

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM  
DOUTORADO EM ENFERMAGEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FILOSOFIA SAÚDE E  
SOCIEDADE**

**LAURETE MEDEIROS BORGES**

**A FORMAÇÃO ÉTICA NA PROFISSIONALIZAÇÃO DO  
TÉCNICO DE ENFERMAGEM: DESAFIOS DA RELAÇÃO  
EDUCAÇÃO-TRABALHO**

**FLORIANÓPOLIS  
2012**



**LAURETE MEDEIROS BORGES**

**A FORMAÇÃO ÉTICA NA PROFISSIONALIZAÇÃO DO  
TÉCNICO DE ENFERMAGEM: DESAFIOS DA RELAÇÃO  
EDUCAÇÃO-TRABALHO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutor em Enfermagem.

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Flávia Regina Souza Ramos

Linha de Pesquisa: Processo de Trabalho em Saúde

**FLORIANÓPOLIS  
2012**

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária  
da  
Universidade Federal de Santa Catarina

B732f Borges, Laurete Medeiros

A formação ética na profissionalização do técnico de enfermagem [tese] : desafios da relação educação-trabalho / Laurete Medeiros Borges ; orientadora, Flávia Regina Souza Ramos. - Florianópolis, SC, 2012.

217 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem.

Inclui referências

1. Enfermagem - Estudo e ensino. 2. Ética. I. Ramos, Flávia Regina Souza. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. III. Título.

CDU 616-083

**LAURETE MEDEIROS BORGES**

**A FORMAÇÃO ÉTICA NA PROFISSIONALIZAÇÃO DO TÉCNICO  
DE ENFERMAGEM: DESAFIOS DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO-  
TRABALHO**

Esta TESE foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do título de:

**DOUTOR EM ENFERMAGEM**

e aprovada em 23 de fevereiro de 2012, atendendo as normas da legislação vigente da Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Área de Concentração: **Filosofia, Saúde e Sociedade.**

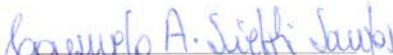


\_\_\_\_\_  
Dra. Flávia Regina Souza Ramos  
Coordenadora do Programa

**Banca Examinadora:**



\_\_\_\_\_  
Dra. Flávia Regina Souza Ramos  
Presidente



\_\_\_\_\_  
Dra. Consuelo A. Sielski Santos  
Membro



\_\_\_\_\_  
Dra. Elizabeth Teixeira  
Membro



\_\_\_\_\_  
Dra. Maria José Menezes Brito  
Membro



\_\_\_\_\_  
Dra. Kenya S. Reibnitz  
Membro



\_\_\_\_\_  
Dra. Jussara Gue Martini  
Membro



## **DEDICATÓRIA**

A Carlos e Larissa, meus amores.

A meus pais Mauro e Altina (*in memoriam*), saudade eterna.

A Dra. Flávia Regina Souza Ramos, sua orientação foi a lição mais profunda que vivi de ética, dignidade e afeto.

Aos estudantes e profissionais de Enfermagem.



## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar sempre.

À Professora Doutora Flávia Regina Souza Ramos: que é mais que uma orientadora, uma amiga, um presente que Deus enviou para guiar meus passos com muita competência, lucidez, carinho, compreensão dedicação e serenidade.

Aos professores que com muita disponibilidade aceitaram fazer parte da Banca Examinadora desta tese: Dra. Jussara Gue Martini, Dra. Kenya Shmidt Reibnitz, Dra. Consuelo Aparecida Sielski Santos, Dra. Elizabeth Teixeira, Dra. Maria José Menezes Brito, Dra. Dulcinéia Ghizoni Schneider, Dra. Mara Ambrosina Vargas, por todas as contribuições que visam enriquecer o interminável processo de construção do conhecimento;

À Carlos meu amor, companheiro compreensivo e solidário em todas as horas, por fazer dos meus sonhos os nossos sonhos, meu agradecimento eterno.

À minha filha Larissa, por todo o carinho, amor e compreensão nos momentos de ausência. Você é um anjo que Deus enviou para alegrar a nossa vida!

Aos meus pais Mauro e Altina (in memorian), que são as estrelas da minha vida e mesmo em outro plano, tenho certeza que hoje estão felizes por esta conquista.

Às minhas irmãs: Janete e Leonete, meus sobrinhos Letícia, Fábio, Gustavo e Anna Claudia, meus cunhados: Joel, Cléia, Fátima, Jailson e Fabiano, por todo o carinho.

Aos meus sogros: José e Maria (Zeza) por todo o afeto, compreensão e carinho.

Aos demais membros da família, que torceram por mim, o meu reconhecimento.

Ao Programa de pós- Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC.

Às (aos) Professoras(es) da Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC.

Agradeço especialmente a amiga Claudiniete, por todos os momentos de aprendizagem, companheirismo e cumplicidade. Você é muito iluminada.

Às queridas amigas, Laura, Luciana Silveira, Luciana da Rosa, Dulci e Maritê por estarem sempre ao meu lado, vocês são muito especiais na minha vida

Às colegas do doutorado da turma 2008 pelo respeito, carinho, incentivos, sorrisos e momentos de grande alegria.: Claudiniete, Ana Maria, Maritê, Juliana, Marli, Gisele, Luciana, Ana Paula, Sandra, Rosane, Lisnéia, Maria Baggio. Vocês são inesquecíveis

Aos colegas do Grupo de Estudos sobre Trabalho, Cidadania, Saúde e Enfermagem – PRÁXIS, por toda a construção do conhecimento, debates e sugestões para o enriquecimento deste trabalho.

Ao Instituto Federal de Santa Catarina pelo incentivo à capacitação de seus docentes

Aos Chefes do departamento de Saúde e Serviços – DASS do IFSC, Campus Florianópolis – Flávio Augusto, Antônio Cândido e Giovani Nogueira.

Aos coordenadores dos cursos de Radiologia e enfermagem: Tatiane, Caroline, Rosane, Gerusa e Ângela .

Aos os professores e colegas do IFSC - Tatiane, Flávio, Nandi, Juliana Coelho, Caroline, Juliana Nóbrega, Suelen, Daniel, Adriana M, Alexandre, Renata, Adriana Eich, Rafaela, Ângela, Thyrsa, Rita, Patrícia, Rosane, Ana Paula, Gerusa, Maribel, Elisabete, Bete Andrea, Giovani, Paulo Wolinger, Júlia, Thiago, Marcelo, Claudia Silveira, Luciana Martendal, Maria Clara, Silvana Lisboa, Elisa, Marilene e em especial a Fabiano e Janice, pelo apoio e estímulo sempre.

À Denise Pires, Anita Zago, Lígia Bellaguarda, Ana Lúcia Kirchoff, Maristela, Tânia, Helga, Maria Itayra, Jonas, Ana Rosete, Vitória, Vânia Backes, Marta Prado, Francine Gelbcke, Mara, Soraia. Por todos os momentos ao longo desta caminhada.

À Professora Lygia Paim, uma amiga especial com quem muito aprendi nesta caminhada.

Um agradecimento especial a Felipa Amadigi, que esteve comigo sempre muito solidária e compartilhando conhecimentos.

Aos amigos: Gil, Valdeli, Valdemar, Iza e Idalina, pelo carinho.

À amiga Claudia Crespi Garcia pelo carinho, apoio, estímulo e disponibilidade. Meu sincero agradecimento.

A Luis Fernando , Eloisa e João Vítor ,Laila,Marisa,Laura Lisboa pela força e carinho.

À Diana por toda a ajuda.

Aos acadêmicos dos cursos de Radiologia e enfermagem pela compreensão e carinho.

Às escolas participantes da pesquisa, professores e estudantes por aceitar fazer parte desta pesquisa, acolhendo-me com muito carinho e contribuindo valiosamente.

Há muito mais a quem agradecer... A todos aqueles que, embora não nomeados, me brindaram com seus inestimáveis apoios em distintos momentos e por suas presenças afetivas s, o meu reconhecido e carinhoso, muito obrigada!



## TRANSFORMAÇÃO

O movimento da transformação é mágico  
Há nele uma percepção profunda do momento presente  
Há um mergulho no cerne da existência  
Há sincronicidade, numa grande harmonia de “ser”  
É como aquele exato momento em que a lagarta  
Se transforma em borboleta  
E voa, sem nunca ter voado  
E é bela, de uma beleza nunca percebida antes  
E é borboleta, depois de um tempo ser lagarta  
A transformação no homem é como um momento musical  
Uma fusão de cores  
Uma convergência de energias  
Uma percepção do todo  
É a sincronicidade  
É a magia da mutação  
O surgimento do “novo”  
O desvelamento de uma face antes escondida  
Assim o homem vai se transformando  
E crescendo  
E evoluindo  
Nas múltiplas possibilidades de “virar borboleta”  
Buscar a sintonia com a mudança que se aproxima,  
Ganhar consciência da nova transformação  
E fazer história  
É estar presente no coração do mundo  
Transformando-se a si mesmo  
Deixando seu sinal de AMOR  
Naquele que passa e sente a mudança  
Deixando seu traço no ambiente que se renova  
Deixando seu rastro no caminho percorrido  
Como sinal de ESPERANÇA.

Ruy César do Espírito Santo



BORGES, Laurete Medeiros. **A formação ética na profissionalização do técnico de enfermagem: desafios da relação educação-trabalho.** 2012. 217 p. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Flávia Regina Souza Ramos  
Linha de Pesquisa: Processo de Trabalho em Saúde

## RESUMO

O estudo analisou a formação ética na profissionalização do técnico de Enfermagem em sua relação com o mundo do trabalho. Os objetivos específicos foram: Identificar as competências relativas à formação ética expressas nos currículos dos cursos técnicos de Enfermagem e sua relação com o contexto histórico-político da educação profissional na área; Conhecer as experiências pedagógicas para a formação ética desenvolvidas nos cursos técnicos de Enfermagem de duas escolas do Sul do Brasil; Discutir as questões éticas nos contextos de trabalho (estágios supervisionados) do técnico de Enfermagem a partir das experiências teórico-práticas de professores e estudantes desses cursos. Trata-se de estudo qualitativo, exploratório e descritivo, envolvendo 49 participantes, sendo 32 estudantes e 17 professores de duas escolas profissionalizantes, uma pública e uma privada, localizadas no Sul do Brasil. Os dados foram obtidos por meio de estudo documental, entrevistas semiestruturadas (professores) e dois grupos focais (estudantes). Na organização e no tratamento dos dados qualitativos utilizou-se o *software* Qualiquantisoft<sup>(R)</sup>, que permitiu o armazenamento, a codificação e a integração desses dados, embora tenha sido dispensado o recurso de tratamento do discurso do sujeito coletivo, uma das finalidades desse aplicativo. Das entrevistas e dos grupos focais arquivados individualmente extraíram-se as expressões-chave e ideias centrais, que foram agrupadas em três categorias relativas aos professores, três relativas aos estudantes e duas relativas à pesquisa documental nos projetos político-pedagógicos dos cursos. Os resultados foram relatados em três subcapítulos, articulando categorias das diferentes fontes. No primeiro, o objeto norteou as experiências pedagógicas na formação ética para uma assistência humanizada, focando os valores éticos para o cuidado humanizado, as experiências pedagógicas e os limitantes à expressão da ética no trabalho concreto. No segundo subcapítulo foram discutidas as principais questões éticas

que emergem ao longo da formação do técnico de Enfermagem nos contextos de trabalho (estágios supervisionados), revelando dicotomias, dificuldades de priorizar as competências éticas e legislação e exercício profissional X instrumentos da formação: distanciamentos e aproximações. No terceiro, o foco foi a inserção e o desenvolvimento das competências éticas nos projetos político-pedagógicos. Os cursos expressam propósitos de formar profissionais cidadãos que aliem competências técnicas e éticas, com autonomia intelectual e pensamento crítico, mas enfrentam grandes dificuldades para concretizar a dimensão ética da formação para além de uma perspectiva disciplinar, pontual e deontológica. Os sujeitos apontam para a limitada capacidade de a escola influir decisivamente na educação ética e para diversas circunstâncias intervenientes, relacionadas ao processo educativo, à formação do educador e aos cenários reais de trabalho. Há, ainda, invisibilidade das questões éticas nos currículos, organizados sob a lógica do ensino deontológico, com metodologias insuficientes e professores pouco instrumentalizados. Os desafios presentes estão vinculados à reorientação das práticas pedagógicas, ao desenvolvimento da capacidade de julgamento moral e à maior valorização da profissão no sentido de superar limites dessa formação.

**Descritores:** Enfermagem; Ética; Educação em enfermagem.

BORGES, Laurete Medeiros. **The formation of professional ethics in nursing technician: the challenges of education-work relationship.** 2012. 217 p. Thesis (Doctorate in Nursing) Graduate Program in Nursing, Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

## ABSTRACT

The study analyzed the formation of professional ethics in nursing technician in thier relationship with the world of work. The specific objectives were to: identify the skills training on ethics as expressed in the curricula of technical courses in nursing and its relationship to the historical and political context of professional education in the area; know the educational experience developed in the ethical training in technical courses of Nursing two schools in the southern part of Brazil; discuss ethical issues in the contexts of work (supervised internship) of the nursing technician experience from nursing theory / practice of teachers and students of these courses. It is a qualitative , exploratory and descriptive study, involving 49 participants, 32 students and 17 teachers from two colleges, one public and one private, located in the southern part of Brazil. Data were obtained through the study of document and, semi-structured interviews (teachers) and two focus groups (students). In the organization and processing of qualitative data, we used the Qualiquantisoft (R) software, that allows the storage, coding and integration of these data, although the appeal was dismissed for the treatment of the collective subject discourse, one of the purposes of this application. From interviews and focus groups was filed individually and extracted the expressions and key central ideas that have been grouped into three categories relating to teachers, students and three for two categories relating to documentary research on the political teaching of the courses. The results were reported in three sub-chapters, linking different categories of sources. At first, the object was the educational experience in the ethical for a humanized, focusing on ethical values for the humane care, educational experiences and limiting the expression of specific work ethic. In the second sub-chapter that discussed the main ethical issues that arise over the formation of the practical nurse in the Work context (supervised practice), revealing dichotomies, difficulties to prioritize the skills and ethics legislation and professional training x tools: distances and approximations. In the third, the focus was on integration and development of ethical skills in

teaching political projects. The express purposes of courses to train professional citizens that combine technical and ethical, with critical thinking and intellectual autonomy, but are struggling to realize the ethical dimension of education beyond a disciplinary perspective, timely and professional conduct. The subjects pointed to the limited capacity of the school have a decisive influence on education and ethics for various circumstances involved, related to the educational process, the training of educators and the real work scenarios. There are also invisibility of ethical issues in the curriculum, organized under the logic of teaching ethics, methodologies and insufficient little exploited teachers. The present challenges are linked to the reorientation of teaching practices, the development of moral judgment and greater appreciation of the profession in order to overcome limitations of such training.

**Descriptors:** Nursing. Ethics. Nursing Education

BORGES, Laurete Medeiros. **La formación ética en la profesionalización del técnico de enfermería: desafíos de la relación educación-trabajo.** 2012. 217 p. Tesis (Doctorado en Enfermería) Programa de Pos-Graduación en Enfermería, Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

## RESUMÉN

El estudio analizó la formación ética en la profesionalización del técnico de enfermería en su relación con el mundo del trabajo. Los objetivos específicos fueron: Identificar las competencias relativas a la formación ética expresadas en los currículos de los cursos técnicos de Enfermería y su relación con el contexto histórico-político de la educación profesional en el área; Conocer las experiencias pedagógicas para la formación ética desarrolladas en los cursos técnicos de Enfermería de dos escuelas del sur de Brasil; Discutir las cuestiones éticas en los contextos de trabajo (prácticas supervisadas) del técnico de Enfermería a partir de las experiencias teórico/prácticas de profesores y estudiantes de esos cursos. Trata-se de estudio cualitativo, exploratorio y descriptivo, envolviendo 49 participantes, siendo 32 estudiantes y 17 profesores de dos escuelas profesionalizantes, una pública y una privada, localizadas en el sur de Brasil. Los datos fueron obtenidos por medio de estudio documental, entrevistas semiestructuradas (profesores) y dos grupos focales (estudiantes). En la organización y en lo tratamiento de los datos cualitativos se utilizó el *software* Qualiquantisoft<sup>(R)</sup>, que permitió el almacenamiento, codificación y integración de los datos, aunque el recurso de tratamiento del discurso del sujeto colectivo, una de las finalidades de ese aplicativo haya sido dispensada. De las entrevistas y de los grupos focales archivados individualmente extraéranse las expresiones-claves e ideas centrales, que fueron agrupadas en tres categorías relativas a los profesores, tres relativas a los estudiantes y dos categorías relativas a la pesquisa documental en los planes político-pedagógico de los cursos. Los resultados fueron relatados en tres subcapítulos, articulando categorías de las diferentes fuentes. En el primero, el objeto fue las experiencias pedagógicas en la formación ética para una asistencia humanizada, enfocando los valores éticos para el cuidado humanizado, las experiencias pedagógicas y los limitantes a la expresión de la ética en el trabajo concreto. En el segundo subcapítulo fueron discutidas las principales cuestiones éticas que emergen a lo largo de la formación del técnico de enfermería en los contextos de

trabajo (prácticas bajo supervisión), revelando dicotomías, dificultades de priorizar las competencias éticas y legislación y ejercicio profesional x instrumentos de la formación: distanciamientos y aproximaciones. En el tercero, el enfoque fue la inserción y desarrollo de las competencias éticas y los proyectos político-pedagógicos. Los cursos expresan propósitos de formar profesionales ciudadanos que alén competencias técnicas y éticas, con autonomía intelectual y pensamiento crítico, pero enfrentan grandes dificultades para concretizar la dimensión ética de la formación para más allá de una perspectiva disciplinar, puntual y deontológica. Los sujetos apuntan para la limitada capacidad de la escuela influir decisivamente en la educación ética y para diversas circunstancias intervinientes, relacionadas al proceso educativo, a la formación del educador y a los escenarios reales de trabajo. Hay, todavía, una invisibilidad de las cuestiones éticas en los currículos, organizados bajo la lógica de la enseñanza deontológica, con metodologías insuficientes y profesores poco instrumentalizados. Los desafíos presentes están vinculados a la reorientación de las prácticas pedagógicas, al desarrollo de la capacidad de juicio moral y a la mayor valorización de la profesión en el sentido de superar límites en esa formación.

**Descriptor:** Enfermería. Ética. Educación en enfermería.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEN	Associação Brasileira de Enfermagem
COREN	Conselho Regional de Enfermagem
CEB	Conselho de Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Profissionalizante
EP	Educação Profissional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SENADEN	Seminário Nacional de Diretrizes Para a Educação em Enfermagem
SUS	Sistema Único de Saúde



## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Modelo conceitual para análise da formação do técnico de Enfermagem na relação mundo do trabalho e mundo da educação..... **69**
- Figura 2** – Categorias temáticas identificadas nas entrevistas (professores), grupos focais (estudantes) e Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pública e particular. .... **87**



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Operacionalização do marco analítico no estudo da Formação ética do técnico de Enfermagem – desafios da relação educação e trabalho.....	<b>73</b>
<b>Quadro 2</b> – Professores entrevistados .....	<b>80</b>
<b>Quadro 3</b> – Estudantes Grupos focais .....	<b>81</b>
<b>Quadro 4</b> – Elementos do Projeto Político Pedagógico da Escola Particular .....	<b>95</b>
<b>Quadro 5</b> – Elementos do Projeto Político Pedagógico da Escola Pública.....	<b>98</b>



# SUMÁRIO

<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....</b>	<b>21</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>23</b>
<b>LISTA DE QUADROS .....</b>	<b>25</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>29</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO PARA ABORDAGEM DO OBJETO: A ENFERMAGEM NO BRASIL E A NECESSIDADE DE PENSAR A FORMAÇÃO ÉTICA DO TÉCNICO DE ENFERMAGEM PARA O ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO.....</b>	<b>37</b>
2.1 SOBRE O MUNDO DO TRABALHO.....	37
2.1.1 Processo de trabalho em saúde e em Enfermagem.....	41
2.2 SOBRE O MUNDO DA EDUCAÇÃO .....	48
2.2.1 Educação profissional técnica de nível médio em Enfermagem – a formação do técnico de Enfermagem .....	48
2.2.2 O currículo por competência no Curso Técnico de Enfermagem.....	53
<b>3 MUNDO DA ÉTICA- DO SER MORAL AO SER SOCIAL.....</b>	<b>59</b>
3.1 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DE IDENTIDADE .....	61
3.2 RELAÇÃO ÉTICA, EDUCAÇÃO E TRABALHO NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS .....	65
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>75</b>
4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	75
4.2 CONTEXTO DO ESTUDO .....	77
4.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS .....	77
4.4 DESCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL NA ESCOLA PARTICULAR (GF1).....	83
4.5 DESCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL NA ESCOLA PÚBLICA (GF2).....	84
4.6 REGISTRO E ANÁLISE DOS DADOS .....	85
4.7 ASPECTOS ÉTICOS .....	88
<b>5 RESULTADOS.....</b>	<b>89</b>

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS ESTUDADOS .....	89
5.2 ARTIGO 1 - FORMAÇÃO ÉTICA DO TÉCNICO DE ENFERMAGEM: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES.....	99
5.3 ARTIGO 2 - A (IN) VISIBILIDADE DA FORMAÇÃO ÉTICA EM ENFERMAGEM NA TRAVESSIA PARA O MUNDO DO TRABALHO.....	129
5.4 ARTIGO 3 - O SUJEITO ÉTICO NO TRABALHO E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CRÍTICA DO TÉCNICO DE ENFERMAGEM.....	155
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>197</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>215</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Apesar de a ética ser objeto de reflexão há milênios, na atualidade, mais especificamente nas últimas décadas, ela tem sido um tema presente e discutido ora na área da educação, da saúde e na atuação profissional, ora no meio empresarial e político. Ou seja, as questões éticas tornaram-se uma constante preocupação para os diversos segmentos da sociedade atual e, especialmente no campo da saúde, são motivadas pelas inúmeras situações vivenciadas pelos profissionais dessa área no mundo do trabalho.

Para se pensar sobre a ética na formação em Enfermagem, é importante não desvinculá-la da realidade social na qual ela se insere. “Os atos éticos são exclusivos do homem, [...] refletem o ato de pensar e questionar um modo de ser” (FERNANDES, 2006, p. 25). Com isso o homem apresenta condutas conscientes que se refletem em suas escolhas e ações.

Aliado a essas preocupações, o ensino de Enfermagem vem passando por transformações nas quais são identificados os avanços do contexto social, político, econômico e ético, que refletem em estratégias de ensino e aprendizagem pautadas no diálogo, na participação do aluno e na compreensão dos diversos aspectos que envolvem uma abordagem de educação libertadora, criativa, reflexiva, construtiva e questionadora, objetivando mudanças na atuação do profissional nos contextos de trabalho. O ensino da ética nas escolas de enfermagem em nosso país tem se caracterizado por uma visão deontológica, determinado por uma orientação prescritiva e normativa, restrita a um conjunto de normas e códigos trabalhados teórica e abstratamente (GERMANO, 1993; GOMES, 1999).

Contudo, compreende-se que novas posturas implicam em dificuldades que tendem a se manter/perpetuar por décadas, pois romper com o modelo de ensino tradicional, predominantemente positivista, parece ser um processo lento, uma vez que exige de professores e estudantes reflexão sobre as mudanças de comportamentos e atitudes (a partir de um olhar ético) cristalizados ao longo de seus anos de escolaridade.

Há 15 anos a pesquisadora deste estudo atua como professora em cursos técnicos e tecnológicos na área de saúde. Comprometida com a aprendizagem dos estudantes e preocupada com o saber ético e solidário dos futuros profissionais, tem-se mantido instigada por algumas questões recentes e antigas relacionadas à temática, escopo deste estudo,

quais sejam: a formação ética dos profissionais técnicos de Enfermagem realmente estão sendo discutidas ou são supostos de um discurso que não se concretiza?

Como os professores e os estudantes do ensino técnico de Enfermagem são preparados para lidar na prática com os desafios éticos? Estão desenvolvendo uma consciência a respeito do assunto ou estão refletindo apenas normativas apreendidas? Os projetos dos cursos técnicos contemplam as questões éticas inerentes às Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN?

