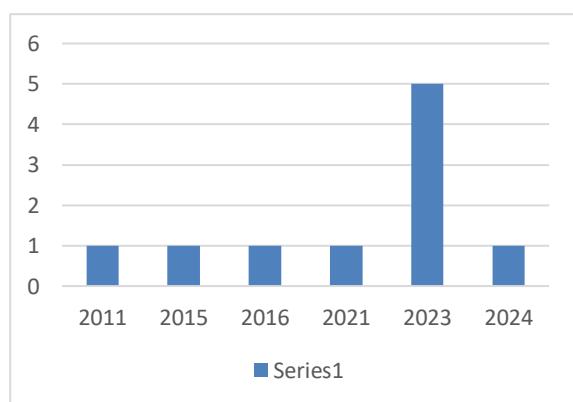
Gráfico 13 – Participante por estado (Curso de Medicina)



Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

O Gráfico 13 mostra que, dos 10 participantes da pesquisa, 4 são egressos do estado do Ceará (3 de uma instituição pública e 1 de uma instituição privada), e 6 egressos são do estado de São Paulo (1 de uma instituição pública e 5 de uma instituição privada). Podemos observar que as respostas às perguntas contêm um maior percentual de egressos de São Paulo, que se mostraram mais disponíveis em responder à pesquisa, pois a forma de divulgação e o envio do questionário deram-se de maneira equitativa nos dois estados.

Gráfico 14 – Ano de conclusão do curso (Curso de Medicina)

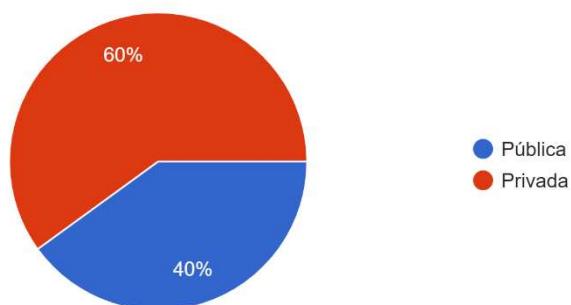


Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

O Gráfico 14 mostra que, dos 10 (dez) participantes da pesquisa, 90% são egressos e concluíram o curso entre os anos de 2011 e 2023, enquanto 10% concluirão no início do ano de 2024. Apenas o participante que concluiu o curso em 2011 teve sua formação pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Medicina de 2001. Os outros 9 participantes tiveram e têm sua formação pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina de 2014 (DCN).

Perguntamos ainda, aos participantes, se concluíram o curso em instituição pública ou privada. Trata-se de um dado significativo para nossa investigação, uma vez que analisamos a formação oferecida tanto no setor público quanto no privado. Os dados obtidos estão representados no Gráfico 15, apresentado a seguir.

Gráfico 15 – Instituição de conclusão de curso (Curso de Medicina)



Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

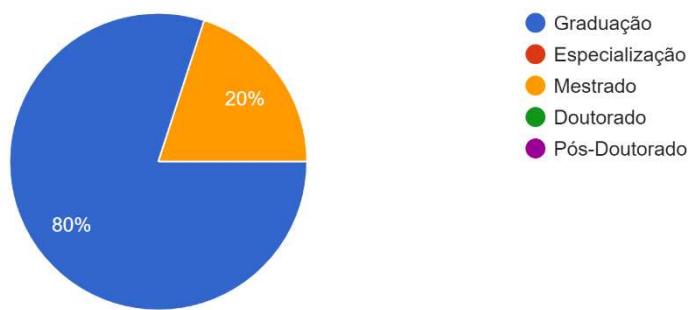
O Gráfico 15 indica que, dos 10 participantes que responderam ao questionário, 60% pertencem à instituição privada, correspondendo a 5 egressos do estado de São Paulo e 1 do Ceará, enquanto 40% são vinculados à instituição pública, sendo 1 do estado de São Paulo e 3 do Ceará. É importante destacar que enfrentamos dificuldades para obter respostas dos médicos, tendo realizado um esforço contínuo, marcado por persistência e comprometimento, para atingir a amostra de 10 participantes.

Constatamos maior disponibilidade para participar da pesquisa e um retorno mais rápido nas respostas dos participantes da instituição privada, predominantemente do estado de São Paulo. Esses foram os participantes que estavam concluindo o curso, sem vínculo empregatício. Isso comprova que 60% ainda não estão exercendo a profissão; enquanto muitos

dos egressos que contatamos da instituição pública alegaram falta de tempo para responder à pesquisa devido às inúmeras atribuições de trabalho.

Assim como procedemos em relação aos egressos do curso de Pedagogia, neste caso também objetivamos verificar a presença ou ausência de formação humana e ética do profissional egresso do curso de Medicina. Consideramos relevante, ainda, investigar o nível de formação relativo à titulação que atualmente possuem. Vejamos o gráfico 16 a seguir.

Gráfico 16 – Titulação (Curso de Medicina)

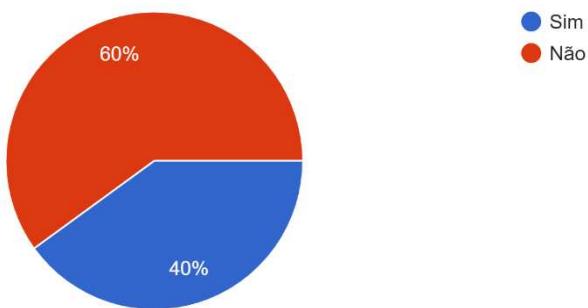


Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

O Gráfico 16 mostra que, dos 10 participantes, apenas 20% têm investido na formação continuada, obtendo o título de mestre. É preciso considerar, na análise, que 50% dos participantes concluíram o curso em 2023. Além disso, 10% estarão concluindo o curso no início do ano de 2024.

Os próximos gráficos, 17 e 18, abordam, respectivamente, se o egresso está ou não no exercício da profissão e se atua no setor público, privado, em ONGs, entre outros. Consideramos pertinente incluir essas questões no questionário, uma vez que nossa pesquisa versa sobre a formação profissional.

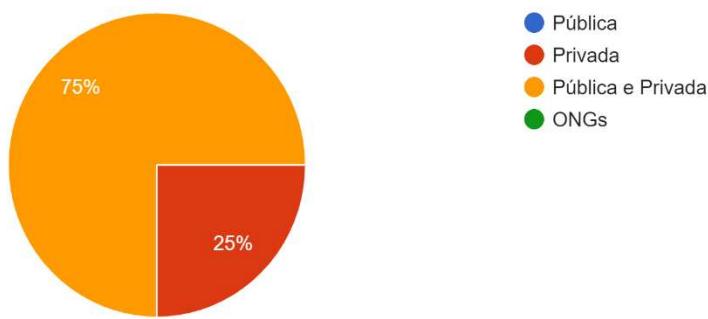
Gráfico 17 – Exercício da profissão (Curso de Medicina)



Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

O Gráfico 17 indica que 40% dos participantes estão exercendo sua profissão nas seguintes especialidades: Ginecologia e Mastologia (1 participante), Clínica Médica (1 participante) e Dermatologia (1 participante). Apenas um dos participantes não especificou sua especialidade.

Gráfico 18 – Área de atuação profissional (Curso de Medicina)



Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

O Gráfico 18 evidencia que, dos quatro participantes que estão atuando na profissão, 75% exercem suas atividades concomitantemente nos setores público e privado, enquanto 25% atuam exclusivamente no setor privado.

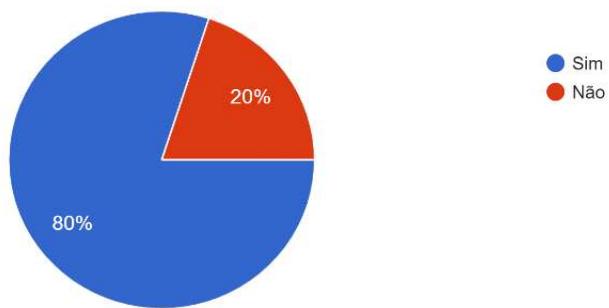
Após a análise dos gráficos referentes às perguntas iniciais, de caráter exploratório, voltadas ao perfil dos participantes, assim como dos gráficos subsequentes vinculados às questões específicas, passaremos a examinar as temáticas relativas à formação humana e ética no Curso de Medicina. Essa análise está fundamentada na Resolução n.º 3, de 20 de junho de 2014, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Medicina. Tal diretriz ressalta que o médico “[...] é o profissional com formação geral, humanista, crítica e reflexiva [...]”, ou seja, capacitado a atuar, “*pautado em princípios éticos, no processo de saúde-doença* em seus diferentes níveis de atenção *como promotor da saúde integral do ser humano*” (Brasil, 2014, p. 8, grifo nosso).

É importante mencionar que os próximos gráficos 19, 20 e 21 estão vinculados às questões específicas do questionário direcionadas à formação humana e a ética do profissional. O gráfico 19 corresponde à *Questão 1M*, o gráfico 20 refere-se à *Questão 2M* e o gráfico 21 refere-se à *Questão 3M*. Esclarecemos ainda que as questões *4M*, *5M*, *6M* e *7M* não foram acompanhadas por representações gráficas devido à diversidade das respostas.

Conforme indicado no tópico anterior, apresentaremos as respostas dos participantes em formato de quadros (sendo um para cada questão). As questões relativas aos

egressos do curso de Medicina serão identificadas pela letra “M” (questão 1M, questão 2M e assim por diante). Do mesmo modo como fizemos com o curso de Pedagogia, para preservar o anonimato dos participantes, também faremos aqui com o curso de Medicina, ou seja, as respostas serão nomeadas com letras do alfabeto. Ademais, cada identificação indicará se o egresso é oriundo de instituição pública ou privada, conforme já explicitado. O Gráfico 19, a seguir, expressa a opinião dos participantes acerca da formação ofertada no seu curso de Medicina.

Gráfico 19 – Formação humana e ética para atuar na profissão (Curso de Medicina)



Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

O Gráfico 19 está relacionado à Questão 1M do questionário, que indaga aos egressos se o curso de Medicina proporcionou uma formação humana e ética do futuro profissional. O gráfico indica que 90% dos participantes afirmaram ter recebido essa formação, embora nem todas as respostas sejam muito diretas nessa informação. Algumas delas falam dessa formação de forma muito vaga e superficial. Vejamos as justificativas dessas respostas no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Formação Humana e Ética (Curso de Medicina)

QUESTÃO 1M: VOCÊ CONSIDERA QUE A INSTITUIÇÃO EM QUE CONCLUIU O CURSO DE MEDICINA PROPORCIONOU UMA FORMAÇÃO HUMANA E ÉTICA PARA ATUAR NA SUA PROFISSÃO?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
A2 (SP) IES – pública	Tínhamos contato propriamente com assuntos de ética apenas em dois momentos isolados no curso: no segundo e no terceiro ano, por meio de disciplinas que ocupavam um período na semana durante três a quatro meses. Além disso, as disciplinas eram basicamente aulas expositivas, desconectadas de casos clínicos ou experiências dos professores, e não estimulavam os graduandos a pensar e a discutir.
B2 (SP) IES – privada	Tivemos disciplinas de ética médica, com atividades em grupo que nos obrigavam a realizar tais raciocínios.
C2 (SP) IES - privada	Na instituição a qual estou cursando medicina, os médicos preceptores e os docentes nos passam uma ampla experiência de vivências de como manter uma boa relação médico-paciente e como tratá-lo de forma humana, sabendo ouvir e ter a capacidade de empatia para com o mesmo.
D2 (SP) IES - privada	Tivemos aulas sobre o tema em questão, mas, como a prática é com médicos que, na sua maioria, não tiveram ou não se interessam pelo assunto, não tocam ou não fazem questão de uma medicina humanizada.
E2 (SP) IES – privada	Minha faculdade foca muito na ética e na maneira de cuidar do paciente. Tivemos aulas durante a graduação sobre esse tema.
F2 (CE) IES – pública	Tivemos aulas sobre ética médica ao longo do curso. Nessas aulas, há também discussão de casos clínicos. Sempre há o que melhorar, mas o ensino oferecido deu uma boa orientação para o início da carreira.
G2 (SP) IES - privada	Acredito que os exemplos profissionais que temos fazem com que nos espelhemos neles. Além disso, as aulas e a discussão de casos nos proporcionam reflexões sobre a atuação humana do médico.
H2 (CE) IES – pública	Os atendimentos e as discussões de cada caso com profissionais da área possibilitaram ver exemplos de atitudes humanizadas e éticas na vida profissional. O contato diário com as pessoas e a compreensão dos diferentes tipos de vida nos fazem crescer como humanos e refletir sobre as questões éticas.
I2 (CE) IES – pública	A instituição na qual me formei apresentava, além de aulas de ética médica, uma vivência hospitalar muito precoce e, nessas aulas, aprendemos, com professores capacitados, como humanizar o atendimento médico.
J2 (CE) IES – privada	Não há uma disciplina que aborde puramente a Ética, a Filosofia etc.

Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

O Quadro 8, correspondente à *Questão 1M*, está vinculado ao Gráfico 19, indicando que 90% dos participantes declararam que a instituição na qual concluíram o curso proporcionou uma formação humana e ética para o exercício profissional, enquanto 10% afirmaram não ter recebido tal formação. Cabe ressaltar que, nas respostas descritivas, o percentual de 10%, representado por um único participante (J2, CE, Privada), justificou a sua resposta afirmando apenas: “Não há uma disciplina que aborde puramente a ética, a Filosofia etc.”, sem esclarecer de forma explícita a ausência da referida formação.

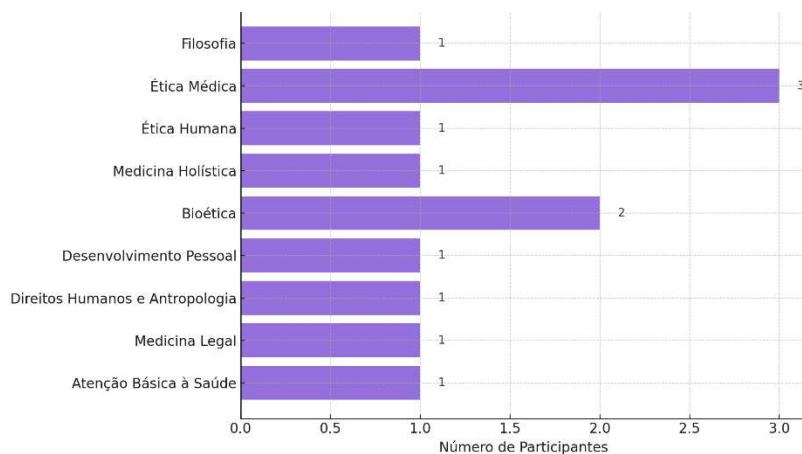
No que se refere aos 90% que confirmaram ter recebido essa formação, suas respostas foram fundamentadas em distintas percepções sobre o que consideram como formação humana e ética do profissional. Para melhor sistematização e análise, organizamos os relatos em três blocos, conforme a afinidade entre os conteúdos das respostas e a quantidade de participantes em cada grupo.

No Bloco 1, os participantes afirmaram a presença da disciplina de ética, articulada a uma prática humanizada, por meio de atividades em grupo, vivências, escuta qualificada, discussões em sala de aula e experiências transmitidas pelos docentes (7 participantes, sendo 4 de instituições privadas e 3 de instituições públicas). No Bloco 2, estão agrupados os participantes que apontaram lacunas na formação recebida, atribuídas à carga horária reduzida destinada à formação humana e ética, restrita a apenas dois momentos do curso, com disciplinas desarticuladas da realidade médica e à ausência de interesse dos docentes pela prática da medicina humanizada (2 participantes, sendo 1 de instituição privada e 1 de instituição pública). No Bloco 3, encontra-se o participante que justificou sua resposta alegando a inexistência de uma disciplina específica voltada à ética e à filosofia (1 participante de instituição privada).

Totaliza-se, assim, um percentual de 90% dos participantes confirmando que a ética esteve presente na sua formação, de um modo ou de outro, pois, em algumas respostas, não houve muita precisão nas colocações, e, para 10%, houve limitações. Porém, é importante frisar que as respostas dos egressos das instituições públicas são mais incisivas quanto à questão de terem recebido uma formação humana e ética durante o curso, ao passo que as respostas dos egressos das instituições privadas são mais vagas, sem uma consistência em dizer se houve realmente essa formação.

