



A BIOÉTICA E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PEDAGOGIA CONSTRUTIVISTA

Jucicléia Santos Silva¹  

Carlos Alexandre Molina Noccioli²  

Resumo

Este artigo examina a interseção entre ética, bioética e pedagogia construtivista em um contexto de crescente atenção às questões de dignidade humana e formação integral. Destaca a relevância da bioética no campo educacional, evidenciando como seus princípios podem ser aplicados para promover o desenvolvimento ético e intelectual dos estudantes. A pedagogia construtivista é apresentada como uma abordagem que valoriza a autonomia, o pensamento crítico e a interação social, alinhando-se aos fundamentos da bioética. Também são discutidas as responsabilidades dos educadores ao lidar com desafios éticos, como equilibrar valores diversos e promover um ambiente inclusivo. Por fim, propõe-se integrar a bioética ao ensino-aprendizagem para fomentar práticas educacionais mais reflexivas e éticas, assegurando o respeito à dignidade humana e fortalecendo o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos.

Palavras-chave: Construtivismo; Ética e bioética; Educação; Pedagogia.

Como citar

SILVA, Jucicléia Santos; NOCCIOLI, Carlos Alexandre Molina. A bioética e o processo de Ensino-Aprendizagem na pedagogia construtivista. **Educação em Análise**, Londrina, v. 10, p. 1-22. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2025.v10.50599>.



¹ Professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Pós-graduanda em bioética. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho. Muzambinho, Minas Gerais, Brasil. Endereço eletrônico: sjucicleia32@gmail.com.

² Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS). Pós-Doc em Ciência da Informação e Comunicação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP). Instituto Federal do Sul de Minas. Muzambinho, Minas Gerais, Brasil. Endereço eletrônico: carlos.noccioli@ufv.br.

BIOETHICS AND THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN CONSTRUCTIVIST PEDAGOGY

Abstract: This article examines the intersection between ethics, bioethics and constructivist pedagogy in a context of increasing attention to questions of human dignity and integral formation. It highlights the relevance of bioethics in the educational sphere, highlighting how its principles can be applied to promote the ethical and intellectual development of students. Constructivist pedagogy presents itself as an approach that values autonomy, critical thinking and social interaction, aligning itself with the foundations of bioethics. The responsibilities of educators are also analyzed to address ethical challenges, how to balance different values and promote an inclusive environment. Finally, it is proposed to integrate bioethics into teaching to promote more reflective and ethical educational practices, ensuring respect for human dignity and strengthening the moral and intellectual development of students.

Keywords: Constructivism; Ethics and bioethics; Education; Pedagogy.

LA BIOÉTICA Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVISTA

Resumen: Este artículo examina la intersección entre ética, bioética y pedagogía constructivista en un contexto de creciente atención a cuestiones de dignidad humana y formación integral. Resalta la relevancia de la bioética en el ámbito educativo, destacando cómo sus principios pueden aplicarse para promover el desarrollo ético e intelectual de los estudiantes. La pedagogía constructivista se presenta como un enfoque que valora la autonomía, el pensamiento crítico y la interacción social, alineándose con los fundamentos de la bioética. También se analizan las responsabilidades de los educadores al abordar los desafíos éticos, como equilibrar valores diversos y promover un entorno inclusivo. Finalmente, se propone integrar la bioética en la enseñanza-aprendizaje para fomentar prácticas educativas más reflexivas y éticas, asegurando el respeto a la dignidad humana y fortaleciendo el desarrollo moral e intelectual de los estudiantes.

Palabras clave: Constructivismo; Ética y bioética; Educación; Pedagogía.

Introdução

As práticas pedagógicas tornaram-se por longos tempos, o foco de estudos devido às suas concepções de mudanças às práticas tidas como tradicionais.

A concepção construtivista trouxe, por meio de grandes repercussões, modificações às ideias, às práticas pedagógicas dos educadores e ao cotidiano escolar, tornando-se ao longo dos tempos o centro das atenções no âmbito educacional.

O processo de construção do saber acontece de forma individual e coletiva, nesse sentido o pensamento construtivista busca que este processo seja o mais coerente possível, assim, o a intersecção entre a Bioética e a Pedagogia Construtivista são pertinentes, pois ambas estão preocupadas com desenvolvimento integral do indivíduo. Ambas, valorizam a sua autonomia, reconhecem a pluralidade de ideias, a diversidade, o pensamento crítico reflexivo, a promoção do bem estar comum, compartilham, portanto, de princípios fundamentais que juntas podem promover ambientes de aprendizagem significativos, com a formação intelectual, moral e ética, diante disso, de que forma a Bioética pode ser reconhecida no processo de aprendizagem na pedagogia construtivista?

De acordo com Carraro e Andrade (2009), em artigo publicado, foi a partir da década de 70, que a perspectiva teórica construtivista começou a ser utilizada no Brasil em propostas, projetos e reformas educacionais. Recentemente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) receberam inúmeras críticas ao adotarem como referência teórica o construtivismo (ANPED, 1996; Azanha, 2001; Duarte, 2001; Moreira, 1996).

Como objetivo geral, esta pesquisa pretende analisar a relação da Bioética com a Pedagogia Construtivista.

Os objetivos específicos são: Explorar os princípios éticos fundamentais da bioética. Explorar o construtivismo e a sua base teórica geradora e como promover o desenvolvimento ético dos alunos. Investigar as questões éticas emergentes na prática educativa construtivista, como a autonomia do aluno na construção do próprio conhecimento e o papel do educador na orientação moral e ética. Examinar os desafios éticos enfrentados pelos educadores construtivistas no equilíbrio entre respeitar a diversidade de valores e crenças dos alunos e promover um ambiente inclusivo e ético. Propor estratégias e diretrizes éticas para a prática pedagógica construtivista, visando garantir o respeito pelos direitos e dignidade dos alunos, bem como promover um ambiente de aprendizagem ético e colaborativo.