Em face dessas inquietações, percebe-se a necessidade de se rever os aspectos éticos envolvidos no processo de profissionalização daqueles que atuam no campo de saúde, especificamente dos técnicos de Enfermagem, pois se entende que estes devem conciliar, no seu exercício profissional, além da ciência e tecnologia, um sólido embasamento ético-moral, uma vez que a ética é inseparável da prática educativa e algo absolutamente indispensável à convivência humana. O ato de educar é sempre um ato ético e não há como fugir de decisões éticas, desde a escolha de conteúdos até o método a ser utilizado ou a forma de relacionamento com os estudantes.

Tal como citado por Junqueira (2009, p. 92), e de acordo com as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação para os cursos da área de saúde, “é necessário que o egresso seja um profissional capacitado também nos seus aspectos éticos e bioéticos, humanista e de cidadania”.

Nos cursos profissionalizantes de Enfermagem no Brasil, para algumas poucas disciplinas, dentre elas a Ética/Bioética, não se exige uma qualificação específica do professor ou fundamentação teórica mínima que possa representar, antes de um bom senso individual, um bom senso comum, à luz de princípios e valores morais. Mesmo sendo assumida a significância dessa temática nos cursos profissionalizantes, há uma ênfase nas questões técnicas em detrimento das discussões éticas que permeiam a vida do profissional.

No Brasil, a ética enquanto disciplina está inserida na educação profissional de Nível Técnico e é tema presente nas discussões sobre a educação nacional, por meio da Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996); do parecer do CNE/CEB N° 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e da resolução CNE/CEB N.º 04/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

No entanto, a formação moral ou ética do profissional se

confunde e é limitada ao ensino de ética e, mesmo sob este entendimento, os estudos são escassos (REGO, 2003; DALLARI, 1996; GERMANO, 1993), atestando a pertinência do desenvolvimento deste sobre a temática. Na prática, a ética faz parte do currículo, como disciplina ou conteúdo, o que não evita que, muitas vezes, estes sejam descontextualizados da situação real, não abertos à criação de espaços para a reflexão necessária à tomada de decisões com corresponsabilidade.

Com as mudanças tecnológicas do trabalho, frente a novas e crescentes necessidades sociais, são exigidos profissionais qualificados técnica e eticamente. Os técnicos de Enfermagem deparam-se com questões e desafios que exigem preparo para agir, mas o que se observa é a hesitação e o despreparo dos estudantes em lidar com situações de natureza ética/bioética no exercício profissional de enfermagem.

Nesse sentido, já se vislumbra a busca por propostas de ensino que, indo além da deontologia, das normativas legais e da ética profissional, contemplem conteúdos e demandas relacionadas à bioética (GARRAFA; PESSINI, 2003). O objetivo maior da inclusão desse elemento curricular é a formação de profissionais conscientes da realidade do país e capazes de intervir de modo proativo nos principais desafios emergentes no mundo do trabalho.

No decorrer de todo o percurso de vida dos professores, considera-se que a educação deve privilegiar, na mesma medida, a instrução e a formação ética dos estudantes. Todavia, tem-se a impressão de que a educação ética nos Cursos Técnicos de Enfermagem fica relegada a segundo plano, e, por mais que existam propostas para mudar essa realidade, poucas instituições, poucos professores parecem dispostos a fazê-lo. Essa estrutura está ultrapassada, já não responde às necessidades contemporâneas, logo, não funciona na sua totalidade e nem sempre cumpre com os objetivos propostos. Diz-se isso pois, dentre muitas falhas dessa estrutura, observa-se que as instituições de ensino deixam de usar esse privilegiado espaço/tempo para exercer uma de suas principais funções: a de contribuir para a formação de personalidades morais.

Embora presente em grande parte das críticas sobre a educação profissional, a dimensão ética da formação de profissionais da saúde também tem sido pouco estudada e mesmo banalizada nas propostas de formação, tanto dos educandos quanto dos próprios educadores (RAMOS, 2005, p.7).

Os profissionais de saúde sofrem as demandas de um campo no qual ocorrem mudanças paradigmáticas, dentre elas a transição de um modelo centrado nos interesses dos profissionais, para um modelo centrado nos interesses do usuário/paciente. De fato, necessitam de novas formas de atuação moral, e a capacidade de diálogo em que a ética esteja inserida nos argumentos utilizados consiste em uma urgência para que acompanhem as mudanças sociais. Enquanto profissão da área da saúde, a Enfermagem lida com a vida e com o sofrimento do ser humano e, nesse encontro intersubjetivo do cuidar, a inerente relação profissional com o sujeito cuidado mostra-se singular, pois ocorre em momentos de vulnerabilidade, dor ou incerteza.

Partindo dessa premissa, o estudo da ética e bioética constitui-se prioridade, uma vez que os profissionais técnicos de Enfermagem se ocupam do cuidado de pessoas. Apesar da necessidade indiscutível do conhecimento técnico, cada vez mais se reconhece a presença da dimensão humana do cuidado no campo da saúde.

A sociedade globalizada demanda a formação integral do ser humano nos aspectos éticos, morais, de valores e sentimentos: que eles construam, de forma autônoma e estratégica, seus conhecimentos, e que se formem como cidadãos que atuem de forma responsável e comprometida, ou seja, que criem e empreguem alternativas de seu trabalho, viáveis e humanizadoras (MARTÍNEZ; ESTRADA; BARA, 2002).

Vivencia-se, atualmente, um período em que há necessidade de mudanças profundas na formação dos profissionais da saúde, porque o atual modelo, individualista e antropocêntrico, não atende mais às necessidades das pessoas nem do processo de trabalho em saúde. O grande desafio da atualidade na formação desses profissionais em um mundo permeado pelo rompimento dos valores éticos da família e da sociedade é resgatar o humanismo, sem que sejam esquecidos os valores técnicos incorporados ao progresso também técnico. A educação moral precisa ajudar o aluno a analisar criticamente a realidade cotidiana e as normas sociomorais vigentes, de modo que contribua para idealizar formas mais justas e adequadas de convivência (PUIG,1998).

O século XXI, considerado como a sociedade da informação, demanda a urgência do debate sobre a formação ética dos profissionais, envolvendo os conceitos de cidadania, ética, moral e valores com base nas atuais tendências psicopedagógicas de ensino e aprendizagem e sob a perspectiva de diferentes paradigmas conceituais socioeducativos. As sociedades pós-industriais democráticas, imersas nos processos de globalização econômica, necessitam, mais do que nunca, de cidadãos

éticos (MARTÍNEZ; ESTRADA; BARA, 2002, p. 21-23).

Em tempos de sociedades globalizadas, o processo de formação na área de saúde não demanda mais os mesmos profissionais que se estava habituado a formar, voltados para a competência técnica e o trabalho de natureza repetitiva. Atualmente, as constantes mudanças técnico-políticas do trabalho implicam também um mercado com maior competitividade e incertezas, exigindo profissionais atuantes e capacitados. A ideia de formação geral inclui não apenas a habilidade técnica, mas também, e sobretudo, a capacidade de aprender de forma contínua e autônoma. Como refere Bezerra (2003), esperam-se profissionais com facilidade de adaptação, flexíveis, com competências mais genéricas, voltados para as relações humanas complexas.

[...] no contexto da globalização, os mercados são cada vez mais competitivos, o compromisso com a qualidade, as transformações sociais e epidemiológicas, a conscientização da população em relação aos custos e benefícios como consumidores dos serviços de saúde alia-se a fatores internos como a consciência sobre as necessidades pessoais, a deficiência da formação inicial com a realidade e a utilização de hábitos e práticas pouco reflexivas. No ambiente de trabalho, esses fatores determinam a necessidade de desenvolvimento do pessoal, que o processo de capacitação seja mais rápido e contemple cada vez mais as dimensões éticas, reflexivas e criativas do indivíduo (BEZERRA, 2003, p. 22).

O pluralismo da sociedade humana atual, a complexidade dos problemas de saúde e a sofisticação da tecnologia impõem ao sistema educacional a necessidade de repensar a sua função como agente facilitador e promotor do desenvolvimento da capacidade do aluno para tomar decisões. São tantas variáveis exercendo significativo poder sobre a vida e a organização social contemporânea, que é indispensável agregar às inquietações éticas alguma sistematização, passível de orientar o debate e, conseqüentemente, as escolhas que se farão nesse tema.

A práxis educativa na formação profissional, inclusive na Enfermagem, deveria estar contemplando essas preocupações, procurando enfrentá-las e superá-las nos diferentes espaços sociais e políticos, o que demandará que também este nível de ensino passe a

ocupar um lugar de destaque nas discussões da área. As legislações que trazem mudanças no ensino da Enfermagem, assim como outras questões do ensino profissionalizante, mereceriam um amplo debate das entidades de classe da área, com a participação dos profissionais que atuam nesse nível de ensino e de todos envolvidos nos espaços de educação e saúde.

No entanto, consideramos que o investimento no período de formação em reflexões sobre as questões éticas tem sido ainda muito pequeno e incipiente, sem grandes possibilidades de despertar nos estudantes a necessidade de reflexão sobre essa temática. Portanto, é essencial refletir junto aos estudantes para a percepção desses desafios de seus campos de trabalho, e essa reflexão torna-se fundamental nos espaços de formação devido ao seu papel preparatório das gerações futuras de uma sociedade.

Partindo-se do pressuposto de que a razão dialógica determina o que pode e deve ser feito em situações nas quais o profissional venha a se deparar com desafios éticos, e compreendendo o papel da educação para a formação ética dos seres humanos, Cortina (2003) entende que a educação do cidadão deve levar em conta a dimensão comunitária das pessoas, não esquecendo a dimensão humana, seu projeto pessoal e também sua capacidade de universalização, de diálogo com a realidade, de responsabilidade pela realidade social.

Para que o perfil profissional almejado se equipare ao perfil do egresso, a formação do técnico de Enfermagem precisa ser reestruturada e uma questão central nesse processo é a formação ética/bioética do aluno. Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender como ocorre a socialização dos conhecimentos na formação do técnico de Enfermagem, qual o espaço reservado no currículo para o ensino do conhecimento acumulado em ética, como se desenvolve esse processo de ensino-aprendizagem, quais as estratégias pedagógicas empregadas para incentivar a autonomia dos estudantes, a sua criticidade, o respeito à diversidade cultural e moral, quais os momentos destinados no curso à reflexão sobre a realidade social e à discussão entre estudantes e professores, entre outros diversos aspectos relacionados à formação ética.

Face ao exposto, a presente proposta pretende elucidar a seguinte questão de pesquisa: como o ensino profissionalizante está capacitando os técnicos de Enfermagem para enfrentar os desafios éticos encontrados no mundo do trabalho?

Para tanto, apresenta-se como **objetivo geral** analisar a formação ética na profissionalização do técnico de Enfermagem em sua relação

com o mundo do trabalho.

Como objetivos específicos, tem-se:

- Identificar as competências relativas à formação ética expressas nos currículos dos cursos técnicos de Enfermagem de duas escolas do Sul do Brasil e sua relação com o contexto histórico-político da educação profissional na área;
- Conhecer as experiências pedagógicas para a formação ética desenvolvidas nos cursos técnicos de Enfermagem de duas escolas do sul do Brasil;
- Discutir as questões éticas nos contextos de trabalho (estágios supervisionados) do técnico de Enfermagem a partir das experiências teórico/práticas de professores e estudantes desses cursos.

Centrado nessa problemática, defende-se a **tese**:

A possibilidade de formação ético-cidadã de profissionais técnicos de Enfermagem está vinculada ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas que considerem a dimensão ética da formação e do trabalho, em modos coerentes e consistentes de enfrentar os desafios dessa relação (educação e trabalho).



## **2 REFERENCIAL TEÓRICO PARA ABORDAGEM DO OBJETO: A ENFERMAGEM NO BRASIL E A NECESSIDADE DE PENSAR A FORMAÇÃO ÉTICA DO TÉCNICO DE ENFERMAGEM PARA O ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO**

O “marco” é o limite daquilo que se pretende realizar e serve de referência à busca de respostas para a construção do conhecimento, e este deve funcionar como “estrutura guia, para apoiar e dar sentido às coisas que fazemos e aos fatos que passam no empreendimento curricular”(CARVALHO, 2006, p. 203).

Um marco conceitual não apenas deve explicitar as ideias capazes de dar sentido à perspectiva adotada pelo pesquisador ao tratar um problema de pesquisa, como poderá dar organicidade e ordenar a fase exploratória, bem como apoiar o empreendimento analítico subsequente. Para isso, precisa apresentar os conceitos fundamentais para a delimitação do objeto, para esclarecer sobre as escolhas teóricas para sua abordagem e também integrar tais conceitos em um arcabouço coerente. No presente estudo, tal marco se apoia em conceitos que passarão a ser apresentados a partir de algumas relações a serem exploradas entre o “mundo do trabalho” e “mundo da educação”. Assim como a articulação das dimensões éticas e técnicas da profissionalização representa um dos grandes desafios da escola, a articulação educação-trabalho é um requisito fundamental para responder ao desafio ético desse processo de profissionalização.

A apresentação desse marco, a partir desta abstrata distinção – mundo do trabalho e da educação –, antes de significar uma dicotomia ou cristalização entre dois campos da vida social, quer indicar a possibilidade de considerar a amplitude do objeto de estudo, demonstrando alternativas de uso articulado de alguns elementos de análise aplicados a um ou outro campo, mas igualmente implicados na dimensão ética do trabalho e formação em saúde.

### **2.1 SOBRE O MUNDO DO TRABALHO**

A palavra trabalho tem sua origem no vocábulo latino *tripalium*, denominação dada a um instrumento de tortura. É comum encontrarmos

dupla conceituação da palavra trabalho. Isso se deve à própria origem da palavra, presente nas línguas latinas, em função dos radicais **labor** ou **labore**, que indicam **lazer**, e de **tripalium/tripaliare**, que significam *martirizar-se com o tripalium (instrumento de tortura)*(FERREIRA, 1986). No entanto, o significante *tripalium* é o mais comum nas línguas latinas. A partir desses radicais, surgem as palavras **trabajo**, em espanhol, **trabalho**, em português, e **travail**, em francês. Percebe-se que essa dupla visão de trabalho, ainda hoje, está presente em nosso cotidiano, pois, para muitos, o trabalho é encarado como prazeroso, e mesmo quando é árduo, traz esperança e possibilidades ao trabalhador. É a concepção de trabalho ligada ao radical **labor**. Mas há, também, o trabalho que gera escravidão, desesperança, o trabalho monótono, sem criatividade, deprimente e que embrutece o homem em vez de humanizá-lo. Essa visão do trabalho tem origem no radical **tripalium**.

Hannah Arendt (1981) apresenta três atividades humanas fundamentais, que ela chamou de *vita activa*, ou seja, o *trabalho*, a *obra* ou a *fabricação* e a *ação*. Cabe destacar a distinção da origem dessas palavras para o melhor entendimento da tradução, ou seja, trabalho [*labor*], obra [*work*] e ação [*action*]. Com frequência, encontram-se esses termos traduzidos como sendo: o labor no lugar de trabalho; o trabalho em vez da obra; e a ação corretamente traduzida. Para fins dessa reflexão, utilizar-se-ão as expressões trabalho e ação, não sendo aqui mencionada a expressão labor ou até mesmo obra ou fabricação.

Arendt (1981) considera o labor como sendo a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo, e eventual declínio estão ligados às necessidades vitais produzidas pelo trabalho para alimentar o processo da vida, sendo a condição humana do trabalho a própria vida. Trata-se, portanto, de uma atividade cuja única finalidade é satisfazer as necessidades básicas da vida e que não deixa nenhuma marca durável, uma vez que o seu resultado desaparece no consumo (ARENDDT, 1981).

Já o trabalho (*work*) é a atividade correspondente à criação de coisas artificiais, diferentes do ambiente natural e que transcendem às vidas individuais. Com o trabalho, o homem exerce sua condição de troca em todos os sentidos para exercer sua permanência na terra. Assim, a condição humana do trabalho é a mundanidade, isto é, pertencer ao mundo. E a ação é a atividade exercida entre homens, independentemente da produção de coisas ou da manutenção da vida, devido ao fato de que os homens vivem na terra e habitam o mundo (ARENDDT, 1981).

Segundo Marx (1989), o trabalho é imprescindível para o ser

humano e desempenha um importante papel na sua construção como sujeito social e no próprio sentido dado à sua vida e,

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza [...] No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1989, p. 202).

Nesse sentido, o ser humano é produto de uma base natural, por seu nível de desenvolvimento biológico, que não se dá isoladamente, mas em interação com a natureza, com o mundo material que o cerca, e de uma contínua transformação social dessa base, ou seja, o homem é tanto produtor como criador da sociedade (NEVES, 2004).

Com o seu trabalho, o homem obtém um resultado que, desde o início, foi pensado e idealizado num projeto para alcançar uma finalidade e que, ao mesmo tempo, reflete as condições do processo de trabalho (MARX, 1983). Sob esse prisma, Marx compreende que o trabalho é uma ação humana intencional e planejada mentalmente antes de sua execução.

Entretanto, com o advento do capitalismo, do trabalho assalariado e da fragmentação do processo de trabalho, este ficou cada vez mais a serviço do capital e da produção de mais-valia, transformando a força de trabalho em mercadoria.

Assim, o ser humano, ao realizar uma atividade laboral, desenvolve todo um processo orientado para alcançar um determinado fim. Utiliza meios de trabalho (instrumentos de trabalho) para conseguir a transformação do “objeto” sobre o qual atua na finalidade prevista. Para Marx (1983, p. 150),

[...] o meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto. [...] Os instrumentos de trabalho não são somente

medidores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, são indicadores, também, das condições sociais nas quais se trabalha.

O trabalho deve ser compreendido como um processo dinâmico e histórico, que quando analisado na concepção marxista permite a compreensão e o entendimento da história da humanidade e das relações sociais entre os homens. Nessa concepção, o processo de trabalho é uma ação do ser humano sobre determinado objeto, utilizando suas capacidades mentais e físicas para transformá-lo.

No processo de trabalho, valendo-se dos instrumentos ou meios adequados, o homem transforma um objeto com vistas a uma finalidade. Na medida em que materializa certa finalidade, ele se objetiva de certo modo em seu produto. No trabalho, diz Marx (1986), o homem assimila “sob uma forma útil para sua própria vida, as matérias que a natureza lhe oferece”(MARX, 1986, p. 130), mas só pode assimilá-las objetivando-se nelas, ou seja, imprimindo na matéria trabalhada o cunho de suas finalidades.

O ser humano, no seu processo de trabalho, além de utilizar instrumentos para mediar sua atuação sobre o objeto de trabalho, leva em consideração também as condições objetivas exigidas para que o processo se realize – sem elas, mesmo que não entrem diretamente no processo, não poderia ocorrer o trabalho. Ao final do processo, o trabalho integra-se ao objeto e o trabalhador terá um produto, produzido com a energia da sua força de trabalho, para satisfazer uma necessidade humana. Então, “o trabalho está objetivado e o objeto trabalhado”. (MARX, 1983, p. 151)

No processo de trabalho, assim definido, a atividade do homem efetua, portanto, uma modificação consciente de seu objeto. O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto. O uso e a criação de meios de trabalho caracterizam, segundo Marx, o processo de trabalho especificamente humano.

Braverman (1981, p. 53), com base em Marx, define o trabalho como uma atividade que transforma um determinado objeto, em que o trabalhador conscientemente imprime a ele um determinado projeto, o que faz com que o trabalho seja um produto especial da espécie humana. Mas, com o advento do capitalismo, o trabalho assume formas diferentes sob novas relações de produção, “a unidade de concepção e

execução” é dissolvida e a “ideia concebida por uma pessoa pode ser executada por outra”. Os trabalhadores são separados dos meios de produção, passam a vender a sua força de trabalho para o capitalismo e, dessa forma, transformam-se eles próprios em mercadoria.

### **2.1.1 Processo de trabalho em saúde e em Enfermagem**

Historicamente, nas sociedades tribais e indígenas, os problemas de saúde eram tratados como algo externo e espiritual. O tratamento e o cuidado eram realizados pelo pajé ou sacerdotes, que possuíam dotes especiais, que passaram por um processo de formação e eram remunerados com presentes. Praticamente não existia a divisão do trabalho. A mesma pessoa que fazia o diagnóstico, preparava as poções e realizava o tratamento com a ajuda do aprendiz ou sozinho. (PIRES, 2008)

No período medieval, as religiosas prestavam cuidados que tinham um caráter divino, já que a busca pelo bem-estar físico não constituía uma preocupação dos católicos.

Já com a Reforma Protestante, ocorrida no século XVI, o cuidado dos doentes passou a ser executado por pessoas leigas que compreendiam o cuidado do corpo como responsabilidade humana, tanto quanto o cuidado da alma.

Com a Revolução Industrial, ocorrida no século XVIII, os processos de trabalho, de uma forma geral, sofrem algumas mudanças. No âmbito da saúde, algumas mudanças acontecem: surgem outras profissões, inicia-se a adoção do modelo clínico, acontecem as reformas dos hospitais, além da absorção e criação de tecnologias que eram impulsionadas pelo modelo de produção capitalista, o qual incorpora a Medicina e os hospitais como um segmento lucrativo. (LEOPARDI, 1999)

Essa reorganização do trabalho proporciona um novo modo de produção implantado pela Revolução Industrial caracterizado pelo trabalho coletivo, que expropria dos trabalhadores o controle do processo de seu trabalho e a transformação da força de trabalho em mercadoria. Nesse contexto, aparece a Administração Científica, tendo como precursor Frederick W. Taylor (1856-1915). Já Henry Ford (1913) aplica os princípios da Administração Científica, incorporando a máquina na produção e organização do trabalho. Esse modelo de administração influencia a organização do trabalho no setor de saúde,

com ênfase maior no ambiente hospitalar. (MATTOS; PIRES, 2006)

A enfermagem profissional, a partir do século XIX, é fundada sobre as bases científicas propostas por Florence Nightingale, que, segundo Padilha e cols. (1998), foi influenciada por seus contatos com locais onde a enfermagem leiga era praticada e baseada principalmente em conceitos religiosos de caridade, amor ao próximo, doação e humildade. Florence, então, cria uma enfermagem que valoriza o ambiente adequado para o cuidado e que tem uma divisão formal do trabalho. A institucionalização da enfermagem como profissão e o surgimento dos hospitais, modernos, como instituições de tratamento dos doentes e, simultaneamente, de formação profissional e desenvolvimento do saber sobre a doença, foram elementos decisivos para a maior fragmentação do trabalho de enfermagem e demandas por especialização técnicas. Segundo Amante (2011,p 175) ” O século XIX se apresenta, portanto, para a enfermagem mundial e a brasileira como aquele que marcou seu aparecimento enquanto profissão, tendo um impacto importante na sua consolidação”.

O processo de trabalho em enfermagem também sofre a influência da divisão social e técnica, característica da sociedade capitalista e também da emergente ciência moderna cartesiana. Apesar das diferentes construções por que passou a profissão nos diversos países, o que torna difícil uma imagem única da profissão no mundo, é possível ter no modelo nightingaleano uma referência de grande abrangência, exatamente porque se articula e se consolida com base nas então emergentes tendências da ciência moderna e da produção capitalista.

Sob a égide do capitalismo e da inclusão da maquinaria na indústria, cada vez mais a força de trabalho feminina foi incorporada ao modo de produção capitalista. Entretanto, o trabalho feminino não foi mais valorizado por isso. Antes de inserir-se nos modos de produção capitalista, o *status* da mulher dependia de seu desempenho como dona de casa e na economia familiar. Com o acesso feminino ao trabalho na indústria, viabilizaram-se novas possibilidades para a mulher; entretanto, houve perda de *status* e de independência pessoal para elas, tornando-as mais dependentes dos patrões ou do mercado de trabalho. (THOMPSON, 1987) Nesse cenário, a mão de obra feminina agrega, além da invisibilidade de seu trabalho doméstico, a dimensão de invisibilidade social no mercado de trabalho. Os afazeres desenvolvidos por mulheres são menos valorizados que outros de mesmo valor social desenvolvidos por homens. As mulheres acabaram sendo destinadas a ocupações mais precárias e sem valor social, o que se devia à

viabilidade de conciliação entre o trabalho do lar e o trabalho na indústria. Nesse aspecto, o trabalho da enfermagem se insere como menos valorizado socialmente, seja pela origem histórica da profissão ou pelo aspecto feminino desta. (ALVES, 2000)

Ao longo da história, verifica-se que o processo de trabalho em saúde tem sido influenciado pelo contexto macrossocial do qual é parte. Pires (2008, p. 30) enfatiza que, para analisar o processo de trabalho, “é necessário considerar o contexto atual de um mundo organizado sob a hegemonia do modo capitalista de produção” em um cenário político, econômico e tecnológico de grandes transformações.