O Gráfico 20, correspondente à *Questão 2M*, indica as disciplinas responsáveis por promover essa formação humana e ética no curso de Medicina.

Gráfico 20 – Disciplinas que mais contribuem para a formação humana e ética do médico (Curso de Medicina)



Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

O Gráfico 20 evidenciou as disciplinas que mais contribuíram para a formação humana e ética do profissional. Em primeiro lugar, a disciplina de *Ética Médica* foi a mais mencionada, com 3 participantes; em seguida, a *Bioética*, com 2 menções. As demais disciplinas — *Filosofia*, *Ética Humana*, *Medicina Holística*, *Desenvolvimento Pessoal*, *Direitos Humanos e Antropologia*, *Medicina Legal* e *Atenção Básica à Saúde* — foram referidas por apenas um participante cada, o que denota uma diversidade de componentes curriculares percebidos como relevantes para essa formação, embora com menor recorrência. Destaca-se, ainda, a menção à disciplina de *Filosofia*, citada por um único participante vinculado a uma instituição pública do estado do Ceará, o que reforça a presença pontual, na instituição desse estado de fundamentos filosóficos na constituição ética e humanística do profissional de Medicina.

Nesse contexto, o Gráfico 20 articula-se ao Quadro 9, no qual estão contempladas as respostas à *Questão 2M*. Tal questão, além de investigar a presença da disciplina de Filosofia na estrutura curricular do curso de Medicina, busca ainda saber quais foram as disciplinas que contribuíram para a constituição de uma formação humana e ética voltada ao exercício profissional. Na sequência, o Quadro 9, referente à *Questão 2M*.

Nesse contexto, o Gráfico 20 articula-se ao Quadro 9, no qual estão contempladas as respostas à *Questão 2M*. Tal questão, além de investigar a presença da disciplina de Filosofia na estrutura curricular do curso de Medicina, busca ainda saber quais foram as disciplinas que

contribuíram para a constituição de uma formação humana e ética voltada ao exercício profissional. Na sequência, o Quadro 9, referente à *Questão 2M*.

Quadro 9 – A presença da Filosofia no currículo (Curso de Medicina)

QUESTÃO 2M: QUAIS DISCIPLINAS PROPORCIONARAM A SUA FORMAÇÃO HUMANA E ÉTICA? DENTRE ELAS, HOUVE DISCIPLINAS DE FILOSOFIA NO SEU CURSO? QUAIS FORAM AS CONTRIBUIÇÕES DESSAS DISCIPLINAS NO SENTIDO DE PROPORCIONAR UMA FORMAÇÃO HUMANA E ÉTICA DO PROFISSIONAL? COMENTE SUA RESPOSTA.	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
A2 (SP) IES – pública	<i>Não tive disciplinas de Filosofia.</i>
B2 (SP) IES – privada	<i>Sim. Tive Filosofia e Ética Médica também.</i>
C2 (SP) IES- privada	Disciplina de Ética Humana. Nesta, os docentes ressaltavam muito sobre a relação médico-paciente e as diversas formas de saber olhar o paciente como um todo, em todos os seus aspectos, além de suas queixas.
D2 (SP) IES – privada	Medicina Holística.
E2 (SP) IES – privada	Bioética.
F2 (CE) IES - pública	Disciplina de Desenvolvimento Pessoal.
G2 (SP) IES – privada	Direitos Humanos e Antropologia A, B e C.
H2 (CE) IES – pública	Disciplina de Bioética, Ética Médica, e Medicina Legal. Todas essas disciplinas mostraram o código de ética e pediram para fazermos correlações entre a teoria e a prática médica e assim foi possível ter uma boa formação ética.
I2 (CE) IES – pública	Ética Médica em todas as especialidades clínicas.
J2 (CE) IES – privada	Atenção Básica à Saúde, pois é mais livre para os profissionais trazerem tais aspectos.

Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

Detalhando a realidade do Quadro 9, observamos por meio das falas que 7 participantes se limitaram a apenas especificar as disciplinas responsáveis por essa formação. Elencamos, a seguir, as disciplinas mencionadas: Ética Médica, Filosofia, Ética Humana, Medicina Holística, Bioética, Desenvolvimento Pessoal, Direitos Humanos, Antropologia, Medicina Legal e Atenção Básica à Saúde.

No entanto, constatamos que apenas 2 participantes demonstraram o compromisso de, além de nomear as disciplinas, justificar de que forma elas contribuíram para sua formação humana e ética voltada ao exercício profissional. Dentre esses, o participante (H2, CE, Pública) destacou que as disciplinas de *Bioética, Ética Médica e Medicina Legal* abordaram o Código de Ética de forma contextualizada com a prática médica, articulando teoria e prática, o que contribuiu para sua formação. O outro participante (C2, SP, Privada), evidenciou que a disciplina de *Ética Humana* lhe ensinou a olhar o paciente de forma integral, para além das queixas. Até o presente momento, foi apenas nessa resposta que identificamos um alinhamento direto com o que está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Medicina, especificamente no artigo 3.º, o qual define o médico como “promotor da saúde integral do ser humano”.

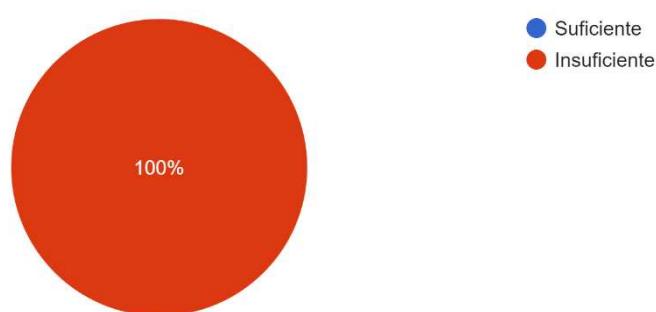
Um ponto de destaque em nossa análise é o relato do participante (J2, CE, Privada), que mencionou que os docentes se valeram da disciplina de Atenção Básica à Saúde para desenvolver aspectos relacionados à formação humana e ética. Importa destacar que esse participante corresponde aos 10% indicados no Gráfico 19 que afirmaram não ter recebido formação humana e ética ao longo da graduação. Ainda assim, conforme evidenciado em sua resposta, os docentes buscaram incorporar elementos da formação humana e ética por meio da disciplina de *Atenção Básica à Saúde* no processo de formação dos futuros médicos.

Para finalizar, destacamos que as respostas da *Questão 2M*, demonstrados no Quadro 9, correspondentes aos dados apresentados no Gráfico 20, elas evidenciam que, embora haja um conjunto variado de disciplinas que, segundo os participantes, contribuíram para a formação humana e ética no curso de Medicina, tal formação ainda se apresenta de maneira esparsa e desarticulada. A presença isolada da disciplina de Filosofia, mencionada por apenas um participante vinculado a uma instituição pública do Ceará, é sintomática dessa fragilidade: revela não apenas a limitada incorporação dos fundamentos filosóficos nos currículos, mas também o rebaixamento da reflexão crítica e ontológica indispensável à constituição de uma ética profissional comprometida com as múltiplas dimensões da existência humana. Isso significa que a formação “humana e ética” que os participantes da pesquisa dizem estar presente em sua formação não foi proporcionada pela Filosofia. Aqui, podemos indagar: qual ciência poderia trabalhar os fundamentos de uma ética, e, ainda mais, de uma ética profissional, que não seja a ciência filosófica? Essa escassez da disciplina de Filosofia reforça, portanto, a necessidade de uma formação ética que ultrapasse a normatividade técnica e que esteja

alicerçada em princípios filosóficos e críticos, capazes de sustentar práticas genuinamente humanizadoras no campo da Medicina.

Prosseguiremos com a análise do Gráfico 21, vinculado à *Questão 3M* do questionário. Essa questão investiga a percepção dos participantes sobre se apenas conhecer e seguir o Código de Ética Médica é suficiente para garantir uma conduta ética e humanizada por parte do profissional.

Gráfico 21 – O Código de Ética é suficiente para garantir uma conduta humanizada e ética do profissional? (Curso de Medicina)



Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

O Gráfico 21 revela que 100% dos participantes, tanto de instituições públicas quanto privadas, consideram que apenas conhecer e seguir o Código de Ética não é suficiente para assegurar uma conduta humanizada e ética do profissional. A partir dos dados representados, buscamos problematizar em que medida a existência de normativas éticas, por si só, é capaz de assegurar a efetivação de práticas comprometidas com a dimensão humana do cuidado em saúde. Essa questão nos convida a refletir sobre os limites da normatividade e a importância de processos formativos que ultrapassem a mera internalização de códigos, promovendo a compreensão dos fundamentos de uma ética vivenciada, crítica e orientada por valores que reconheçam a complexidade das relações humanas no campo médico. As justificativas para esse resultado são apresentadas no Quadro 10, a seguir, em consonância com a *Questão 3M*.

Quadro 10 – Somente conhecer e seguir o Código de Ética é suficiente para uma conduta profissional humana e ética? (Curso de Medicina)

QUESTÃO 3M: VOCÊ ACHA QUE É SUFICIENTE SOMENTE CONHECER E SEGUIR O CÓDIGO DE ÉTICA DA SUA PROFISSÃO PARA COMPREENDÊ-LO E APLICÁ-LO A FIM DE PROPORCIONAR UMA CONDUTA PROFISSIONAL HUMANA E ÉTICA?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
A2 (SP) IES – pública	Conhecer o código de ética é apenas o primeiro passo, visto que esse conhecimento isolado não é capaz de transformar as ações de um futuro médico. As oportunidades de discutir questões sobre autonomia, respeito, manutenção da integridade e dignidade dos pacientes simplesmente não eram aproveitadas (e olha que oportunidades não faltaram durante nossos tempos dentro do hospital, aprendendo com os pacientes que lá estavam). No final das contas, os assuntos abordados nas aulas teóricas só ficaram para traz, mas voltaram à tona logo que me formei. Mas dessa vez na vida real.
B2 (SP) IES – privada	As situações que envolvem ética médica são muito individuais, cada caso é um desafio é muito particular, sempre dependerá do contexto. O código só fala o básico mesmo.
C2 (SP) IES – privada	Além de conhecer, o entendimento do mesmo, o saber o que cada item quer dizer é mais compreensível e o torna mais fácil de ser aplicado.
D2 (SP) IES – privada	Ética não significa ter moral, você pode ser doutor em ética, mas não a seguir isso vai de indivíduo para indivíduo.
E2 (SP) IES – privada	A ética vai além de um código. Ela é construída dia a dia, com base no código e moralidade de cada pessoa.
F2 (CE) IES – pública	Acredito que além do conhecimento da legislação e das diretrizes é importante se basear em exemplos profissionais de médicos que atuam respeitosamente e com humanidade na área.
G2 (SP) IES – privada	Os atendimentos clínicos são muito diversos e mesclados. Dificilmente atenderei pacientes com apenas um problema para ser resolvido. Geralmente envolvem mais de uma questão de ética.
H2 (CE) IES – pública	Porque o Código de Ética é ótimo para situações mais diretas, mas, na prática, envolve muitas questões ao mesmo tempo, não sendo tão pontual como é a teoria. Então, é preciso avaliar todos os pontos e conflitos envolvidos em cada situação para, assim, usufruir do Código de Ética Médica e tomar a melhor atitude.
I2 (CE) IES – pública	O código de ética é muito teórico e não é suficiente para lidar com situações do cotidiano.
J2 (CE) IES – privada	Pouca aplicabilidade.

Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

O Quadro 10 está relacionado ao Gráfico 21, que apresenta a concepção dos participantes sobre se o Código de Ética é suficiente para proporcionar uma conduta humanizada e ética. O resultado evidenciou que 100% dos participantes, tanto de instituições públicas quanto privadas, afirmaram que ele é *insuficiente*.

As respostas analisadas revelam, de forma geral, que tanto participantes de instituições públicas quanto privadas reconhecem as limitações do Código de Ética como instrumento isolado para a consolidação de uma prática médica ética e humanizada. No entanto, observam-se nuances nas argumentações que evidenciam concepções formativas distintas entre os dois grupos.

Entre os egressos de *instituições públicas* (A2, F2, H2, I2), destaca-se uma crítica mais articulada à desarticulação entre os conteúdos normativos e a realidade da prática médica. O participante A2 (SP) afirma que o conhecimento do Código de Ética representa apenas um ponto de partida e denuncia a ausência de espaços formativos que possibilitassem a discussão aprofundada sobre valores como autonomia, respeito e dignidade. Essa crítica é reforçada pelo participante I2 (CE), ao afirmar que o código se mostra excessivamente teórico e insuficiente para enfrentar as situações complexas que emergem no cotidiano da atuação profissional. O participante H2 (CE), por sua vez, propõe uma leitura crítica e contextualizada do Código, reconhecendo sua importância, mas enfatizando a necessidade de avaliações cuidadosas diante dos múltiplos conflitos éticos que surgem em cenários concretos. O participante F2 (CE) acrescenta que a formação ética demanda não apenas conhecimento normativo, mas também referências concretas de condutas humanizadas, ou seja, exemplos práticos incorporados à vivência profissional. Essa perspectiva evidencia uma valorização da formação pela práxis e da mediação entre teoria e experiência real.

Nas *instituições privadas* (participantes B2, C2, D2, E2, G2, J2), embora também se observe o reconhecimento das limitações do Código de Ética, o discurso apresenta uma abordagem mais centrada na subjetividade individual. As respostas dos participantes B2 e D2 apontam que as situações éticas são sempre particulares e que o comportamento ético depende mais da moralidade pessoal do que da normatividade. Essa tendência é reforçada pelo participante E2, que define a ética como uma construção cotidiana baseada na moral individual, o que pode indicar uma visão relativista da ética médica, pouco ancorada em fundamentos teórico-críticos ou referenciais coletivos. O participante C2, embora mencione a importância da compreensão dos itens do Código, limita sua análise à aplicabilidade pragmática da norma,

sem ampliar o debate sobre o papel da ética na formação humana. O participante G2 destaca a complexidade dos atendimentos clínicos, reconhecendo a presença simultânea de múltiplas demandas éticas, mas não explicita a necessidade de mediações reflexivas nem de referenciais críticos para lidar com tais situações. Porém, o participante J2 (CE), ainda que proveniente de instituição privada, expressa percepção semelhante à dos participantes de instituições públicas, ao indicar a baixa aplicabilidade do Código diante das exigências da prática real, o que demonstra certa convergência crítica.

De modo geral, constatamos que, nas instituições públicas, os discursos dos participantes demonstram maior consciência dos fundamentos e da complexidade da ética no exercício profissional e indicam a insuficiência do normativo dissociado da realidade, reivindicando uma formação mais integral, crítica e humanizada. Já nas instituições privadas, prevalece uma compreensão mais atomizada e subjetivista da ética, ancorada em concepções individuais e em uma leitura funcional do Código, revelando, em parte, um distanciamento das diretrizes que defendem a ética como dimensão estruturante da formação médica.

Essa análise reforça que a formação humanizada e ética não pode ser reduzida ao conhecimento técnico de normativas, exigindo um processo educativo que articule fundamentos filosóficos, experiências práticas e reflexões críticas sobre as contradições inerentes à profissão médica, e tais necessidades só podem ser proporcionada pela Filosofia que contém, em sua ciência, os fundamentos de uma ação ética. Os dados evidenciam, portanto, a necessidade urgente de reconfiguração curricular e pedagógica no sentido de integrar de forma efetiva disciplinas de Filosofia que possam trabalhar a ética no seu projeto formativo. Esses dados corroboram com a necessidade de que os currículos dos cursos de Medicina, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do referido curso, promovam a articulação entre conhecimentos técnicos e humanistas, formando profissionais capazes de atuar criticamente frente aos desafios éticos que se apresentam no cotidiano da profissão.

A *Questão 4M* tem por objetivo investigar a percepção dos participantes, comentando as suas respostas, sobre a necessidade de inclusão da Filosofia como disciplina obrigatória na formação médica, por se revelar como fundamental para o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e humanizada por parte dos futuros profissionais.