Para alcançar os objetivos apresentados buscaremos caminhos metodológicos como: revisão de literatura, pois este trabalho é de cunho qualitativo. Trazendo as considerações de Gil (2002, p.44), a pesquisa bibliográfica é

[...] desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente por livros e artigos científicos, tem como principal vantagem o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Este trabalho tem como metodologia a pesquisa e revisão bibliográfica de caráter qualitativo, enveredar na leitura e análise de textos, artigos e livros. Buscando caminhos para a realização deste trabalho, inicialmente, fizemos um levantamento bibliográfico sobre os temas ligados à Bioética, Pedagogia e Educação realizado na plataforma Capes (teses e dissertações). Neste levantamento utilizamos descritores: Bioética, Pedagogia e Educação e Construtivismo.

Metodologia

Neste ponto, pretendemos apresentar a metodologia adotada para a realização da pesquisa, incluindo a abordagem, tipo de pesquisa e procedimentos utilizados para alcançar os objetivos propostos. A pesquisa adotará uma abordagem bibliográfica, envolvendo uma revisão sistemática da literatura para cruzar informações sobre os aspectos éticos, bioéticos e construtivistas na educação. Por meio de uma pesquisa de abordagem bibliográfica, é possível uma análise detalhada e crítica da literatura existente sobre os temas propostos. A escolha desta abordagem justifica-se pela necessidade de compreender os conceitos fundamentais de ética, bioética e construtivismo na educação, bem como suas inter-relações.

O tipo de pesquisa empregado será, portanto, a revisão bibliográfica, focada na coleta, análise e interpretação de materiais já publicados. Este tipo de pesquisa proporcionará uma visão abrangente e aprofundada dos conceitos e teorias relevantes para o estudo. Os procedimentos para a realização da pesquisa envolverão as seguintes etapas: (i) identificação de fontes; (ii) seleção de fontes; (iii) análise e síntese dos dados; (iv) relação entre informações levantadas.

Nesse sentido, será realizada uma busca sistemática em bases de dados acadêmicas, bibliotecas digitais e periódicos científicos, utilizando termos de busca relacionados aos temas de ética, bioética e construtivismo na educação. Os materiais selecionados serão avaliados

quanto à sua relevância e qualidade, priorizando trabalhos de autores reconhecidos na área e publicações recentes. Os dados coletados serão analisados criticamente, identificando padrões, tendências e lacunas na literatura. Serão realizadas sínteses das informações obtidas, cruzando conceitos e teorias relacionadas à ética, bioética e construtivismo na educação. Com base na análise dos dados, será estabelecido um paralelo entre os principais resultados da revisão bibliográfica, destacando as contribuições teóricas e práticas para o campo da educação.

Conceituação e fundamentos da bioética

Para Chauí (2000), pode-se compreender a ética como um exercício de reflexão acerca da moralidade, por meio de padrões ideais do que pode ser bom para os indivíduos e a sociedade.

Nas concepções de Conti e Souza (2021, p. 715-718),

A bioética nasce na segunda metade do século XX, e seu surgimento é caracterizado por fatores típicos do período. Inicialmente, cabe ressaltar o fator sociocultural. Os anos 1960, principalmente nos países ocidentais, foram marcados por movimentos culturais e políticos caracterizados por discursos críticos, que se disseminaram no espaço público. Tais movimentos chamaram atenção para questões de justiça e igualdade e para a afirmação de direitos individuais, vinculados ao exercício da liberdade e da autonomia pessoal. Fomentado pelo despertar crítico, acentuou-se também o questionamento ao positivismo científico. Na década de 1970, com a popularização dos meios de comunicação de massa, essas ideias se expandiram rapidamente, atingindo um vasto público. Outro fator que impulsionou o surgimento da bioética foi o estrondoso desenvolvimento científico e biotecnológico do período. Essa conjuntura, que recebeu diversas denominações ('nova biologia', 'revolução biomédica', 'revolução biológica', 'ecológica' e 'médico-sanitária' 'revolução terapêutica' e 'biológica') ficou marcada pela descoberta e o aprimoramento de inúmeras biotécnicas. A primeira menção ao termo 'bioética' remonta a décadas anteriores – mais especificamente, ao ano de 1927, quando a palavra é empregada pelo teólogo alemão Fritz Jahr em artigo publicado no periódico Kosmos. Jahr definiu 'bioética' como a obrigação ética não apenas para com o ser humano, mas para com todos os seres vivos.

De acordo com Junqueira (2007, p. 2), “o início da Bioética se deu com a publicação de duas obras muito importantes do pesquisador e professor norte americano da área de oncologia, Van Rensselaer Potter”. Van Potter estava preocupado com a dimensão que os avanços da ciência, principalmente no âmbito da biotecnologia, estavam adquirindo. Assim, propôs um novo ramo do conhecimento que ajudasse as pessoas a pensar nas possíveis implicações

(positivas ou negativas) dos avanços da ciência sobre a vida (humana ou, de maneira mais ampla, de todos os seres vivos). Ele sugeriu que se estabelecesse uma “ponte” entre duas culturas, a científica e a humanística, guiado pela seguinte frase: “Nem tudo que é cientificamente possível é eticamente aceitável” (Junqueira, 2007, p. 2).

Após a compreensão desse fundamento (o respeito pela pessoa humana), podemos utilizar ‘ferramentas’ para facilitar o nosso processo de estudo e de decisão sobre os diversos temas de Bioética. A essas ferramentas chamamos princípios. O primeiro princípio que devemos considerar na nossa prática profissional é o de beneficência/não maleficência (também conhecido como benefício/não malefício). O benefício (e o não malefício) do paciente (e da sociedade) sempre foi a principal razão do exercício das profissões que envolvem a saúde das pessoas (física ou psicológica). Beneficência significa ‘fazer o bem’, e não maleficência significa ‘evitar o mal’. Desse modo, sempre que o profissional propuser um tratamento a um paciente, ele deverá reconhecer a dignidade do paciente e considerá-lo em sua totalidade [...] O segundo princípio que devemos utilizar como ‘ferramenta’ para o enfrentamento de questões éticas é o princípio da autonomia. De acordo com esse princípio, as pessoas têm ‘liberdade de decisão’ sobre sua vida. A autonomia é a capacidade autodeterminação. O terceiro princípio a ser considerado é o princípio de justiça. Este se refere à igualdade de tratamento e à justa distribuição das verbas do Estado para a saúde, a pesquisa etc. (Junqueira, 2007, p. 2).