A estrutura assistencial institucional em saúde é influenciada por diversos fatores, dentre os quais se destacam:

[...] a cultura; o paradigma de ciência das diversas sociedades que, em cada momento histórico, influenciam o modo de entender o processo de saúde-doença, a organização dos serviços e como as doenças são prevenidas e tratadas; as teorias da organização do trabalho; e as características do modo de produção hegemônicas, a organização político sindical dos trabalhadores, o arcabouço legislativo, as relações de trabalho, as demandas das classes sociais. (PIRES, 1998, p. 19)

O trabalho em enfermagem é uma prática social e interdependente de outras práticas de saúde, como também uma prática, majoritariamente, institucional. A Enfermagem, como qualquer outra profissão, incorpora os elementos do processo de trabalho em saúde (objeto, instrumentos, finalidade e produto) adaptando-os ao seu saber-fazer. Assim, o objeto de trabalho da Enfermagem é o ser humano ou grupos de pessoas sadias ou expostas a riscos. Como instrumentos de trabalho dessa área têm-se “as condutas que representam o nível técnico do conhecimento que é o saber de saúde” e o produto do processo de trabalho em saúde são bens não comercializáveis, pois são serviços e se caracterizam por serem consumidos no ato em que são produzidos, sendo indissociáveis do processo que o produz. (PIRES, 1999, p. 29-33)

O trabalho da Enfermagem é realizado por uma equipe formada por: **enfermeiros** – que são profissionais com formação de nível superior –; **técnicos de enfermagem** – com formação técnica de nível médio –; e os **auxiliares de enfermagem**. Historicamente o trabalho da

enfermagem tem envolvido dois campos de atividades, identificados como o dos cuidados e procedimentos assistenciais e o da administração da assistência de enfermagem e do espaço assistencial. (PIRES, 1998) Na prática cotidiana, essas duas atividades envolvem três dimensões: o cuidar, o gerenciar e o educar. (LEOPARDI; GELBCKE; RAMOS, 2001)

A Enfermagem é exercida por categorias profissionais distintas e em uma ampla variedade de ambientes, como instituições prestadoras de serviços de internação hospitalar ou de serviços ambulatoriais de saúde, escolas, associações comunitárias, empresas, domicílios, entre outros.

A partir da década de 70 do século passado, o neoliberalismo e o processo de globalização desencadearam políticas indutoras que provocaram mudanças nas instituições de saúde, tanto no que tange à incorporação de tecnologias como na qualificação dos serviços e dos recursos humanos. No entanto, as transformações ocorridas devido a esse contexto social,

[...] quando assimiladas inadequadamente, podem confundir, dissociar e fragilizar as ações das profissões, inclusive da Enfermagem e, a partir daí, fazer surgir uma incoerência entre a teoria e a prática. Em contraponto, quando assimiladas de modo positivo, instigam a reflexão dos profissionais em torno dos seus discursos e práticas, servindo como ‘molas propulsoras’ para novas ações e maneiras ao seu saber e fazer. (TAUBE, 2006, p. 13)

Diante disso, pode-se considerar que o contexto social influencia as práticas de saúde e de enfermagem, desencadeando ações que interferem nos caminhos percorridos por esta, sendo, portanto, esses caminhos dinâmicos, mutáveis e sensíveis aos movimentos da sociedade. (GELBCKE; REIBNITZ, 2002).

O processo de trabalho se caracteriza por ser um conjunto de atividades determinado por uma finalidade em que o ser humano transforma um objeto em um produto, utilizando instrumentos de trabalho nesse processo. No caso dos serviços de saúde, o objeto de trabalho é o ser humano, que traz consigo as emoções, necessidades, vontades que gostaria que fossem atendidas pelo trabalhador da saúde.

Existem divergências de opiniões na literatura brasileira quanto ao objeto de trabalho da Enfermagem. Almeida et al. (1989, 1997) e Chompré et al. (1998) entendem que o cuidado é o objeto de trabalho da

Enfermagem. Outros, como Pires (1989, 1998, 2000, 2008), Leopardi (1999), Ramos (1999), Peduzzi (2001), Capella (1998) e Capella et al. (1999), entendem que o objeto de trabalho da Enfermagem é o sujeito-do-cuidado. Concorde-se com a visão dos autores que dizem que o objeto de trabalho da Enfermagem é o sujeito (indivíduo, família, grupos) que recebe o cuidado de enfermagem. O cuidado é o trabalho em si, “traduz uma ação de tratar de alguém, atender alguém [...] o cuidado é o tratamento, é a atenção dispensada”. (LEOPARDI; GELBCKE; RAMOS, 2001, p. 32)

Cabe igualmente lembrar que a área da saúde faz parte do setor de serviços. Na busca da definição e da caracterização do setor de serviços, Offe (1991, p. 15) opta por uma definição funcional do setor. Considera que a estrutura social possui duas funções: de “satisfação social das condições físicas de sobrevivência”, desempenhada pelas atividades econômico-produtivas e atividades que “servem à manutenção ou modificação das formas de preenchimento da função inicialmente mencionada”, ou seja, manutenção ou modificação da forma das atividades anteriores. Nesse contexto, o setor de serviços pertence à segunda função, abrangendo as atividades que “estão voltadas para a reprodução das estruturas formais, das formas de circulação e das condições culturais paramétricas, dentro das quais se realiza a reprodução material da sociedade”. (OFFE, 1991, p. 15) O autor diferencia esse processo, ainda, em relação à esfera de serviços privados e públicos, pois esses últimos são avaliados pelo seu valor de uso e o critério de rentabilidade passa a ser substituído pelo de custo-benefício, além de critérios políticos. Além da finalidade visualizada no produto do trabalho, seja um serviço ou produto material, outra função reside na manutenção e no apoio à realização do processo de valorização do capital.

Nesse sentido, esta pesquisa encontra bases nas palavras de Pires (2008, p. 161):

[...] o processo de trabalho dos profissionais de saúde tem como finalidade - a ação terapêutica de saúde; como objeto - o indivíduo ou grupos doentes, sadios ou expostos a risco, necessitando medidas curativas, preservar a saúde ou prevenir doenças; como instrumental de trabalho - os instrumentos e as condutas que representam o nível técnico do conhecimento que é o saber de saúde e o produto final é a própria prestação da assistência de saúde que é produzida no mesmo momento que é consumida.

Para essa mesma autora, o trabalho em saúde é atividade essencial para a vida humana e integra o setor de serviços de produção não-material, que se completa no ato da sua realização. Não tem como resultado um produto material independente do processo de produção e comercializável no mercado. O produto é indissociável do processo que o produz, é a própria realização da atividade. A prestação do serviço – assistência de saúde – pode assumir formas diversas, como consulta, exame-diagnóstico, aplicação de medicações, ações preventivas, individuais ou coletivas, ações de cuidado e/ou conforto e orientações nutricionais, entre outras. Envolve, basicamente, avaliação de um indivíduo ou grupo, seguida de indicação e/ou realização de uma conduta terapêutica. (PIRES, 2008)

No processo de trabalho da Enfermagem, essa característica é bastante presente entre os profissionais: ocorre um parcelamento de atividades distribuídas entre diversas categorias profissionais que desenvolvem atividades parciais e que somadas propiciam um resultado que é o produto do trabalho; nesse caso, a prestação do cuidado. Nos serviços de saúde, o trabalho parcelar é mais facilmente identificado nas atividades de apoio e no exercício da enfermagem, sendo que o profissional de nível superior é o que delega tarefas aos profissionais de nível técnico e ocupacionais. (PIRES, 2008)

Com o intuito de minimizar o distanciamento entre a teoria e a prática foi instituído no artigo 6º, § 3, da lei nº 8.080/90 a organização da formação de recursos humanos, visando mudanças nas metodologias de formação e consolidação de novas formas de assistência da saúde no país. Pereira (2006), escreve que o sistema educacional, historicamente, não correspondia as necessidades de profissionalização do setor saúde. Acrescenta que a constituição de 1988, ao atribuir a responsabilidade e a organização da educação dos trabalhadores de saúde ao Sistema Nacional de Saúde proporcionou grande contribuição a educação nessa área.

A profissão de Enfermagem onde se torna meritória, mais visível e valorizada depois de superar tantos obstáculos e dificuldades, o que faz com que seja reconhecida como uma verdadeira profissão técnica, científica, humana, útil e necessária para a Promoção da Saúde e prevenção de doenças na sociedade. (OGUISSO, 2005) Quem exerce a Enfermagem dentro das instituições precisa acolher o usuário e saber estabelecer uma relação interpessoal de apoio profissional, além de aplicar tratamentos com procedimentos humanizados, ou seja, acolher o usuário que procura os serviços de saúde e atendê-lo integralmente, fazendo valer os princípios do SUS, prestando um atendimento

humanizado. (OGUISSO, 2005, p. 117)

A profissão do técnico em Enfermagem foi instituída a partir do momento em que se fez necessário compor uma equipe para desenvolver os cuidados necessários ao usuário. A formação desses profissionais se dá em escolas autorizadas pelos conselhos estaduais de educação, nas quais os cursos são oferecidos em módulos: pelo primeiro módulo, o aluno recebe o título provisório de auxiliar de Enfermagem e, pelo segundo módulo, complementar, o profissional recebe o título de técnico em Enfermagem. Durante a sua formação, o futuro profissional técnico de nível médio em Enfermagem deve ter contato com todos os níveis de atenção à saúde; por esse motivo lhe é ofertada a oportunidade de estágio curricular obrigatório para que possa desenvolver competências necessárias para sua atuação profissional.

O técnico em Enfermagem tem como atribuição prestar cuidados diretos de enfermagem às pessoas em geral, independentemente de sua faixa etária. Colabora no planejamento das atividades de Enfermagem, prevenindo infecções hospitalares e realizando controle das doenças transmissíveis e dos danos físicos que podem ser causados a pessoas durante a assistência de saúde, sob supervisão do enfermeiro. Hoje, o profissional de nível médio de Enfermagem considera-se partícipe dos problemas da comunidade e se envolve na busca de soluções para a Promoção da Saúde desta.

Esses profissionais são responsáveis por procedimentos específicos conforme traz o Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem, mas o que neste momento destacamos são suas funções como integrante da equipe de Enfermagem, exercendo as atividades auxiliares, de nível médio técnico, atribuídas à equipe de Enfermagem. Assim, cabe-lhe assistir o enfermeiro nas seguintes situações:

- a) no planejamento, programação, orientação e supervisão das atividades de assistência de enfermagem;
- b) na prestação de cuidados diretos a pacientes em estado grave;
- c) na prevenção e controle das doenças transmissíveis em geral em programas de vigilância epidemiológica;
- e) na prevenção e controle de danos físicos que possam ser causados a pacientes durante a assistência de saúde;
- f) participação nos programas e nas atividades de assistência integral à saúde individual e de grupos específicos, particularmente daqueles prioritários

e de alto risco;

g) participação nos programas de higiene e segurança do trabalho e de prevenção de acidentes e de doenças profissionais e do trabalho;

II - Executar atividades de assistência de enfermagem, excetuadas as privativas do enfermeiro e as referidas no artigo 9<sup>o</sup>, deste decreto;

III - Integrar a equipe de saúde. (COREN - SC, 2010, p. 67-68)

Diante da complexidade do trabalho em saúde e das necessidades humana às quais pretende responder, há necessidade de fortalecer o enfoque humanístico nos currículos de Enfermagem, valorizando a interdisciplinaridade, formando um profissional atuante, crítico e preparado cientificamente, a fim de poder relacionar teoria e prática em sua ação, o que leva ao desenvolvimento teórico e crítico da profissão.

## 2.2 SOBRE O MUNDO DA EDUCAÇÃO

### 2.2.1 Educação profissional técnica de nível médio em Enfermagem – a formação do técnico de Enfermagem

A convicção de que cada pessoa é um ser autônomo e de que a educação visa a formar pessoas autônomas é a melhor conquista da modernidade. (CORTINA, 2003, p. 67) O indivíduo precisa não só se tornar capaz de conviver em uma sociedade pluralista e democrática, buscando estabelecer e favorecer relações mais justas na sociedade, mas, ao mesmo tempo, também ser capaz de raciocinar de forma autônoma. (REGO, 2003)

A década de 1980 foi marcada por reformas em todos os setores da sociedade, sejam eles econômico, político e social, que culminaram na promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 5 de outubro de 1988. Somente a partir da promulgação da nova carta constituinte ficou assegurado garantias fundamentais a população de acesso a saúde, dentre elas, os descritos em seu artigo 196: “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos

e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação”. (BRASIL, 2006)

Com a criação em 1990 do SUS, Sistema Único de Saúde, um novo contexto de saúde foi definido e regulamentado pela lei nº 8.080/90 (Lei Orgânica da Saúde), que “dispõe sobre as condições para promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e financiamento dos recursos correspondentes” (BRASIL, 1990) e pela lei nº 8142/90, que “dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do SUS e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde” (BRASIL, 1990), em meio a outras.

Esta ótica encontra afinidade com as proposições de (SILVA, 2005), que enfatiza a necessidade desse novo modelo de atenção, constituído por práticas com ênfase nas ações de promoção, prevenção, cura e reabilitação de doenças, de acordo com as necessidades de saúde individuais e coletivas da população seja incorporado nesse setor, não para sobrepor o modelo hegemônico da saúde, e sim para que possam ser produzidas novas práticas de saúde.

A educação profissional técnica nos últimos anos passou por várias mudanças: primeiramente a nomenclatura, que foi alterada de “Cursos Técnicos Profissionalizantes” para “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, conforme artigo 3º da resolução do Conselho Nacional de Educação e do Conselho de Educação Básica (CNE/CEB) nº 01/2005.

As transformações econômicas, políticas e sociais, aliadas à crise do capitalismo mundial na década de 70, destacam-se como causadoras das mudanças no cenário da educação profissional. Com tal crise, inicia-se a queda da produtividade do modelo fordista de acúmulo de capital, que se torna obsoleto em sua característica de mecanização e profunda divisão do trabalho. A partir de então, o processo de trabalho incorpora formas de organização pertinentes a um novo padrão tecnológico que utiliza ciência, tecnologia e informação como suas forças produtivas centrais e como forma de concorrência em um mercado globalizado. Tal como citado por Ferreti e Silva Junior (2000, p. 56):

[...] o trabalho passa a ser organizado tendo como objetivo a flexibilidade, ou seja, a possibilidade de alteração, sem comprometimentos, da velocidade de produção, da qualidade do processo e do produto; do próprio projeto; do processo de produção a partir da alteração feita no projeto, e da execução das duas últimas funções simultaneamente. (...) Essas características

conferem à nova base produtiva a capacidade de mudanças rápidas, e sem prejuízos, dos produtos, dos processos, tornando a nova empresa muito competitiva se domina esse novo padrão tecnológico.

A partir da necessidade de um novo perfil de trabalhadores, que agreguem novas competências relacionadas à inovação, à criatividade, ao trabalho em equipe e à autonomia na tomada de decisões, o parecer do Conselho Nacional de educação / Câmara da Educação Básica número 16 de 1999 (parecer CNE/CEB n 16/1999), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, aponta para a necessidade de uma formação para além do enfoque tradicional, que preparava apenas para a execução de um determinado conjunto de tarefas, logo:

A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização de valores necessários à tomada de decisão .(BRASIL,1999,p.6)

Essa nova ordem econômica e a influência de outras reformas em nível mundial, especialmente no campo da educação, se refletem no espaço institucionalizado de formação de sujeitos-trabalhadores. No Brasil, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, gerou consideráveis mudanças tanto na educação básica quanto na superior, com destaque especial para a educação profissional, que passou a ter por finalidade a preparação do educando para o trabalho, de modo a capacitá-lo a se adaptar às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento.

A educação profissional (EP), segundo o artigo 39 da LDB e o decreto nº 5.451, de 23 de julho de 2004, é estruturada por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada, que compreendem a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, ofertados em todos os níveis de escolaridade pela Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Esta será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio e, também, pela Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-graduação, que é oferecida após a

conclusão da educação básica. Uma educação básica de qualidade é considerada condição indispensável para a excelência num mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento.

Esse novo entendimento de educação profissional agrega o conceito de competência como componente orientador de currículos dos cursos profissionalizantes. Conforme é descrito nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, elaborado pelo MEC em 2000, os currículos passam a ser vistos como conjuntos integrados e articulados, organizados para promover aprendizagens profissionais significativas. Portanto, não devem mais estar centrados em conteúdos, mas sim em competência, conceituada como a integração de conhecimentos (o “saber”), habilidades (o “saber fazer”) e valores, atitudes (o “saber ser”), que conduzem a um desempenho profissional eficiente, eficaz e excelente em diversos contextos. O profissional que se quer formar, com base no ensino por competência não é um mero executor de tarefas, mas um trabalhador polivalente que esteja habilitado para responder aos constantes desafios do mundo produtivo, originando conhecimentos atualizados, inovadores e criativos e conduzindo o cidadão ao pleno desenvolvimento de suas capacidades. Philippe Perrenoud, 1999, 2000, 2002) também propõe que os alunos deverão ser capazes de mobilizar suas aquisições escolares, dentro e fora da escola, em situações diversas, complexas e imprevisíveis, “competência em educação é mobilizar um conjunto de saberes, para solucionar com eficácia uma série de situações”.

Apesar de a reforma da educação profissional estar construída com base na perspectiva de promover o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício de uma profissão, nos diversos níveis escolares, dentre eles a educação profissional técnica de nível médio, percebe-se que em 2008 tivemos significativas mudanças na LDB com a lei 11.741/08, quando a educação profissional técnica de nível médio foi inserida no capítulo da educação básica e, dentre as mudanças consideramos as de maior impacto: o conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica pode ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguir ou concluir os estudos; a educação profissional técnica de nível médio pode ser desenvolvida em articulação com o ensino médio ou subsequente a ele, desta forma, mesmo cientes de que o contexto é diferente manifestamos uma preocupação com os erros incorridos na lei 5.692, do esvaziamento dos currículos em termos de conhecimentos que os alunos deveriam adquirir para a vida; os riscos de uma educação profissional enxuta e de má

qualidade não atingindo os objetivos esperados pelo mundo do trabalho; as instituições de educação profissional e tecnológica, além dos cursos regulares podem oferecer cursos especiais abertos à comunidade em que as matrículas estão condicionadas a capacidade dos alunos e não necessariamente do seu nível de escolaridade; a organização dos cursos por eixo tecnológico, possibilitando diferentes itinerários formativos. Se espera que uma lei de diretrizes e bases dê conta de divulgar que o Estado seja capaz de assumir e apoiar as instituições promotoras da educação profissional e tecnológica e assegurar o direito dos cidadãos que optam por essas modalidades de ensino.

Segundo cordão (2002, p.30), "(...) a função central dessa nova educação profissional é o de desempenhar uma função de preparação das pessoas para o exercício da cidadania e para o trabalho e modificá-lo, em condição de desenvolver um trabalho profissional competente". Como compromisso central, cabe a escola o desenvolvimento do estudante para a cidadania e para o trabalho".

Nesse sentido, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na área da Enfermagem, conhecida como Cursos Técnicos em Enfermagem, vem sofrendo diversas mudanças pela influência das novas políticas de educação e saúde. Dentre as principais destaca-se a autonomia que os cursos de educação profissional passaram a ter para construir projetos de cursos, com características mais flexíveis, interdisciplinares e contextualizadoras, com o objetivo de captar novas realidades do processo do trabalho da área da saúde.

Tudo isso, além de formar um cidadão com competências profissionais capazes de mantê-lo no mercado de trabalho, bem como torná-lo agente multiplicador do conceito ampliado de saúde, já entendida como resultante de uma prática social cujos fatores condicionantes e determinantes vão além do modelo biomédico de cura da doença. Sob essa perspectiva, as escolas que formam recursos humanos na área da Enfermagem não podem mais ficar alheias aos novos conceitos introduzidos tanto da esfera educativa como da esfera da saúde. A construção de novos modos de ensinar e aprender dessa área passou a ser um dos objetivos das escolas. Entretanto, para que isso ocorresse, foi necessário reorganizar os currículos vigentes tendo como eixos norteadores a articulação com os serviços de saúde e a incorporação de novas metodologias de ensino capazes de formar profissionais competentes para atender às demandas de saúde da população brasileira. Disso ressalta-se mais uma vez a importância de considerar no debate sobre a reorganização curricular por competências na área da saúde, as principais mudanças ocorridas nesse campo durante

as duas últimas décadas, ou mesmo a conformação do processo de trabalho em enfermagem, conforme assumido nesse estudo.

### **2.2.2 O currículo por competência no Curso Técnico de Enfermagem**

Conforme já disposto, com a promulgação da lei nº 9.394/96 e correlatas, há um reconhecimento de que a educação profissional tem por objetivo desenvolver competências para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

Com a prerrogativa de reorganizar a EP, tendo por base esses novos parâmetros, foi homologada a resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, atualmente chamada de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cujo objetivo era definir um conjunto articulado de princípios, critérios e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de educação profissional por áreas profissionais, com suas respectivas caracterizações, competências gerais e cargas horárias mínimas de cada habilitação.

A partir da formulação das diretrizes curriculares, o conceito de “competência profissional” tem estado presente com força considerável nos discursos sobre as várias dimensões da vida humana, em especial quando emerge na educação profissional, sendo definida como a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. (PCN, 1999) O desenvolvimento de competências profissionais passou a ser a condição para a laboralidade, um dos princípios norteadores da educação profissional, entendida como uma forma de manutenção do trabalhador nas atividades produtivas e geradoras de renda em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis e que exigem do trabalhador muito mais que repetição de tarefas. (PCN 1999) As competências requeridas pela educação profissional, definidas na resolução CNE/CEB nº 4/99, são: as básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; as profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área; e as profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação. Para fins de conclusão de qualificação, habilitação e de especialização, cabe à escola estabelecer perfis profissionais de conclusão que devem ser construídos

a partir da aferição simultânea das demandas das pessoas, do mercado de trabalho, da sociedade e em conformidade com as competências indicadas por essa resolução.

As áreas profissionais, com suas respectivas caracterizações e competências gerais do profissional da área, também foram descritas com base na resolução CNE/CEB nº 4/99 e nº 5/05 que incluiu 21 áreas profissionais na EP, entre elas a da saúde. Ramos (2002) relata que os perfis de competências, instituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da EP, são de natureza mandatória. Portanto, as competências gerais comuns ao técnico, definidas pela resolução CNE/CEB nº 4/99, deverão ser contempladas na organização curricular de “todas” as instituições que desejam implementar cursos na área da saúde.

Merece destacar que, quando as competências profissionais gerais comuns aos técnicos da área da saúde foram estabelecidas, foi necessário analisar o processo de trabalho dos profissionais da saúde por meio de comissões técnicas compostas por professores e profissionais do setor ou área de produção, uma vez que esses perfis gerais deveriam contemplar a realidade dos profissionais da saúde, com suas características e peculiaridades.

Da mesma forma, quando os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Profissional na área da saúde em 2000 foi elaborado, houve a participação das diversas instituições, grupos de profissionais e especialistas da área, grupo composto por técnicos do Ministério da Saúde e da Organização Pan-americana de Saúde (OPAS), profissionais com experiência comprovada em educação de nível médio em cada uma das subáreas da saúde. No campo da Enfermagem, por exemplo, houve a colaboração da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), que se empenhou em transmitir o pensamento dos educadores, profissionais de serviços e pesquisadores, conforme consubstanciado nos três primeiros seminários nacionais de Diretrizes da Enfermagem (SENADEN) e no primeiro seminário nacional de diretrizes para a Educação Técnico em Enfermagem, realizado em Brasília, em julho de 1998.