Sobre esse ponto, compreendemos que, ao favorecer os fundamentos da ética e os seus questionamentos morais, epistemológicos e sociais que permeiam a prática médica, a Filosofia contribui para que o estudante comprehenda o ser humano em sua integralidade, superando uma visão meramente técnica da saúde. Além disso, possibilita a problematização

de dilemas éticos complexos, presentes no cotidiano clínico, promovendo decisões mais conscientes e sensíveis às singularidades de cada situação. Assim, a Filosofia constitui-se como base para a construção de uma ética profissional que não se restringe ao cumprimento de normas, mas que se ancora em princípios humanistas e na valorização da dignidade humana.

A seguir, apresentaremos a posição dos sujeitos participantes a partir das suas respostas a essa Questão 4M, que está contida no Quadro 11. Como falamos anteriormente, por serem respostas muito abertas, esse quadro não tem um gráfico correspondente.

Quadro 11 – Necessidade da Filosofia como disciplina obrigatória (Curso de Medicina)

continua

QUESTÃO 4M: CONSIDERANDO QUE A ÉTICA FUNDAMENTAL PROPORCIONA A QUALQUER PROFISSIONAL COMPREENDER O PORQUÊ E O PARA QUÊ DA SUA PROFISSÃO, INCLUSIVE COMPREENDER O SEU PRÓPRIO CÓDIGO DE ÉTICA A PARTIR DOS FUNDAMENTOS DA ÉTICA TRATADOS PELOS FILÓSOFOS, COMENTE SOBRE A NECESSIDADE DA FILOSOFIA COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA NA FORMAÇÃO HUMANA E ÉTICA PARA OS PROFISSIONAIS DO CURSO DE MEDICINA.	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
A2 (SP) IES – pública	Penso que a maioria dos cursos categorizados como “cadeira de humanas” tem Filosofia na sua graduação. Medicina não poderia ser diferente. Além disso, acredito que os ensinamentos em Filosofia contribuiriam para que um estudante de medicina não termine a graduação como um “técnico em doenças”. Aprender Filosofia é capaz de confere ao graduando capacidade reflexiva e crítica sobre sua própria atuação médica e também as dos demais, além de estimular a dúvida e questionamentos tão essenciais na área.
B2 (SP) IES- privada	Não acho que deveria ser obrigatória a Filosofia em si como disciplina para médicos, e nem é dada como deveria. O médico/aluno de medicina precisa de situações práticas e não discutir a Filosofia e suas origens. Sempre foram aulas improdutivas. A disciplina de ética médica dava conta totalmente.

Quadro 11 – Necessidade da Filosofia como disciplina obrigatória (Curso de Medicina)

conclusão

QUESTÃO 4M: CONSIDERANDO QUE A ÉTICA FUNDAMENTAL PROPORCIONA A QUALQUER PROFISSIONAL COMPREENDER O PORQUÊ E O PARA QUÊ DA SUA PROFISSÃO, INCLUSIVE COMPREENDER O SEU PRÓPRIO CÓDIGO DE ÉTICA A PARTIR DOS FUNDAMENTOS DA ÉTICA TRATADOS PELOS FILÓSOFOS, COMENTE SOBRE A NECESSIDADE DA FILOSOFIA COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA NA FORMAÇÃO HUMANA E ÉTICA PARA OS PROFISSIONAIS DO CURSO DE MEDICINA.	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
C2 (SP) IES – privada	A disciplina de Filosofia para aplicar a questão ética na área da medicina, não se faz como obrigatória, pois em outras disciplinas como a ética médica e moral consegue abordar o tema.
D2 (SP) IES – privada	A matéria de Filosofia for adicionada sem ser aplicada a uma matéria prática, de nada adiantará.
E2 (SP) IES - privada	Não vejo necessidade de uma matéria em si de Filosofia, mas sim bioética, integrando junto princípios filosóficos incluir os princípios filosóficos na disciplina de Bioética.
F2 (CE) IES - pública	Acredito que sem a Filosofia é impossível tomar decisões acertadas. Contudo, não sei se esse seria um papel que a universidade poderia assumir.
G2 (SP) IES - privada	Tenho pouco conhecimento de Filosofia para argumentar sobre essa questão.
H2 (CE) IES - pública	A Filosofia engloba muito sobre a humanização, sendo importante no desenvolvimento pessoal para a ética médica. É importante conhecer as diferentes teorias filosóficas para melhor compreensão do ser humano.
I2 (CE) IES - pública	Acredito que a Filosofia deve ser uma disciplina obrigatória para instigar reflexões e propor casos e situações desafiadoras do dia a dia da rotina médica. Sendo assim, essa disciplina é fundamental para a boa formação profissional.
J2 (CE) IES – privada	Não conheço sobre a Filosofia. Não tive a experiência de ter essa matéria na minha graduação. Meu conhecimento é pouco para opinar.

Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

Conforme já mencionamos, a *Questão 4M*, expressa no Quadro 11, teve como propósito investigar a percepção dos participantes quanto à inclusão da Filosofia como componente obrigatório na formação humana e ética no curso de Medicina. Partimos do entendimento de que a *ética fundamental* possibilita ao profissional compreender o *porquê* e o *para quê* de sua atuação, a partir dos fundamentos e concepções elaborados historicamente

pelos filósofos. De uma maneira geral, observamos discrepâncias expressivas entre os posicionamentos de egressos e concludentes de instituições públicas e privadas. A partir das contribuições apresentadas pelos participantes, constatamos, mais uma vez, a existência de uma diferença relevante entre as concepções dos egressos de instituições públicas e das instituições privadas no que tange à necessidade da Filosofia como disciplina obrigatória na formação médica.

Então no Quadro 11, dos 10 participantes, 4 reconheceram e justificaram a importância e necessidade da disciplina de Filosofia para a formação médica. Todos esses participantes são egressos de instituições públicas e apresentaram argumentos que ressaltam o papel formativo da Filosofia na construção de uma prática médica mais crítica e humanizada.

Portanto, entre os *participantes das instituições públicas*, destacam-se posicionamentos que reconhecem a importância da Filosofia como instrumento essencial para a formação do médico. A resposta do participante A2 (SP) ressalta que o ensino filosófico poderia evitar que o estudante de Medicina se torne um mero "técnico em doenças", assim como o participante F2 (CE) afirma que, sem a Filosofia, seria inviável tomar decisões acertadas na prática médica. Além disso, o participante H2 (CE) enfatiza a relação intrínseca entre Filosofia e humanização, e também o participante I2 (CE) defende sua obrigatoriedade para fomentar reflexões e análises críticas sobre situações desafiadoras da rotina profissional. Tais respostas evidenciam um alinhamento com os princípios preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina (DCN), especialmente no que se refere à articulação entre formação técnica e humanista.

Em contrapartida, os *participantes de instituições privadas* demonstraram, em sua maioria, uma resistência à inclusão da Filosofia como disciplina obrigatória. Alguns, a exemplo do participante B2 (SP), consideram as aulas de Filosofia improdutivas, defendendo que a disciplina de Ética Médica seria suficiente. Outros, como o participante E2 (SP), reconhecem o valor dos princípios filosóficos, mas sugerem sua inserção em componentes como a Bioética, dispensando uma disciplina exclusiva de Filosofia. Observamos, ainda, respostas que revelam desconhecimento sobre o campo filosófico, como os participantes G2 (SP) e J2 (CE), apontando para lacunas na formação desses estudantes quanto à reflexão ética, humanista e crítica.

Esses dados indicam que, embora haja divergências de opinião, sobretudo entre os egressos e concludentes das instituições privadas, os participantes de instituições públicas revelam maior consonância com a proposta de inserção da Filosofia como disciplina formadora no campo da ética e da humanização. Tal constatação reforça a tese de que a presença da

Filosofia no currículo não deve ser pensada apenas como um conteúdo a mais, e sim como uma mediação formativa indispensável para que os futuros médicos desenvolvam a capacidade de compreender o ser humano em sua totalidade, refletir sobre os fundamentos éticos da sua prática profissional e atuar de forma crítica e responsável frente às complexidades do cotidiano clínico.

Essa questão nos permite refletir sobre as diferentes realidades da formação médica nos cursos de Medicina, especialmente no que se refere à concepção da formação humana e ética do profissional. Aprofundaremos essa reflexão no próximo tópico.

No que concerne à *Questão 5M*, relacionada ao Quadro 12, mas sem gráfico correspondente por serem respostas muito abertas, consideramos essencial incluí-la no questionário, pois compreendemos a necessidade de que os graduandos se apropriem das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina (DCN) e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), legislações que norteiam a formação nos cursos de Medicina. Conforme a pesquisa documental que realizamos, ainda há diversas IES que não adaptaram seus currículos às DCN do Curso de Medicina de 2014. Então, acerca dessa *Questão 5M*, temos as seguintes respostas, conforme o Quadro 12 a seguir.

Quadro 12 – Conhecimento das Diretrizes Curriculares (Curso de Medicina)

continua

QUESTÃO 5M: VOCÊ TEVE ACESSO AO CONHECIMENTO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE MEDICINA E AO PROJETO PEDAGÓGICO DO SEU CURSO NA SUA GRADUAÇÃO? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
A2 (SP) IES – pública	Não.
B2 (SP) IES – privada	Talvez estivesse disponível, mas não me atentei na época.
C2 (SP) IES – privada	Sim, acessei as informações através da internet.
D2 (SP) IES – privada	Está disponibilizado no site da faculdade, mas nunca tive interesse de ler, pois de toda forma terão que ser feitas, eu lendo e/ou não concordando.
E2 (SP) IES – privada	Não.

Quadro 12 – Conhecimento das Diretrizes Curriculares (Curso de Medicina)

conclusão

QUESTÃO 5M: VOCÊ TEVE ACESSO AO CONHECIMENTO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE MEDICINA E AO PROJETO PEDAGÓGICO DO SEU CURSO NA SUA GRADUAÇÃO? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
F2 (CE) IES – pública	Sim, tivemos uma disciplina que explicava.
G2 (SP) IES - privada	Não. O curso de medicina não proporcionou o conhecimento dessas diretrizes.
H2 (CE) IES – pública	Sim. Pois é importante para termos conhecimento sobre o objetivo e a forma que os temas serão abordados.
I2 (CE) IES – pública	Sim.
J2 (CE) IES – privada	Não.

Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

Constatamos, a partir das respostas à *Questão 5M*, novamente uma diferença considerável entre os participantes provenientes de instituições públicas e aqueles vinculados a instituições privadas, no que se refere ao acesso e ao conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina (DCN) e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Entre os 4 participantes de instituições públicas, 3 (F2) (H2) (I2) estado do Ceará, afirmaram ter tido contato com esses documentos ao longo da graduação com menção ao papel da universidade na mediação desse conteúdo por meio de disciplina específica e valorização do entendimento da estrutura curricular do curso. Apenas um participante (A2) do estado de São Paulo desse grupo declarou não ter tido acesso a tais materiais.

Por outro lado, *entre os 6 participantes egressos de instituições privadas* do estado de São Paulo (B2, C2, D2, E2, G2, J2), apenas 1 (C2) indicou ter acessado as informações, e o fez de forma autônoma, por meio da internet. Os demais apresentaram respostas que evidenciam desinteresse e/ou falta de incentivo institucional, como no caso da afirmação do participante D2 que disse: “está no site, mas nunca tive interesse de ler”. Podemos perceber a ausência total de contato, como afirmado pelos participantes E2, G2 e J2, incerteza ou falta de atenção à época da graduação, como mencionado pelo participante B2.

Tais respostas evidenciam, majoritariamente entre os egressos de instituições privadas, uma ausência de diálogo efetivo entre a formação ofertada e os marcos normativos que a orientam, o que compromete a autonomia crítica do estudante frente à própria trajetória formativa. Em contrapartida, os dados referentes às instituições públicas indicam uma inserção mais consciente dos discentes nos fundamentos legais e pedagógicos de sua formação, ainda que não de forma unânime.

Nesse contexto, reafirmamos a necessidade de uma formação humana e ética, conforme preconizado nos artigos 2.º, 3.º e 29 das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2014, bem como no artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa questão nos forneceu subsídios importantes para a nossa análise, ao evidenciar a urgência de que as instituições que ofertam o curso de Medicina revisitem e reavaliem os princípios, fundamentos e objetivos que orientam a formação médica.

A análise dos dados evidencia ainda a diferença marcante entre os participantes das duas redes de ensino. Enquanto as instituições públicas demonstram maior comprometimento com a socialização das diretrizes e dos fundamentos curriculares, por meio de disciplinas e/ou orientações específicas, as instituições privadas se mostram deficitárias nesse aspecto, com ausência de políticas pedagógicas mais sistematizadas para garantir que os estudantes compreendam os fundamentos regulatórios e formativos de sua própria formação.

Essa distinção corrobora as análises anteriores sobre a formação humana e ética, uma vez que o desconhecimento das diretrizes pode refletir uma fragilidade na formação crítica e consciente dos discentes quanto ao seu percurso formativo e à função social da Medicina.

Na Questão 6M, focamos especificamente no nosso objeto de estudo, indagando sobre o que o participante da pesquisa entende por formação humana e ética para os profissionais de Medicina. Apresentamos, no Quadro 13 a seguir, as respostas obtidas nessa pergunta.

Quadro 13 – Concepção de Formação Humana e Ética (Curso de Medicina)

QUESTÃO 6M: O QUE VOCÊ COMPREENDE SOBRE FORMAÇÃO HUMANA E ÉTICA PARA OS PROFISSIONAIS DE MEDICINA? COMENTE SUA RESPOSTA.	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
A2 (SP) IES – pública	Formação de um profissional que atua com transparência, respeito, alinhado com os preceitos da sociedade e consciente do impacto das suas ações para o outro e para o coletivo.
B2 (SP) IES – privada	Não respondeu.
C2 (SP) IES – privada	A formação ética e humana do ser humano leva em consideração conceitos básicos sobre a ética e a moral e como estas influenciam em todos os contextos da nossa vida, pessoal, profissional, familiar e diversos outros.
D2 (SP) IES – privada	É necessária, pois para trabalhar com pessoas deve no mínimo saber respeitar os diferentes tipos e jeitos de pessoas, que muitas das vezes não seguem a mesma crença religiosa que a sua.
E2 (SP) IES – privada	Conhecimentos necessários para guiar a conduta médica nos atendimentos sempre preservando o sigilo profissional, resguardando-se perante a lei e proporcionando o melhor atendimento possível ao paciente.
F2 (CE) IES – pública	Entendo sobre um profissional que vai agir de forma humanizada em todas as situações que forem impostas a ele, cuidando para sempre ser cuidadoso com o paciente, tratá-lo com respeito e dignidade.
G2 (SP) IES – privada	A formação ética prevê a boa formação profissional em todas as áreas. Ela questiona, intriga e coloca o profissional em situações que ele vai se deparar durante a carreira. Além de proporcionar uma visão holística do paciente como pessoa e não como um enfermo somente.
H2 (CE) IES – pública	Entendo que é a união entre uma conduta humanizada e o respeito com o paciente e a responsabilidade de lidar com a vida. É importante para a formação médica e essencial para um bom exercício da profissão.
I2 (CE) IES – pública	Conceitos básicos de ética e moral de forma a exercer a medicina de forma humanizada, ética, empática e acolhedora.
J2 (CE) IES – privada	Nos ajuda a agir adequadamente.

Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa

Podemos perceber, por meio do Quadro 13, que as respostas dos participantes revelam nuances importantes entre os egressos de instituições públicas e privadas quanto à sua concepção da formação humana e ética do médico.

Os *participantes das instituições públicas* (A2, F2, H2, I2) demonstram uma compreensão aprofundada e consistente acerca da importância da formação ética e humanizada

na Medicina. Eles enfatizam que o profissional deve atuar com transparência, respeito e responsabilidade social, sempre atento ao impacto de suas ações sobre o indivíduo e a coletividade. A humanização do atendimento, o respeito à dignidade do paciente e o compromisso inerente à profissão são ressaltados como pilares essenciais da prática médica. Além disso, reconhecem que a ética médica não se restringe ao cumprimento de normas, mas envolve empatia, acolhimento e a habilidade de lidar com a complexidade das relações humanas. Essas respostas revelam uma concepção integrada, que valoriza o desenvolvimento da capacidade reflexiva e do senso ético como dimensões centrais da formação médica.