Segundo Gracia Guillén (1998, p. 100)

[...] os quatro princípios bioéticos propostos por Beauchamp e Childress devem ser estruturados em dois níveis diferentes, que definem as duas dimensões da vida moral: um nível de gestão pública, formado pelos princípios de não maleficência e de justiça, e outro de gestão privada, composto pelos princípios de respeito à autonomia e de beneficência. Os deveres do nível da gestão pública (não maleficência e justiça) decorrem do fato de que a vida em sociedade obriga que todos aceitem certos preceitos morais. O dever de justiça exige que o Estado aplique esses preceitos a todos os seus membros de maneira igualitária. Portanto, os quatro princípios da bioética considerados são: princípio da não maleficência, justiça, autonomia e beneficência.

Quando falamos de valores, os mesmos foram conduzindo as nossas vidas, como fomos educados e criados para conviver no meio social. Um dos conceitos que definem bioética (“ética da vida”) é que esta é a ciência “que tem como objetivo indicar os limites e as finalidades da intervenção do homem sobre a vida, identificar os valores de referência racionalmente proponíveis, denunciar os riscos das possíveis aplicações” (Leone; Privitera; Cunha, 2001, p.

1162). Para isso, a Bioética, como área de pesquisa, necessita ser estudada interdisciplinarmente.

Princípios éticos e sua aplicação na educação

Para Vázquez (1999, p.1) a Ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos seres humanos na sociedade. A Ética estuda, analisa, reflete sobre o comportamento humano, considerado em sua totalidade, diversidade e variedade.

Nas concepções de Santos (2021, p. 1-5)

[...] tradicionalmente, há uma tendência em confundir os conceitos de ética e de moral. Neste período de tensão política, por exemplo, a palavra ética está em moda, diferentemente de moral, que é vinculada à moralismo, àquilo que, de uma forma ou de outra, caducou, e por isso mesmo tem conotação pejorativa. Mas, o fato é que a ética é da ordem do pensamento e da reflexão, enquanto a moral é da regra, do legal, do normativo. Enquanto a primeira reflete, a segunda descreve como agir em forma de regras. [...] A ética não pode estar distante da moral, mas elas têm suas especificidades. A ética, desde o mundo grego, diz respeito à reflexão sobre a vida prática, ou seja, sobre a ação. A ação ética é fruto de uma escolha refletida, pensada, deliberada, que pressupõe uma justificativa [...] Ela está voltada para a interrogação dos valores que devem orientar nossa ação visando o bem, que é nosso fim último.

Assim como os problemas teóricos morais não se identificam com os problemas práticos, embora estejam estritamente relacionados, também não se podem confundir a ética e a moral. “A ética não cria a moral”, para tanto, a ética influencia todas as pessoas seja qual for a sua origem social. Nossas ações cotidianas por muitas vezes refletem a crise de valores éticos vividas nos últimos anos e que reverberam em todos os campos tanto pessoais quanto profissionais.

Na Educação, tais condições também são percebidas, temos vivido grandes problemas que do ponto de vista ético são considerados modeladores de uma educação tida como igualitária ou que podem distanciar deste ideal.

A necessidade de problematizar questões relacionadas à ética e bioética no contexto educacional, torna-se cada vez mais evidente. O enfrentamento de conflitos éticos no espaço escolar é cada vez mais notório quando vivenciamos a violência física, psicológica, sexual, o bullying, uso de armas de fogo, roubos, xingamentos, racismo e não distante, a exclusão por classe social, de gênero e etc.

O Construtivismo

O construtivismo é um movimento que se consolidou no início do século XX e tem suas raízes na filosofia, tendo como nomes de cabeceira, Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592), Jan Amos Comênio (1592-1670). A partir daí outros nomes surgem em defesa do pensamento construtivista, entre eles: Jean Piaget, Henri Paul Wallon e Lev Vygotsky, os quais preconizam que a construção do conhecimento ocorre sob o prisma da interação do sujeito-objeto com o meio ambiente. Apesar desses estudiosos apresentarem visões de mundo e posições teóricas diferentes, eles defendem a importância do social na construção do processo do conhecimento (Thofehn; Leopardi, 2006, p. 695).

A versão construtivista não pode ser entendida como uma simples teoria e, sim, como um referencial explicativo que pretende mostrar que o processo ensino-aprendizagem é um processo social em que o conhecimento é resultado da construção pessoal do aluno.

Nas palavras de Carretero (1997, p. 10), o construtivismo é a ideia que sustenta que o indivíduo tanto nos aspectos cognitivos quanto sociais do comportamento como nos afetivos não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas, sim, uma construção própria que vai se produzindo, dia a dia, como resultado da sua interação entre os dois fatores.

Perspectivas construtivistas de Jean Piaget

A abordagem construtivista, baseada nas teorias de Piaget, postula que a construção dos objetos e suas relações ocorre em múltiplos níveis, sendo a equilíbrio o conceito central que explica as capacidades cognitivas do indivíduo ao interagir com pessoas e objetos. Carraro (2019, p. 262), citando Macedo (1994), afirma que, embora a adaptação das ideias de Piaget para a prática pedagógica seja inevitável, é essencial garantir a preservação dos fundamentos de sua teoria, pois, sem isso, o trabalho pedagógico deixaria de se alinhar com os princípios do construtivismo piagetiano (Carraro, 2019, p. 261-268).

Nesse sentido, o construtivismo colocado em prática nas escolas só pode estar baseado em Piaget se os pressupostos de sua teoria psicológica e epistemológica forem considerados adequadamente. “Jean Piaget, realizou pesquisas a partir de observações, isto é, ele foi

observando sistematicamente como a criança constrói o seu conhecimento” (Fossile, 2010, p. 106).