A ABEn, desde a sua criação em 1926, historicamente vem lutando pela melhoria da enfermagem, reafirma seu compromisso com a profissão lançando o “movimento em defesa da qualidade da formação dos profissionais da Enfermagem”, tendo o COFEn como parceiro nesta luta:

[...] a ABEn está liderando uma luta em favor da formação dos profissionais da Enfermagem! Isso está sendo feito buscando parceiros; construindo alianças; se fazendo ouvir; marcando espaço e

presença em inúmeros fóruns e comissões; travando discussões sobre a temática em seus eventos, como o SENADEn, um espaço privilegiado para debater e encaminhar proposições para o desenvolvimento da Educação em Enfermagem. (TEIXEIRA, CABRAL, 2011, p. 223)

Outro ponto a ser esclarecido é que, ao fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação profissional, o Conselho Nacional de Educação altera uma prática secular da área, a da fixação dos currículos mínimos pelo sistema educacional, responsabilizando e dando autonomia para as instituições de ensino construírem projetos de cursos com características flexíveis, interdisciplinares e contextualizadoras, capazes de desenvolver nos seus estudantes competências profissionais necessárias para um bom desempenho no mundo de trabalho em constante mutação. No sentido de desenvolver essas competências profissionais gerais, a escola deve construir um processo educativo permanente para o trabalho e vida social do aluno, sendo necessário primeiramente romper com todo um contexto internalizado pela escola há décadas, o da prática curricular ‘conteudista’ e descontextualizada da realidade.

Entretanto, apesar da estrutura curricular baseada em competências criar perspectivas favoráveis à superação de uma pedagogia centrada na transmissão de conteúdos, deve-se levar em conta que esse enfoque, se não for devidamente apropriado, poderá acarretar a criação de novos códigos que aproximam a educação das tendências produtivas associadas ao mercado de trabalho, bem como a valorização das potencialidades individuais do trabalhador, responsabilizando-o por seu desempenho no emprego – fato que resultaria na volta a um tecnicismo já suficientemente condenado por não assegurar uma formação abrangente. (RAMOS, 2002)

Portanto, implementar um currículo por competências torna-se um processo desafiador para a escola e sua comunidade escolar, pois, para construir um currículo capaz de desenvolver as competências para o mundo do trabalho, deve haver um envolvimento da escola (que necessita estar articulada ao mundo do trabalho), e do aluno deve ser incentivado, para que ambos participem ativamente desse processo.

As questões éticas que devem permear o trabalho humano em qualquer atividade adquirem uma conotação peculiar e toda especial

quando voltadas ao fazer dos profissionais de saúde. É fundamental que esses profissionais coloquem, prioritariamente, em suas ações a ciência, a tecnologia e a ética a serviço da vida. A ética a serviço da vida diz respeito ao comprometimento com a vida humana em quaisquer condições, independentemente da fase do ciclo vital, do gênero a que pertença ou do posicionamento do cliente/paciente na pirâmide social. (PCN, 1999)

No bojo dessa mudança no âmbito da educação profissional, a estrutura curricular do Curso Técnico de Enfermagem, por consequência, sofre reformulação. Conforme é instituído na resolução CNE/CEB nº 04/99, a organização dos currículos da educação profissional deve estar em sintonia com os princípios gerais e específicos. Com o princípios gerais estão: a articulação da Educação Profissional Técnica com o Ensino Médio e o respeito aos valores estéticos, políticos e éticos. Como princípios específicos estão: as competências para a laborabilidade, a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização, a identidade dos perfis profissionais, a atualização permanente dos cursos e currículos e a autonomia da escola.

Embora todos os princípios tenham influência direta na construção dos currículos de educação profissional, daremos destaque ao princípio da ética da identidade, que tem como principal objetivo a constituição de competências que possibilitem aos trabalhadores de enfermagem o exercício da escolha e da decisão entre alternativas diferentes, tanto na execução das tarefas laborais como na definição de caminhos que visem a uma maior autonomia para gerenciar sua vida profissional. O termo está também diretamente ligado ao grau de autonomia das instituições de educação profissional e ao projeto político-pedagógico elaborado, executado e avaliado com a efetiva participação de todos os agentes educacionais, em especial os professores.

Na perspectiva do princípio da ética da identidade, cabe às escolas, em especial às da área da saúde, estruturar seus projetos de curso vinculados à realidade do mundo do trabalho, com base no acompanhamento das demandas do mercado e da sociedade e comprometidas com o contexto de saúde vigente, com o objetivo de alcançar um adequado perfil profissional de conclusão.

Antes da LDB nº 9.394/96 e CNE/CEB nº 04/99, os cursos técnicos eram regidos pela lei nº 5.692/71 e pelo parecer nº 45/72, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e definiu os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto

de habilitações afins do ensino do 2º grau, inclusive para os cursos de técnico e de auxiliar de Enfermagem, respectivamente. Com base nessas legislações, os cursos técnicos passaram a ter currículos mínimos padronizados, com matérias obrigatórias, desdobradas e tratadas como disciplinas, ou seja, uma estrutura curricular nada flexível. A exemplo da Enfermagem, seus cursos foram organizados com base no currículo mínimo instituído pelo artigo 5º da resolução nº 7/77, que definiu e distribuiu as matérias da parte de formação especial, para a habilitação em técnico de Enfermagem, em um mínimo de matérias profissionalizantes (Introdução à Enfermagem, Noções de Administração de Unidades de Enfermagem, Enfermagem Médica, Enfermagem Cirúrgica, Enfermagem Materno-Infantil, Enfermagem Neuropsiquiátrica, Enfermagem em Saúde Pública, Psicologia Aplicada e Ética Profissional) e disciplinas instrumentais (Higiene e Profilaxia, Estudos Regionais, Anatomia e Fisiologia Humanas, Microbiologia e Parasitologia, Nutrição e Dietética), cujo estudo constitui pré-requisito para as matérias profissionalizantes.

Como se pode observar, a incorporação do currículo mínimo com enfoque no modelo biomédico, centrado no espaço hospitalar, na especialização e no uso de tecnologias permaneceu presente no Curso Técnico de Enfermagem durante vinte anos, somente sendo desestimulado com a LDB, em 1996, que revoga o antigo dispositivo legal. A orientação de centralização (parecer nº 45/72) dos currículos mínimos é substituída, então, pela descentralização (parecer CNE/CEB nº 16/99 e resolução CNE/CEB nº 04/99), outorgando à escola autonomia em organizar e reorganizar seus currículos, de forma flexível, interdisciplinar, contextualizada com enfoque nas competências profissionais para cada perfil de conclusão pretendido, em função das demandas sociais, do mercado, das peculiaridades locais e regionais e da capacidade institucional. Sabemos que tais mudanças não são fáceis e dependem de muita articulação do corpo técnico-administrativo da escola, do coordenador de curso e do corpo de professores com as novas legislações e contextos sociopolíticos e socioeconômicos do país.

Na área da saúde, conforme já ressaltado, os conceitos e modelos assistenciais também mudaram nesse espaço de tempo e, por consequência, devem ser discutidos e inseridos no processo de reorganização curricular.

Pinheiro et al. (2003) afirmam que os currículos das escolas de saúde devem possibilitar a construção de práticas sanitárias de orientação holística e com comprometimento social que incorporem conceitos da integralidade e humanização da assistência, bem como

precisam ser estruturados de forma a permitir que o aluno seja capaz de “aprender a aprender” em um mundo de trabalho com crescente incorporação de tecnologias e com uma demanda variada de serviços de saúde oriundas das diferentes necessidades da população. Outro aspecto a ser contemplado na reorganização curricular, segundo Pinheiro et al. (2003), é a revisão do conteúdo curricular centrado nas ciências biológicas, que não tem conseguido dar conta da integralidade do ser humano (ser biopsicossocial) e dos fatores determinantes que atuam sobre sua saúde (alimentação, moradia, saneamento básico, meio ambiente, trabalho, renda, educação, transporte, lazer e acesso aos bens e serviços essenciais). Portanto, conteúdos além da anatomia e microbiologia, como sociologia, antropologia, ética, bioética, políticas públicas e sociais, economia, planejamento, comunicação e outros, necessitam ser incorporados aos currículos atuais da área da saúde.

Destacamos as principais mudanças ocorridas nesse período e a necessidade da reorganização curricular dos Cursos Técnicos de Enfermagem, sob a perspectiva de formar profissionais com habilidades e competências para atuar de forma consciente e reflexiva em face da realidade dos serviços e das necessidades e prioridades da saúde da população. Nesse sentido, construir e planejar uma proposta educacional comprometida com a formação ética e o desenvolvimento de cidadãos e profissionais competentes deve ser o ideal de toda escola, mesmo que esses objetivos pareçam uma utopia. Como educadores, não podemos ficar imobilizados por dificuldades de concretização das mudanças no sistema educacional.

### 3 MUNDO DA ÉTICA- DO SER MORAL AO SER SOCIAL

Buscando compreender o que é a educação moral e de que se trata, optou-se por discutir os conceitos presentes nos trabalhos da filósofa Adela Cortina Ortiz (2003, p. 70), para quem educar moralmente consiste em educar em valores, mais do que em modelos de homens, pois esses são frutos de sua época e lugar e, portanto, não são universais. O que pode ser universalizado são os valores.

Etimologicamente a ética e a moral são similares (caráter, costumes); justifica-se, então, que sejam tratadas na linguagem cotidiana como sinônimos – ambas as expressões significam um tipo de conhecimento que nos orienta no sentido da formação de um

[...] bom caráter, para que sejamos humanamente íntegros, justos e felizes [...] No entanto como a ética é um saber filosófico, cabe atribuir uma distinção entre esses dois níveis de reflexão e linguagem: o da formação do caráter na vida cotidiana – moral, e o da dimensão da filosofia que reflete sobre a formação do caráter – ética. (CORTINA, 2003, p. 14-15)

O desafio que esse tema apresenta ao campo educacional é sobre a necessidade de pensar quais são os “mínimos decentes” a serem ensinados. Os professores, os especialistas em educação, os responsáveis e os estudantes também devem discutir e saber quais são os seus mínimos decentes de moralidade na hora de ensinar e aprender valores e atitudes, sobretudo quando estamos atuando em uma sociedade que se queira pluralista. Para Cortina (1986), quando falamos de mínimos decentes estamos fundamentalmente diante de uma questão de justiça, ou seja, de como atender, com equidade e isonomia, às diferentes demandas e necessidades presentes em sociedades pluralistas.

De acordo com a autora, é importante descrever alguns aspectos da ética deontológica e da discursiva. Retomar o valor dos seres humanos como seres absolutamente valiosos e a dimensão do dever como uma realidade inegável para que haja juízos morais é extremamente necessário para o nosso processo de humanização, “nos tornamos humanos tão somente por meio das mediações educativas dadas pelo mundo real”. (CORTINA, 1986, p. 85)

Partindo-se do pressuposto de que a razão dialógica determina o

que pode e deve ser feito em situações nas quais nos deparamos com desafios éticos, e compreendendo o papel da educação para a formação ética dos seres humanos, Cortina (2003) entende que a educação do cidadão deve levar em conta a dimensão comunitária das pessoas, não esquecendo a dimensão humana, seu projeto pessoal e também sua capacidade de universalização, de diálogo com a realidade, demonstrando saber que são responsáveis pela realidade social.

A tarefa fundamental é “retomar o diálogo como centro do dever, como racionalidade intersubjetiva e como condição ideal de elaboração das normas éticas”. (CORTINA, 1986, p. 199) Nesse sentido, uma educação pautada no valor absoluto de cada ser humano – único, distinto, singular – como da obrigação moral de, pelo diálogo, construir normas éticas universais para garantir, sem mais, a pluralidade desse mesmo ser humano tão particular, apontaria para a universalidade das normas morais e para a particularidade de cada ser humano como um ser absolutamente valioso.

Ora, essa temática nos remete de imediato aos questionamentos sobre os mínimos valores a serem ensinados em uma sociedade pluralista. Afinal, quais são os mínimos decentes de valores morais a serem respeitados para se comportar com justiça em uma sociedade plural? E qual deve ser o compromisso da educação com a construção e difusão desses valores?

Esses questionamentos nos levam às definições sobre éticas mínimas (ou de justiça) e éticas máximas (ou de felicidade), que no pensamento de Adela Cortina (1996) podem ser ensaiados a partir de cinco valores, a saber: igualdade, liberdade, solidariedade, tolerância e diálogo. Tais valores – e/ou atitudes e/ou práticas – são, ao mesmo tempo, clamores de justiça e convites de felicidade. Não há como negar que a desigualdade, o autoritarismo, a indiferença, a intolerância e o monólogo silenciador são, a sua vez, realidades indesejadas e injustas.

É preciso, então, considerar as distinções e as aproximações entre o que é justo e o que é bom, entre o que deve ser feito como exigência de justiça e o que oferece aos seres humanos o sentimento de felicidade. Essa discussão entre justiça e felicidade não pode estar alheia, em uma sociedade democrática e multicultural, das discussões e análises sobre a educação, em especial de uma educação comprometida com o pluralismo, como é o caso da tolerância enquanto valor e atitude mínima.

A moral é a própria essência do homem. Ou seja, é um tipo de saber que pretende orientar a ação humana em um sentido racional, sendo, portanto, um saber prático que atua no conjunto de nossa vida, no sen-

tido de obtermos dela o máximo possível. (CORTINA, 2003, p. 17-22)

Para Cortina (2003), vivemos o momento de ruptura com diferentes perspectivas “essencialistas”. Com isso a autora retoma Diego Gracia, quando este considera que para se falar de ética é preciso recorrer primeiramente à antropologia biológica para descobrir as raízes antropológicas da moralidade, pois “é impossível dar razão ao fenômeno moral sem compreendermos o modo caracteristicamente humano de estar no mundo”. (CORTINA, 2003, p.73). Com base nessa tradição, todo ser humano se sente obrigado a comportar-se moralmente porque é dotado de uma estrutura moral, ou seja, porque somos constitutivamente morais.

Ao escolher uma possibilidade o ser humano renuncia às demais e, por isso, deve justificar a sua escolha, ou seja, deve ajustar-se à realidade, justificando-se, e é essa necessidade de se justificar que o torna necessariamente moral. Assim, a exigência de apelar para um referencial moral encontra-se inscrita na estrutura básica do ser humano, sendo, portanto, um ser intrinsecamente moral. (CORTINA, 1995, p. 45-46; 2003, p. 74-76)

É preciso ser realista de um modo plenamente humano, entendendo-se por realismo autêntico a ampliação do real a partir do que ele já é partindo do contexto da humanidade em seu conjunto, pressupondo que se deve assumir as responsabilidades com a realidade social na qual se está situado e que é necessário exercitar a capacidade de julgar para tomar decisões prudentes. (CORTINA, 2003, p. 76-84)

Olhando as questões relacionadas à formação do técnico de Enfermagem, o educador seria aquele que propõe que o outro pense moralmente por si mesmo (assim que seu desenvolvimento lhe permita), que busque conteúdos novos e opte a partir de sua autonomia, o que caracteriza as bases de uma “moral aberta”. Mas há que se considerar aqui a autonomia no seu sentido moderno, que “não significa fazer o que me der vontade, e sim optar por aqueles valores que humanizam, que nos tornam pessoas [...]”. (CORTINA, 2003, p. 64-68)

### 3.1 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DE IDENTIDADE

É muito importante revitalizar as profissões, recordando-lhes quais são seus fins legítimos e que hábitos precisam ser desenvolvidos para alcançá-los. A esses hábitos que chamamos de “virtudes”, os

gregos chamavam de “aretai”, “excelências”. Para eles, “excelente” era o que se destacava pelo respeito aos colegas no bom exercício de uma atividade. “Excelente” seria aqui o que compete consigo mesmo para oferecer um bom produto profissional, o que não se conforma com a mediocridade de quem unicamente aspira eludir acusações legais de negligência [...]. É tempo de introduzir na vida cotidiana e nas profissões a aspiração a excelência. (CORTINA, 1998)

A conceituação teórica de socialização e identidade utilizada neste trabalho de pesquisa repousa sobre os estudos do sociólogo francês Claude Dubar. A socialização em Dubar (2005) compreende o processo pelo qual o ser humano desenvolve suas maneiras de estar no mundo e de se relacionar com as pessoas e com o meio que as cercam, tornando-se um ser social. Contudo, a socialização não tem um caráter rígido de estrutura que não se transforma. Pelo contrário, é entendida como processo dinâmico, permitindo a construção, desconstrução e reconstrução de identidades.

Dubar (2005) entende a identidade como o resultado de um processo de socialização. Entretanto, tal sentença inicial não pode ser entendida no sentido de que o social determina o individual, nem de que uma dada identidade é algo imutável ou mesmo que exista apenas um único processo de socialização. De certa forma, pela via de pensamento oposta, o conceito de identidade depende da trajetória de vida do indivíduo e da configuração social de cada momento de sua vida, permitindo a existência de socializações posteriores àquela primeira socialização familiar.

A argumentação de Dubar (2005) considera a hipótese de uma articulação entre condições objetivas e estruturas subjetivas na formação da identidade, e considera que essa mesma identidade é caracterizada pela divisão do eu. A análise sociológica permite considerar duas formas de identidades: a identidade para si e a para o outro. É possível tal abordagem sociológica desde que se considere essa relação – identidade para si e identidade para outro – no interior do processo de socialização:

Desse ponto de vista, a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR, 2005, p. 136)

Segundo esse autor, tal conceito traz contribuições teóricas que expandem as explicações macrossociais (focadas no grupo, classe, categoria) e microssociais (focadas no papel, *status*) da formação das identidades: introduz uma dimensão subjetiva – psíquica – na análise sociológica. Para discutir teoricamente a questão da dualidade do social, Dubar (2005) utiliza dois outros conceitos: atos de atribuição e atos de pertencimento. Atos de atribuição são os que visam à identidade para o outro (*o que eu sou*). Atos de pertencimento exprimem a identidade para si (*o que eu quero ser*). A questão é que pode não haver correspondência nenhuma entre o que penso de mim e o que os outros pensam de mim. A identidade é fruto de uma trajetória de vida, não está necessariamente vinculada às identidades atribuídas pelos outros. Entretanto, será exatamente na atividade com o outro que o indivíduo é identificado, tendo, então, a possibilidade de aceitar ou não a identificação que recebe do outro (sendo esse outro tanto pessoas quanto instituições).

Ocorrem, assim, dois processos heterogêneos na formação da identidade: um processo de atribuição – atos de atribuição – e um processo de incorporação – atos de pertencimento. A atribuição traz a ideia de que alguém atribui a outro uma condição, *status*, identidade; ela tem que ser analisada no interior dos sistemas de ação onde o sujeito convive e é resultado da pressão de um grupo sobre um indivíduo, constituindo, todavia, uma identidade “virtual”. A atribuição tem característica sincrônica. O segundo processo implica uma interiorização real da identidade. Relacionada aos processos diacrônicos – história de vida, trajetórias sociais –, o processo de interiorização permite a construção de identidades “reais” para si, legitimadas pelo aspecto “subjetivo” que incorpora.

Pode ocorrer um desacordo quando os processos de atribuição e de interiorização não coincidem, é o que chamamos entre a identidade “virtual” (*o que os outros dizem que sou*) e a identidade “real” (*o que eu penso que sou*) que implica a adoção de ações que visem tornar concernente essa diferença.

As ações adotadas podem ter caráter externo ou interno. São consideradas transações externas aquelas que perfazem a tentativa de acomodar a identidade “para-si”, a identidade “para-o-outro” (ação objetiva). Já as transações internas perfazem a tentativa de manter as identificações anteriores advindas da trajetória social por meio da incorporação da identidade para o outro na identidade para si (ação subjetiva). A construção das identidades sociais se fundamenta na articulação entre as duas transações. A identidade social é resultado da interação entre um processo sincrônico, relacionado às condições

objetivas dos sistemas de ação, e um processo diacrônico, que implica a subjetividade de estruturas internas. Segundo Dubar (2005, p. 140):

A construção das identidades se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as trajetórias vividas, no interior das quais se forjam as identidades “reais” às quais os indivíduos aderem.

A articulação entre estruturas objetivas (identidade visada, virtual, que se quer ter) e estruturas internalizadas (identidade herdada, real) pode resultar em continuidade ou em ruptura. Na continuidade, as metas coincidem e ocorre reforço mútuo entre as estruturas. Na ruptura, o desacordo entre o que se pensa sobre si e o que se almeja ser implica conversões subjetivas que ajustam as estruturas interiores a novas configurações. Considerar que tal articulação existe implica aceitar o caráter dinâmico das configurações identitárias: uma configuração de identidade é uma articulação relativamente estável (durante certo período de tempo) entre essas formas de transação, mas podem evoluir segundo novas articulações, em busca de novos reequilíbrios.

As transformações da sociedade e do trabalho criam novos campos de ação no ensino profissionalizante. A discussão sobre socialização e identidades profissionais realizadas visa à construção da fundamentação teórica que permita analisar esses novos campos sob a questão da socialização no ensino profissionalizante. A experiência da formação profissional permite ao estudante o contato com um conjunto de condições objetivas (mundo do trabalho) que interagem com estruturas subjetivas (socialização primária, história familiar) na formação da identidade, constituindo, assim, duas formas: identidade para si (*o que se quer ser*) e identidade para o outro (*o que eu sou para o outro*). Na tentativa de harmonizar essas identidades, são adotadas ações que podem visar à acomodação da identidade para si à identidade para o outro (ação objetiva) ou ações que tentam manter as identificações anteriores ao acomodar a identidade para o outro à identidade para si (ação subjetiva).

A construção das identidades sociais e profissionais se fundamenta na articulação entre as duas transações. Dessa forma, a identidade é resultado da interação entre um processo sincrônico, relacionado às condições objetivas dos sistemas de ação, e um processo diacrônico, que implica a subjetividade de estruturas internas. Ou seja, aquilo que o sujeito é, em cada momento, é resultado do processo entre

suas estruturas subjetivas internas – formadas pela socialização primária – e as condições objetivas externas – formadas pelo meio social. Assim, para analisar a questão da socialização no ensino profissionalizante, é necessário investigar o processo de interação entre condições subjetivas e condições objetivas: investigar a história de vida dos estudantes e professores, suas dimensões internas e o contexto onde se desenvolve a profissionalização.

### 3.2 RELAÇÃO ÉTICA, EDUCAÇÃO E TRABALHO NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

Antes de descrever como se realizou o trabalho de pesquisa, é necessário relacionar a formação ética nos espaços do mundo do trabalho e da educação, estreitando as relações entre as instituições formadoras e aquele mundo. Nesse contexto, a educação profissional se apresenta como uma modalidade de ensino que se articula em todos os níveis de formação e que passa a ser entendida como formação para o trabalho, em que

O espaço pedagógico não se esgota na sala de aula, mas, se contextualiza nos espaços do mundo do trabalho e no cotidiano da vida da escola, a prática pedagógica precisa garantir uma intencionalidade, uma política que se preocupe com a subjetividade, com a ética, com as identidades, o fundamental é não esquecer que estas dimensões estão presentes em todo ato pedagógico, em toda prática, seja ela na escola, seja ela no trabalho. (REIBNITZ; PRADO, 2006, p. 101)

As pessoas são produtos da sociedade e se transformam de acordo com os preceitos e os valores impostos. No entanto, existe um descompasso nas instituições educacionais, que falham no seu papel para com a sociedade por terem poder limitado. Os jovens, em sua grande maioria, têm saído das escolas como concluintes de cursos, mas com conhecimentos limitados, sem possuir autonomia intelectual para a resolução de problemas cognitivos e práticos, além de não estarem preparados como sujeitos pensantes para solucionar seus problemas. Configura-se o grande desafio que as instituições escolares teriam que

superar e

[...] a escola precisa ter claro é o seu papel de questionadora dos princípios éticos que sustentam a sociedade, e não de mantenedora de relações de submissão e exploração humanas. (REIBNITZ; PRADO, 2006, p. 100)

Os estudantes dos Cursos Técnicos de Enfermagem precisam estar preparados não só pelos conhecimentos disciplinares, mas também munidos com a capacidade de discernir entre os valores éticos, atitudes socialmente responsáveis e sua própria posição diante do espaço onde está inserido. Ou seja, a capacidade de enfrentar problemas assim que eles surjam de modo ético e com cidadania. “A preferência pelas técnicas e a insuficiência de profissionais qualificados das diversas áreas do conhecimento revelam carência epistemológica para pensar a saúde e a enfermagem no âmbito da ética”. (SOUZA, 2005, p. 75-81)

A ética inserida na educação desenvolve no indivíduo a capacidade de estabelecer relações entre esses conhecimentos e habilidades, orientando-o para a prática da cidadania no mundo do trabalho.