Já os *participantes das instituições privadas* (C2, D2, E2, G2, J2), embora reconheçam a relevância da ética e da humanização na Medicina, adotam uma perspectiva mais pragmática e, por vezes, menos aprofundada em termos conceituais. Alguns participantes ressaltam a importância de conceitos básicos de ética e moral, assim como a necessidade de respeitar as diferenças culturais e religiosas dos pacientes. Nota-se, ainda, uma ênfase na dimensão normativa da ética, especialmente no que tange à condução do atendimento médico, ao sigilo profissional e ao cumprimento da legislação vigente. Contudo, certas respostas revelam uma abordagem mais instrumental da formação ética, centrada na aplicação prática dos conhecimentos para agir de forma adequada, sem aprofundar-se explicitamente na dimensão reflexiva, crítica e humana da ética médica.

Em suma, encontramos convergências e divergências em ambas as instituições, públicas e privadas. Há consenso sobre a necessidade da ética e da humanização na formação do profissional de Medicina, mas as nuances nas respostas evidenciam diferenças na profundidade e amplitude dessa compreensão. Enquanto os participantes das instituições públicas tendem a valorizar uma formação que integra teoria e prática, com ênfase na reflexão crítica e no desenvolvimento humano amplo, os participantes das instituições privadas, em sua maioria, focam mais na dimensão prática e normativa da ética, ressaltando o conhecimento necessário para uma atuação profissional adequada, mas com menos ênfase no aspecto formativo e reflexivo.

Essa análise reforça a importância de se promover uma formação médica que não apenas atenda às normas e protocolos, mas que também desenvolva nos estudantes a capacidade crítica, empática e ética, necessária para enfrentar os desafios complexos da prática clínica contemporânea. A compreensão do que seja uma formação humana e ética é, portanto, essencial para a construção de profissionais mais conscientes e comprometidos com a dignidade do ser humano.

A última *Questão 7M*, correspondente ao Quadro 14, tenta extrair, dos participantes da pesquisa, uma contribuição significativa para o aprimoramento contínuo da formação médica nas instituições públicas e privadas do país. Por meio das respostas dos participantes, pretendemos identificar lacunas, desafios e potencialidades presentes nos currículos atuais, especialmente no que tange à dimensão humana e ética da formação. Essa abordagem crítica e reflexiva visa fomentar o debate e incentivar a implementação de práticas pedagógicas que promovam uma formação integral, alinhada às demandas sociais e aos princípios éticos fundamentais que devem nortear o exercício da medicina. Dessa forma, entendemos que a coleta e análise dessas percepções são essenciais para subsidiar políticas educacionais que assegurem uma formação médica de qualidade, humanizada e socialmente responsável. A esse respeito, temos as seguintes respostas, conforme o Quadro 14 a seguir.

Quadro 14 – Sugestões para a melhoria dos Cursos de Medicina

continua

QUESTÃO 7M: QUAIS SUAS SUGESTÕES PARA A MELHORIA DOS CURSOS DE MEDICINA DAS DIVERSAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR A FIM DE PROPORCIONAR UMA FORMAÇÃO HUMANA E ÉTICA PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
A2 (SP) IES – pública	Cada disciplina clínica/cirúrgica deveria abrir espaço no seu programa para abordar discussões éticas, participação dos alunos da graduação (e também da residência) nas comissões de ética dentro dos hospitais.
B2 (SP) IES – privada	Tornar as aulas mais dinâmicas, com contextos da vida médica, não ficar estudando Filosofia e suas origens, decorando leis e histórias de pensadores e suas filosofias.
C2 (SP) IES - privada	Ter mais disciplinas que proporcionem o contato com o paciente desde os primeiros semestres, pois dessa forma, podemos consolidar até nossa formação a relação médico-paciente ética e humana.
D2 (SP) IES - privada	Para mim tudo se resume em prática, você poderá ler milhões de livros, mas se não tiver embasamento prático de nada adiantará, lembrando que deve se ter o mínimo teórico para auxiliar na prática e aprender com os conhecimentos adquiridos.

Quadro 14 – Sugestões para a melhoria dos Cursos de Medicina

conclusão

QUESTÃO 7M: QUAIS SUAS SUGESTÕES PARA A MELHORIA DOS CURSOS DE MEDICINA DAS DIVERSAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR A FIM DE PROPORCIONAR UMA FORMAÇÃO HUMANA E ÉTICA PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
E2 (SP) IES - privada	Acho que colocar mais na prática a teoria que aprendemos.
F2 (CE) IES – pública	Deve haver uma disciplina específica no currículo do curso e de caráter obrigatório. Medicina não é feita apenas de atendimentos clínicos. Vínculo médico-paciente é muito importante para o exercício da profissão. Os conhecimentos da ética médica influenciam diretamente nesse processo.
G2 (SP) IES - privada	Acho que o respeito começa das atitudes da graduação. Constantemente somos desrespeitados por superiores e isso faz com que o exemplo seja tomado como conduta a ser reproduzida. Então, acho que a humanização na medicina é algo urgente. A ética e a Filosofia contribuem com isso, porém, não somente elas.
H2 (CE) IES - pública	Contato com mais exemplos de atitudes fora e dentro da ética, e suas consequências, além de obter mais feedbacks dos pacientes.
I2 (CE) IES - pública	Acredito que os alunos precisam ser mais expostos às discussões de casos clínicos com profissionais experientes nesse aspecto.
J2 (CE) IES – privada	Aumentar o tempo do curso e adicionar disciplinas da área das ciências humanas.

Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

As respostas à *Questão 7M* revelam distintas compreensões sobre os caminhos necessários para aprimorar a formação ética e humanizada nos cursos de Medicina, evidenciando uma clivagem entre os participantes de instituições públicas e os de instituições privadas. Embora haja convergências em torno da valorização da prática e da humanização, os fundamentos que sustentam essas propostas se diferenciam, especialmente quanto ao papel da Filosofia e das ciências humanas na formação médica. Podemos perceber que os participantes vinculados a instituições públicas evidenciam, com mais intensidade do que os participantes vinculados a instituições privadas, um compromisso mais aprofundado com a formação ética, compreendendo-a como dimensão constitutiva da prática médica e indissociável de uma atuação profissional responsável, crítica e humanizada.

Portanto, as sugestões apresentadas pelos *participantes das instituições públicas* (A2, F2, H2, I2) denotam uma visão mais integrada e crítica da formação médica. Eles reconhecem que a ética não pode ser reduzida a conteúdos normativos ou meramente comportamentais, mas deve ser compreendida como uma dimensão constitutiva da identidade profissional. Para esses participantes, é essencial que as disciplinas clínicas e cirúrgicas incluam debates éticos sistemáticos (A2), promovendo o entrelaçamento entre o saber técnico e as implicações morais das decisões médicas, bem como que a formação contemple espaços institucionais de vivência ética, como a participação discente em comissões de ética hospitalares (A2), favorecendo a articulação entre teoria e realidade. A presença de uma disciplina específica e obrigatória de ética médica (F2) é considerada fundamental, na medida em que supera a concepção da Medicina como prática meramente técnica e reafirma a centralidade da relação médico-paciente. Os participantes também sugerem a análise de situações concretas envolvendo condutas éticas e antiéticas, inclusive com a escuta dos pacientes, reforçando a importância da empatia e da responsabilidade no processo formativo (H2). A mediação de casos clínicos por profissionais experientes (I2) é apontada como estratégia eficaz para desenvolver o pensamento crítico e o julgamento ético. Essas proposições revelam uma compreensão ampliada da formação ética, concebida como dimensão indissociável da prática médica e da vivência acadêmica. Trata-se de um processo formativo que extrapola os limites das disciplinas isoladas, exigindo uma abordagem integrada ao currículo, permeando as interações pedagógicas e institucionais e fortalecendo a relação entre teoria, prática e compromisso social.

Já as sugestões entre os *participantes vinculados às instituições privadas* (B2, C2, D2, E2, G2, J2), prevalece uma concepção de formação ética fortemente ancorada na experiência prática e no contato direto com os pacientes. Nota-se, ainda, certa resistência à inserção explícita da Filosofia e das ciências humanas nos currículos, o que se evidencia nas críticas à abordagem filosófica tradicional, percebida por alguns como excessivamente abstrata ou dissociada da realidade clínica (B2). Essa perspectiva revela uma visão funcionalista do conhecimento, centrada na aplicabilidade imediata e na eficácia técnica, em detrimento da reflexão crítica e da formação humanista.

No entanto, algumas das sugestões apresentadas por esses participantes das instituições privadas enfatizam a importância de um contato precoce com pacientes, como estratégia para consolidar, desde os primeiros semestres, vínculos humanos e posturas éticas na prática médica (C2). Destaca-se, ainda, a defesa da prática como eixo estruturante da formação,

ainda que acompanhada do reconhecimento da necessidade de um suporte teórico mínimo (D2, E2). Além disso, chama atenção para a valorização do ambiente institucional como espaço formativo, com a denúncia de comportamentos desrespeitosos por parte de superiores, considerados contraditórios ao discurso da humanização (G2). Por fim, a proposta de ampliação da carga horária do curso e da inclusão de disciplinas das ciências humanas (J2) sinaliza uma abertura, ainda que incipiente, à incorporação de dimensões reflexivas na formação.

Tais perspectivas demonstram que, nas instituições privadas, a formação ética ainda é compreendida majoritariamente a partir da experiência prática, muitas vezes desvinculada de um arcabouço teórico mais consistente. Essa limitação pode estar associada a lacunas curriculares e à ausência de espaços sistemáticos para a problematização crítica das dimensões humanas, éticas e sociais que permeiam o exercício da Medicina.

Em suma, a análise das respostas evidencia que os participantes de instituições públicas tendem a conceber a formação ética como um processo complexo, que exige integração entre teoria, prática e vivência institucional, enquanto os de instituições privadas, em sua maioria, priorizam abordagens pragmáticas, centradas na prática clínica e no aprendizado experiencial.

Contudo, em ambos os contextos, há um reconhecimento da importância da humanização, da empatia e do compromisso com o paciente como fundamentos indispensáveis ao exercício ético da Medicina. A diferença reside na forma como cada grupo entende que tais princípios devem ser cultivados no processo formativo.

Esses dados reforçam a necessidade de que os currículos dos cursos de Medicina, conforme propõem as (DCN) do referido curso, promovam uma articulação efetiva entre os conhecimentos técnicos, humanísticos e éticos, superando as dicotomias entre teoria e prática, e garantindo uma formação verdadeiramente integral como já mencionamos anteriormente.

Essa análise sugere que o aprimoramento da formação médica no país demanda um diálogo produtivo entre teoria e prática, além da valorização de uma cultura institucional que promova não apenas o conhecimento técnico, mas também a humanização e a ética como fundamentos centrais da profissão.

Para finalizar esse contexto, repetimos que as instituições públicas e privadas apresentam concepções distintas acerca da formação humana e ética. O desenvolvimento aprofundado dessas concepções será abordado no próximo item, que corresponde ao encerramento do último capítulo desta tese. Nesse momento, realizaremos a articulação dos achados provenientes da pesquisa documental e de campo com os egressos dos cursos de

Pedagogia e de Medicina, evidenciando a realidade concreta que emergiu de nossas análises: a formação que temos e a formação que queremos. Nosso objetivo, nesse aspecto, é poder contribuir, de alguma forma, para o aprimoramento da formação humana e ética do profissional na educação superior, com destaque aos cursos de Pedagogia e de Medicina.

4.4 As interfaces da formação humana e ética do profissional nos cursos de Pedagogia e de Medicina: a formação que temos e a formação que queremos

Iniciaremos apresentando *a formação que temos* nos cursos de Pedagogia e de Medicina a partir das análises realizadas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Pedagogia de 2006, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Medicina de 2014 e dos quatro Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), dois de Pedagogia de instituições pública e privada e dois de Medicina de instituições pública e privada, bem como da pesquisa de campo. As instituições pesquisadas são categorizadas como universidade, duas públicas e duas privadas.

O panorama dos cursos de Pedagogia e de Medicina, com base nos resultados da pesquisa realizada, revelou, no Curso de Pedagogia, a predominância da presença de egressos do estado do Ceará. Já no Curso de Medicina, essa representatividade dos egressos mostrou uma maior proporção no estado de São Paulo.

Portanto, a partir da pesquisa realizada, foi possível traçar o panorama dos cursos de Pedagogia e de Medicina e identificar as interfaces da formação humana e ética do profissional nas instituições investigadas, com o intuito de verificar, também, se há uma relação entre a formação proposta nas DCN, os PPCs e a fala dos egressos, desenvolvida a partir do objeto desta investigação, ou seja, a formação humana e ética dos egressos dos cursos de Pedagogia e de Medicina, questão essa que permeia o nosso estudo e que vem sendo discutida ao longo do desenvolvimento desta tese. Partindo desse contexto, vamos apresentar o quadro geral dos dois cursos, Pedagogia e Medicina, e suas interfaces entre a *formação que temos* e a *formação que queremos*.

A *formação que temos*, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia de 2006, no artigo 5.º, inciso I, indica que o egresso deve estar apto a “[...] atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária” (Brasil, 2006, p. 2), como já apontamos na seção 4.2.1 deste

referido capítulo. Em idêntico sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Medicina de 2014, no artigo 3.º, referente ao perfil do egresso, indicam que

o graduado em Medicina terá formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética, com capacidade para atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, nos âmbitos individual e coletivo, com responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania, da dignidade humana, da saúde integral do ser humano e tendo como transversalidade em sua prática, sempre, a determinação social do processo de saúde e doença (Brasil, 2014, p. 1).

Para a análise dos PPCs, esses artigos citados nas duas DCN foram o ponto de partida da pesquisa documental. Desse modo, por meio deles, ocorreu todo o desdobramento do percurso metodológico da nossa análise e da pesquisa de campo.

Confirmamos a concordância dos projetos analisados com a formação proposta nas DCN do Curso de Pedagogia de 2006 e nas DCN do Curso de Medicina de 2014. Os PPCs das *instituições públicas* revelaram maior presença de elementos relativos à formação humana e ética do futuro profissional, bem como um quantitativo mais expressivo de disciplinas que abordam conteúdos filosóficos direcionados a essa formação, embora nem sempre ministradas por meio da Filosofia, principalmente nos projetos dos cursos de Medicina. Também indicaram, em seus PPCs, as ementas com bibliografias, contribuindo para a análise dos conteúdos e das obras trabalhadas na formação dos egressos.

Porém, no PPC de Pedagogia da instituição pública, identificamos efetivamente os elementos de uma formação humana e ética por meio da disciplina de Filosofia, cujas ementas apresentam as dimensões humana, ética, política e estética, priorizadas numa perspectiva crítica da educação, no sentido defendido nesta pesquisa. No entanto, constatamos limitações e lacunas no PPC de Pedagogia da instituição privada, que demonstrou pouca adesão às DCN do Curso de Pedagogia de 2006, assim como a carência de componentes da formação humana e ética do futuro profissional. Observamos que as disciplinas de fundamentos da educação foram suprimidas, permanecendo apenas uma intitulada Filosofia e História da Educação; as disciplinas de Sociologia foram eliminadas do currículo para a inclusão de duas disciplinas de Empreendedorismo, confirmando o fenômeno do esvaziamento das disciplinas de Filosofia e de fundamentos nos currículos de graduação, em proporção avassaladora, nas instituições privadas.

No PPC de Pedagogia da instituição pública, a carga horária é composta por 3.216 horas, e o projeto está disponibilizado na íntegra em seu sítio eletrônico. Como já ressaltamos

anteriormente, todas as ementas das disciplinas obrigatórias e optativas continham a bibliografia básica e complementar, o que contribuiu para uma análise mais minuciosa. Por sua vez, o PPC de Pedagogia da instituição privada informa que sua carga horária é composta por oito semestres de disciplinas obrigatórias e optativas. Cumpre reiterar que o PPC dessa instituição não estava disponível em sua totalidade no sítio eletrônico, e suas ementas não trazem a bibliografia de cada disciplina, o que dificultou nossa análise. Constamos, ainda, a partir da pesquisa inicial, que essa é uma prática recorrente nas instituições privadas.