Alicia Fernández (2001) diz que todo sujeito tem sua modalidade de aprendizagem e os seus meios para construir o próprio conhecimento, e isso significa uma maneira muito pessoal para se dirigir e construir o saber, ressalta também que para acontecer a aprendizagem, é necessário que quem aprende possa conectar-se mais com o seu sujeito ensinante do que com o seu sujeito aprendente, e quem ensina possa conectar-se mais com seu sujeito aprendente do que com seu sujeito ensinante. “Este processo inicia-se desde o nascimento e constitui-se em moldes ou esquema, sendo fruto do nosso inconsciente simbólico” (Serra, 2009, p. 21).

Para Fossile (2010, p. 106), há quatro fatores que Piaget considera essenciais e, até mesmo, responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo da criança:

Característica biológica, que diz respeito a um aspecto relacionado ao desenvolvimento orgânico e à maturação do sistema nervoso. Componente das vivências e atividades, este componente é desenvolvido quando a criança age sobre os objetos. Aspecto de interações sociais que surge através do uso da linguagem e da instrução educativa. Elemento de estabilização das ações, ligado à capacidade de se adaptar e manter equilíbrio em diferentes contextos e situações (Fossile, 2010, p. 106)

De acordo com os estudos realizados por Piaget, a criança apresenta estádios de desenvolvimento subdivididos em “sub estágios” que devem ser observados para que a mesma possa passar de um para outro.

Jorge Visca considera que, na Psicologia Evolutiva, encontramos as explanações behaviorista, piagetiana, psicanalítica etc., que não abordam a aprendizagem de maneira específica e nem o seu processo evolutivo. Acrescenta que o esquema evolutivo da aprendizagem postula: a existência de quatro níveis de aprendizagem: proto-aprendizagem, deutero aprendizagem, aprendizagem assistemática e aprendizagem sistemática; que a aprendizagem se dá em função de aspectos energéticos e estruturais e pela tematização dos esquemas de ação; que o processo geral e as aprendizagens particulares respondem a princípios estruturais e construtivistas e interacionais (Visca, 1987, p. 75).

Em um dos seus trabalhos, Piaget defende duas teses: a primeira seria que o nascimento da inteligência na criança se dá “na continuidade funcional entre o sensório-motor e o representativo, continuidade essa que orienta a constituição das sucessivas estruturas e a segunda tese é a da interação das diversas formas de representação” (Piaget, 1964, p. 4-5).

Fazendo-se entender o desenvolvimento da criança, Piaget propôs que este acontecesse a partir da imitação. Para ele, este processo ocorre em três fases sendo: ausência de imitação, imitação esporádica e início de imitação sistemática.

A ausência de imitação quando qualquer influência do meio não desperta caráter de imitação, “Acontece que, se os mecanismos reflexos não engendram assim, imitação alguma, o seu funcionamento implica, entretanto, certos processos que tornarão possível a imitação no decurso das fases seguintes. Analogamente, portanto, se chamamos imitação ao ato pelo qual um modelo é reproduzido” (Piaget, 1964, p.7). A imitação esporádica é caracterizada, precisamente, pelo fato dos esquemas reflexos começarem assimilando certos elementos exteriores e ampliando-se, assim, em função de uma experiência propriamente adquirida, na forma de reações circulares “diferenciadas”. Por exemplo: no domínio da sucção, o esquema reflexo enriquece-se de novos gestos, como o de introduzir sistematicamente o polegar na boca. Portanto, duas condições são necessárias para que surja a imitação: que os esquemas sejam suscetíveis de diferenciação na presença dos dados da experiência, e que o modelo seja percebido pela criança como análogo aos resultados a que ela própria chegou; logo, que esse modelo seja assimilado a um esquema circular já adquirido (Piaget, 1964, p.1-7).

Analisando a imitação sistemática,

[...] a representação começa quando há, simultaneamente, diferenciação e coordenação entre ‘significantes’ e ‘significados’, ou significações. Ora, os primeiros significantes diferenciados são fornecidos pela imitação e o seu derivado, a imagem mental, as quais prolongam a acomodação aos objetos exteriores. A imitação nascente manifesta-se, pois, num tal exemplo, como um simples prolongamento dos movimentos de acomodação, na medida em que estes, bem entendido, fazem parte de uma reação circular já constituída ou de uma atividade assimiladora global. Ora, no que diz respeito à fonação anteriormente examinada, o fenômeno é exatamente idêntico, salvo no tocante ao conteúdo da percepção a conservar. Quando para ou emite seus vagidos, a criança percebe um som que deseja manter ou repetir; e, como essa percepção faz parte de um esquema global de assimilação simultaneamente fônico e auditivo [...]. Mas, comparada à das fases seguintes, a imitação da terceira fase, embora se torne assim mais sistemática, continua ainda limitada pelas próprias condições da reação circular secundária. Logo, a imitação própria da terceira fase também será essencialmente conservadora, sem tentativas de acomodação aos novos modelos, como se observará no decorrer das fases seguintes (Piaget, 1964, p. 13-18).

Duarte (2001) ressalta que, nas últimas décadas, foi muito grande a divulgação da epistemologia e psicologia genética de Jean Piaget como referencial para a educação. Divulgação essa que foi feita através do movimento construtivista e que, no Brasil, tornou-se

um modismo a partir dos anos 80, defendendo princípios pedagógicos próximos aos do movimento escolanovista.

Carraro (2019, p. 262), citando Macedo (1994), afirma que “a transformação da obra de Piaget é inevitável quando visamos à aplicação pedagógica; porém, é preciso estar atento para que os pressupostos de sua teoria sejam preservados, pois, de outra forma, o trabalho pedagógico não poderá mais se identificar com o construtivismo de Piaget”. Nesse sentido, o construtivismo colocado em prática nas escolas só pode estar baseado em Piaget se os pressupostos de sua teoria psicológica e epistemológica forem considerados adequadamente (Carraro, 2019, p. 262).