Devido ao aumento da complexidade das empresas, é preciso racionalizar as relações de trabalho, mas essa racionalização será mera instrumentalização se não se orientar por uma racionalidade ética que, em vez de manipular os recursos humanos, incorpore a autonomia pessoal no processo de integração. (CORTINA, 2005, p. 85)

Daí a importância em qualificar o trabalho do professor como uma atividade que ultrapasse a dimensão moral na direção da postura ética. A qualificação desse profissional talvez seja a chave para tal processo. O ato de educar não se restringe à mera transmissão de conteúdos didáticos, mas também à formação intelectual, ideológica e moral de um indivíduo.

Para que o técnico de Enfermagem desenvolva suas atividades profissionais com competência, é necessário que tenha tido formação adequada que o capacite a exercer funções complexas nos sistemas de saúde, bem como que possa dar continuidade à sua formação, por meio de aprimoramentos e atualizações constantes. Torna-se importante,

portanto, que os cursos de formação capacitem devidamente os seus estudantes, preparando-os para atuarem no mercado de trabalho, com a competência que a função requer.

É por isso que

Não é possível pensar o ser humano longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio a formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 1996, p. 33)

Por outro lado, as competências profissionais requeridas para o trabalhador de nível médio, na área de saúde, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional de Nível Técnico, reforçam a necessidade de um processo de formação pedagógica capaz de oferecer aos professores as bases para uma ação educativa competente e consistente em termos teórico-práticos, o que sinaliza para uma formação contextualizada no campo da educação profissional e na grande área de atuação específica. A reflexão ética só tem possibilidade de se realizar exatamente porque se encontra estreitamente articulada a essas ações, nos diversos contextos sociais, nos problemas, questões-limites que se enfrentam no cotidiano das práticas. É nessa medida que se pode afirmar que a prática cotidiana transita continuamente no terreno da moral, tendo seu caminho iluminado pelo recurso da ética.

Os estudantes de Enfermagem precisam possuir uma visão mais holística do ser humano, pois essa amplitude de perspectiva permite ao profissional reconhecer suas próprias responsabilidades e seus deveres para com o outro, podendo, então, orientar de forma ética seus comportamentos. Por outro lado, exige-se dos educadores uma postura de ação com responsabilidade, ou seja, habilidades de oferecer respostas mais adequadas às demandas, à medida que essas se apresentam.

O conhecimento atual aponta para atitudes criativas, para a busca de soluções inéditas, para a liderança ética, para o resgate dos valores. O estudo da ética vai complementar o trabalho formativo que realizamos no dia a dia, e isso pode ser efetivado por meio de atividades práticas que possibilitem real vivência dos valores esquecidos por muitos. A ética, antes de qualquer coisa, deve estar impregnando as ações de cada

dia, seja dentro da sala de aula ou fora dela.

Mas o que se observa, na realidade, é um ensino centrado na ética normativa, representada pelo código de ética de Enfermagem, por sua vez centrada nos aspectos comportamentais e nas implicações legais de uma prática de risco. Nele estão reunidas normas, princípios, direitos e deveres pertinentes à conduta ética que deverá ser absorvida e aplicada por todos os profissionais de Enfermagem, toma em consideração o direito da assistência de enfermagem à população, os interesses do profissional e de sua organização e, ainda, focando-se no pressuposto de que os agentes de trabalho da Enfermagem devem estar aliados aos usuários reivindicando uma assistência de qualidade e acessível.

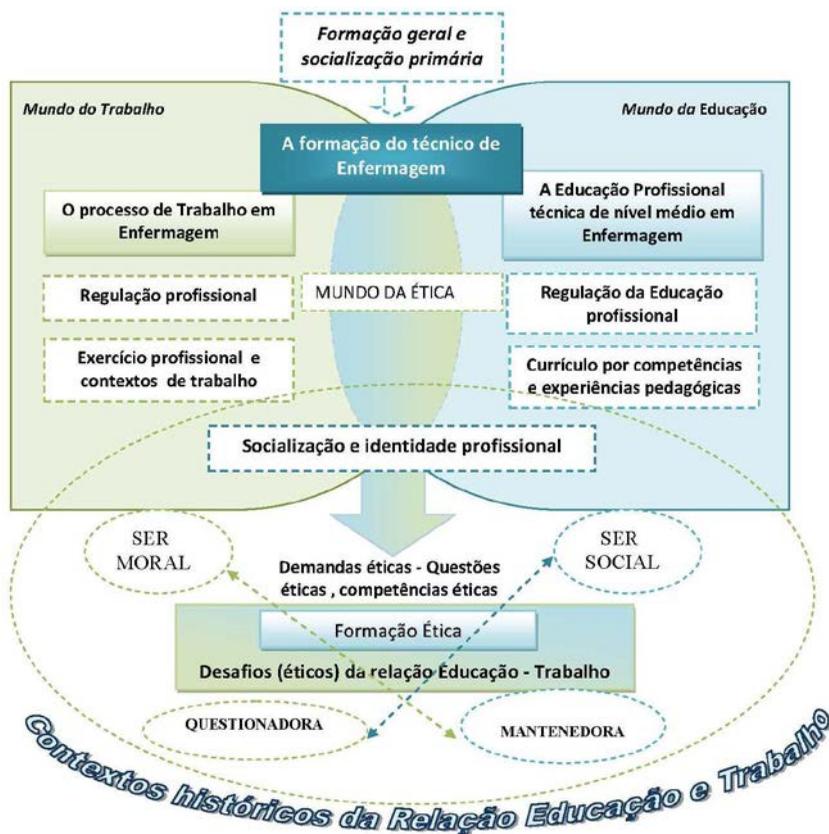
Formar e reorganizar saberes com relação à cidadania é poder colocar-se no lugar do outro: isso implica uma reflexão sobre a aquisição desses saberes, para que possamos mudar os paradigmas pessoais nos processos de desenvolvimento, para emergir e mergulhar em metodologias que caracterizem um bem comum, um interesse público, uma autonomia pessoal. Desse modo, cabe aos cursos de Enfermagem preparar os sujeitos para acompanhar as mudanças, habilitando-os a desenvolver uma atitude crítica e criativa que possibilite sua atuação como transformadores de realidades, “precisamos como educadores de enfermagem provocar o estreitamento das relações entre as instituições formadoras e o mundo do trabalho, por meio da compreensão acerca do processo de trabalho e da realidade social”. (REIBNITZ; PRADO, 2006, p. 101)

Os valores a serem desenvolvidos pelos estudantes precisam estar explícitos no Projeto Pedagógico do curso, mas não de forma absoluta. Os conteúdos devem articular-se dialeticamente com o cotidiano, para provocar conflitos epistemológicos com a práxis e, então, estimular os estudantes à reflexão crítica. O desenvolvimento da capacidade de raciocinar e julgar questões éticas pressupõe uma atitude moral reflexiva e autônoma. Portanto, é preciso renunciar estratégias de imposição de valores.

Para que isso ocorra, o sistema formador poderá contar com flexibilização dos currículos, metodologias de ensino modernas e sistemas de avaliação da qualidade de formação do técnico de Enfermagem.

A construção do objeto deste estudo pressupõe a formação ética na profissionalização dos técnicos de enfermagem: desafios da relação educação-trabalho. O objeto se apresenta na interface de alguns conceitos que, ao serem dispostos em diferentes níveis de abrangência e conectados entre si, permitem uma maior visualização do marco

analítico do estudo teórico, como pode ser observado na figura 1.



Fonte: Borges e Ramos (2010).

**Figura 1** – Modelo conceitual para análise da formação do técnico de Enfermagem na relação mundo do trabalho e mundo da educação.

Optando pela descrição do marco analítico a partir de seu nível mais macro, observa-se o mundo do trabalho e o mundo da educação no histórico social onde se dão as relações educação e trabalho. Nesta pesquisa, o objeto é a formação ética na profissionalização do técnico de

Enfermagem, representando um dos desafios dessa relação educação-trabalho. Compreender tal desafio implica explorar possíveis interfaces entre elementos – políticos, legais, culturais – que atuam sobre um e outro cenário concreto, do trabalho e da escola. O trabalho em Enfermagem e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem são práticas sociais que possuem regulações próprias e cenários específicos, sendo que no espaço do trabalho se concretiza tanto o exercício profissional como as experiências pedagógicas que dão vida aos projetos de formação, como aquele orientado pelo currículo por competências. Nas relações sociais travadas nesses cenários são produzidas demandas éticas para o trabalho e a formação profissional; novas e crescentes questões éticas exigem do trabalhador reflexão e decisão moral. Tais questões e demandas desafiam a escola a integrar à dimensão técnica da formação a dimensão ética, baseada em valores e princípios que representam a prática profissional almejada e socialmente responsável. Também como elemento transversal nesse contexto se desenvolve o processo de socialização profissional e permanente construção da identidade do sujeito profissional – mais uma via de acesso ao tema da ética, da subjetividade e trabalho.

Desse modo, a partir do marco teórico analítico se desdobram elementos de investigação que funcionam como questões norteadoras do processo de pesquisa, da busca de dados empíricos e de seu tratamento. A partir de tais elementos são construídos os instrumentos de coleta de dados e na sua análise se dará o processo de rearticulação interpretativa dos elementos na realidade estudada. Assim, longe de conceitos ou elementos estanques, eles indicam ideias – chave na composição do objeto. No quadro a seguir pode ser parcialmente prevista a operacionalização do estudo a partir do marco analítico explicitado.

MACRO	CONCEITOS / CATEGORIAS TEÓRICAS	OPERACIONALIZAÇÃO
Trabalho em Enfermagem	<p><b>O trabalho da enfermagem</b> é realizado pela equipe constituída por Enfermeiros, Técnicos e auxiliares de enfermagem, em variados cenários, majoritariamente institucionais, como parte do trabalho coletivo e multiprofissional da saúde.</p>	<p>Quais concepções da profissão e do trabalho estão presentes nos projetos pedagógicos dos cursos? De que forma os cursos estão construídos para contemplar a realidade no trabalho coletivo em saúde e de enfermagem? De que modo são abordadas nos cursos as legislações e formas de organização/representação concernentes à profissão de Enfermagem? De que forma são contemplados os mecanismos de regulação profissional nos projetos pedagógicos e projetos de cursos? Qual a aproximação entre as opções teóricas presentes nos projetos de cursos, as experiências pedagógicas e a realidade dos contextos do exercício profissional? Que demandas sócio-históricas para a profissão estão representadas nos projetos e nas experiências pedagógicas oportunizadas no estágio supervisionado? Como é reconhecida, por professores e estudantes, a interface entre o mundo da educação e o mundo do trabalho?</p>
	<p><b>Regulação profissional</b> refere-se ao aparato legal e normativo (diferentes formas de regulação, que rege a prática profissional incluindo relações com outras profissões no contexto histórico, expressando como a profissão se legitima na sociedade).</p>	
	<p><b>O exercício profissional</b> é a própria atuação prática do profissional nos diferentes cenários de trabalho. Expressa como a profissão responde às necessidades sociais em termos de identidade, perfil e de competências laborais.</p>	
A Educação Profissional Técnica de Nível Médio em	<p><b>Regulação da educação profissional</b> refere-se ao aparato legal e normativo que rege a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Incorpora as respostas às necessidades sociais e às definições em termos de perfil e de competências a serem desenvolvidas na formação</p>	<p>Como estão contemplados a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e as novas metodologias nos currículos dos cursos? Estão previstas novas competências (inovação, criatividade, trabalho em equipe, autonomia, tomada de decisões) ou estratégias para seu</p>

	<p><b>O currículo por competência</b> é uma forma de organização curricular que busca integrar conhecimentos (o “saber”), habilidades (o “saber fazer”) e valores, atitudes (o “saber ser”), que conduzem a um desempenho profissional eficiente e eficaz em diversos contextos.</p>	<p>desenvolvimento? Que experiências pedagógicas são centrais (mais enfatizadas) na formação do técnico de Enfermagem? Estão expressas e são reconhecidas (por professores e estudantes) competências relacionadas a valores estéticos, políticos e éticos, à laborabilidade, flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, identidade dos perfis profissionais?</p>
	<p>As <b>experiências pedagógicas</b> refletem a concretização dos currículos em diferentes perspectivas, oportunizando ao discente vivências nos vários contextos do mundo do trabalho e desenvolver as competências previstas para seu perfil. Expressa também um momento particular da construção de identidades profissionais.</p>	<p>Como as opções e o suporte teórico são articulados a experiências de ensino prático?</p>
	<p><b>Socialização</b> é o processo dinâmico pelo qual um ser humano desenvolve suas maneiras de estar no mundo, de relacionar-se com o meio. Permite a construção, desconstrução e reconstrução de identidades. (DUBAR, 2005)</p>	<p>Como ocorre a socialização do conhecimento na formação do técnico de enfermagem?</p>
	<p><b>Identidade profissional</b> é o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização, que conjuntamente constroem os indivíduos e definem as instituições. Está ligado a um vínculo e sentimento de pertença de um indivíduo a um grupo social ou a uma categoria profissional tendo como possibilidade construir, desconstruir e reconstruir algo que permita dar sentido ao seu trabalho. (DUBAR, 2005)</p>	

<p>Formação Ética do Técnico de Enfermagem</p>	<p><b>Demandas e questões éticas</b> permeiam qualquer atividade humana e adquirem uma conotação peculiar no fazer dos profissionais de saúde, pelas especificidades desse trabalho. É fundamental que esses profissionais coloquem, prioritariamente, em suas ações, a ciência, a tecnologia e a ética a serviço da vida. A ética a serviço da vida diz respeito ao comprometimento com a vida humana em quaisquer condições. (CORTINA, 2005; PCN, 1999) O cenário do trabalho em saúde impõe demandas éticas que implicam no desenvolvimento de <b>competências éticas</b> para a conduta e decisão moral baseada em valores e para a ação socialmente responsável.</p>	<p>Como são problematizadas as questões éticas que emergem das experiências de ensino prático?</p> <p>Como são reconhecidos, por estudantes e professores, as demandas e os desafios éticos da relação educação e trabalho?</p>
--	---	---

Fonte: Borges e Ramos (2010).

**Quadro 1** – Operacionalização do marco analítico no estudo da Formação ética do técnico de Enfermagem – desafios da relação educação e trabalho.



## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

### 4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, considerando a questão norteadora, como o ensino profissionalizante está capacitando os técnicos de Enfermagem para enfrentar os desafios éticos encontrados no mundo do trabalho e os objetivos propostos, realizou-se uma investigação qualitativa, exploratória e descritiva em duas escolas de Enfermagem, uma pública e outra particular, localizadas no Sul do Brasil. Dessa pesquisa participaram 17 professores,( 9 da escola pública e 8 da escola privada, 3 do sexo masculino e 14 do sexo feminino), e 32 estudantes dos cursos profissionalizantes de Enfermagem, sendo 14 estudantes do sexo feminino da escola particular e 18 da escola pública (2 do sexo masculino e 16 do sexo feminino), totalizando 49 sujeitos.

A pesquisa de natureza exploratória descritiva possibilita um meio de construir significados a serem pesquisados e, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17), “a pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. Isto é, transformam o mundo em uma série de representações, como as notas de campo, as entrevistas, as fotografias, as gravações, entre outros. “Envolve uma abordagem naturalista, interpretativa para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17)

Pesquisas do tipo descritiva são caracterizadas:

[...] Pela necessidade de explorar uma situação não conhecida, da qual se tem necessidade de maiores informações. Explorar uma realidade significa identificar suas características, sua mudança ou sua regularidade. (LEOPARDI, 2002, p. 120)

Assim, a intenção deste estudo foi destacar a formação ética na profissionalização do técnico de Enfermagem: desafios da relação educação-trabalho, pois se entende que dos profissionais de saúde, no exercício de sua profissão, são exigidos, além de competência técnica,

competências baseadas em valores, preceitos de ética, solidariedade, justiça, compreensão e respeito às diferenças. Quando se busca trabalhar um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, adentra-se no mundo das relações, das representações e da intencionalidade, que é o objeto da pesquisa qualitativa. (MINAYO, 2007, p. 21).

Os pesquisadores qualitativos estão interessados em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural, e de uma forma que dê espaço as suas particularidades e aos materiais nos quais são estudados. (BARBOUR, 2009, p. 13)

A parte documental deste trabalho constituiu-se da análise de Leis, Decretos e Resoluções, e dos projetos pedagógicos dos cursos Técnicos de Enfermagem de duas escolas do Sul de Santa Catarina, além de documentos que têm posições relativas à legislação da Educação Profissional e Tecnológica e da profissão de Enfermagem. Procurou-se enfocar a inserção do eixo temático da ética e as competências inerentes a esse eixo temático em suas relações com o mundo do trabalho. Buscou-se compreender como a dimensão ética do processo de formação desse profissional em sua estreita vinculação com o mundo do trabalho. O estudo implicou uma aproximação do fazer cotidiano de professores e estudantes a partir de suas experiências concretas.

A abordagem qualitativa é conceituada por Oliveira (2007, p. 37) como: “[...] um processo de reflexão e análise da realidade por meio da utilização de métodos e técnicas para a comparação detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico.” Nossa opção metodológica encontra justificativa em Richardson (1999, p. 79), quando refere que “a abordagem qualitativa de um problema [...], justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social.”

[...] o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmo, sentem e pensam. (MINAYO, 2007, p. 57)

Tratando desse tema, Minayo (2007) refere que os instrumentos do trabalho de campo na pesquisa qualitativa visam fazer a mediação entre os marcos teóricos e a realidade empírica.

Esse caminho é, por vezes, desafiador, visto que temos na seleção de um método adequado o fio condutor que permitirá a exequibilidade e a coerência com o marco conceitual construído para que, dessa forma, não incorra em desvios que nos levem a reduzir ou fragmentar o objeto.

## 4.2 CONTEXTO DO ESTUDO

A pesquisa desenvolveu-se em duas escolas que formam profissionais técnicos de enfermagem, uma pública e outra particular do sul do país.

A escola técnica particular foi criada em de agosto de 1997, desde então mantém cursos: técnico de enfermagem, instrumentação cirúrgica e segurança do trabalho . trabalhando em sintonia com as premissas de um processo de formação profissional fundamentando em princípios como a integralidade, a humanização e a equidade da atenção a saúde. A formação está voltada para as atuais exigências e necessidades do mercado de trabalho, proporcionando aos alunos uma visão holística do ser humano e da sociedade.

A escola pública é uma instituição que forma profissionais no ensino técnico e tecnológico, na área de saúde, há 16 anos. Mantém cursos técnicos nas áreas de enfermagem e segurança do trabalho, dentre outros. A instituição tem como finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação profissional e tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como, realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade.

## 4.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

### **a) Análise documental**

Na primeira etapa, considerando-se a especificidade da temática, foram analisados os projetos políticos pedagógico dos dois cursos para evidenciar as inserções dos temas éticos nas propostas de formação

profissional e incluiu as diretrizes e estruturas curriculares, os projetos pedagógicos dos cursos participantes no que se refere às competências relacionadas à formação do técnico de Enfermagem em sua dimensão ética, o processo de trabalho em Enfermagem, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem, estratégias pedagógicas, bem como fontes teóricas e referências bibliográficas (Apêndice A). Este corpus documental foi submetido a um processo de análise, fornecendo as informações necessárias para caracterizar os cenários da investigação, além de acrescentadas de informações complementares recebidas dos coordenadores dos cursos. Esses dados são tratados nos resultados, tanto no artigo 3, quanto no item 4.1 (caracterização dos PPPs).

## **b) Entrevistas semiestruturadas**

Na segunda etapa, o processo de abordagem para a realização das entrevistas incluiu o contato prévio com os professores, breve apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa, bem como o agendamento para a coleta de dados. Realizamos dezessete entrevistas semiestruturadas com os professores norteadas por instrumento próprio composto de onze questões (Apêndice B) relacionadas à ética no ensino técnico de enfermagem e aos desafios éticos na relação educação e trabalho. Dessa etapa participaram dezessete professores, sendo nove da escola pública e oito da escola particular. As entrevistas tiveram a duração de quarenta e cinco minutos a duas horas e foram realizadas no mês de julho de 2010 na escola particular e no mês de agosto de 2010 na escola pública. Os professores participantes das entrevistas semiestruturadas são responsáveis pelas disciplinas teóricas e estágios supervisionados. As entrevistas foram registradas por meio de gravação em áudio e transcritas na íntegra. Segundo alguns pesquisadores, essa interferência com a utilização do gravador não afeta significativamente a naturalidade e espontaneidade do informante, sua produção de pensamento e verbalização e, ao mesmo tempo, permite um registro fiel das informações, sem distrações, possibilitando que o pesquisador se atenha a aspectos particulares da fala do entrevistado. (TRIVIÑOS, 1987, p. 148; TURATO, 2003, p. 340)

A entrevista é parte fundamental em uma pesquisa qualitativa, fornecendo as bases para a compreensão das relações entre os atores sociais no contexto em que se está desenvolvendo o trabalho. Bauer e Gaskell (2008, p. 65-66) observam que o

[...] objetivo da pesquisa é fazer uma compreensão

detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos [...] podendo desempenhar um papel vital na combinação com outros métodos, podem, por exemplo, melhorar a qualidade do delineamento, de um levantamento e de sua interpretação [...] pode fornecer informação contextual e valiosa para ajudar a explicar achados específicos.

A entrevista, segundo Minayo (2007, p.261), é a estratégia mais usada no processo e trabalho de campo e consiste em uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores realizada por iniciativa do entrevistador e destinada a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa. A entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema.

Com o consentimento dos participantes gravamos e transcrevemos as falas para viabilizar a análise dos depoimentos. Com o objetivo de garantir o anonimato dos participantes identificamos as entrevistas com codinomes relacionados a virtudes dianoéticas (intelectuais) e éticas (caráter), segundo Cortina (2005,p. ). Conforme quadro 2.

Nº	CODNOME (virtudes dianoéticas ou intelectuais), CORTINA (2005)	SEXO	ESCOLA
01	Bom Conselho	Masculino	Particular
02	Ciência	Feminino	Particular
03	Sabedoria	Feminino	Particular
04	Prudência	Feminino	Particular
05	Discrição	Feminino	Particular
06	Perspicácia	Masculino	Particular
07	Arte	Feminino	Particular
08	Inteligência	Feminino	Particular
	<b>Professores escola particular</b>	<b>Masculino: 02 Feminino: 06</b>	<b>Total: 08</b>
09	Fortaleza	Masculino	Pública
10	Justiça	Feminino	Pública
11	Generosidade	Feminino	Pública
12	Amabilidade	Feminino	Pública
13	Veracidade	Feminino	Pública
14	Afabilidade	Feminino	Pública
15	Magnificência	Feminino	Pública
16	Moderação	Feminino	Pública
17	Temperança	Feminino	Pública
	<b>Professores escola pública</b>	<b>Masculino: 01 Feminino: 08</b>	<b>Total: 09</b>

Fonte: Borges e Ramos (2010).

**Quadro 2** – Professores entrevistados (Santa Catarina, 2010)

Na terceira etapa realizamos dois grupos focais, um em cada uma das escolas cujo roteiro encontra-se no (Apêndice C), nos quais participaram quatorze estudantes do sexo feminino da escola particular, (quatro estudantes faltaram), e dezoito da escola pública, sendo dois do sexo masculino e dezesseis do sexo feminino, totalizando trinta e dois estudantes. Os grupos focais tiveram a duração de duas horas e foram realizados na escola particular no mês de julho e na escola pública no mês de agosto de 2010. Para manter o anonimato dos estudantes participantes, denominamos de GF1 o grupo focal realizado na escola particular e GF2 o grupo focal realizado na escola particular. Conforme quadro 3.

N	CODNOME	PARTICIPANTES	ESCOLA
01	GF1	Masculino: 0 Feminino: 14	Particular Total: 14
02	GF2	Masculino: 02 Feminino: 16	Pública Total: 18

Fonte: Borges e Ramos (2010).

**Quadro 3** – Estudantes Grupos focais (Santa Catarina, 2010)

Os professores participantes das entrevistas semiestruturadas são responsáveis pelas disciplinas teóricas e pelo estágio supervisionado e os estudantes que participaram dos dois grupos focais estavam em fase de conclusão do Curso Técnico de Enfermagem.