Em relação ao curso de Medicina, o PPC da instituição pública inclui, em seu currículo, a disciplina Educação e Medicina, inteiramente direcionada à inserção do discente na realidade médica. Nessa disciplina, são apresentados e discutidos o Projeto Pedagógico do Curso e as DCN de 2014, assim como o Regimento do Curso de Medicina e os valores éticos e humanos necessários para atuar na profissão, promovendo o acolhimento e a integração do estudante na instituição. Já o PPC de Medicina da instituição privada conseguiu incluir, em seu currículo, uma disciplina de Gestão em Saúde. No entanto, muitas instituições não conseguiram sequer atender a essa demanda expressa nas DCN.

Em suma, no que tange aos quatro currículos dos PPCs dos cursos pesquisados, elaboramos nossas proposições com o intuito de apontar possíveis contribuições para a formação humana e ética dos profissionais pedagogo e médico.

Os dois PPCs do curso de Medicina atendem à carga horária mínima expressa nas DCN do Curso de Medicina, que é de 7.200 horas. O PPC de Medicina da instituição pública possui uma carga horária de 8.296 horas, enquanto o da instituição privada é de 7.439 horas. Destacamos que o curso de Medicina da instituição pública apresenta uma carga horária superior em 857 horas em comparação ao curso da instituição privada.

Compreendemos, a partir das nossas análises da pesquisa documental e de campo, que esse acréscimo na carga horária da formação profissional dos médicos dessa instituição contribui para uma formação mais integral, humana e ética. Considerando que, conforme previsto nas DCN do Curso de Medicina de 2014, a função precípua é o cuidado com a vida humana no exercício dessa profissão, entendemos que cabe às instituições formadoras o compromisso de proporcionar uma formação que prepare o profissional para atuar de forma humanizada e ética, integrada aos conhecimentos técnicos necessários ao exercício da atividade, orientando sua prática a partir do paradigma da medicina humanizada e integrativa. Observamos que essa preocupação com a formação humana e ética do profissional está mais

presente nas instituições públicas e nas manifestações dos egressos dessas instituições, tanto no curso de Medicina quanto no de Pedagogia.

Iniciando pelo curso de Pedagogia, queremos destacar, aqui, a importância da Filosofia como mediação para essa formação humana e ética. Segundo Severino (2017, p. 64),

todas as definições que tem se dado à filosofia, com, por exemplo, a “produzir conceitos”, “de validar a ciência”, [...] só podem se sustentar-se se, em última análise, se isto seja feito com o objetivo primordial de contribuir para o esclarecimento do significado de existir humano [...].

Nesse sentido posto por Severino, comprovamos, a partir da análise documental, bem como por meio da fala dos egressos do curso de Pedagogia, que a Filosofia é requisito essencial para proporcionar os fundamentos da ética e das diferentes concepções de mundo, possibilitando, dessa forma, compreendê-lo e transformá-lo. Nessa perspectiva, Marx e Engels afirmam (2002, p. 18-19) o seguinte:

são os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real.

Foi nessa direção que apresentamos as concepções de formação humana e ética do profissional e o perfil do egresso a partir das falas dos participantes dos cursos de Pedagogia. A concepção a ser exposta parte de indivíduos reais e atuantes no processo de vida, dando respostas para modificar e transformar a realidade. Com base nas manifestações dos sujeitos participantes do curso de Pedagogia, apresentamos, a seguir, o conceito de formação humana e ética do profissional dessa área:

a concepção de Formação Humana e Ética do Profissional do Curso de Pedagogia é uma formação que contempla princípios humanos e éticos provenientes de uma base filosófica e histórica, numa perspectiva crítica e reflexiva, tendo como pressuposto preparar o sujeito não apenas com um conjunto de saberes sistematizados, mas, principalmente, com uma formação integral do ser humano, ou seja, uma educação que comprehende o homem em sua totalidade. Em síntese, trata-se de uma formação em seu sentido genuíno, articulando as dimensões humana e ética, tendo em vista o bem comum, que se realiza de modo planejado e organizado, e que tem como fim a reflexão crítica sobre a ação moral concreta, acessível a todos os indivíduos, potencializando as múltiplas dimensões humanas e alinhando teoria e práxis para atuar no exercício da profissão. (Conceito elaborado a partir das falas dos egressos do curso de Pedagogia de instituição pública, grifo nosso).

Essa concepção de formação, evidenciada nas falas dos egressos do curso de Pedagogia, fundamenta-se em uma perspectiva de formação humana e ética de caráter omnilateral, nos termos propostos por Marx. Apresentamos, a seguir, o panorama do referido curso, destacando a predominância da participação dos egressos da instituição pública do estado do Ceará. Partindo da concepção de formação humana e ética delineada no curso de Pedagogia, traçaremos, abaixo, o perfil profissional dos egressos dessa graduação:

perfil profissional do egresso do curso de Pedagogia: caracteriza-se por uma formação crítica, que lhe confere a capacidade de posicionar-se de maneira reflexiva frente às demandas sociais, buscando soluções para os problemas educacionais e assumindo o compromisso com as causas coletivas. Trata-se de um profissional com potencial para a transformação social, cuja trajetória formativa não esteve subordinada aos interesses do capital, mas orientada para a promoção de uma formação integral, capaz de desenvolver, em seus alunos, múltiplas potencialidades. Sua prática pedagógica objetiva a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, por meio da atuação na Educação Pública e do compromisso permanente com a formação continuada. (Conceito elaborado a partir das falas dos egressos do curso de Pedagogia de instituição pública, grifo nosso).

No entanto, os limites dessa formação também foram evidenciados nas falas dos egressos, ao se referirem à dimensão humana e ética da formação profissional ofertada nos cursos de Pedagogia. Por essa razão, solicitamos, na última questão do questionário, que apresentassem sugestões para a melhoria dos cursos de Pedagogia e, de modo mais amplo, da Educação Superior Brasileira. Tanto os egressos de instituições públicas quanto os de privadas – com destaque para a expressiva participação daqueles provenientes da instituição pública do estado do Ceará – trouxeram contribuições significativas, estreitamente relacionadas à problemática central desta pesquisa. Dentre as principais proposições, destacaram a necessidade de manutenção e ampliação das disciplinas de Filosofia no currículo, defendendo sua obrigatoriedade, com maior visibilidade e relevância ao longo de todo o processo formativo dos pedagogos. Além disso, sugeriram o aumento da carga horária destinada a essas disciplinas, a reestruturação de suas ementas e o fortalecimento de seus conteúdos, de modo a garantir uma formação profissional crítica e reflexiva. Ressaltaram, ainda, a importância da criação de uma disciplina específica, voltada integralmente para a formação humana e ética do futuro profissional.

Também abordamos, na pesquisa com os egressos do curso de Pedagogia, a necessidade de criação de um código de ética específico para orientar a prática profissional do docente, considerando a inexistência, até o momento, de tal instrumento na profissão. Indagamos, igualmente, sobre a relevância atribuída por eles à implementação ou não desse

código, buscando compreender suas percepções quanto à importância de um referencial ético formalizado para os professores.

Consideramos pertinente incluir essa questão em virtude da conjuntura vivenciada nos últimos quatro anos, marcados por um governo de caráter autoritário, durante o qual os professores foram alvo de frequentes ataques e tiveram sua atuação profissional severamente cerceada. Nesse período, foram-lhes negadas a autonomia científica, a liberdade de ensino e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas nas escolas e universidades, princípios assegurados pelo artigo 206 da Constituição Federal. Ademais, constatamos um aumento significativo nos casos de violência contra docentes no ambiente escolar. Diante desse contexto, entendemos ser necessário investigar o posicionamento dos professores acerca da criação de um Código de Ética para a docência.

A concordância dos egressos do curso de Pedagogia foi quase unânime quanto à necessidade da criação de um Código de Ética para a profissão docente. Destacaram, contudo, algumas ressalvas. Ressaltaram que esse código precisa considerar o dinamismo, as constantes transformações e as múltiplas especificidades que caracterizam a educação. Enfatizaram a importância de um Código de Ética enquanto parâmetro normativo para orientar a prática profissional, conferindo maior credibilidade, respaldo e valorização à docência. No entanto, defenderam que, antes de sua implementação, o documento deve ser amplamente discutido, refletido e compreendido por todos os docentes, nos diferentes níveis e esferas – municipal, estadual e federal.

Destacaram, ainda, que uma formação humana e ética não se efetiva unicamente por meio de uma normatização, revelando, assim, uma postura crítica e reflexiva em relação ao tema. Mencionaram que todas as profissões enfrentam questões éticas que precisam ser discutidas e compreendidas por seus profissionais. Ressaltaram que o simples conhecimento e cumprimento de um Código de Ética não são suficientes para garantir uma conduta profissional ética e humanizada. Além disso, enfatizaram a necessidade de comprehendê-lo a partir dos fundamentos teóricos da ética e das idiossincrasias que caracterizam a educação, reconhecendo-o como um recurso complementar no processo de formação profissional.

A partir das falas dos participantes da pesquisa referentes ao curso de Pedagogia, podemos inferir que um Código de Ética não tem como finalidade proporcionar a formação humana e ética do profissional, mas pode desempenhar um papel relevante quando é discutido e construído coletivamente com os docentes, ancorado em fundamentos filosóficos e em uma compreensão aprofundada do que se entende por ética. Destacamos, ainda, a importância de

que esse código considere as especificidades e a realidade plural que caracterizam a profissão docente, sendo compreendido como um recurso orientador para o exercício profissional. Ademais, reconhecemos que tal instrumento pode oferecer respaldo ao educador, resguardando sua integralidade humana e profissional diante de contextos que possam ameaçá-la.

Portanto, defendemos a formação de um profissional que, para atuar em uma dimensão humana e ética, deve ser sob uma perspectiva omnilateral, capaz de desenvolver a capacidade de atuar com princípios humanos e éticos, com compromisso e responsabilidade social. É fundamental que comprehenda as contradições sociais e contribua, por meio de uma práxis humana e profissional, para a sua superação. Conforme Marx (2004, p. 108), "[...] o homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total". Nessa direção, todos os egressos do curso de Pedagogia deverão estar aptos a exercer sua profissão, seja na educação pública ou privada, atuando como transmissores da formação recebida, que, *a priori*, deve ser humana e ética. Almejamos que, ao longo de sua prática docente, sejam capazes de promover junto aos educandos uma educação pautada em uma perspectiva mais emancipatória, crítica e reflexiva. Dessa maneira, os egressos do curso de Pedagogia, futuros profissionais docentes, tornar-se-ão multiplicadores, junto aos seus educandos de valores humanos e éticos, contribuindo para a formação de seres humanos mais conscientes e solidários do que os que temos na atualidade. Esta é a *formação que queremos* para os estudantes do curso de Pedagogia.

Agora, *adentraremos o panorama do curso de Medicina*, marcado pela maior participação de egressos do estado de São Paulo e de instituição privada.

A maior parte das falas, principalmente de instituição privada do curso de Medicina, demonstrou a ausência da formação humana e ética do profissional. Embora noventa por cento dos participantes pesquisados de instituições públicas e privadas tenham confirmado ter recebido tal formação, os sujeitos de instituições privadas evidenciaram, de forma mais veemente, em seus relatos, a carência dessa formação. Por outro lado, os demais egressos, majoritariamente provenientes de instituições públicas, tiveram algum contato com essa dimensão formativa, porém não por meio de disciplinas de Filosofia, e sim através de componentes curriculares com denominações variadas, voltados para práticas humanizadas. Para alguns, essa formação foi considerada suficiente, enquanto outros apontaram suas limitações, destacando a existência de disciplinas desconectadas de casos clínicos, que não estimulavam os graduandos a refletir e a discutir, ou que não priorizavam a medicina humanizada. Ressaltaram, ainda, a ausência de disciplinas específicas voltadas à Filosofia,

capazes de fornecer os fundamentos teóricos da ética profissional. Essas considerações evidenciam a necessidade de repensarmos os currículos do curso de Medicina, incluindo disciplinas de Filosofia direcionadas à ética, tanto de modo geral quanto em sua especificidade profissional, devidamente contextualizadas com a realidade e com os desafios próprios da prática médica.

No entanto, é importante destacarmos o posicionamento dos egressos de Medicina ao serem interpelados, por meio do questionário, sobre a aplicação do Código de Ética de sua profissão, questionando se apenas conhecê-lo e segui-lo seria suficiente para compreendê-lo e aplicá-lo com o objetivo de proporcionar uma conduta profissional humana e ética. A resposta foi unânime entre os participantes de instituições públicas e privadas: todos concordaram que essa condição é *insuficiente*. Justificaram que o Código aborda apenas aspectos básicos, possui pouca aplicabilidade prática e apresenta um conteúdo demasiadamente teórico, sendo útil apenas em questões pontuais, mas incapaz de abranger a diversidade de situações enfrentadas no cotidiano médico. Apenas um dos participantes mencionou que é necessário compreendê-lo melhor para aplicá-lo de forma adequada. Partindo desse posicionamento dos egressos, indagamo-los, na quarta questão do questionário, sobre a importância da ética fundamental para a compreensão do porquê e do para quê de sua profissão, bem como do próprio Código de Ética, considerando os fundamentos da ética discutidos pelos filósofos. Solicitamos, ainda, que comentassem sobre a necessidade da inclusão da Filosofia como disciplina obrigatória, visando proporcionar uma formação humana e ética aos profissionais de Medicina. O resultado desse levantamento foi sistematizado na concepção de formação e no perfil do egresso, construídos a partir das falas dos participantes.

Outro ponto relevante que identificamos nas respostas dos sujeitos pesquisados foi a formação de professores para o curso de Medicina. Em algumas falas, foi ressaltado que esses docentes também precisam ser formados numa perspectiva humana e ética, a fim de contribuir para a formação de seus alunos e para o novo paradigma da saúde: a humanização no cuidado ao paciente. Apenas contemplar, no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da instituição, um programa de formação continuada de professores não é suficiente; é necessário que essa formação se efetive na prática. Nesse aspecto, constatamos realidades distintas vivenciadas pelos egressos: um grupo que teve boas referências de professores formadores e outro que teve uma experiência adversa, marcada pela ausência de exemplos concretos durante o processo formativo. Nessa perspectiva, observamos que o curso de Medicina apresentou uma característica de ambivalência de realidades e concepções de formação, aspecto reiterado em

diversas falas dos participantes. Portanto, essa percepção dos egressos do curso de Medicina reflete a realidade das formações atualmente ofertadas em suas graduações, seja em instituições públicas, seja, principalmente, em instituições privadas.

O posicionamento dos egressos do curso de Medicina, de *instituições privadas*, quanto à necessidade de incluir a Filosofia no currículo como requisito para a formação profissional manifestou-se em duas concepções sobre a *formação humana e ética* nesse curso, que apresentaremos a seguir, com base nas falas dos participantes dessas instituições.

Uma posição considera os conceitos básicos sobre ética e moral em todos os contextos de nossa vida — pessoal, familiar e profissional — ressaltando que, para trabalhar com pessoas, deve-se, no mínimo, saber respeitar os diferentes perfis e modos de ser, reconhecendo que, muitas vezes, os indivíduos não seguem a mesma crença religiosa. A formação ética, nessa perspectiva, é vista como condição para uma boa formação profissional em todas as áreas, uma vez que questiona, provoca reflexões e coloca o profissional diante de situações com as quais irá se deparar ao longo da carreira. Além disso, proporciona uma visão holística do paciente, compreendendo-o como pessoa e não apenas como um enfermo, o que nos ajuda a agir de forma mais adequada. A outra posição entende que o graduando em Medicina precisa vivenciar situações práticas, não havendo necessidade de discutir a Filosofia e suas origens na formação médica, pois considera esse debate improutivo. Para os defensores dessa concepção, tudo se resume à prática: podem-se ler muitos livros, mas, sem embasamento prático, tais conhecimentos de nada adiantariam. Argumentam que o graduando *deve ter o mínimo de teoria* apenas para auxiliar a prática e que o aprendizado ocorre com os conhecimentos adquiridos nas experiências concretas. Segundo essa perspectiva, a disciplina de Filosofia, para tratar da questão ética na Medicina, não se faz obrigatória, uma vez que o conteúdo é abordado pela disciplina de Ética Médica. (Conceito elaborado a partir das falas dos egressos do curso de Medicina de instituição privada, grifo nosso).