O construtivismo segundo Lev Vygotsky

As teorias cognitivas de aprendizagem têm como objetivo compreender a dinâmica dos processos de ensino e aprendizado, fundamentadas na evolução cognitiva humana, buscando esclarecer a relação entre o desenvolvimento e a aquisição do conhecimento. Entre essas teorias de aprendizagem destaca-se a teoria sociocultural do desenvolvimento humano de Lev Vygotsky, por seu papel inovador na descrição e a aquisição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

De acordo com Thofehn e Leopardi (2006, p.695), Lev Semionovitch Vygotsky, também conhecido como construtivista sócio-histórico e sócio-interacionista, foi um estudioso russo, cuja trajetória acadêmica caracterizou-se pela interdisciplinaridade, já que teve contato com diversas áreas: artes, literatura, lingüística, antropologia, cultura, ciências sociais, psicologia, filosofia e, posteriormente, medicina. Nasceu em 1896, e faleceu aos 37 anos, vítima de tuberculose, doença com que conviveu durante catorze anos e sua produção científica, apesar de breve, foi intensa e relevante.

Diversas teorias têm buscado entender a complexa relação entre desenvolvimento e aprendizado na infância. Entre essas abordagens, destacam-se três concepções teóricas principais, cada uma oferecendo uma perspectiva distinta sobre como esses processos interagem e se influenciam mutuamente.

Para Fichtner (2010, p.7) o desenvolvimento não é um processo linear no tempo, mas sim um processo cíclico ou rítmico. Porque as diferentes funções psíquicas como percepção, memória, fantasia se formam numa forma diferente e desproporcional, o desenvolvimento

aparece como uma reestruturação e reorganização do sistema inteiro destas funções. O desenvolvimento sempre tem um caráter sistemático, um processo que tem uma perspectiva de futuro, onde nasce e cresce o novo.

Nessa perspectiva, o aprendizado é visto como um processo externo que se aproveita dos avanços já alcançados no desenvolvimento, sem, no entanto, influenciá-lo diretamente ou modificar o seu curso. Essa discussão teórica de acordo com Cole e Scribner (1991, p.9) em *A Formação Social da Mente*,

emerge em um período de intensas mudanças na psicologia, especialmente nas primeiras décadas do século XX. A psicologia na Rússia e Europa, movia-se entre os antagonismos das escolas, cada uma procurando oferecer explicações para os fenômenos. No ano de 1923, no primeiro congresso soviético de neuropsicologia, K. N. Kornilov iniciou a primeira grande mudança na psicologia depois da revolução. Nesta época, o Instituto de Psicologia de Moscou era chefiado por G. I. Chelpanov, um adepto da psicologia introspectiva de Wundt e opositor do behaviorismo.) Chelpanov atribuía um papel restrito ao marxismo na psicologia, aceitando que essa teoria poderia ajudar a explicar a organização social da consciência, mas não as propriedades da consciência individual. Kornilov criticou Chelpanov pelas bases idealistas da sua teoria psicológica e pelo restrito papel por ele atribuído ao marxismo na psicologia. Kornilov, que denominava sua própria abordagem de reatologia, procurou submeter todos os ramos da psicologia a uma estrutura marxista, usando as reações comportamentais como os elementos básicos. A maior razão para a relevância permanente do trabalho de Vygotsky está no fato de que, em 1924 e na década subsequente, ele se dedicou à construção de uma crítica penetrante à noção de que a compreensão de funções psicológicas superiores humanas poderia ser atingida pela multiplicação e complicação dos princípios derivados da psicologia animal, em particular aqueles princípios que representam uma combinação mecânica das leis do tipo estímulo-resposta. Ao mesmo tempo, ele produziu uma crítica devastadora das teorias que afirmam que as propriedades das funções intelectuais do adulto são resultado unicamente da maturação, ou, em outras palavras, estão de alguma maneira pré formadas na criança, esperando simplesmente a oportunidade de se manifeste, Vygotsky não foi o único a utilizar as abordagens históricas e do desenvolvimento na natureza, na Psicologia, P. P. Blonsky, já havia assumido a posição de que a compreensão das funções mentais complexas. Vygotsky adotou a noção de que o “comportamento só pode ser entendido como história do comportamento” (Cole; Scribner, 1991, p. 9-12).

Contribuições da obra de Vygotsky e a processo de aprendizagem

Vygotsky apresenta uma de suas teorias fundamentais sobre como os sujeitos aprendem, permitindo-nos compreender o desenvolvimento humano na sociedade. Ele enfatiza a

importância das interações como meio de adquirir e modificar o mundo exterior, estabelecendo uma relação de interdependência. De acordo com Sousa, Oliveira e Brandão (2019, p. 2):

Vygotsky nos traz uma de suas principais teorias relacionadas à aprendizagem do sujeito, que nos permite compreender o desenvolvimento humano na sociedade, uma vez que o autor parte das interações como meio de se apropriar e modificar do mundo exterior estabelecendo uma relação de interdependência. Para o psicólogo bielorruso as crianças não nascem com as características humanas prontas, mas estas se manifestam através do contato com o ambiente. A partir das interações o conhecimento é construído e compartilhado pelo grupo. Nesta Perspectiva o professor deve estar no centro da mediação não apenas como transmissor do saber, mas como conhecedor dos seus alunos, de modo a promover as ações que desenvolvam intelectualmente o pensamento com base nas experiências adquiridas. Assim é que Vygotsky faz uma crítica à educação tradicional cujo objetivo principal seria lançar conteúdos sem a possibilidade de questionamentos, de sorte que a presença de regras e a extrema disciplina impossibilita a interação dos alunos com os demais, como também a construção da autonomia destes sujeitos.

Contrariamente à ideia de que as crianças nascem com características humanas inatas, portanto, Vygotsky argumenta que tais características se manifestam através do contato com o ambiente. Ele destaca que o conhecimento é construído e compartilhado pelo grupo por meio dessas interações.

Nessa perspectiva, o papel do professor é crucial, não apenas como transmissor de conhecimento, mas como alguém que compreende profundamente seus alunos, buscando promover ações que estimulem o desenvolvimento intelectual com base nas experiências adquiridas. Vygotsky critica a educação tradicional, que tende a focar na simples transmissão de conteúdos, sem espaço para questionamentos. Argumenta que a imposição de regras e uma disciplina rígida podem prejudicar a interação entre os alunos e a construção de sua autonomia.

A obra de Vygotsky tem se permanecido viva e latente, atualmente, tem se discutido e reformulado alguns conceitos ampliando ainda mais a sua obra e a pesquisa, principalmente no campo educacional, o que podemos conferir nos trabalhos de Freitas (2024), Prestes (2014) e Castro e Teixeira (2023).