**c) Grupo focal**

Em consonância com a premissa da pesquisa qualitativa, um grupo focal pode ser formado especificamente para a investigação, ou organizado a partir de outro grupo já existente. Os participantes devem possuir características em comum, no caso desta pesquisa professores e estudantes em fase de conclusão do curso técnico de enfermagem das escolas pública e particular, sendo a amostra considerada intencional, pois a sua seleção seguiu a lógica dos objetivos do estudo, em que devem ser considerados a experiência profissional e o envolvimento dos sujeitos com o objeto de investigação. Nesta pesquisa, a amostra é intencionalmente selecionada com base na experiência profissional dos professores envolvidos e dos estudantes participantes da pesquisa.

Compartilham dessa ideia Leopardi, Beck e Gonzales (2001), ao afirmarem que a investigação com grupo focal apresenta-se como uma técnica apropriada para a pesquisa qualitativa por relatar as experiências e percepções acerca de um tema de investigação e reunir um pequeno número de pessoas com interesse coletivo em uma determinada temática.

A técnica do grupo focal é definida como:

[...] uma técnica de pesquisa na qual o Pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate entre eles, informações acerca de um tema específico. (NETO et al., 2001, p. 9)

Desse modo, essa técnica pode ser vista como uma forma complementar da entrevista, isso porque o grupo focal tem por finalidade obter a “fala em debate”, em que vários pontos são discutidos, gerando conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema, entre os participantes do grupo. Os dados, assim obtidos, são de natureza essencialmente qualitativa, e o número ou quantidade de grupos deve ser definido a partir do objetivo da pesquisa, sendo seu limite delineado pela saturação obtida por meio do esgotamento dos temas.

Neto et al. (2001), estudando essa técnica, propõe alguns pontos importantes para seu desenvolvimento: deve-se ter uma equipe composta por dois pesquisadores, um exercendo a função de mediador, e o outro a de relator-observador, durante a realização dos grupos focais com duração entre uma e duas horas e composto por quatro a doze pessoas. Além desses pontos, deve-se elaborar um “roteiro de debate”, construído a partir dos objetivos da pesquisa, que favoreçam o levantamento das informações para elucidação dos objetivos propostos.

Deve-se proceder ao registro por meio de gravação das falas e algum registro da linguagem não verbal (posturas e expressões). (NETO et al., 2001, p. 11-15)

Para a organização da investigação com grupos focais, de acordo com Tanaka e Melo (2001) e Teixeira (2002), os passos metodológicos compreendem a sua operacionalização com a determinação da duração e do local para os encontros.

Esses autores consideram o tempo máximo de três horas por sessão. O ambiente deve ser adequado para interação e comodidade dos participantes, levando-se em consideração o acesso fácil ao local pelos sujeitos. Leopardi, Beck e Gonzales (2001) destacam que, após a definição do conteúdo (objeto da investigação) e da definição das qualificações dos participantes, deve-se ficar atento à seleção do material de apoio, do local e do dia, hora e duração de cada grupo.

Assim, a mobilização dos sujeitos, espaços e estratégias para as sessões ocorreu dentro das condições, o que possibilitou o desvelamento da realidade que permeia o contexto do ensino da ética e respeita os critérios da pesquisa com grupo focal. O grupo focal envolveu os estudantes das duas escolas participantes do estudo, separadamente. Todos os estudantes foram convidados a participar do estudo e manifestaram o aceite por meio de termos de consentimento livre e esclarecido.

Considerando-se o tempo disponível e necessário para o aprofundamento das ideias e informações, optamos por um número de

dois encontros por escolas, que foram guiados por roteiro próprio (Apêndice C) e realizados após a formalização da proposta junto aos representantes legais das instituições e trâmite em Comitê de Ética.

#### 4.4 DESCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL NA ESCOLA PARTICULAR (GF1)

Em consonância com a coordenação do curso, um dos professores cedeu o espaço da aula para a discussão do grupo focal. Previamente foi realizado um roteiro que contemplasse as seguintes etapas: motivação, reflexão sobre as questões éticas discutidas em sala de aula e sua relação com o processo de trabalho, nesse momento discutido sob a forma de estágio supervisionado. A turma indicada para participar do grupo focal era composta de quatorze estudantes e houve a participação de 100%. No primeiro momento foi esclarecido o propósito da pesquisa e após a obtenção do termo de consentimento livre e esclarecido, as explicações sobre a gravação em meio eletrônico e as anotações que seriam realizadas no decorrer deste, organizamos o grupo e iniciamos os trabalhos.

Solicitei que os estudantes retirassem um doce do saquinho, mas com a condição de que poderiam saboreá-lo desde que não dobrassem os braços para levá-lo à boca. Houve um princípio de tumulto, visto que todos procuraram resolver o seu problema. Alguns estudantes resolveram retirar a embalagem e oferecer o doce aproximando-o da boca do colega mais próximo, gesto que foi imitado pelos demais. Diante da resolução da situação, questionei por que tipo de valores foram movidos, o que pensaram sobre a situação. Os estudantes prontamente revelaram que a solidariedade foi o que levou a solucionar a questão e pensaram no paciente que fica a mercê da enfermagem para poder se alimentar e ter higiene e conforto.

Na segunda etapa a pesquisadora mostrou tarjetas de cartolina com os seguintes valores escritos: imparcialidade, dignidade, harmonia, justiça, respeito, tolerância, altruísmo, cooperação, lealdade, responsabilidade, compromisso, engajamento, seriedade, busca pelo conhecimento, realismo, sentimento de pertencimento, sentimento de vínculo, cidadania, prudência, autoconhecimento, autorrealização, autoestima, ponderação, beneficência, autonomia do estudante, coleguismo, humor, autonomia dos pacientes, diálogo, não-discriminação, empatia, compreensão, solidariedade, dignidade da vida

humana, igualdade, liberdade, prestígio, amor, amizade, verdade, saúde, vida, lealdade, honestidade, esperança, estética, prazer, bem-estar, felicidade, paz, perfeição. Foi solicitado que cada aluno elencasse por ordem de prioridade cinco valores que julgasse serem os mais importantes, pensando nas situações vivenciadas ao longo do curso e nos momentos teóricos e práticos. Foi esclarecido que, caso os participantes escolhessem valores diferentes dos encontrados nas tarjetas, poderiam escrever e para isso foram disponibilizadas tarjetas em branco e canetas.

Abrimos para a discussão dos motivos que levaram cada um a escolher os cinco valores como prioridade. Nesse momento houve várias manifestações em relação a dificuldade de escolher os valores e sobretudo de elencar os que representem melhor o pensamento do grupo. Os cinco valores que o grupo elencou foram: amor, solidariedade, respeito, compreensão e responsabilidade.

#### 4.5 DESCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL NA ESCOLA PÚBLICA (GF2)

Do mesmo modo que na escola particular, foi solicitado espaço junto a coordenação do curso para a realização do grupo focal. Seguimos roteiro próprio e as etapas as seguintes: motivação, reflexão sobre as questões éticas discutidas em sala de aula e sua relação com o processo de trabalho, nesse momento discutido sob a forma de estágio supervisionado. Os 18 estudantes em fase final do curso técnico de enfermagem foram convidados a participar do grupo focal e houve participação de todos. No primeiro momento foi esclarecido o propósito da pesquisa. Após a obtenção do termo de consentimento livre e esclarecido, as explicações sobre a gravação em meio eletrônico e as anotações que seriam realizadas no decorrer deste, organizamos o grupo e iniciamos os trabalhos. Esclarecemos que, caso os participantes escolhessem valores diferentes dos encontrados nas tarjetas, poderiam escrevê-los e para isso foram disponibilizadas tarjetas em branco e canetas. Na primeira etapa, realizamos a mesma dinâmica do grupo focal explicada acima realizada na escola particular com a utilização dos doces e discussão. Na segunda etapa a pesquisadora mostrou as tarjetas de cartolina com 51 valores já citados. Foi solicitado que cada aluno elencasse por ordem de prioridade cinco valores que julgasse serem os mais importantes, pensando nas situações vivenciadas ao longo do curso e nos momentos teóricos e práticos. Para a resolução da

situação, questionamos por que tipo de valores foram movidos, o que pensaram sobre a situação. Os estudantes, da mesma forma que na escola particular revelaram que a solidariedade foi o que levou a solucionar a questão e pensaram no paciente e em si mesmo, caso necessitassem de cuidados em hospital.

Abrimos para a discussão dos motivos que levaram cada um a escolher os cinco valores como prioridade. Nesse momento houve várias manifestações em relação a dificuldade de escolher os valores e sobretudo de elencar os que representem melhor o pensamento do grupo. Os cinco valores que o grupo elencou foram: respeito, responsabilidade, amor, vida e amizade. Outros valores também foram mencionados como honestidade e diálogo.

#### 4.6 REGISTRO E ANÁLISE DOS DADOS

Para o tratamento dos dados, foi utilizada a técnica da análise temática ou categorial e, de acordo com Bardin (2002), esta se baseia em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação e, posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. As etapas propostas pela autora são:

##### **a) Primeira etapa: pré-análise**

Nesta etapa desenvolvemos as operações preparatórias para a análise propriamente dita. Os dados coletados foram organizados em um corpo documental, que sofreu uma leitura flutuante ou de primeiro plano para, a seguir, atingir níveis mais aprofundados, de modo a garantir dados significativos e representativos para o alcance dos objetivos propostos. Consistiu em um processo de escolha dos documentos ou definição do *corpus* de análise; formulação das hipóteses e dos objetivos da análise; elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final.

##### **b) Segunda etapa: exploração do material ou codificação**

Consistiu no processo por meio do qual os dados brutos, após transformados sistematicamente e agregados em unidades, permitiram uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo expresso no texto. Além disso, a análise documental se deu simultaneamente, de modo a facilitar o tratamento das informações, já que também foi

utilizada uma técnica que visa representar o conteúdo de um documento diferente de seu formato original, agilizando as consultas.

### **c) Terceira etapa: tratamento dos resultados – inferência e interpretação**

Buscou-se, nesta etapa, colocar em relevo as informações fornecidas pela análise e apresentar o resultado final do estudo, os dados significativos e fidedignos, em que o pesquisador, à luz da literatura, propôs as interpretações, por meio de quantificação simples (frequência) ou mais complexa, como a análise fatorial e apresentação os dados em diagramas, figuras, modelos, entre outros.

Para o tratamento dos dados utilizamos a técnica da análise temática ou categorial que, de acordo com Bardin (2002), baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação e, posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias.

#### **Análise dos dados:**

Na organização e no tratamento dos dados qualitativos utilizou-se o *software* Qualiquantisoft<sup>(R)</sup>, que permitiu o armazenamento, a codificação e a integração destes, embora tenha sido dispensado o recurso de tratamento do discurso do sujeito coletivo, uma das finalidades desse aplicativo. As entrevistas foram no inseridas *software* Qualiquantisoft<sup>(R)</sup> de acordo com as onze questões do roteiro semiestruturado em dezessete arquivos individuais do tipo pergunta e resposta das entrevistas na escola pública e particular. De cada entrevista e grupos focais extraíram-se as expressões chaves e ideias centrais que apresentavam o mesmo sentido, estas formaram 8 categorias, a saber: 3 categorias relativas às entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores das escolas pública e particular (A1, A2, A3), 3 categorias relativas aos grupos focais realizados com os estudantes das escolas pública e particular (B1, B2, B3) e 2 categorias relativas à pesquisa documental nos projetos políticos pedagógicos da escola pública e particular:

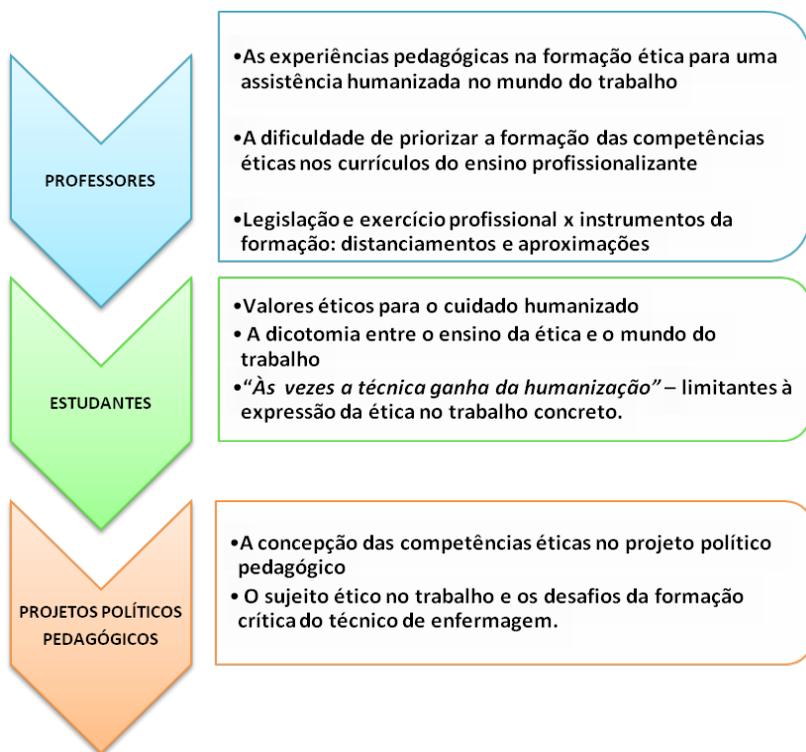
- A1. As experiências pedagógicas na formação ética para uma assistência humanizada no mundo do trabalho;
- A2. A dificuldade de priorizar a formação das competências éticas nos currículos do ensino profissionalizante;
- A3. Legislação e exercício profissional x instrumentos da formação: distanciamentos e aproximações.
- B1. Valores éticos para o cuidado humanizado;

B2. A dicotomia entre o ensino da ética e o mundo do trabalho;  
 B3. “Às vezes a técnica ganha da humanização” – limitantes à expressão da ética no trabalho concreto.

Além disso, das fontes documentais e de dados obtidos junto a professores e estudantes, foi possível construir categorias que sintetizam as características, encontradas nos currículos, relativas às competências éticas desenvolvidas nos currículos da escola pública e da particular:

C1. A concepção das competências éticas no projeto político pedagógico;

C2.,O sujeito ético no trabalho e os desafios da formação crítica do técnico de enfermagem, conforme figura 2.



Fonte: Borges e Ramos (2010).

**Figura 2** – Categorias temáticas identificadas nas entrevistas (professores), grupos focais (estudantes) e Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pública e particular.

Os artigos foram elaborados a partir das categorias citadas.

#### 4.7 ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa foi executada de acordo com a Resolução do CNS-MS 196/96, instrumento de natureza bioética que regulamenta a pesquisa com seres humanos (BRASIL, 1996). Após a qualificação por banca examinadora, submissão à apreciação o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina, protocolo número 776/10 (Anexo A). Solicitamos a todos participantes da pesquisa a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e fornecemos as informações sobre o propósito da pesquisa e seus objetivos, sendo assegurado o direito a participar, ou não, do estudo. Garantimos ainda o sigilo e anonimato por meio de Termos de Consentimento Livres Esclarecidos (TCLE) (Apêndices D, E, F).

## 5 RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa estão dispostos na forma de três artigos, conforme preconiza a Instrução Normativa 10/PEN/2011, que dispõe sobre a elaboração e formato de apresentação dos trabalhos de conclusão dos cursos de mestrado e doutorado em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

O **artigo 1:** Formação ética do técnico de enfermagem: experiências de professores e estudantes

O **artigo 2:** A invisibilidade da formação ética em enfermagem na travessia para o mundo do trabalho

O **artigo 3:** O sujeito ético no trabalho e os desafios da formação crítica do técnico de enfermagem

Como subsídio à compreensão dos dados apresentados nos artigos, inicialmente foi realizada uma breve caracterização das competências éticas encontradas nos projetos políticos pedagógicos das escolas pesquisadas.

### 5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS ESTUDADOS

#### **Projeto Político Pedagógico da Escola Particular**

A escola particular tem como missão auxiliar na prevenção à Saúde e na melhoria da qualidade de vida das pessoas e, como visão, ser referencial na área da Saúde, como a melhor formadora de profissionais, para a Prevenção, o Tratamento e a Manutenção da Vida. Os princípios que norteiam a instituição são inspirados na ética, cidadania, responsabilidade e solidariedade, a instituição não mede esforços na preparação de profissionais responsáveis, críticos e competentes para área da saúde. Deve ser rentável e buscar novos mercados, métodos e tecnologia, sempre. Busca um ambiente agradável e cooperativo onde todos (funcionários, alunos e professores) sintam-se orgulhosos de fazer parte do grupo de talentos que compõem a Instituição.

Os estudantes nessa escola recebem a melhor capacitação técnica da área da Saúde e são referenciais nos lugares onde atuarem, por meio da socialização do saber, de ações integradas na Escola e dela com os diversos segmentos da sociedade e da construção de mecanismo

transformadores de ordem administrativa e pedagógica. O corpo docente é composto de profissionais altamente capacitados, que buscam o aperfeiçoamento constante e que tenham referências de bons trabalhos na área da Saúde. Além disso, o corpo docente é comprometido com o desenvolvimento integral de seus alunos, suas potencialidades e o reforço da sua autoestima. Os colaboradores comprometidos e reconhecendo plenamente seu papel na Instituição, terão que buscar a melhoria contínua de suas atividades para atender às necessidades de seus clientes (internos e externos).

A escola tem como objetivo preparar o aluno para o mercado de trabalho, para o exercício pleno da cidadania, aprimorando-o como pessoa com formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico. Nessa perspectiva, dinamizar ações que garantam a melhoria da qualidade de ensino e da formação profissional, possibilitando habilitar e formar profissionais competentes para desempenhar as funções de Técnico em Enfermagem, Instrumentador Cirúrgico, Técnico em Farmácia, Técnico em Óptica, Técnico em Radiologia e Cursos de Especialização Profissional, Cursos de Capacitação e Aperfeiçoamento Profissional na área profissional da saúde.

O curso de Habilitação Profissional de Enfermagem da Área de Saúde tem por objetivo formar profissional de enfermagem de nível médio com competências para executar ações de enfermagem aplicando habilidades cognitivas, psicomotoras e afetivas fundamentadas nos conhecimentos técnico-científicos, éticos, políticos e educacionais, a fim de contribuir para a qualidade do cuidar em enfermagem, e que atuará sempre sob a supervisão do Enfermeiro, conforme a lei n.º 7498/86.

Com base nesses pressupostos que norteiam o planejamento, a realização e a avaliação do trabalho de enfermagem, ao pretender dar continuidade ao curso de Habilitação Profissional de Técnico de Enfermagem, da Área de Saúde, a Escola o faz como Instituição formadora, de reconhecida atuação na solução de problemas ante a realidade dos dados socioculturais e econômicos da sociedade onde está inserida.

O curso de habilitação Profissional de Técnico em Enfermagem da Área de Saúde, na Escola pesquisada, segue as diretrizes curriculares e os referenciais curriculares nacionais em seus vários aspectos e busca formar profissionais qualificados e habilitados da subárea de Enfermagem para o mercado de trabalho em plena efervescência e competitividade, que se faz cada vez mais crescente, frente a novas demandas de saúde. Além disso, a concentração de instituições de saúde, principalmente os grandes hospitais públicos e privados em

constante crescimento e expansão de seus serviços, absorvem continuamente os egressos dos cursos mantidos pela Instituição. A escola tem a localização privilegiada, servida de redes de transporte público em suas imediações e outros serviços públicos. Leva-se em consideração o número de matriculados e concluintes do Ensino Médio nas unidades escolares da região, a boa demanda educacional apresentada em todos esses anos de funcionamento dos cursos de Enfermagem na Escola e as carências constatadas no campo social, com ênfase para os setores de educação e saúde.

Vale acentuar ainda que o funcionamento do Curso da Habilitação Profissional de Técnico de Enfermagem da Área de Saúde firma-se no propósito da Instituição de formar profissionais que, além de tecnicamente competentes, sejam capazes de perceber na realização de seu trabalho uma forma de cidadania concreta.

A carga horária de teoria e prática para formação de Técnico de Enfermagem é de 1200 horas, acrescida de 600 horas, perfazendo um total de 1800 horas distribuídas da seguinte forma:

**Módulo I** – Núcleo da Área de Saúde – de formação genérica que não dará terminalidade nem competência para o trabalho em saúde, com carga horária de 300 horas.

**Módulo II** – de formação genérica, exigindo para tanto uma carga horária de 1.080 horas (incluindo módulo I) sem certificação, que garante a continuação dos estudos.

**Módulo III** – de formação do Técnico de Enfermagem, compreendendo um aprofundamento de conhecimentos para exercício de competências com maior grau de complexidade nas ações de prevenção e recuperação da saúde – com acréscimo de 720 horas ao Módulo II, perfazendo um total de 1800 horas – conferindo diploma.

**Módulo IV** – Especialização de Enfermagem do Trabalho com carga horária de 366 horas.

Essa estruturação curricular atende às exigências do nível de conhecimento de cada profissional, respeitando a Lei que regulamenta o exercício, sendo organizada em módulos. O curso poderá ser desenvolvido em concomitância ou sequencial ao ensino médio. O diploma de Técnico de Enfermagem somente será conferido após a conclusão do ensino médio.

Os estudantes que já possuem a certificação do curso de Qualificação Profissional de Auxiliar de Enfermagem poderão ingressar no curso de Técnico de Enfermagem em caráter de complementação, cursando apenas o módulo I e III.

Os estudantes que já possuem o Diploma de Técnico de

Enfermagem poderão ingressar no módulo IV – Especialização de Técnico de Enfermagem do Trabalho – com carga horária de 366 horas.

A construção dos respectivos módulos tem como pressupostos básicos: as questões relativas à ética, à cidadania, ao meio ambiente, à visão holística da saúde e ao exercício profissional, presente durante todo o desenvolvimento do ensino, buscando sua contextualização nas experiências vivenciadas pelos estudantes.

Nessa linha de pensamento o educando é visto como pessoa que está inserida num contexto social amplo, o que nos permite possibilitar-lhe espaços de relação entre o docente e aluno, em que ambos sejam responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem.

As disciplinas do currículo do ensino técnico e da especialização são ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente em função de sua experiência profissional, privilegiando processos pedagógicos crítico-reflexivo-participativos, que os auxiliem a desempenhar o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem.

A integração ensino-serviço terá na ação pedagógica o fator primordial, pois só assim haverá a possibilidade de um processo de ensino-aprendizagem aderido à realidade, de modo que as experiências do aluno sejam respeitadas como ponto de partida de sua formação.

Convém também realçar que o fundamental nessa estrutura curricular é usar metodologias e ensino que exercitem a aprendizagem para a solução de problemas não somente clínicos, mas também sociais como forma de promover a reflexão sobre a realidade e a prática da abordagem coletiva.

Será possibilitado aos estudantes incentivo por meio dos conteúdos das disciplinas e reflexão sobre sua inserção enquanto seres sociais, propiciando meios para que se tornem críticos a partir de suas próprias vivências enquanto cidadãos. Para atendimento profícuo desse incentivo, será trabalhada com profundidade a questão da integração, bem como a correlação dos conteúdos das diversas disciplinas necessárias para a formação do profissional de enfermagem, na perspectiva da compreensão do processo de trabalho da enfermagem em sua dimensão particular e no contexto do trabalho em saúde.

As avaliações curriculares são participativas, envolvendo professores, alunos e profissionais do serviço para juntos trocar experiências e promover a integração desses profissionais como coparticipes nas decisões e na busca por alternativas para a formação dos profissionais.

Para assegurar os pressupostos filosóficos que norteiam a organização curricular, será propiciado aos estudantes o contato com a

realidade de saúde já no início do curso, para que possam perceber a necessidade da interdisciplinaridade na resolução de problemas, valorizando dessa forma os conteúdos das disciplinas.

Outro fator fundamental será o estímulo no que diz respeito à participação em projetos de pesquisa durante o curso, reforçando a construção da visão crítica do aluno, fomentando sua participação na produção do conhecimento, reforçando a interdisciplinaridade de modo contínuo, articulado com experiências práticas vivenciadas.

Enfim, essa estrutura curricular em módulos atende à nova Educação Profissional, pois está construída na perspectiva de promover o desenvolvimento de competências de múltipla aplicabilidade ocupacional e contextual.