A primeira concepção dos egressos de instituição privada comprehende a formação humana e ética como orientada pela prática e pela experiência do cotidiano. É por meio dessas vivências que se adquire o conhecimento, porém, não se explicita a necessidade da Filosofia para esse fim. Já a segunda concepção revela-se ainda mais limitada, pois prioriza a prática em detrimento da teoria, relegando a fundamentação teórica a um papel secundário na formação e desconsiderando a necessidade de que essa base seja proporcionada pelos fundamentos filosóficos. Consideramos que esse fenômeno decorre, também, das políticas educacionais voltadas para atender às demandas do capitalismo e do caráter mercadológico das instituições privadas, as quais defendem a concepção de que a educação deve se organizar em torno de quatro pilares: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos* e, finalmente, *aprender a ser*, sobre o qual se fundariam os demais saberes. Essas orientações influenciaram a condução da política educacional de diversos países, tendo sido elaboradas com base nas contribuições de seus defensores e de

especialistas de todo o mundo, características que as tornam imprescindíveis para atender às exigências desse sistema capitalista vigente, que impera diante do processo de globalização das relações econômicas, sociais e culturais que vivenciamos. Com isso, cria-se uma ideologia que supervaloriza o conhecimento prático e desvaloriza as ciências humanas, invalidando a necessidade de uma formação humana e ética, crítica e reflexiva, que tenha na Filosofia e na ética seus fundamentos, e cuja práxis se volte verdadeiramente para a emancipação humana. É essa práxis, articulando teoria e prática e permeada pela formação humana e ética, que almejamos para o curso de Medicina. Segundo Saviani (2017, p. 656-657),

[...] práxis é um conceito que, embora seja frequentemente considerado como sinônimo de prática, em sentido próprio é um conceito dialético que sintetiza, na forma de superação, os dois elementos contrários representados pela teoria e pela prática. Nesse sentido a práxis pode ser definida como atividade humana prática fundamentada teoricamente.

Ainda que os estudantes de instituições privadas não tenham adentrado na questão da práxis em relação à formação humana e ética do profissional de Medicina, a concepção dos egressos de instituições públicas evidenciou melhor esse aspecto. Dessa forma, demonstraram que a formação proporcionada pelo curso de Medicina deve ser, conforme apresentaremos a seguir.

A formação humana e ética do profissional de Medicina deve contemplar a preparação de um sujeito que atue com transparência, respeito, alinhamento com os preceitos da sociedade e consciência do impacto de suas ações tanto para o outro quanto para o coletivo. Trata-se de um profissional que deve agir com ética em todas as situações que lhe forem impostas, de forma humanizada e integral, tratando o paciente com dignidade e assumindo a responsabilidade de lidar com a vida. A maioria dos cursos categorizados com “cadeira de humanas” inclui a Filosofia em sua matriz curricular. Na Medicina, não poderia ser diferente. Além disso, compreendemos que os ensinamentos de Filosofia contribuiriam para que o estudante de Medicina não conclua a graduação apenas como um “técnico em doenças”. Aprender Filosofia significa proporcionar ao graduando uma capacidade reflexiva e crítica sobre sua própria atuação médica e também sobre a prática dos demais profissionais, além de estimular a dúvida e o questionamento, aspectos essenciais na área da saúde. A Filosofia aborda de maneira ampla a questão da humanização, sendo fundamental para o desenvolvimento pessoal voltado à ética médica. Consideramos importante o conhecimento das diferentes teorias filosóficas para uma melhor compreensão do ser humano. Defendemos, assim, que a Filosofia seja uma disciplina obrigatória, capaz de instigar reflexões e apresentar casos e situações desafiadoras do cotidiano da prática médica. Sendo assim, entendemos que essa disciplina é essencial para uma boa formação profissional. (Conceito elaborado a partir das falas dos egressos do curso de Medicina de instituição pública, grifo nosso).

O posicionamento dos dois grupos, de instituições privadas e públicas do curso de Medicina, nos apresenta um universo de diferentes realidades na formação médica, bem como em relação à concepção da formação humana e ética do profissional. Constatamos que os egressos de instituições públicas demonstram compreender a contribuição da Filosofia para o desenvolvimento humano e ético, valorizando-a como uma ciência com papel relevante na construção do conhecimento. Por outro lado, a concepção apresentada pelos egressos de instituições privadas desconsidera a necessidade da Filosofia na formação médica, partindo da crença de que uma formação técnica, prática e instrumental seria suficiente, com uma supervalorização da aprendizagem construída por meio da experiência cotidiana da profissão.

Essa ambivalência de concepções sobre a formação também se evidenciou no perfil profissional do egresso, conforme apresentaremos a seguir.

Perfil profissional do egresso do curso de Medicina: apresenta um perfil ambivalente. O primeiro diz respeito ao profissional de instituição privada, que prioriza o conhecimento técnico e específico na área de atuação e a experiência prática como forma de desenvolver as dimensões ética e humana no cotidiano da profissão. O segundo refere-se ao egresso de instituição pública, que valoriza uma formação humanizada, ética, integrativa, reflexiva e crítica, demonstrando a capacidade de articular os saberes adquiridos e o raciocínio clínico, mediados pela dimensão humana e ética, considerando a relevância dos fundamentos da Filosofia e da ética para o desenvolvimento dessas dimensões, valores e princípios necessários ao exercício da profissão. (Conceito elaborado a partir das falas dos egressos do curso de Medicina de instituição pública, grifo nosso).

Embora a maioria dos participantes do curso de Medicina tenha afirmado ter recebido uma formação humana e ética para o exercício da profissão, essa formação, para alguns egressos, apresentou limites e lacunas; para outros, entretanto, foi considerada positiva. Em relação à presença da Filosofia para proporcionar uma formação humana e ética voltada ao exercício profissional, apenas um egresso justificou a existência dessa disciplina no currículo de sua instituição. Os demais relataram outras disciplinas que contribuíram para essa formação: Ética Médica, Medicina Holística, Bioética, Desenvolvimento Pessoal, entre outras. Estas foram apontadas como componentes obrigatórios.

O contexto que se apresenta é preocupante, por se tratar de um curso cuja função precípua é lidar com a vida humana em suas diferentes especificidades: na prevenção, no cuidado e nas situações de terminalidade, o que exige desse profissional uma formação teórica, prática, humana e ética. Essa é a formação que queremos.

É importante reiterar que, das disciplinas de Desenvolvimento Pessoal 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 da instituição pública analisada na pesquisa documental, apenas a 1, 5 e 7 apresentam

a Filosofia em suas ementas. Constatamos, por meio da bibliografia básica e complementar, que a disciplina Desenvolvimento Pessoal 5 está totalmente voltada para a Filosofia crítica, reflexiva e contextualizada com o cotidiano e os desafios da realidade médica. Por sua vez, o PPC de Medicina da instituição privada incluiu em seu currículo apenas uma disciplina de Filosofia, denominada Filosofia, Ética e Humanismo, mas não apresenta bibliografia em sua ementa e também não verificamos a sua relevância nas falas dos egressos dessa instituição, o que nos leva à compreensão de que a mesma não está sendo direcionada para as necessidades e desafios impostos pela realidade médica no exercício da profissão, conforme especificamos nos resultados da análise documental neste capítulo.

O desconhecimento das Diretrizes do curso de Medicina e do Projeto Pedagógico do curso, bem como a ausência de um fundamento filosófico, político e ético na formação médica, justifica-se nas falas dos egressos, com ênfase nos de instituições privadas, pois estes, diferentemente dos egressos de Pedagogia, não receberam uma formação humana e ética do profissional numa perspectiva omnilateral. Reitera-se, assim, a importância de essa formação se fazer presente em todos os cursos de graduação, sejam eles ofertados por instituições públicas e/ou privadas.

Ao serem indagados se, durante a formação no curso de Medicina, tomaram conhecimento das DCN e do PPC do referido curso, apenas quatro egressos confirmaram ter tido acesso a esses documentos por meio do sítio eletrônico da instituição, e apenas um egresso de instituição pública mencionou que teve acesso a esses materiais por intermédio de uma disciplina ofertada no curso. Se as instituições privadas de ensino oferecessem uma disciplina no primeiro semestre, introduzindo o discente de Medicina na realidade em que irá atuar, como fazem algumas instituições públicas pesquisadas no que tange ao seu PPC, isso seria de grande valia, pois auxiliaria na compreensão dessa formação, que está respaldada nas DCN do curso de Medicina de 2014. Juntamente com o fundamento filosófico, ético, crítico e reflexivo, muitas dessas incompreensões seriam reelaboradas e impactariam positivamente na formação profissional do médico.

Podemos concluir que as concepções de formação se encontram divididas entre formar o profissional para atender às necessidades do mercado capitalista e, ao mesmo tempo, porém com menos intensidade, promover uma formação humanística, científica e tecnológica. Verificamos que, nesse viés capitalista, o valor de troca predomina na formação do aluno nos cursos de Medicina em instituições privadas, pois o que interessa é o lucro, é o “aluno mercadoria”, provocando estranhamentos no âmbito da formação médica. A esse respeito,

Lopes (2006), interpretando o pensamento de Lukács, afirma que essa realidade decorre das relações estranhadas no capitalismo, no âmbito das teologias secundárias, provocando a reificação das relações humanas, o que também interfere na educação. Por outro lado, podem igualmente ser requeridas ações que conduzam a aspectos positivos, conforme apresentaremos a seguir.

[...] os estranhamentos mais gerais (tanto pessoais como sociais) são decorrentes do caráter predominante do valor de troca no capitalismo, provocando a reificação das relações humanas, inclusive no campo da educação. Isso é tão atual quanto no tempo de Marx. Em que pese a forte determinação dos mecanismos do capitalismo na educação, a reprodução ideológica que aí tem lugar não tem um caráter apenas negativo, estranhante; mas também pode se manifestar no seu aspecto positivo [...] (Lopes, 2006, p. 139-140).

Conforme a citação acima, podemos perceber que, mesmo diante da *formação que temos*, no caso, dos cursos de Pedagogia e de Medicina, com todas as suas lacunas, poderemos lutar para alcançar, ao máximo, a formação que queremos, pois esta deveria estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos e filosóficos (éticos, sociais, humanísticos) e os saberes e habilidades relacionados ao trabalho como princípio educativo, no seu sentido positivo, defendido nesta tese. Essa é a *formação que queremos*, capaz de superar essa realidade decorrente das relações estranhadas no capitalismo.

Em síntese, partindo da realidade evidenciada na formação ofertada nos cursos de Pedagogia e de Medicina, diante das nossas considerações, finalmente pudemos traçar um panorama geral da formação humana e ética do profissional proporcionada nos cursos de graduação dos cursos pesquisados. Concluímos a nossa análise documental e de campo, buscando respostas para a indagação central da nossa tese: se, nos cursos de Pedagogia e de Medicina de instituições públicas e privadas, há uma formação humana e ética capaz de nortear a prática dos profissionais egressos desses cursos. Como resposta, pudemos constatar que há uma fragmentação dessa formação, dividida entre dois interesses: as instituições privadas, que se voltam mais para atender à demanda do mercado de trabalho e para a pedagogia das competências com interesses lucrativos; e as instituições públicas, que se orientam um pouco mais para a formação que queremos, ou seja, a formação humana e ética, porém ainda deixando muito a desejar, principalmente nos cursos de Medicina.

Nesse sentido, a pesquisa demonstrou que, nas instituições públicas, embora ainda deixe a desejar, há uma certa preocupação com a formação humana e ética durante o curso, para que os alunos, no seu devir profissional, possam ser multiplicadores desses ensinamentos no exercício da sua profissão. Por outro lado, nas instituições privadas, evidencia-se a

necessidade de superar um currículo que funciona como instrumento de simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista. Nesse sentido, Orso (2020, p. 38) afirma o seguinte:

portanto, se os cursos que apresentam melhor desempenho são públicos, se o governo quer ampliar os cursos de Ensino Superior privados, que são de péssima qualidade, o que isso significa? Estarão os privatistas, o governo, a burguesia e seus porta-vozes, preocupados com a melhoria da qualidade da educação? Estarão interessados em oportunizar o acesso aos conhecimentos científicos para a maioria da sociedade? Ou estão apenas interessados em destruir a escola pública para diminuir gastos, ampliar os lucros e a ignorância?

Nesse contexto, partindo das indagações de Orso (2020), nossa pesquisa aponta para a direção de que a educação pública superior, nos últimos anos, conseguiu resistir ao período de *morbos*, à patologia do discurso anticiência e à desqualificação do Ensino Público Brasileiro. Em contrapartida, destacamos, nesta pesquisa, *a formação que queremos*, com o intuito de contribuir para a melhoria da formação ofertada nas IES do ensino superior brasileiro, com destaque aos cursos de Pedagogia e de Medicina.

Portanto, *a formação que queremos* parte da concepção de formação humana e ética que temos destacado nesta pesquisa, fundamentada em uma educação que desenvolve as capacidades intelectuais, espirituais e criativas dos indivíduos, remetendo à educação dos sentidos e da personalidade, cuja orientação é o sentido humano e ético do homem. Essa concepção guia-se pelo princípio educativo do trabalho em seu sentido positivo, na educação omnilateral, para formar profissionais sujeitos e atuantes na transformação social, capazes de conduzir a generidade humana à sua emancipação, munidos do pensamento reflexivo e crítico, que compreende seu devir histórico na superação das desigualdades sociais pertencentes ao coletivo humano.

Tal concepção contempla a Filosofia como requisito fundamental e mediação necessária para esse fim, ou seja, como instrumento essencial para a formação humana e ética do profissional, pois é a partir dela que advém o conhecimento crítico, que nos permite refletir racionalmente, de forma propositiva, sobre a conduta humana e profissional. Trata-se de uma formação fundamentada no princípio da inserção do ser humano no mundo do trabalho, enquanto categoria fundante da vida social dos homens, e na concepção do processo produtivo e do conhecimento científico enquanto atividade humana, compreendendo a educação como uma práxis social comprometida com a pesquisa, de modo a potencializar a práxis didático-pedagógica, formando o profissional com uma visão crítica e reflexiva da sua profissão e da

sociedade, capaz de realizar uma ascensão intelectual, cultural, ética e moral. Nesse sentido, Saviani (2002, p. 226) assevera que

Nesse sentido, Saviani (2002, p. 226) assevera que

[...] o novo, o ainda não totalmente efetivado, surge do velho. A sociedade nova é forjada a partir desta que está aí. Acontece que, sendo contraditória, a sociedade existente traz em seu bojo as forças do novo e as forças do velho em choque. Enquanto uma tem interesse em perpetuar a dominação, a outra tem interesse em superar e se libertar do modelo dominante. E tal libertação aponta para a justificação e criação de um novo tipo de sociedade.

Certamente, as instituições públicas, apesar dos inúmeros desafios enfrentados nos últimos anos, oferecem, de maneira mais consistente que as instituições privadas, uma formação humana e ética do profissional na perspectiva que defendemos, fundamentados nos pensadores aqui citados.

Por esse motivo, acreditamos na importância de as universidades públicas de ensino superior se posicionarem na luta contra essa formação deformada que tenciona formar profissionais acríticos sem vínculo orgânico com o gênero humano, em direção à superação dos antagonismos de classe que também se fazem presentes na formação ofertada aos profissionais.

Para concluir este capítulo, destacamos que nossa pesquisa tencionou dar voz aos egressos para compreender a realidade da formação humana e ética nos cursos de graduação em instituições públicas e privadas. Essa formação, de certo modo, confirmou-se nas falas dos egressos pesquisados, com predominância no curso de Pedagogia e em menor proporção no curso de Medicina. Alguns egressos reconheceram a importância da Filosofia para fundamentar a formação humana e ética do profissional e posicionaram-se em favor da permanência e ampliação das disciplinas de Filosofia no currículo, voltadas exclusivamente para essa formação, contextualizadas com a realidade de cada profissão, numa perspectiva crítica. Nesse aspecto, um dos pontos centrais da nossa tese nesta pesquisa é a Filosofia como requisito fundamental para a formação humana e ética do profissional nos cursos de graduação em Pedagogia e de Medicina. Portanto, *a formação que queremos* centraliza-se nesse ponto.