Freitas (2024) diz que a chegada da Teoria Histórico-Cultural no Brasil ocorreu no final da década de 1970, o começo da difusão de suas ideias ocorreu nos anos 1980 e o esforço de apropriação de seus conceitos iniciou nos anos 1990. Para Prestes (2014), o nome de Vygotsky é bem conhecido no Brasil, principalmente entre os que se dedicam aos estudos nas áreas da Pedagogia e da Psicologia, apesar de seus estudos fundamentarem também trabalhos nos campos da Arte, da Filosofia, da Sociologia, entre outros. O crescente número de pesquisadores

associados à Teoria Histórico-Cultural indica sua expansão, assim como o aumento das produções científicas fundamentadas em seus princípios. No entanto, ainda carecemos de estudos que detalhem a extensão dessa expansão.

É perceptível a importância da obra de Lev Vygotsky, no entanto a busca por seus livros em tradução no Brasil torna-se um impedimento para aprofundá-la. Como salienta França (2010), a obra de Vygotsky nos instiga a refletir sobre o processo de constituição do ser/estar professor, um processo mediatizado pelo grupo social e ressignificado de um modo singular em cada sujeito.

A pedagogia construtivista, suas bases teóricas e métodos de ensino-aprendizagem

Considerando Niskier (1992), a educação, desde a infância até a idade adulta, é a partir de Rousseau, considerada um processo natural, não artificial e repressivo. As forças naturais, agindo em liberdade, transformam o processo de desenvolvimento em algo agradável, racional e harmonioso. O processo educativo tornou-se simples por não estar sujeito a padrões convencionais.

A educação nunca mais foi a mesma depois de Rousseau. Foi nele que educadores como Pestalozzi, Herbart e Froebel, além de outros, e foi nele que se deu origem à Psicologia educacional. O processo educacional, ao tornar-se natural, baseou-se, a partir daí, nas tendências naturais para a ação, com ênfase nas atividades lúdicas. Por sua vez, Pestalozzi, educador suíço, acreditava ser a educação a base da reforma social. O princípio de sua obra é o da educação universal, tendo começado seu trabalho comparando as práticas educacionais da época e o desenvolvimento natural das crianças. Propunha como princípio pedagógico a 'lição das coisas', além do contato direto com o ambiente natural da criança. Pestalozzi está na origem da ideia moderna de maturação. Para ele, forçar a criança a obedecer a um só molde seria um erro. Confiava nas diferenças individuais. Niskier também menciona Herbart, que concebeu sua teoria a partir de alguns filósofos. Para Herbart, a educação é necessária ao homem porque somente ele pode evitar sua destruição. O ensino é o elemento formador do caráter e, auxiliado pela Pedagogia, indica o caminho, os níveis e os obstáculos para chegar aos fins propostos. Despertar interesses significa criar gosto pela verdade, pela beleza e pelo bem (NISKIER, 1992 p. 93-107)

Segundo Arias e Yera (1996, p. 11)

[...] o construtivismo não surgiu como uma teoria pedagógica propriamente dita, trata-se em essência de uma concepção filosófico-psicológica sobre o desenvolvimento mental do homem e, em particular, das crianças. No marco da educação escolar, o construtivismo concebe a aprendizagem como um processo de construção dos conhecimentos, de sua elaboração pela criança conjuntamente com o adulto (neste caso, com o professor), de diálogo com o outro, mas o epicentro desse processo é a própria criança. Corroborando com o pensamento de Montaigne e Comênio, naturalistas, que diziam ser base da educação, a primeira infância e as inclinações da própria criança. Esses pensadores foram o ponto de partida para que discípulos como Jean Jacques Rousseau defendessem a educação respeitando necessidades diferentes da que haviam seguido por tempos anteriores, como a educação tradicional.

Defende a ideia de que as pessoas nascem apenas com um conjunto de predisposições neurofisiológicas para o pensar que precisam ser desenvolvidas no percurso da vida. Por isso, as estruturas mentais devem ser concebidas como o produto de uma construção realizada pela criança em prolongadas etapas de reflexão individual e de interação com o outro.

O construtivismo - como diz Sanny S. da Rosa - não é método, mas tem implicações metodológicas para a prática docente: a importância do grupo em correspondência com o caráter social do processo de aprendizagem e de formação da personalidade; o papel processo de aprendizagem e de formação da personalidade.

Para Arias e Yera, a pedagogia construtivista é uma proposta democrática. Existe na verdade, determinada correlação entre o desenvolvimento da inteligência e a organização da vida individual e social sobre bases democráticas, racionais (Arias; Yera, 1996, p. 11-13).

Pensar uma nova pedagogia, levou possibilidades e desafios que reverberam até os dias atuais. De acordo com Chakur (2006, p.1-2) as tentativas de introduzir o Construtivismo na educação brasileira não são novas. O próprio Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implantados a partir de 1997, traz como fundamento o Construtivismo em sua versão educacional. A Lei 5692 de 1971 recorria à teoria dos estádios de Piaget, ao propor como categorias curriculares Atividades, Áreas de Estudos e Disciplinas.

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (Brasil, 1971).

A Epistemologia Genética e o Construtivismo não são uma nova metodologia pedagógica, podem até ser "um subsídio fundamental para o aperfeiçoamento das técnicas

pedagógicas", de acordo com as palavras Franco (1993), mas reduzir o Construtivismo a esta única dimensão é empobrecê-lo por demais, pois seus horizontes e aplicações são muito mais amplos, como muito bem definiu Becker (1992, p. 6), "Construtivismo, segundo pensamos, é esta forma de conceber o conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento".