Mediante a visão moderna de qualidade em saúde que inclui a humanização da assistência, o respeito à autonomia do paciente/cliente, bem como aos seus direitos enquanto consumidor dos serviços, a satisfação das suas necessidades e expectativas individuais, a tecnologia em seu sentido mais amplo e a valorização da autonomia das pessoas na gestão das questões da saúde.

A consulta aos documentos e informações disponibilizados pela escola particular sobre os Projetos Políticos Pedagógicos dados originou as seguintes informações, conforme quadro 4.

1- CONCEITOS	ESCOLA PARTICULAR	
<p align="center"><b>PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO</b></p>	<p>Os profissionais de nível técnico de Enfermagem, com exercício regulamentado por lei, integram uma equipe que desenvolve, sob a supervisão do Enfermeiro, ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação referenciadas nas necessidades de saúde individuais e coletivas, determinadas pelo processo de saúde e doença. Os profissionais deverão apresentar bom relacionamento interpessoal, senso crítico e autocrítica, iniciativa, flexibilidade, senso de observação acurada, capacidade de autogestão, abstração e raciocínio lógico</p>	
<p align="center"><b>EIXOS TEMÁTICOS OU DISCIPLINAS RELACIONADAS À ÉTICA</b></p>	<b>DISCIPLINA:</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
	Ética e cidadania	15 horas
	Ética profissional	15 horas
<p align="center"><b>BASES TECNOLOGICAS</b></p>	<p>História da Enfermagem: legislação educacional relativa à formação dos diferentes níveis profissionais de enfermagem.  Lei do exercício profissional da Enfermagem.  Entidades de Enfermagem: ABEn, COFEn, COREn, Sindicatos e suas finalidades.  Noções gerais de bioética: conduta humana, valores e significadas situações e dilemas éticos.  Ética Profissional: Código de Ética da Enfermagem.  Formas de trabalho: emprego formal, cooperativas, cuidado domiciliar, contrato temporário, trabalho autônomo, jornada de trabalho.  Processo de trabalho em Enfermagem: divisão técnica do trabalho, planejamento e organização da assistência (plano de cuidados).  Noções de pesquisa em Enfermagem.  Parâmetros para avaliação da qualidade da assistência de Enfermagem: grau de satisfação do cliente/paciente, baixo índice de infecção nas Unidades de Enfermagem, etc.  Acidentes e sequelas decorrentes do mau uso de materiais e equipamentos e de procedimentos de enfermagem realizados incorretamente.  Ação dos produtos, drogas, quimioterápicos de uso no indivíduo, suas vias corretas de aplicação, doses e possíveis efeitos.  Técnicas e princípios de anotações de ocorrências e serviços.  Leis trabalhistas, contratos e organizações de trabalho.  Informática aplicada à Enfermagem softwares de</p>	

	pedido de medicamentos, controle de estoques, prontuário eletrônico. Organização, estrutura e funcionamento da Enfermagem dentro das Instituições de Saúde (hospitais, clínicas, ambulatórios, postos de saúde).	
<b>AValiação</b>	<b>MENÇÕES</b>	<b>DEFINIÇÕES OPERACIONAIS</b>
	10,0	O aluno adquiriu todas as competências e habilidades
	9,0	O aluno adquiriu quase todas as competências e habilidades
	8,0	O aluno adquiriu as competências e habilidades essenciais
	7,0	O aluno adquiriu parte das competências e habilidades essenciais
	6,0	O aluno não adquiriu as competências e habilidades essenciais

Fonte: Borges e Ramos (2010).

**Quadro 4** – Elementos do Projeto Político Pedagógico da Escola Particular (SANTA CATARINA, 2010)

A consulta ao Projeto Político Pedagógico disponibilizado pela escola pública originou as seguintes informações:

### **Projeto Político Pedagógico da Escola Pública**

De acordo com o projeto político pedagógico da escola pública o técnico de Enfermagem formado por essa escola está habilitado para atuar na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação no processo saúde-doença, com competência para executar ações de saúde, aplicando habilidades cognitivas, psicomotoras e afetivas fundamentadas nos conhecimentos técnicos-científicos, éticos, políticos e educacionais.

O Curso foi concebido no formato modular, e está estruturado em três módulos curriculares, sendo que cada módulo apresenta carga horária diferenciada. Os módulos foram organizados de forma sequenciada e a conclusão de um torna-se pré-requisito para o desenvolvimento do próximo, pois estão sistematizados de maneira integrada, por nível de complexidade crescente. O curso apresenta então

a seguinte estrutura modular:

**Módulo I** – Fundamentando e contextualizando o processo de trabalho em saúde. Esse módulo possui uma carga horária de duzentas horas (200h) teórico/prático, e contempla as competências gerais dos profissionais Técnicos em saúde, que não prevê terminalidade, mas permite o aproveitamento dos conteúdos para a realização de outros cursos na área de saúde, também não prevê estágios supervisionados, e sim visitas técnicas nas unidades de saúde. Esse módulo integra os seguintes eixos temáticos: comunicação e políticas de saúde, educação em saúde, biossegurança do trabalho em saúde e microbiologia e parasitologia.

**Módulo II** – recuperação e reabilitação no processo saúde-doença. Esse módulo compreende as *etapas I, II e III*, possui carga horária total de mil e cem horas (1100h), incluindo os conhecimentos teórico/prático, estágios supervisionados e projetos integradores em cada etapa. O módulo confere certificação de qualificação profissional de nível técnico de auxiliar de Enfermagem Área – saúde. Essa qualificação profissional é regulamentada por lei. As etapas desse módulo estão assim distribuídas:

Etapa I – Assistência à Saúde Coletiva e Mental. Essa etapa possui carga horária de duzentas horas (200h), contempla as competências específicas dos profissionais de Enfermagem nas ações básicas de saúde coletiva e mental. Além do conteúdo teórico prático e estágio supervisionado, a etapa prevê a elaboração de um projeto integrador nas ações em saúde coletiva.

Etapa II – Assistência à Criança, ao Adolescente/Jovem e à Mulher. Essa etapa possui carga horária de quatrocentas e cinquenta horas (450h) e procura contextualizar a mulher como um ser total, cuja saúde é um direito a ser conquistado, seja no que se refere à sua promoção e prevenção. Aborda também o planejamento familiar como uma responsabilidade do casal, além de discutir todo o processo gravídico-puerperal, bem como a assistência de Enfermagem desenvolvida junto ao recém-nascido, considerando todos os aspectos do crescimento, do desenvolvimento e da assistência à saúde, desde a infância até a adolescência. A etapa, além do conteúdo teórico prático e estágios supervisionados, também prevê a elaboração de um projeto integrador na saúde da família.

Etapa III – Assistência a Clientes em Tratamento Clínico e Cirúrgico. Esta etapa possui carga horária de quatrocentas e cinquenta horas (450h) e procura contextualizar a assistência de Enfermagem nas necessidades básicas do cliente nas diferentes faixas etárias, em especial

adultos e idosos com afecção aguda ou crônica em tratamento clínico e cirúrgico, visando efetivar o tratamento evitando complicações e promovendo o autocuidado. Além do conteúdo teórico prático e estágio supervisionado, a etapa prevê a elaboração de um projeto integrador voltado para a saúde curativa. Ao término dessa etapa será conferida certificação de qualificação profissional de nível técnico de auxiliar de Enfermagem – área saúde.

**Módulo III** – organizando o processo de trabalho e assistindo ao paciente grave. Esse módulo possui quinhentas horas (500h) e procura contextualizar a assistência de Enfermagem ao paciente grave e em situação de emergência, visando eliminar ou minimizar os riscos e agravos à vida, evitando maiores complicações e promovendo o mais rápido possível sua recuperação, ainda aborda o processo de trabalho em Enfermagem nos serviços de saúde. O módulo, além do conteúdo teórico prático e estágio supervisionado, também prevê a elaboração de um projeto integrador, enfocando os principais agravos à saúde.

Ao término desse módulo será conferido diploma de Habilitação Profissional técnico em Enfermagem – área saúde. Conforme quadro 5.

1-CONCEITOS	ESCOLA PÚBLICA
<p><b>PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO</b></p>	<p>O técnico de Enfermagem formado na escola pública está habilitado para atuar na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação no processo saúde-doença, com competência para executar ações de saúde, aplicando habilidades cognitivas, psicomotoras e afetivas fundamentadas nos conhecimentos técnicos-científicos, éticos, políticos e educacionais.</p>
<p><b>CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA/COMPETÊNCIAS RELATIVAS À DISCIPLINA ÉTICA</b></p>	<p>Conhecer a história da Enfermagem, sua evolução, bem como os princípios e fundamentos da legislação profissional.            Aplicar os princípios e fundamentos da legislação profissional e sanitária do desempenho de suas atividades profissionais.            Distinguir as finalidades das diversas entidades de classe da Enfermagem.            Interpretar e aplicar os princípios humanísticos, éticos e de cidadania no convívio com as pessoas relacionadas ao desempenho de suas atividades profissionais.            Reconhecer os limites de sua atuação à luz das leis do exercício profissional e códigos de ética.</p>

<b>EIXOS TEMÁTICOS OU DISCIPLINAS RELACIONADAS À ÉTICA</b>	Eixo temático-Ética e psicologia no trabalho em saúde (Módulo I)
<b>CARGA HORÁRIA</b>	Eixo temático Ética e psicologia no trabalho em saúde 20 horas
<b>BASES TECNOLÓGICAS</b>	Ética, moral, preconceitos. Valores. Noções gerais de bioética: conduta humana, valores e dilemas éticos. História da Enfermagem. A história da Enfermagem no Brasil. A formação da Enfermagem. Atual legislação sobre o exercício profissional de Enfermagem. O código de ética dos profissionais de Enfermagem. A contextualização da Enfermagem no processo de trabalho em saúde e a prevenção da infecção. Entidades da Enfermagem – ABEn, COFEn, COREn, Sindicato.
<b>AVALIAÇÃO</b>	Estratégias utilizadas, Relatórios inscritos; Comunicações verbais; - Interpretações verbais ou escritas da realidade vivenciada; Contribuição nas discussões de grupo; Resumo de textos; Estudo orientado; Projeto integrador; Trabalhos práticos; Observações do desempenho e demonstrações de habilidades no cuidado de Enfermagem ao indivíduo, à família e à comunidade em situações concretas de trabalho em saúde. O registro da verificação da constituição das competências será realizado por meio de conceitos, quais sejam, TA (totalmente atingido); PA (parcialmente atingido); NA (não atingiu).

Fonte: Borges e Ramos (2010).

**Quadro 5** – Elementos do Projeto Político Pedagógico da Escola Pública Santa Catarina, 2010.

Em relação ao perfil profissional de conclusão, as escolas pública e particular buscam formar profissionais voltados para a promoção, prevenção, recuperação e reabilitação considerando o processo saúde e doença e a formação técnica científica e ética-política.

Quanto a disciplina ou eixo temático relacionado a ética, na escola particular, a nomenclatura utilizada é “ética profissional”, com carga horária de 15 horas e “ética profissional com carga horária de 15 horas, totalizando 30 horas, ministradas no módulo I e Módulo III, respectivamente.

## 5.2 ARTIGO 1 - FORMAÇÃO ÉTICA DO TÉCNICO DE ENFERMAGEM: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES

### **FORMAÇÃO ÉTICA DO TÉCNICO DE ENFERMAGEM: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES**

### **THE TRAINING ETHICS OF NURSING TECHNICIANS: EXPERIENCES OF TEACHERS AND STUDENTS**

### **LA FORMACIÓN ÉTICA DEL TÉCNICO DE ENFERMERÍA: LAS EXPERIENCIAS DE PROFESORES Y ESTUDIANTES**

BORGES, Laurete Medeiros<sup>1</sup>  
RAMOS, Flávia Regina Souza<sup>2</sup>

## **RESUMO**

O artigo objetiva discutir a formação ética do técnico de Enfermagem a partir das experiências teórico - práticas de professores e estudantes desse curso. Trata-se de estudo qualitativo, exploratório e descritivo, envolvendo 32 estudantes e 17 professores de duas escolas profissionalizantes, uma pública e uma privada, localizadas no sul do Brasil. Os dados foram obtidos por meio de grupo focal e entrevistas e tratados com recursos do *software* Qualiquantisoft<sup>(R)</sup>. Os resultados foram organizados em três categorias: valores éticos para o cuidado

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina/PEN/UFSC, membro do Grupo PRÁXIS. Professora do IFSC Florianópolis-SC/Brasil. E-mail: laurete@ifsc.edu.br

<sup>2</sup> Pós-Doutora em educação pela Universidade de Lisboa, Professora do Departamento de Enfermagem e do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Líder do grupo PRÁXIS – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC. E-mail: flaviar@ccs.ufsc.br

humanizado; as experiências pedagógicas na formação ética para uma assistência humanizada no mundo do trabalho; “Às vezes a técnica ganha da humanização” – limitantes à expressão da ética no trabalho concreto. Os sujeitos apontam para a limitada capacidade de a escola influir decisivamente na educação ética e para diversas circunstâncias do processo educativo, da formação do educador e dos cenários reais de trabalho. Os desafios presentes estão vinculados à reorientação das práticas pedagógicas no sentido de superar limites dessa formação.

**Descritores:** Enfermagem Ética. Educação em enfermagem.

### **ABSTRACT**

The objective of the article is to discuss the training ethics of nursing technician from the theoretical and practical experiences of the teachers and students of the course. It is a qualitative, exploratory and descriptive study, involving 32 students and 17 teachers from two colleges, one public and the other private, located in the Southern part of Brazil. Data were obtained through interviews and focus groups and treated with software features Qualiquantis soft ®. The result were organized into three categories: ethical values for human care, educational experiences in training for humanized ethics in the workplace, “Sometimes the technique gains humanization” - limiting the expression of specific work ethic. The subjects pointed to the limited capacity of the school which has a decisive influence on education and ethics for various circumstances of the educational process, training of educators and the real work scenarios. The present challenges are linked to the orientation of teaching practices in order to overcome limitations of such training.

**Descriptors:** Nursing. Ethics. Nursing Education

### **RESUMEN**

El artículo tiene como objetivo discutir la formación ética de los técnicos de enfermería sobre las experiencias teóricas y prácticas de los profesores y estudiantes de este curso. Se trata de un estudio cualitativo, exploratorio y descriptivo, con 32 estudiantes y 17 profesores de dos universidades, una pública y otra privada, situadas en el sur de Brasil. Los datos fueron obtenidos por medio de entrevistas y grupos focales, con el uso del software *Qualiquantissoft* <sup>(R)</sup>. Los resultados se organizaron en tres categorías: los valores éticos para el cuidado humanizado, las experiencias pedagógicas en la formación ética para una atención humanizada en el lugar de trabajo, "A veces, la técnica gana de la humanización" – limitaciones a la expresión de la ética en el trabajo específico. Los sujetos expresaron sobre la limitada capacidad

que la escuela tiene para influir decisivamente en la educación ética y en las diversas circunstancias del proceso educativo, la formación de los educadores y los escenarios de trabajo. Los retos actuales están vinculados a la reorientación de las prácticas pedagógicas con el fin de superar las limitaciones de esa formación.

**Descriptor:** Enfermería. Ética. Educación en enfermería.

## INTRODUÇÃO

O século XXI, marcado pela sociedade da informação, demanda a urgência do debate sobre a formação ética dos profissionais, o que envolve os conceitos de cidadania, ética, moral e valores, com base nas atuais tendências psicopedagógicas de ensino e aprendizagem e sob a perspectiva de diferentes paradigmas conceituais socioeducativos. De acordo com Martínez, Estrada e Bara (2002, p. 21-23):

As sociedades pós-industriais democráticas necessitam, mais do que nunca, de cidadãos éticos, que construam seus conhecimentos de forma autônoma e estratégica e que se formem como cidadãos responsáveis, que criam e empregam alternativas viáveis e humanizadoras em seu trabalho.

Em tempos de sociedades globalizadas, o processo de formação na área de saúde vem exigindo a formação de profissionais diferentes daqueles que, tradicionalmente, tiveram sua formação voltada para a competência técnica e o trabalho de natureza repetitiva. Atualmente, as constantes mudanças técnico-políticas do trabalho implicam também um mercado com maior competitividade e incertezas, exigindo profissionais atuantes e capacitados. O pluralismo da sociedade humana atual, a complexidade dos problemas de saúde e a sofisticação da tecnologia impõem ao sistema educacional a necessidade de repensar a sua função como agente facilitador e promotor do desenvolvimento da capacidade do aluno para tomar decisões. São tantas variáveis exercendo significativo poder sobre a vida e a organização social contemporânea que é indispensável agregar às inquietações éticas alguma sistematização, passível de orientar o debate e, conseqüentemente, as escolhas que se farão nesse tema.

A ideia de formação geral inclui não apenas a habilidade técnica,

mas também a capacidade de aprender de forma contínua e autônoma. Como refere Bezerra (2003), esperam-se profissionais com facilidade de adaptação, flexíveis, com competências mais genéricas, voltados para as relações humanas complexas:

[...] no contexto da globalização, os mercados são cada vez mais competitivos, o compromisso com a qualidade, as transformações sociais e epidemiológicas, a conscientização da população em relação aos custos e benefícios como consumidores dos serviços de saúde alia-se a fatores internos como a consciência sobre as necessidades pessoais, a deficiência da formação inicial com a realidade e a utilização de hábitos e práticas pouco reflexivas. No ambiente de trabalho, esses fatores determinam a necessidade de desenvolvimento do pessoal, que o processo de capacitação seja mais rápido e contemple cada vez mais as dimensões éticas, reflexivas e criativas do indivíduo. (p. 22)

Em face dessas inquietações, percebe-se a necessidade de se rever os aspectos éticos envolvidos no processo de formação dos profissionais de saúde, especificamente dos técnicos de Enfermagem, pois se entende que estes devem conciliar, no seu exercício profissional, além da ciência e tecnologia, um sólido embasamento ético-moral. Esse processo de construção do sujeito ético é permanente, envolvendo tanto o professor quanto o estudante, sendo a ética inseparável da prática educativa e algo absolutamente indispensável à convivência humana (REIBNITZ; PRADO, 2006).

O ato de educar é sempre um ato ético e não há como fugir de decisões éticas, desde a escolha de conteúdos até o método a ser utilizado ou a forma de relacionamento com os estudantes. Tal como citado por Junqueira (2009, p. 92) e de acordo com as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação para os cursos da área de saúde, “é necessário que o egresso seja um profissional capacitado também nos seus aspectos éticos e bioéticos, humanistas e de cidadania”.

Nos cursos profissionalizantes de Enfermagem no Brasil, para algumas poucas disciplinas, dentre elas a Ética/Bioética, não se exige uma qualificação específica do professor ou fundamentação teórica mínima que possa representar, antes de um bom senso individual, um

bom senso compartilhado e crítico, à luz de princípios e valores morais. Mesmo sendo assumida a significância dessa temática nos cursos profissionalizantes, há uma ênfase nas questões técnicas em detrimento das discussões éticas que permeiam a vida do profissional.

No Brasil, a ética está inserida na educação profissional de Nível Técnico enquanto disciplina e é tema presente nas discussões sobre a educação nacional, por meio da Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996); do parecer do CNE/CEB Nº 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, e da resolução CNE/CEB Nº 04/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

No entanto, a literatura sobre o tema retrata um ensino da ética ainda incipiente na formação superior e técnica contemporânea, atestando a pertinência do desenvolvimento de estudos sobre essa realidade. Na prática, a ética faz parte do currículo como disciplina ou conteúdo, o que não evita que, muitas vezes, estes sejam isolados do contexto real, não abertos à criação de espaços para a reflexão necessária à tomada de decisões com corresponsabilidade (RAMOS, 2005; SOUZA, 2005; FERNANDES, 2007; FERNANDES, 2008; ITO, 2006).

Com as mudanças tecnológicas do trabalho, frente a novas e crescentes necessidades sociais, são exigidos profissionais qualificados técnica e eticamente. Os profissionais de Enfermagem deparam-se com questões e desafios que exigem preparo para agir, mas o que se observa é a hesitação e o despreparo dos estudantes em lidar com situações de natureza ética/bioética no exercício profissional de enfermagem (MASCARENHAS; ROSA, 2010; RATES; PESSALACIA, 2010).

Nesse sentido, já se vislumbra a busca por propostas de ensino que, indo além da deontologia, das normativas legais e da ética profissional, contemple conteúdos e demandas relacionados à bioética (GARRAFA; PESSINI, 2003). O objetivo maior da inclusão desse elemento curricular é a formação de profissionais conscientes da realidade do país e capazes de intervir de modo proativo nos principais desafios emergentes no mundo do trabalho.

Os profissionais de saúde sofrem as demandas de um campo no qual ocorrem mudanças paradigmáticas, dentre elas a transição de um modelo centrado nos interesses dos profissionais para um modelo centrado nos interesses do usuário/paciente. De fato, necessitam de novas formas de atuação moral e a capacidade de diálogo, no qual os argumentos éticos sejam criticamente utilizados. No caso da

Enfermagem, como profissão da área da saúde, merece destaque a singular relação profissional com o sujeito cuidado, pois no encontro intersubjetivo do cuidar, a intervenção se dá sobre a vida e o sofrimento do ser humano, em momentos de vulnerabilidade, dor ou incerteza.

Partindo dessa premissa, o estudo da ética e bioética constitui-se prioridade, uma vez que os profissionais técnicos de Enfermagem se ocupam do cuidado de pessoas. Apesar da necessidade indiscutível do conhecimento técnico, cada vez mais se reconhece a premência da dimensão humana do cuidado no campo da saúde. Para que o perfil profissional almejado se equipare ao perfil do egresso, a formação do técnico de Enfermagem precisa ser reestruturada, e uma questão central nesse processo é a formação ética/bioética do aluno. Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender como ocorre a socialização dos conhecimentos na formação do técnico de Enfermagem; qual o espaço reservado nos projetos pedagógicos para a ética; como se desenvolve esse processo de ensino-aprendizagem; quais as estratégias pedagógicas empregadas para incentivar a autonomia dos estudantes, o seu criticismo, o respeito à diversidade cultural e moral; quais os momentos destinados no curso à reflexão sobre a realidade social e à discussão entre estudantes e professores; entre outros diversos aspectos relacionados à formação ética.

Este artigo tem como objetivo discutir a formação ética do técnico de Enfermagem a partir das experiências teórico-práticas de professores e estudantes desse curso. Este recorte faz parte de uma pesquisa de doutoramento que foi orientada pela tese de que a possibilidade de formação ético-cidadã de profissionais técnicos de Enfermagem está vinculada ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas que considerem a dimensão ética da formação e do trabalho, em modos coerentes e consistentes de enfrentar os desafios dessa relação (educação e trabalho)<sup>3</sup>.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, realizada em dois cursos técnicos de enfermagem, um público e um privado, localizados no Sul do Brasil. As duas escolas participantes do estudo formam profissionais técnicos de Enfermagem há mais de cinco

---

<sup>3</sup> Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulada *Formação Ética na Profissionalização do Técnico de Enfermagem: Desafios da Relação Educação-Trabalho*.

anos e têm projetos de curso cadastrados no Ministério da Educação e Cultura – MEC – ou no Conselho Estadual de Educação. Participaram 17 professores, 9 da escola pública e 8 da escola privada, (3 do sexo masculino e 14 do sexo feminino), e 32 estudantes dos cursos profissionalizantes de Enfermagem, sendo 14 estudantes do sexo feminino da escola particular e 18 da escola pública (2 do sexo masculino e 16 do sexo feminino), totalizando 49 sujeitos.

Com os grupos de estudantes foram desenvolvidos dois grupos focais, com duração de duas horas, um em cada uma das duas escolas, no segundo semestre letivo de 2010. Com os professores foram desenvolvidas, no mesmo período, entrevistas semiestruturadas, norteadas por instrumento próprio, composto de 11 questões abertas, relacionadas à ética no ensino técnico de Enfermagem e aos desafios éticos na relação educação–trabalho. As entrevistas tiveram duração entre quarenta e cinco minutos e duas horas.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos da UFSC, sob o número 776/10, e todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Para manter o anonimato, os dados são identificados pelo Grupo Focal no qual foram obtidos – GF1 (escola privada) e GF2 (escola pública) – ou por codinomes dos professores, relacionados a virtudes dianoéticas (intelectuais) e éticas (caráter), segundo Cortina (2005).