5 CONCLUSÃO

Investigar a formação humana e ética do profissional nos cursos de graduação de Pedagogia e de Medicina conduziu-nos a inúmeros desafios de ordem teórica, metodológica e contextual. Desde o início, buscamos compreender a conjuntura pandêmica e, em sua expressão mais sensível, as vidas perdidas. Esse cenário adverso — período marcado pela polarização entre os defensores da vida e da ciência e aqueles que se amparavam no obscurantismo, sustentando um perverso negacionismo — impactou o desenvolvimento desta pesquisa em sua fase inicial, mas também aprofundou nossas reflexões, fortalecendo o objeto de estudo: *a formação humana e ética do profissional de Pedagogia e de Medicina*. Foi nesse ambiente de desprezo pelos valores humanos que esta investigação se consolidou, num contexto em que se priorizaram interesses materiais, econômicos e políticos em detrimento da vida, agravando a crise dos valores éticos. Sob tal perspectiva, apropriamo-nos da ciência como um campo fecundo de possibilidades para a busca de respostas e alternativas de superação para o atual estado de coisas relacionado ao nosso objeto de pesquisa.

A formação profissional, compreendida como produto histórico das determinações impostas pelo modo de produção capitalista na contemporaneidade, constituiu-se, para nós, em um espaço essencial de análise voltado para o exame das condições concretas de formação dos futuros pedagogos e médicos. Essa realidade impulsionou-nos à necessidade de captar, de modo crítico e aprofundado, os elementos constitutivos da formação humana e ética desses profissionais. Tal busca fundamentou-se em categorias conceituais presentes no pensamento de Marx e de Lukács, tais como: ontologia, trabalho, educação, formação humana, ética fundamental e ética profissional — todas permeadas pela Filosofia —, que nos auxiliaram na concepção de formação profissional orientada por uma perspectiva materialista, histórica e dialética. Essa fundamentação teórica, construída a partir dos filósofos mencionados, entre outros autores que sustentaram esta tese, forneceu-nos as mediações necessárias para interpretar as contradições, os limites e as possibilidades inerentes à formação.

Ao longo do percurso investigativo que trilhamos, construímos, de maneira progressiva e consistente, diversas inferências substantivas acerca da temática em estudo. Nesta etapa conclusiva, resgatamos as considerações que julgamos mais relevantes e elucidativas em relação ao nosso objeto de pesquisa e à problemática que o orientou, qual seja: a formação do profissional dos cursos de Pedagogia e de Medicina, que tem a necessidade de ser humana e

ética, proporcionada pela Filosofia. Desse modo, podemos aqui arrematar os pontos centrais desta tese, apresentando as nossas conclusões.

Após o capítulo introdutório, delineamos os elementos constitutivos da formação humana, a concepção de formação, a relação entre teleologia e causalidade como categorias centrais no processo de trabalho, e a dimensão ontológica do complexo da educação, no seu sentido amplo e estrito.

A partir da categoria trabalho e educação, salientamos os elementos constitutivos de uma *formação humana omnilateral*, conforme concebido por Marx. Esse entendimento conduziu-nos à reflexão e formulação de uma proposta de formação efetiva, capaz de contribuir para a formação humana e ética do profissional nos cursos de graduação de Pedagogia e de Medicina, fundamentada nas falas e posições dos egressos.

Ao falarmos da ética fundamental como uma mediação necessária para a formação do profissional, extraímos os elementos essenciais do pensamento marxiano, que propiciaram os fundamentos que nos conduziram à compreensão da formação humana e ética dos egressos dos cursos de Pedagogia e de Medicina. Esses elementos caracterizaram-se como: *a filosofia, a educação e a historicidade; a concepção de ser humano, de vida humana e de conhecimento; e as contradições da sociabilidade humana*.

Em seguida, em nossa pesquisa de campo, verificamos a *presença e/ou ausência* de uma dimensão humana e ética, mediada por saberes filosóficos, na formação dos egressos dos cursos de Pedagogia e de Medicina para orientar sua prática profissional, apontando a *formação que temos e a formação que queremos*.

É importante lembrar que o contingente de participantes da pesquisa, de apenas 20 egressos, foi menor do que o esperado. Diante desse quadro, optamos por estabelecer a amostra definitiva da pesquisa com base nesse contingente de participantes, assegurando a diversidade institucional e regional necessária à análise. Mesmo diante de uma amostra numericamente mais restrita do que a inicialmente projetada, as respostas obtidas revelaram-se de elevada relevância científica, oferecendo subsídios empíricos de grande densidade analítica.

Dessa forma, as falas dos egressos, repletas de nuances críticas e reflexivas, permitiram a identificação de cinco achados significativos para os objetivos desta investigação; sobretudo, trouxeram à tona as contradições, lacunas e potencialidades existentes na formação humana e ética dos egressos dos cursos de Pedagogia e de Medicina, reforçando o rigor e a pertinência da abordagem qualitativa adotada. Foi a partir da pesquisa documental e de campo que conseguimos traçar o panorama dos cursos de Pedagogia e de Medicina, identificando esses

achados e as interfaces da formação humana e ética do profissional nas instituições investigadas.

O *primeiro achado*, que foi decorrente da pesquisa documental, referiu-se à constatação de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, de 2006 (DCN), e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina, de 2014 (DCN), forneceram os elementos constitutivos para a formação humana e ética dos pedagogos e dos médicos, possibilitando às instituições de ensino superior um direcionamento para desenvolver uma concepção formativa pautada nesses elementos fundamentais, expressos nos perfis de egressos de ambas as diretrizes. Esses documentos trouxeram como função primordial a formação humana e ética do profissional, visando práticas pautadas na equidade, justiça, ética e humanização no trato da vida humana, com o objetivo de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, esses documentos direcionam, de fato, as instituições para que proporcionem uma formação humana e ética aos seus profissionais.

O *segundo achado*, também decorrente da pesquisa documental, confirmou que os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Pedagogia e de Medicina das instituições públicas estavam em conformidade com as diretrizes de seus respectivos cursos, embora o PPC de ambos os cursos — Pedagogia e Medicina — da instituição privada apresentasse menor aderência a essas normas. Na análise desses documentos, observamos que os projetos das instituições públicas contemplavam disciplinas voltadas à Filosofia, às Ciências Humanas e Sociais, além de incorporarem, de forma mais consistente, os elementos da formação omnilateral — no sentido marxiano, posto nesta tese —, em comparação aos PPCs das instituições privadas. Essa constatação evidenciou um maior compromisso das instituições públicas, em relação às instituições privadas, com a formação humana e ética do profissional.

O *terceiro achado*, agora relacionado à pesquisa de campo, destacou o entendimento unânime entre os egressos dos cursos de Pedagogia e de Medicina de que o código de ética, por si só, não é suficiente para assegurar uma prática profissional autenticamente humanizada e ética. Consideramos esse ponto muito relevante, pois nos remete ao pensamento do filósofo Immanuel Kant, que entende que uma ação verdadeiramente ética não se reduz a um caráter normativo, embora este seja importante, mas sim deve referir-se à compreensão de seus fundamentos, o que leva a pessoa a agir por dever, e não apenas pelo dever. Ou seja, para Kant, os atos com valor moral verdadeiro só podem ser praticados por decisão autônoma e livre, fruto da formação da consciência moral que conduz o sujeito a agir

com boa vontade, independentemente de qualquer fator externo, seja por coação e/ou gratificação, o que reforça a necessidade de uma formação profissional voltada para o agir por dever, e não apenas pelo dever formal e/ou legal.

O *quarto achado*, também referente à pesquisa de campo, porém exclusivo do curso de Pedagogia, revelou que, ao serem provocados a refletir sobre a possibilidade de criação de um código de ética específico para os pedagogos, os egressos, em sua maioria, principalmente das instituições públicas do Ceará, confirmaram essa necessidade, ao mesmo tempo em que manifestaram posicionamentos críticos, enfatizando que a ética do educador não pode ser reduzida a normativas institucionais, devendo estar vinculada a um compromisso social e político com a transformação da realidade educacional. Para esses participantes, a ética se constrói na *práxis* e exige fundamentos filosóficos que deem sentido à docência como mediação crítica entre o conhecimento e os processos de emancipação humana, reconhecendo, portanto, a importância dos fundamentos da ética para essa formação. No entanto, entre os egressos de instituições privadas de São Paulo, essa proposição foi recebida com aceitação mais passiva, sendo tratada simplesmente como um mecanismo regulador da conduta individual, sem uma problematização mais profunda sobre os fundamentos do Código de Ética. Entendemos que a ética fundamental, nesse horizonte, não pode ser compreendida como mera normatização ou obediência a códigos de conduta, mas deve ser concebida como expressão da consciência histórica e socialmente situada, construída por mediação da filosofia numa perspectiva crítica, na interação concreta entre sujeito, conhecimento e contextualizada com a realidade de cada profissão.

O *quinto achado* consistiu na consolidação dos resultados advindos tanto da análise documental como da pesquisa de campo, desenvolvida com os documentos dos cursos de Pedagogia e de Medicina e com os egressos dessas graduações, os quais ofereceram subsídios relevantes para subsidiar a reflexão crítica sobre a formação humana e ética dos profissionais dessas áreas. Esse resultado revelou o panorama da formação que temos e sinalizou perspectivas para a formação que queremos nesses cursos, que evidenciaremos a seguir.

A *formação que temos* foi marcada por um período de retrocessos, caracterizado pelo processo de desestruturação das instituições públicas de ensino superior, principalmente nos cursos de Pedagogia, entre os anos de 2016 e 2022, cujos impactos repercutiram na qualidade da formação do pedagogo. As legislações promulgadas ao longo desse período configuraram um ataque à concepção crítica de educação, ao promoverem a substituição dos fundamentos filosóficos por uma racionalidade de cunho tecnicista, pragmático e subordinado

à lógica do mercado. Tais legislações incluem: a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum (BNCC); a Portaria CNE/CP n.º 17, de 11 de setembro de 2020, que apresentou a minuta das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia; o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamentou a oferta de educação a distância na Educação Básica e no Ensino Superior; e a Portaria n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018, que autorizou a inserção de componentes curriculares em modalidade remota nos cursos presenciais de graduação das Instituições de Ensino Superior (IES).

Paralelamente a essas legislações, constatamos um crescimento vertiginoso na oferta de vagas nos cursos de graduação pelas instituições privadas, tanto nos cursos de Pedagogia como nos de Medicina e demais graduações, enquanto as universidades públicas permaneceram marcadas pela estagnação ou mesmo pela redução em sua capacidade de atendimento. Tal configuração expressou um processo de mercantilização paulatina e velada da formação profissional no Brasil, especialmente nos cursos de Medicina, cujas consequências éticas e sociais revelaram-se profundamente inquietantes.

Desse modo, a partir da pesquisa realizada, constatamos que a *formação que temos* nos cursos de Pedagogia e de Medicina foi atravessada por contradições estruturais. Nas instituições públicas, sobretudo do Ceará, identificamos currículos que ainda demonstraram certo compromisso com uma formação mais alinhada à perspectiva omnilateral, sustentada por fundamentos filosóficos que buscavam articular teoria e prática, associados a um sentido de responsabilidade social. Essa formação viabilizou a constituição de profissionais com discernimento crítico, posicionamento ético e consciência histórico-social, mesmo diante de condições adversas, ainda apresentando insuficiência da Filosofia, a escassez de recursos, a sobrecarga do trabalho docente e a precarização das estruturas institucionais. No âmbito do curso de Pedagogia, os egressos relataram a compreensão da docência como uma prática social comprometida com a transformação da realidade. Já no curso de Medicina houve uma menor proporção dessa consideração; contudo, observamos menções de egressos da instituição pública acerca da valorização da Filosofia e da integração entre teoria e prática no cuidado com a vida, mediados pela ética fundamental.

Falando especificamente dos cursos de Medicina, verificamos que, nesses cursos, conforme elucidado tanto nas análises dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) quanto nas falas dos egressos, há uma recorrência de considerações sobre a fragilidade — e, em diversos

casos, *a ausência* — de uma abordagem filosófica e crítica voltada para a formação humanizada e ética do futuro profissional.

Esse déficit formativo mostrou-se mais agudo nas instituições privadas, nas quais prevaleceu uma ênfase em conteúdos de natureza pragmática e tecnicista, predominantemente orientados pelas exigências imediatas do mercado de trabalho, sobretudo no estado de São Paulo, onde a formação apresentou-se conformada por uma racionalidade de natureza instrumental. Detectamos ainda experiências formativas pontuais com docentes da instituição privada que não demonstraram aderência ao paradigma da humanização na medicina, como preconizado pelas DCN de 2014. Por conseguinte, as propostas curriculares privilegiaram a lógica da eficiência, da gestão e da empregabilidade, restringindo a dimensão ética à mera observância de normas de conduta e promovendo o esvaziamento dos fundamentos filosóficos subjacentes à formação humana.

Em relação aos cursos de Pedagogia das instituições privadas, essa concepção traduziu-se na compreensão da docência como mera prestação de serviço; tampouco observamos a efetivação da formação continuada dos professores, prevista nas DCN do curso e no PPC. Tais normativas, embora formalmente estabelecidas, mostraram-se insuficientes para reverter a hegemonia de uma formação pragmática, destituída de alicerces filosóficos substanciais para a formação do profissional pedagogo.

As evidências das pesquisas documental e de campo, obtidas ao longo da investigação, confirmaram com contundência a hipótese que orientou esta tese: *constatamos uma carência expressiva de disciplinas filosóficas que abordassem, de maneira sistemática e crítica, a formação humana e ética dos profissionais pedagogo e médico*. Em específico nos cursos de Pedagogia e de Medicina das instituições privadas, observou-se um processo sistemático de supressão das disciplinas de fundamentos — notadamente a Filosofia — nos projetos pedagógicos desses cursos. Essa configuração curricular, cuja problematização embasamos na concepção de Saviani, revelou uma concepção tecnicista de formação, que esvaziou o caráter crítico e emancipatório da educação, reduzindo o papel do pedagogo e do médico a funções operacionais, fragmentadas e desprovidas de reflexão e atuação ética.

Adentrando na *formação que queremos*, em resposta ao cenário anteriormente demonstrado, fundamentamo-nos nos resultados da pesquisa, os quais reafirmaram a urgência da defesa e do fortalecimento das DCN de 2006 para o curso de Pedagogia, das DCN de 2014 para o curso de Medicina e da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015, que instituiu as diretrizes para a formação inicial em nível superior — abrangendo os cursos de licenciatura,

os programas de formação pedagógica para graduados e os de segunda licenciatura —, bem como para a formação continuada dos professores. Essas normativas asseguraram o comprometimento com o desenvolvimento do profissional. Reconhecemos que tais documentos representaram um avanço significativo para a constituição de trajetórias formativas humanas e éticas, tanto na área da educação quanto na saúde, ainda que sua implementação tenha ocorrido de maneira incipiente. Contudo, ofereceram às instituições certa margem de autonomia para estruturarem concepções educativas orientadas pelos princípios de formação humana e ética, explicitados nos perfis de egresso previstos nas respectivas diretrizes anteriormente mencionadas.

Vale a pena retomar, aqui, os referenciais normativos que atribuem centralidade à formação humana e ética do profissional. No caso do curso de Pedagogia, conforme disposto no artigo 5º das DCN de 2006, o perfil do egresso deve estar pautado por uma atuação ética, ancorada no compromisso com a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária, fundamentando-se em princípios filosóficos, políticos e educacionais. Essa diretriz fortalece a exigência de uma formação crítica, reflexiva e socialmente comprometida, capaz de formar educadores conscientes de sua inserção histórica e de sua responsabilidade social. Por sua vez, o artigo 3º das DCN de Medicina de 2014 estabelece que o graduado deve possuir uma formação integral, humanista, crítica e ética, orientada para a atenção à saúde em seus diferentes níveis, com responsabilidade social e defesa da cidadania e da dignidade humana. É essa *formação que queremos*, de fato, e não apenas no plano das normativas. Caso houvesse o efetivo cumprimento dessas diretrizes, já seria possível consolidar um perfil minimamente estruturado dessa formação, o qual se resume à seguinte consideração: uma formação humana e ética sustentada por fundamentos filosóficos.