Para Argento (2008),

[...] na forma como Piaget teorizou, existem alguns pressupostos básicos de sua teoria que devem ser levados em conta, se desejarmos criar um ambiente construtivista. A primeira das exigências é que o ambiente permita, e até obrigue, uma interação muito grande do aprendiz com o objeto de estudo, integrando o objeto de estudo à realidade do sujeito, dentro de suas condições, de forma a estimulá-lo e desafiá-lo, mas ao mesmo tempo permitindo que as novas situações criadas possam ser adaptadas às estruturas cognitivas existentes, propiciando o seu desenvolvimento. Outro aspecto primordial nas teorias construtivistas, é a quebra de paradigmas que os conceitos de Piaget trazem, é a troca do repasse da informação para a busca da formação do aluno; é a nova ordem revolucionária que retira o poder e autoridade do mestre transformando-o de todo poderoso detentor do saber para um educador - educando.

A professora Heloisa Argento (2008, p. 15), nos apresenta uma comparação entre as salas tradicionais e as salas construtivistas. Nas salas de aula consideradas tradicionais,

[...] o currículo é apresentado das partes para o todo, enfatizando habilidades básicas, o seguimento do currículo deve ser seguido de forma rigorosa, os estudantes são vistos como "tábulas rasas", geralmente os professores são os detentores do conhecimento, a avaliação da aprendizagem é vista como separada do ensino e ocorre, quase que totalmente, através de testes. Os estudantes desenvolvem os seus trabalhos de forma individualizada. Em contrapartida, as salas de aula que expõe o pensamento construtivista, elaboram o currículo de forma que se apresente do todo para os conhecimentos específicos, enfatizando os conceitos gerais, as atividades são baseadas em fontes ou referências, há interação entre os estudantes e professores, considera-se os pensamentos, ideias dos estudantes, na busca de pontos de vista dos estudantes para entender seus conceitos presentes para uso nas lições subsequentes. A forma avaliativa segue critérios de observação do professor sobre o desenvolvimento dos estudantes. As atividades são desenvolvidas em grupo na maioria das vezes, respeitando o tempo, espaço e pensamento de cada sujeito.

Uma abordagem curricular tradicional fragmenta, então, o conhecimento em partes. Enfatiza a aprendizagem de habilidades básicas, com uma rigorosa adesão ao currículo estabelecido. Os estudantes são considerados como receptores passivos de conhecimento, enquanto os professores são vistos como os principais detentores do saber. A avaliação é tratada

como uma entidade separada do ensino, predominantemente realizada por meio de testes, e os trabalhos dos alunos são geralmente desenvolvidos de forma individualizada.

Por outro lado, em salas de aula que adotam uma abordagem construtivista, o currículo é elaborado de forma a apresentar o conhecimento como um todo, priorizando conceitos gerais e promovendo a interação entre alunos e professores. Valoriza-se o pensamento dos estudantes, buscando-se compreender suas ideias para orientar as lições futuras. A avaliação é feita através da observação contínua do desenvolvimento dos estudantes pelo professor, e as atividades são frequentemente realizadas em grupo, respeitando o tempo, espaço e pensamento de cada indivíduo.

A relação entre abordagens curriculares tradicionais e construtivistas com a bioética está intimamente ligada à forma como essas abordagens moldam não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a forma como os estudantes compreendem e interagem com questões éticas relacionadas à biologia, medicina e outras ciências da vida.

Abordagens curriculares tradicionais, ao enfatizarem a transmissão de conhecimento de forma fragmentada e centrada no professor, podem não proporcionar aos alunos um espaço adequado para a reflexão crítica sobre questões bioéticas. A ênfase em testes e avaliações padronizadas pode limitar a capacidade dos alunos de desenvolverem habilidades de análise ética e tomada de decisão informada.

Por outro lado, abordagens construtivistas, que promovem a interação entre alunos e professores, valorizam o pensamento dos estudantes e incentivam a discussão e a reflexão em grupo, têm o potencial de melhorar a compreensão e a aplicação dos princípios bioéticos. Ao permitir que os alunos expressem seus pontos de vista e debatam questões éticas em um ambiente colaborativo, essas abordagens podem ajudar a desenvolver habilidades de pensamento crítico e ético.

Além disso, ao priorizarem o entendimento do conhecimento como um todo e enfatizarem a contextualização dos conceitos gerais, as abordagens construtivistas podem ajudar os alunos a compreenderem melhor o impacto ético das descobertas científicas e tecnológicas no mundo real.

Portanto, a escolha entre abordagens curriculares tradicionais e construtivistas pode ter implicações significativas para a formação ética dos estudantes em relação à bioética e às questões relacionadas às ciências da vida.

Considerações finais

Reiterando a importância da bioética, esta desempenha um papel crucial na nossa compreensão e abordagem de questões éticas em diversas áreas, incluindo saúde, ciência, tecnologia e, cada vez mais, na educação. Nosso mundo contemporâneo está repleto de avanços notáveis em todas essas esferas, cada um trazendo consigo desafios éticos intrincados que exigem uma abordagem ponderada e fundamentada.

Certamente, a relevância da bioética em todos os campos do conhecimento destaca a importância de incorporar seus princípios desde os estágios iniciais da construção do conhecimento. Desde o nascimento, os seres humanos estão imersos em um mundo de relações interpessoais e interações com o ambiente que moldam suas percepções, valores e entendimentos éticos.

A construção do conhecimento não é um processo isolado, mas sim um empreendimento que é fortalecido e estimulado por meio de interações contínuas entre o sujeito e o objeto de estudo. Essas interações são mediadas pelas relações interpessoais, que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento moral e ético do indivíduo.

Desde os estágios iniciais do desenvolvimento, as crianças aprendem sobre ética e moral por meio das interações com cuidadores, familiares, colegas e outros membros da comunidade é tão importante quanto o papel da escola na formação deste novo aprendiz. Essas interações proporcionam oportunidades para a reflexão, o diálogo e a internalização de valores éticos fundamentais, como respeito, empatia, responsabilidade e justiça.

À medida que as crianças crescem e avançam na sua jornada educacional, é essencial que sejam expostas a questões éticas relevantes em diversos contextos, como: Equidade e Inclusão, Respeito pela Diversidade Cultural, Ética na Relação Educador-Criança, Segurança e Bem-Estar das Crianças, Desenvolvimento Moral e Ético. Das crianças desde tenra idade, incentivando-as a refletir sobre suas ações, considerar o impacto de suas escolhas nos outros e cultivar valores como a honestidade, a generosidade e a responsabilidade, Ética na Avaliação e Intervenção Pedagógica garantindo que os métodos de avaliação e intervenção pedagógica sejam éticos, justos e sensíveis às necessidades individuais das crianças.

A integração da bioética no currículo escolar pode fornecer uma estrutura para explorar essas questões de maneira reflexiva e crítica, capacitando os alunos a desenvolver habilidades de pensamento ético e moral.

Portanto, ao reconhecer a importância das relações interpessoais e da mediação social na construção do conhecimento ético, podemos criar ambientes educacionais que promovam o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios éticos do mundo contemporâneo com responsabilidade e discernimento.

Referências

ANPEd - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 85-92, 1996.

ARGENTO, Heloisa. **Teoria construtivista**. [S. l.]: Robertexto, 2008. Disponível em: http://www.robertexto.com/archivo5/teoria_construtivista.htm/. Acesso em: 1 de fev. 2024.

ARIAS, José O. Cardentey; YERA, Armando Pérez. O que é a pedagogia construtivista? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 5, n. 8, p. 11- 72, jul./dez.1996. DOI 10.29286/rep.v5i8.360.

AZANHA, José Mário Pires. Parâmetros Curriculares Nacionais e a Autonomia da Escola. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, v. 3, p. 23-32, 2001.

AZEVEDO, Fábio Emanuel Félix. **Algumas contribuições de Vygotsky para o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa-PNAIC**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letra) - Universidade Estadual da Paraíba, Monteiro, 2018. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/18302>. Acesso em: 17 de mai. 2024.

BECKER, Fernando. O que é Construtivismo? **Revista de Educação AEC**, São Paulo, ano 21, n. 23, 1992.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1971.

CARRARO, Patrícia Rossi; ANDRADE, Antônio dos Santos. Concepções docentes sobre o construtivismo e sua implantação na rede estadual de ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 261-268, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000200008>.

CARRETERO, Mario. **Construir e Ensinar as Ciências Sociais/hist**. São Paulo: Artmed, 1997.

CASTRO, Rafael Fonseca de.; TEIXEIRA, Kétilla. Batista da Silva. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd (2004-2010). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-31, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e60324>.

CHAKUR, Cilene Ribeiro Sá Leite. O construtivismo e seus desvios: da política educacional ao professor. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT20-1689--Int.pdf>.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

Cole, Michael. Scribner, Sylvia. **A formação social da mente Vygotski, L. S.** 153.65 - V631. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf.

CONTI, Paulo. Henrique Burg. SOUZA, Paulo Vinícius Sporleder. Bioética e seus paradigmas teóricos. **Revista Bioética**, Brasília, v. 29, n. 4, p. 716-726, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-80422021294505>.

DUARTE, Newton. **Vygotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FOSSILE, Dieysa K. Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas. **Revista Alpha**, Patos de Minas, n. 11, p. 105-117, 2010. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/revistaalpha/article/view/4713/2434>. Acesso em: 23 de abr 2024.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. O trabalho do professor de educação especial nas complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 33., 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2010. p. 1-5. Disponível em: <http://www.33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20e%20PDF/GT15-6386--Int.pdf>.

FRANCO, S. R. K. Construtivismo e Educação: um encontro importante e necessário. **ReVista**, [s. l.], ano 1, n. 1, dez. 1993.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPED (1998-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 109-138, 2024 DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100007>.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. SP: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf

GUILLÉN, Diego Gracia. **Fundamentación y enseñanza de la bioética**. Bogotá: El Búho, 1998.

JUNQUEIRA, Cilene Rennó. Consentimento nas relações assistenciais. In: RAMOS, D. L. P. **Bioética e ética profissional**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2007. p. 32

LEONE, Salvino.; PRIVITERA, Salvatore.; CUNHA, Joerge Teixeira da. (coord.). **Dicionário de bioética**. Aparecida: Editorial Perpétuo Socorro: Santuário, 2001.

MACEDO, Lino. **Ensaaios construtivistas**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 9-22, 1996.

NISKIER, Arnaldo. **Filosofia da Educação: uma visão crítica**. Rio de Janeiro: Consultor, 1992.

PIAGET, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Tradução de M. M. S. Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PINHEIRO, Patrícia Neyva da Costa.; MARQUES, Maria de Fátima Cardoso.; BARROSO, Maria Grasiela Teixeira. Ética na formação profissional-uma reflexão. **Esc Anna Nery R Enferm**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 116 – 120, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-81452006000100015>

PRESTES, Zoia R.; TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, n. 29, v. 3, p. 327-340, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300003> . Acesso em: 10 ago. 2024

SANTOS, Antônio Carlos dos. Variações conceituais entre a ética e a moral. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 1-10, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4013/fsu.2021.222.07>

SOUSA, Antônia Nádila Angelo De et al. Contribuições da teoria de vygotsky para a educação e suas implicações na prática afetiva. **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59687> . Acesso em: 29/09/2024 11:44

THOFEHRN, Maira Buss; LEOPARDI, Maria Tereza. Construtivismo sócio-histórico de Vygotsky e a enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 59. N. 5, p. 694-698, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672006000500019>

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. 1999. **Ética**. Civilização Brasileira Editora. Rio de Janeiro.

VISCA, J. **Clínica Psicopedagógica: epistemologia convergente**. Porto Alegre: Artmed, 1987.

CRediT

Reconhecimentos:	Não se aplica.
Financiamento:	Não se aplica.
Conflito de interesses:	Os autores certificam que não tem interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética:	Não se aplica
Contribuição dos autores:	SILVA, J. S. declara ter participado da redação do artigo, e afirma ter sido de sua responsabilidade a conceitualização, curadoria dos dados, análise formal, redação e revisão do texto; NOCCIOLI, C. A. M. declara ter contribuído com a redação – rascunho original; supervisão, validação.

Submetido em: 22 de setembro de 2024

Aceito em: 31 de outubro de 2024

Publicado em: 03 de fevereiro de 2025

Editor de seção: João Fernando de Araújo

Membro da equipe de produção: Daniella Caroline R. R. Ferreira Mesquita

Assistente de editoração: Simone Steffan