Enfatizamos que essa formação humanista e ética deve ser desenvolvida de forma transversal, contínua e integrada ao longo de todo o percurso formativo, com base na presença efetiva das disciplinas de Filosofia nos distintos eixos curriculares, conforme preveem as legislações supracitadas. Essa perspectiva visou garantir que os futuros profissionais da Pedagogia e da Medicina não concluíssem sua graduação como meros técnicos, mas como sujeitos capazes de articular o saber técnico-científico com uma compreensão crítica, reflexiva, sensível e eticamente comprometida com a dignidade da vida humana. É essa a *formação que queremos*.

Em síntese, a *formação que queremos* reconhece a integralidade do ser humano e suas múltiplas dimensões — histórica, social, afetiva e estética —, mediada pela Filosofia, e

reintegra os fundamentos filosóficos aos currículos dos cursos de Pedagogia, de Medicina e das demais graduações responsáveis pela formação profissional. Pudemos perceber que essa formação, ainda com limitações, esteve parcialmente presente nas instituições públicas, que têm sinalizado esforços no sentido de superar a lógica mercadológica que ainda norteia grande parte da educação superior no Brasil. A *formação que queremos*, portanto, rompe com esse viés mercadológico e tecnicista.

A partir da *formação que temos* e da *formação que queremos*, é possível pensarmos estratégias de ação para aprimorar a formação do pedagogo e do médico. Verificamos que os cursos de Pedagogia e de Medicina, ofertados por instituições públicas, mostraram-se mais alinhados à *formação que queremos*, isto é, fomentada na concepção de formação desenvolvida ao longo desta pesquisa.

Reiterando mais uma vez, podemos afirmar que a investigação comprovou a centralidade da Filosofia como mediação primordial para a ética fundamental, a qual transcende o caráter meramente normativo. Nesse sentido, a *presença* da Filosofia assume um papel essencial na formação. Tal constatação foi evidenciada nas falas dos egressos, que revelaram maior capacidade de reflexão crítica, sensibilidade e consciência acerca do papel social de sua profissão. Em contrapartida, sua *ausência* resultou em formações desprovidas de sentido humano e ético. Assim, reafirmamos que a Filosofia não deve ser tratada como apêndice curricular nas graduações, mas como eixo central estruturante da formação humana e ética do profissional.

As contribuições desta pesquisa indicam a necessidade de reconfigurar os currículos das graduações, promovendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como garantindo a presença efetiva dos fundamentos filosóficos direcionados à formação humana e ética dos profissionais pedagogo e médico.

Dessa maneira, reafirmamos que essa formação, mediada pela Filosofia, deve ser compreendida como um processo formativo de sujeitos críticos, capazes de intervir na realidade com responsabilidade e compromisso com a dignidade do ser humano. As instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, precisam, nesse contexto, assumir seu papel histórico como espaços de formação integral, superando a dicotomia entre saber técnico e formação ética. Essa é a direção da *formação que queremos* e que esta pesquisa buscou afirmar como horizonte possível e necessário.

Confirmamos, assim, a tese defendida ao longo deste trabalho: a *presença* da Filosofia, capaz de orientar os fundamentos de uma ética profissional, mostrou-se cada vez mais

indispensável ao processo formativo do pedagogo e do médico. Torna-se, portanto, urgente a inclusão de disciplinas filosóficas nesses cursos de graduação que ainda não as contemplam, bem como a ampliação dessas disciplinas nos currículos existentes, a fim de garantir a formação de profissionais preparados para atuar com responsabilidade social no exercício de suas profissões.

Diante dessa realidade concreta, compreendemos *que as escolhas humanas são historicamente determinadas, mas também historicamente determinantes*, à medida que os pares teleológicos e as ações para realizá-los produzem transformações sociais na particularidade da formação dos indivíduos, que, por sua vez, refletem na totalidade social. Daí decorre a importância de cumprir, pelo menos, o que está prescrito nos documentos dos cursos de Pedagogia e de Medicina, o que nos remete, reafirmando, à necessidade de disciplinas filosóficas que fundamentem a formação humana e ética de qualquer profissional — no nosso caso, dos profissionais de Pedagogia e de Medicina. Defendemos, portanto, que essa formação ocorra à luz do pensamento marxiano e lukacsiano, em que os valores humanos cumprem papel decisivo não somente nas posições teleológicas, mas também nas alternativas de ação, impulsionando o ser humano para o desenvolvimento da generidade humana em direção ao *para si*.

Com isso, concluímos que a educação é uma mediação essencial na vida humana e que a formação presente nas instituições de ensino faz parte dessa mediação, sendo necessário que esta tenha um caráter humano e ético, que só pode ser proporcionado pela Filosofia. E isso é possível, mesmo no modo de produção capitalista, por meio de novas posições teleológicas e de novas ações, mediante as normativas educacionais que preconizam como deve ser ofertada a formação profissional nos cursos de graduação. Entendemos que, assim como as teleologias primárias se relacionam com a causalidade no âmbito do trabalho, o mesmo ocorre com as teleologias secundárias, que se relacionam aos complexos sociais e, portanto, à educação e à formação de profissionais, acompanhadas da lógica condicional do *se... então*. Ou seja, se a formação se direciona para atender às demandas do mercado, imposta pela lógica do capital e pautada no princípio educativo do trabalho em seu sentido negativo, *então* o resultado consiste em uma formação que privilegia o caráter técnico e apenas a experiência prática, negligenciando a fundamentação teórica e os saberes filosóficos necessários para sustentar e desenvolver as dimensões humana e ética no cotidiano profissional — como observamos na formação dos egressos de instituições privadas nos cursos de Pedagogia e de Medicina. Ao contrário, se a formação se orienta pela dignidade e pelos valores humanos, guiada pelos saberes

filosóficos, *então* o resultado consiste em uma formação humana e ética que privilegia a vida e o ser humano. Por fim, reconhecemos que o homem é sujeito da sua história e também responsável por suas teleologias e ações, ou seja, ele é responsável pelos bloqueios que enfrenta, mas também pelas possibilidades de superá-los, podendo e devendo pensar e agir em prol da construção dessas superações.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ana Paula Lima. **Ensino médio integrado à educação profissional:** formação omnilateral ou unilateral? 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/22615>. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dezembro 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n.º 4, de 7 de novembro de 2001a, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 nov. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 3, de 20 de junho de 2014. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 jun. 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 132, de 20 de dezembro de 2023. Brasília, DF: STF, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** linha de base. Brasília, DF: Inep, 2015b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório de curso:** medicina: Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá. Brasília, DF: Inep, 2019b.

BRASIL. **LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001b. Organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jul. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 dez. 2019c.

BRASIL. Portaria CNE/CP nº 17, de 11 de setembro de 2020b, Comissão Bicameral – Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: proposta preliminar em discussão. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 set. 2020.

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. p. 408-415.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **Código de ética médica:** Resolução CFM nº 2.217, de 27 de setembro de 2018, modificada pelas resoluções CFM nº 2.222/2018 e 2.226/2019/. Brasília, DF, 2019.

FERREIRA JÚNIOR, Amarilio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, [S. l.], v. 12, n. 26, p. 635-646, 2008.

FORTES, Ronaldo Vielmi. As três determinações fundamentais da análise lukacsiana do trabalho. **Verinotio: Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas**, [S. l.], n. 22, out. 2016.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 28, p. 1203-1230, 2007.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Portal**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/>. Acesso em: 12 jun. 2020.

HEGEL, G. W. F. **Enciclopedia de las ciencias filosoficas**. Tradução de E. Ovejero y Maury. Buenos Aires: Libertad, 1974.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1986.

LOPES, Fátima Maria Nobre. As duas faces do trabalho: constituição e negação do homem. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 85, p. 44-57, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/72464>. Acesso em: 26 mar. 2023.

LOPES, Fátima Maria Nobre. **Lukács**: estranhamento, ética e formação humana. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3286>. Acesso em: 3 set. 2021.

LOPES, Fátima Maria Nobre. O duplo aspecto da educação: via de constituição do estranhamento ou de sua superação mediada pela ética. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 63-72, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/326/276>. Acesso em: 7 ago. 2022.

LOPES, Fátima Maria Nobre. Os prolegômenos de uma ética na ontologia de Lukács. **Argumentos Revista de Filosofia**, Fortaleza, ano 6, n. 11, p. 255-267, jan./jun. 2014. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14562/1/2014_art_fmnlopes.pdf. Acesso em: 7 ago. 2022.

LOPES, Fátima Maria Nobre; SILVA FILHO, Adauto Lopes da. Elementos de uma ética fundamental. In: LOPES, F. M. N.; OLIVEIRA, D. R.; CASTRO, M. A.; SILVA FILHO, A. L. da (org.). **Temas de filosofia e de história da educação**: bases teóricas e experenciais. Curitiba: CRV, 2018a. p. 15-28.

LOPES, Fátima Maria Nobre; SILVA FILHO, Adauto Lopes. Hegel: a filosofia enquanto sistema da razão. **Argumentos Revista de Filosofia**, Fortaleza, ano 9, n. 18, p. 107-119, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/31032>. Acesso em: 17 jun. 2022.

LOPES, Fátima Maria Nobre; SILVA FILHO, Adauto Lopes da. Nova Gazeta Renana: a política em sua dimensão negativa no pensamento de Marx. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 142-160, jul./dez. 2018b. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/18816/14160>. DOI: 10.5752/P.2177-6342.2018v9n18p142-160. Acesso em: 2 jun. 2022.

LOPES, Rafael Nobre; LIRA, Roberta Cavalcante Muniz. Um relato de experiência em educação médica: módulo de desenvolvimento pessoal, psicopatologia da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará. **Revista Educação em Debate**, v. 40, n. 77, p. 175-187, set./dez. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39949>. Acesso em: 3 set. 2022.

LOPES, Samuel Nobre. O campo da educação no horizonte do trabalho docente num viés de estranhamento e de emancipação: uma experiência de vida. In: LOPES, Samuel Nobre *et al.* **Temas de filosofia, educação e ensino**: aportes teóricos e práticos. Curitiba: CRV, 2023, p. 97-102.

LOPES, Samuel Nobre. **Realização e estranhamento no trabalho docente universitário**: uma análise ontológica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=100924>. Acesso em: 17 jun. 2022.

LUKÁCS, Georg. **Conversando com Lukács**: entrevistas a Léo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz. Tradução de Giseh Vianna. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LUKÁCS, György. **Ontologia dell'essere sociale**: acura di Alberto Scarponi. Roma: Riuniti, 1981. 3v.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 2.

MACÁRIO, E. Práxis, gênero humano e natureza: notas a partir de Marx, Engels e Lukács. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 1, n. 113, p. 171-191, 2013.

MACHADO, Clarisse Daminelli Borges; WUO, Andrea; HEINZLE, Marcia. Educação médica no Brasil: uma análise histórica sobre a formação acadêmica e pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 42, n. 2, p. 49-56, abr./jun. 2018.

MACHADO, Maria Helena; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora C. S.; MALVEZZI, Paulo Cláudio. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina: impactos sobre a formação e o trabalho do médico no SUS. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 26, supl. 2, p. 3785-3796, 2021.

MARTIRE JÚNIOR, Lybio. Breve história da Medicina brasileira. In: ALLAMEL-RAFFIN, C.; LEPLEGE, A.; MARTIRE JUNIOR, L. J. **História da Medicina**. Aparecida: Ideias e Letras, 2011.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Seleção, tradução e notas de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2017. v. 3.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 1. t. 1.

MARX, Karl. **Prefácio à contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 571-573.

MARX, Karl. Trabalho alienado e superação positiva da autoalienação humana. In: FERNANDES, F. (ed.). **Grandes cientistas sociais**: Marx, Engels. São Paulo: Ática, 1989. p. 146-198.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família**. São Paulo: Boitempo, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

NASSIF, A. C. N. **Escolas médicas do Brasil**. [S. l: s. n.], 2023. Disponível em: <https://www.escolasmedicas.com.br/escolas-medicas-todas.php>. Acesso em: 20 maio 2023.

ORSO, P. J. **Um espectro ronda a escola pública**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. Introdução e entrevista de Dermerval Saviani e Belly Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC): os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 711-725, 2017a.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 653-662, 2017b.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 14, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. O legado de Karl Marx para a educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 72-83, maio 2018a.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Revista HISTEDBR on-line**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 291-304, 2018b.

SCHEFFER, Mário. **Demografia médica no Brasil**. São Paulo: Unifesp, 2020.

SCHEFFER, M. et al. **Demografia médica no Brasil 2023**. São Paulo: FMUSP, AMB, 2023.

SEVERINO, A. J. **Filosofia na formação profissional**: por que ter valores políticos, éticos e estéticos na formação profissional é importante? São Paulo: Cartago Editorial, 2017.

SILVA FILHO, Adauto Lopes. A educação como esclarecimento: potencial crítico-emancipatório. **Revista Cocar**, Belém, v. 17, n. 35, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5648>. Acesso em: 3 jan. 2023.

SILVA FILHO, Adauto Lopes; LOPES, Fátima Maria Nobre. O paradoxo da educação brasileira: uma relação antagônica entre o princípio de realidade e o princípio de desempenho. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 59, p. 1022-1040, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24379>. Acesso em: 3 jan. 2023.

SILVA FILHO, Adauto Lopes; LOPES, Samuel Nobre. A influência do pensamento marxiano no pensamento de Herbert Marcuse. In: SILVA FILHO, Adauto Lopes et al. (org.). **Filosofia e Educação**: concepções, teorias e saberes. Curitiba: CRV, 2022. p. 37-46.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Tradução de João Dell'Anna. 40. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E DE MEDICINA

Questionário Curso de Pedagogia

Questão 1 - O curso de Pedagogia da instituição em que você se graduou proporcionou uma formação humana e ética para o exercício da profissão? Comente a sua resposta.

Questão 2 - Você teve disciplinas de Filosofia no currículo do seu curso? Quais foram as contribuições dessas disciplinas no sentido de proporcionar uma formação humana e ética do profissional? Comente sua resposta.

Questão 3 - Do seu ponto de vista, quais seriam as vantagens de haver disciplinas de Filosofia não somente no início, mas também no final do curso, direcionadas às concepções de uma ética fundamental, com destaque ao exercício da profissão pautado na formação humana e ética? Justifique sua resposta.

Questão 4 - Qual é a sua opinião acerca da relevância da criação de um Código de Ética como um dos instrumentos norteadores para os profissionais da educação, assim como há em outras profissões? Justifique sua resposta.

Questão 5 - Hipoteticamente, com a possibilidade de criação de um Código de Ética para os profissionais da Educação, seria suficiente apenas conhecê-lo e segui-lo para uma conduta profissional humana e ética? Justifique a sua resposta.

Questão 6 - O que você comprehende sobre Formação Humana e Ética?

Questão 7 - Quais são suas sugestões para a melhoria dos cursos de Pedagogia das diversas instituições de ensino superior, para proporcionar uma formação humana e ética para o exercício da profissão?

Questionário de Medicina

Questão 1 - Você considera que a instituição em que concluiu o curso de Medicina proporcionou uma formação humana e ética para atuar na sua profissão?

Questão 2 - Quais disciplinas proporcionaram a sua formação humana e ética? Dentre elas, houve disciplinas de Filosofia no seu curso? Quais foram as contribuições dessas disciplinas no sentido de proporcionar uma formação humana e ética do profissional? Comente sua resposta.

Questão 3 - Você acha que é suficiente somente conhecer e seguir o Código de Ética da sua profissão para comprehendê-lo e aplicá-lo a fim de proporcionar uma conduta profissional humana e ética?

Questão 4 - Considerando que a ética fundamental proporciona a qualquer profissional compreender o porquê e o para quê da sua profissão, inclusive compreender o seu próprio Código de Ética a partir dos fundamentos da ética tratados pelos filósofos, comente sobre a necessidade da Filosofia como disciplina obrigatória na formação humana e ética para os profissionais do curso de Medicina.

Questão 5 - Você teve acesso ao conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina e ao Projeto Pedagógico do seu Curso na sua graduação? Justifique sua resposta.

Questão 6 - O que você comprehende sobre formação humana e ética para os profissionais de Medicina? Comente sua resposta.

Questão 7 - Quais suas sugestões para a melhoria dos Cursos de Medicina das diversas Instituições de Ensino Superior a fim de proporcionar uma Formação Humana e Ética para o exercício da profissão?