Buscou-se analisar alguns dos desafios emergentes da formação ética dos profissionais técnicos de Enfermagem sob a ótica de estudantes e professores, em sua relação com o mundo do trabalho, compreendida aqui como o momento em que se inserem em serviços de saúde por meio dos estágios supervisionados. Desse modo, os professores participantes foram selecionados por serem responsáveis pelas disciplinas teóricas e pelo estágio supervisionado. Somente um professor da escola pública e três da escola particular afirmaram trabalhar a disciplina ou eixo temático da ética. Os estudantes foram convidados por estarem no final do curso técnico de Enfermagem.

O processo de abordagem contou com o contato prévio com os professores, por meio de breve apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa, bem como o agendamento para a coleta de dados. No caso dos alunos o grupo focal foi agendado com a anuência da coordenação do curso e com o auxílio dos professores, que cederam o espaço da aula para que essa atividade fosse realizada. Com o consentimento dos participantes gravamos e transcrevemos as falas para viabilizar a análise dos depoimentos. Na organização e no tratamento dos dados qualitativos utilizou-se o *software* Qualiquantisoft<sup>(R)</sup>, que

permitiu o armazenamento, a codificação e a integração destes, embora tenha sido dispensado o recurso de tratamento do discurso do sujeito coletivo, uma das finalidades desse aplicativo.

Das entrevistas e dos grupos focais arquivados individualmente extraíram-se as expressões-chaves e ideias centrais, que foram agrupadas em três categorias relativas aos professores e três categorias relativas aos estudantes. Por similaridade temática no presente recorte, é analisado o tema relativo às experiências pedagógicas na formação ética para uma assistência humanizada, formado a partir de dados de três dessas seis categorias, quais sejam: valores éticos para o cuidado humanizado (estudantes); as experiências pedagógicas na formação ética para uma assistência humanizada no mundo do trabalho (professores); “*Às vezes a técnica ganha da humanização*” – limitantes à expressão da ética no trabalho concreto (estudantes).

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### Valores éticos para o cuidado humanizado

As questões éticas inseridas na educação têm o objetivo de consolidar valores; resgatar a humanização, no sentido do melhor agir na vida profissional; e desenvolver, no indivíduo, a capacidade de estabelecer relações entre esses conhecimentos e habilidades, orientando-o para a prática da cidadania no mundo do trabalho. Para Shirmer (2006), o percurso da formação tem o objetivo de consolidar esses valores no sentido do melhor agir.

Em etapa de motivação inicial para os grupos focais, os alunos foram motivados a priorizar cinco valores que julgassem ser os mais importantes, pensando nas situações vivenciadas ao longo do curso e nos momentos teóricos e práticos, selecionados de uma lista na qual constavam 51 valores. Foram discutidos os motivos que levaram cada um a escolher os cinco valores. Várias foram as manifestações em relação à dificuldade de escolher esses valores e, sobretudo, de elencar os cinco que representam melhor o pensamento do grupo. Os cinco valores que o grupo elencou foram:

- Na escola pública: **respeito, responsabilidade, amor**, vida e amizade
- Na escola particular: **amor**, solidariedade, **respeito**, compreensão e **responsabilidade**.

Cabe destacar o fato de os valores eleitos se vincularem àqueles altamente considerados no discurso e cultura profissional, especialmente

a responsabilidade e o respeito, selecionados pelos dois grupos de alunos. Os outros valores também estão relacionados àquilo que se considera essencial para a boa prática profissional, mesmo que em detrimento de valores como justiça, cooperação, dignidade da vida humana ou verdade.

A responsabilidade ético-profissional deve estar inserida na formação em enfermagem pautada nos princípios fundamentais do Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem (CEPE), em que enuncia a Enfermagem como:

[...] uma profissão comprometida com a saúde e a qualidade de vida da pessoa, família e coletividade, em que o profissional atua na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde em consonância com os preceitos éticos e legais. (p.100)

O profissional de Enfermagem deve:

[...] exercer a profissão com justiça, compromisso, equidade, resolutividade, dignidade, competência, responsabilidade, honestidade e lealdade participando da prática multiprofissional e interdisciplinar com responsabilidade, autonomia e liberdade. (OGUISSO, 2006, p. 82; COFEN, 2010, p. 100)

A prática multiprofissional deve ser revista e pautada nos princípios bioéticos, baseados na compaixão, tolerância, honestidade, atenção. É de entendimento de todos a necessidade do autoconhecimento, para que os profissionais respeitem a si próprios e aos outros, principalmente colocando-se na condição de ouvintes atentos. Que o respeito seja a base para o cuidado humanizado de enfermagem, não apenas uma aplicação de técnicas, mas considerando a complexidade e o ser humano como digno e com necessidades não só biológicas, mas psicológicas, sociais e espirituais (BARBOSA; PAES, 2007; FERNANDES, 2005).

A capacitação do futuro profissional deve ser iniciada no período de formação, revelando-se a importância de se priorizar a educação permanente, a atualização e o treinamento, a fim de minimizar as

ocorrências éticas e assegurar assistência de enfermagem livre de riscos de ocorrências prejudiciais ao paciente.

O principal nessa clarificação de valores é a abertura para a questão central, sobre a forma como tais valores são trabalhados ao longo do curso. Nesse sentido, tanto professores quanto alunos parecem focar o cuidado humanizado como expressão e possibilidade de concretização desses valores no trabalho profissional e, portanto, como eixo da formação.

### **As experiências pedagógicas na formação ética para uma assistência humanizada**

Os professores das duas escolas relataram que a ética está vinculada a postura, equilíbrio, concepções de humanização e, sobretudo, respeito com o outro. A distância entre as recomendações acadêmicas e a prática, isto é, entre o pensar e o fazer, é fonte de conflitos para os professores, que encontram dificuldades em realizar a formação baseada em valores, principalmente em capacitar os futuros profissionais para uma visão mais integral do ser humano e para o respeito aos princípios éticos.

*Eu acredito que é porque é um curso muito técnico [...] que precisa formar mais com a questão do social, da humanização, então não se compreende o indivíduo como um todo, se compreende ainda o indivíduo em partes.*  
(TEMPERANÇA)

A postura profissional é vista como necessária para o desenvolvimento da competência ética, porque esta não estaria limitada ao cumprimento dos preceitos legais, mas, sobretudo, à capacidade de cuidar do ser humano em momentos de fragilidade e de necessidade de cuidados por outros.

*[...] ética é uma postura que você precisa, que você tem dever de apresentar no teu processo de viver, independente do contexto no qual você está inserido. Você precisa ter uma postura ética não só porque você precisa cumprir as leis e normas [...], você tem que ter essa postura ética simplesmente porque você é um ser humano, que vive com os demais seres humanos [...] de forma que todos os seres humanos se respeitem, que se valorizem e que se considerem em todas as suas*

*fragilidades, em todas as suas potencialidades.*  
(SABEDORIA).

Os professores demonstram a crença e a expectativa de que a formação necessita integrar competências éticas e técnicas, uma vez que os profissionais de Enfermagem trabalharão com situações de vida, com o ser humano nas suas múltiplas dimensões no momento do cuidado:

*Acho que a gente tem que discutir mais a formação ética e de humanização com o professor, com o formador, ele deve colocar esta importância e deixar de ver o curso técnico como um bico. Não tem comprometimento com a formação desse indivíduo.* (DISCRIÇÃO)

No entanto, tais expectativas nem sempre se concretizam nos processos educativos, pois a integração dessas competências ainda é insuficiente. O esforço se dirige para o desenvolvimento de estratégias inovadoras que visem trabalhar a partir de situações vividas, da subjetividade, da identidade dos estudantes como um preparo de base para assentar as relações destes, do ponto de vista ético. Se o docente não assume essa responsabilidade, o ato pedagógico se esvazia, pois cabe a esse estudante a responsabilidade pelo ato pedagógico, a tarefa de mobilizar conhecimentos e aproveitar os espaços na formação e nos serviços de saúde para integrar aspectos éticos, humanísticos e de cidadania com os técnico-científicos.

A ética pode contribuir significativamente para a humanização da assistência e implica resgatar a dimensão humana das relações de trabalho, a humanização do ambiente e o respeito à condição de sujeito dos profissionais e usuários, sua singularidade, dignidade, valores, direitos e deveres (BACKES; LUNARDI; LUNARDI FILHO, 2006).

Para que esse processo se torne realidade, as instituições de ensino da saúde têm um papel fundamental para fomentar a discussão sobre humanização. Os sujeitos remetem a uma ainda superficial e pouco consistente orientação/abordagem sobre o tema da humanização, como também a uma mínima discussão das questões éticas que emergem nas situações de cuidado à saúde.

O processo de humanização no campo de atuação da Enfermagem, fundamentado na ética, implica o resgate da dimensão humana das/nas relações de trabalho, que deve iniciar-se na formação do

profissional. É impossível ensinar um comportamento humanizado por meio de conteúdos disciplinares sem a mudança na postura de professores, gestores e instituição (WALDOW, 2001; 2005; 2009).

Por outro lado, professores mostram a dificuldade da formação em promover a humanização do cuidado. Afirmam que cuidar do ser humano exige reflexão sobre a formação para a humanização da assistência, que tanto é discutida com os estudantes, mas que ainda está muito aquém do que imaginam como o que seria uma assistência realizada dentro de um contexto humanizado.

*E ética é poder respeitar o colega, respeitar as outras pessoas, mas tu também ser uma agente transformadora no sentido de apontar alguns erros, sem ofender, e que a gente consiga ter o entendimento maduro, que isso seja algo que a gente consiga construir juntos [...]. Hoje tem que ter a competência técnica aliada à competência humana, à competência interpessoal. Só que a gente ainda percebe que isso está muito aquém [...] do aluno querer aprender e do professor passar isso para o aluno também. [...] Porque tem que se parar às vezes e discutir, só que até que ponto eu posso estar parando uma aula para discutir as questões de ética; e o conteúdo que eu tenho que trabalhar? É complicado. [...] perceber o quanto isso é importante, essa humanização na assistência, que tanto a gente fala e porque a gente fica falando um monte na humanização se na prática a gente não faz a humanização. (AMABILIDADE)*

De acordo com Gallian e Reginato (2009, p. 130), a:

[...] humanização do profissional, assim como a humanização da relação assistencial, só pode ocorrer quando há uma efetiva humanização da pessoa, ou seja, é preciso que a pessoa como um todo, enquanto ser afetivo, inteligente e volitivo, esteja envolvida neste processo.

Os professores também apontam as questões éticas como algo que já é (ou não) parte do ser humano, que está impresso em seu modo de ser, pela forma como foi educado (aqui referindo-se à socialização

primária); que a escola contribui parcialmente para a formação ética. Assim, uma pessoa é considerada ética quando possui um bom caráter e é exemplo de conduta. Destacam que essas questões estão (ou não) inseridas na vida discente muito antes da escolha da sua profissão. Alegam que não são as poucas aulas dedicadas ao assunto que poderiam sensibilizar o aluno se este não estiver aberto às reflexões dessas questões no momento da formação. Argumentam que a ética:

*Contribui Parcialmente na formação [...]. Porque eu vejo a questão da ética assim [...] muito como a questão da educação, que vem do berço ou que não vem do berço. Então assim, se a ética é uma coisa que já faz parte da minha vida, que eu trouxe de casa, a escola vai contribuir parcialmente para mim. Agora, se eu não tenho isso como base na minha vida, a escola vai, a contribuição vai ser pequena, porque isso não é uma prática do meu dia a dia. (MODERAÇÃO)*

*[...] é a questão da educação lá de berço, de cada família, [...] e a pessoa não vai aprender em 2 ou 4 anos, ela tem ou não tem ética. [...] Não tem nada a ver com o aprendizado, você não vai lá em seis ou em quatro aulas passar ética para alguém, você vai tentar sensibilizar, mostrar a situação. Agora, ensinar, se você não tiver a pessoa do outro lado aberta, vai dar murro em ponta de faca. [...] ética eu não vejo muito assim uma questão do ensinar, eu acho que depende dos valores que você vê, com a educação, com os preceitos, seja grupos social, família, religião. (PRUDÊNCIA)*

Percebe-se nos professores uma relativa desresponsabilização quanto aos insucessos ou insuficiências do processo de educação moral, notadamente por uma percepção sustentada no senso comum de que à família cabe tal tarefa. Com isso se desconhece a crescente importância que a escola ocupa nesses processos de socialização, os novos espaços e agentes desses processos ou as próprias transformações por que passou a família tradicional.

Segundo Dubar (2005, p. 17), a socialização pode ser definida como o:

*[...] processo de construção, desconstrução e*

reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator.

O autor ainda lembra a complexidade do processo, que se prolonga por toda a vida e tem como produto o fenômeno identitário, como:

[...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. (p. 136)

Assim, trabalho e formação profissional são esferas importantes da identificação social dos indivíduos (socialização secundária), mas tais esferas não limitam as identidades sociais.

Quando os professores apontam para a limitada capacidade de a escola influir decisivamente na educação ética, podem estar considerando diversos elementos, como a multiplicidade de processos identitários e educativos, dentro e fora da escola; os limites do preparo do próprio educador profissional no enfrentamento deste desafio; avanços ainda necessários na concretização dos projetos pedagógicos; heranças ainda não superadas quanto ao perfil desejado pelo mercado de trabalho; cenários reais de trabalho, onde se integram esses estudantes, que não expressam os valores éticos para uma prática eticamente responsável.

No caso da formação médica, Rego (2003) considera a cultura profissional, com seus valores específicos, para afirmar que a socialização profissional agrega não apenas o que é oferecido como ensino e treinamento, mas também as lições do currículo oculto, ou seja, as influências das relações sociais estabelecidas no processo ensino-aprendizagem. Por mais que uma corporação busque uma padronização mínima de conhecimentos, valores e atitudes, o estudante é sujeito ativo, daí que a socialização profissional inclui o processo de desenvolvimento moral, incluindo a capacidade de refletir e realizar julgamentos pessoais de ordem moral. Assim, a formação ética inclui o ensino, a aprendizagem e a vivência da ética em bases não deontológicas, compromissada com o desenvolvimento e a realização de valores

humanizadores e com a conformação da identidade profissional.

Faz parte da crítica considerar os limites da atuação como professor, mas é fundamental reconhecer, também, sua intencional contribuição para a formação ética dos estudantes, seja como referência, seja como mobilizador da reflexão ética sobre as questões vivenciadas. Isso requer docentes capacitados e engajados na prática educativa, dispostos a promover uma formação mais centrada no educando e mais qualificada para a sociedade (FINKLER et al., 2006). No caso dos professores estudados, além da carência de formação ética na socialização primária, o foco da crítica se volta para a própria escola.

Para a maioria dos professores entrevistados, repetidamente o ensino de ética nos cursos de enfermagem tem sido relegado ao segundo plano, quando não negligenciado por professores e gestores. Isso porque reconhecem a redução de carga horária, de disciplinas e eixos temáticos ou mesmo de eliminação destes, sob o pretexto de que cabe a todos (professores e gestores), independentemente da disciplina ou eixo temático que lecionam, fazer as devidas articulações e contextualizações sobre o ensino dessa temática nos cursos profissionalizantes. Apontam, ainda, que as competências éticas se apresentam diluídas nas disciplinas/eixos temáticos ou são trabalhadas em outro momento, a critério do interesse dos professores e estudantes.

*Falta discussão nas instituições, pouca carga horária [...]. A gente coloca no período lá que eu consegui, roubando um pouquinho de hora daqui, um pouquinho de fundamentos, um pouco de médico-cirúrgico e montar uma carga horária para eu poder discutir esse assunto, que é meio que uma coisa que falta e é muito importante ao lidar com o ser humano. Mas de repente o indivíduo nem sabe do que se trata. (BOM CONSELHO)*

O código de ética é apontado pelos professores como correto, mas de difícil compreensão pelo discente, por seu caráter subjetivo, complexo, não condizente com a realidade, mal trabalhado nas escolas e somente lembrado quando necessitam responder a processos éticos, ou seja, quando incorrem em erros ao longo do exercício da profissão.

Mesmo que, ao longo da formação, exista um olhar direcionado para a formação técnica, os professores utilizam-se de várias estratégias em sala de aula para a discussão da temática ética nos cursos profissionalizantes. No entanto, os estudantes apresentam dificuldades

de compreender e respeitar a visão do outro e revelam a necessidade de que haja alguém para apontar o caminho certo a seguir, uma espécie de guia. Há um reconhecimento da legislação como muito importante, mas alegam que não há fiscalização suficiente no seu cumprimento e que teria que ser mais unificada, para reduzir a lacuna entre o mundo da educação e o mundo do trabalho. Ressalta-se a importância de trabalhar a legislação na escola para que os profissionais estejam instrumentalizados para enfrentar os desafios éticos do mundo do trabalho.

Alguns professores referem dificuldades por parte dos estudantes na compreensão e apropriação da temática ética, que deveria ser trabalhada transversalmente ao longo de todo o curso. As discussões sobre o tema não são efetivamente apreendidas pelos estudantes, pois cada um percebe essa questão como um problema do outro, e não como um problema seu, o que acaba refletindo num cuidado centrado quase que exclusivamente na técnica.

*É um assunto que tem que ser mais trabalhado, mais enfatizado [...], que tem que ser sempre frisado porque as pessoas têm dificuldade de entender e até de incorporar o que é a questão ética. Então trata-se e fala-se muito em questão ética, mas parece que não é problema meu, é do outro e não é; a ética é o teu cotidiano mesmo, ela está presente no teu cotidiano. A gente está sempre tentando, de uma certa forma, conversar e fazer o aluno refletir sobre as ações deles, mas eu acho que tem que estar muito mais forte, muito mais presente. Não somente em uma disciplina, em um eixo só que trabalha psicologia e ética, ele tem que ser trabalhado em todas as questões.* (MAGNIFICÊNCIA)

À exceção de alguns professores, que evidenciaram a importância da transversalidade da temática ética no currículo dos cursos técnicos, poucos afirmam fazer parte de sua prática a discussão de conteúdos ligados a ética; quando essas discussões ocorrem, são pontuais e ficam na dependência da iniciativa e compreensão individual sobre o compromisso na formação.

*Sempre consigo. Porque ela está ligada em todas as temáticas que a gente trabalha a ética ela está presente.* (GENEROSIDADE)

*Nas horas dos exemplos das grandes catástrofes emergenciais de clínica médica ou de pacientes eu uso exemplos práticos. [...] Então eu tento exercitar nesses momentos. E quando eu dou os exemplos eu falo sempre nomes fictícios, apenas. Eu não paro em um determinado momento: – Vamos falar sobre ética na disciplina, como ela deve ser abordada. Mas eu tento fazer essa locação durante o decorrer da aula. (PERSPICÁCIA)*

Para que os profissionais de Enfermagem desenvolvam suas atividades profissionais com competência, é necessário que tenham tido formação adequada, que o capacite a exercer funções complexas nos sistemas de saúde, bem como que possa dar continuidade à sua formação, por meio de aprimoramentos e atualizações constantes. É por isso que para operar mudanças na produção do cuidado é necessário repensar a formação em Enfermagem a partir das diretrizes curriculares e no atual contexto do SUS. Isso pressupõe a incorporação de uma lógica na qual o saber, as relações de poder e as subjetividades sejam reconhecidos como inerentes aos sujeitos, e não apenas como lógica institucional e normativa. Segundo Vieira et al. (2011, p.763):

*Esta formação que leva em consideração as singularidades dos sujeitos precede de novos espaços e de uma prática pedagógica que considere a criatividade, as novas lógicas e probabilidades e relações potencializadoras da construção coletiva de saberes e práticas capazes de materializar o cuidado na perspectiva dos sujeitos que se encontram nos espaços onde acontece a atenção à saúde.*

*O que eu vejo é que a cada módulo a gente discute a dramatização que deve ser feita naquela área. Então a gente vê a dramatização, a gente vê condutas éticas mais adequadas para aquele tipo de paciente, aquele tipo de problema, problemas psicológicos do paciente. A questão ética em volta de cada módulo. (GF2)*

No trabalho cotidiano, assim como o instrumental da Bioética, as questões éticas se apresentam como mobilizadoras do exercício de

reflexão e questionamento dos sujeitos sobre si mesmos, sobre as consequências de suas ações para o outro, o que é imprescindível aos profissionais da saúde (RAMOS, 2007).

O preparo dos estudantes não pode estar alheio à formação moral, por isso esta não pode ser apoiada exclusivamente em instrumentos e conhecimentos técnicos, que não alcançam as modificações pedagógicas requeridas para uma formação baseada em valores. Há que se discutir com um olhar voltado para a subjetividade, respeitando a natureza do ser humano, levando em consideração as vivências dos estudantes, as relações em sala de aula, como um preparo de base para assentar as relações desses estudantes do ponto de vista ético.

### **“Às vezes a técnica ganha da humanização” – limitantes à expressão da ética no trabalho concreto**

Os estudantes, ainda que reconheçam a importância da temática ética na sua formação, ressaltam que as condições de trabalho, a sobrecarga das atividades no momento em que se encontram nos estágios supervisionados limitam as ações voltadas para um atendimento humanizado:

*Porque tem essa sobrecarga das atividades que nós temos que fazer, que muitas vezes não permite que nós tenhamos esse momento de humanização, de ética, não só de prestar o apoio a prática, e fazer a técnica corretamente, mas, o cuidado como um todo [...]. É esse o momento de ética, de conversar, de realmente crescer no conhecimento, nessa troca [...] que eu acho que está faltando, por não receber bem, por ter um técnico para dez pacientes, isso realmente nos limita, a gente tem que dar prioridade. Às vezes a técnica ganha da humanização. (GF2)*

*[...] todo mundo aprendeu, todo mundo passou pela escola, todo mundo aprendeu tudo bem direitinho. [...] às vezes a culpa nem é das meninas que trabalham lá, porque o que acontece é muito trabalho e pouco técnico para fazer. É muito comum a gente ver, daí elas dizem assim: – A gente tem que fazer assim porque é muito paciente para a gente ficar no nosso horário e se a gente não fizer na correria não vai dar conta. E elas têm razão nesse sentido. Porque fazem todo ano um monte de concurso público, mas na hora*

*de chamar não chamam. Daí está sempre com falta de médico no hospital, com falta de enfermeiro, com falta de técnico. E tem um monte de gente aqui fora querendo trabalhar. (GF1)*

Na escola, mostra-se aos estudantes um cenário muito diferente da realidade encontrada no trabalho. O ensino busca práticas ideais para uma transformação das práticas reais, mas o que os futuros profissionais encontram são dificuldades de toda ordem: desde as questões relacionais entre e intequipes, com paciente e familiares, até as dificuldades e constrangimentos organizacionais, legais e éticos. Esse cenário é visto pelos estudantes como uma barreira perpetuada nas organizações prestadoras de cuidados da saúde. Fato que dificulta a integração ensino-serviço como um compromisso ético.

*Tu aprende uma coisa na teoria, mas na prática é totalmente diferente [...]. Não tem respeito pelo próximo também. [...] Aqui na sala de aula a gente aprende o trabalho correto, mas chega lá no hospital a gente é obrigado a se submeter a fazer errado porque não tem as coisas que deveriam ter para a gente fazer o certo. E a gente é obrigado a fazer como elas fazem, errado. Temos que entrar no ritmo delas. (GF1)*

*[...] as outras pessoas que trabalham com essa pessoa, o resto da equipe, o ambiente, ajuda muito para essa pessoa agir de forma diferente [...], as técnicas, como a ética, tudo depende do ambiente. O ambiente influencia muito na assistência que a pessoa dá. [...] você vai para um hospital que está um tumulto, você está estressada, você está nessa carga e acaba passando para o paciente. Um ambiente mais tranquilo, sem tantas preocupações, como ter gaze para todos os curativos, isso já reflete na enfermagem para o paciente. (GF2)*

Apesar dos constrangimentos concretos vivenciados já na formação, alguns estudantes também apontaram que as questões éticas podem ser valorizadas pelo profissional de enfermagem a depender de sua própria vontade. Destacando componente individual, os valores e

compromissos do profissional, são resgatados potenciais que, se valorizados e explorados, podem expressar a capacidade de posicionamento ético a ser amadurecida.

*Tem profissional que presa muito por isso, tem outros que não dão o mínimo valor. Então depende muito do profissional, de uma forma geral não tem como dizer, é visto totalmente, não é visto totalmente. Então depende muito de profissional para profissional, não é nem de campo. (GF1)*

Alguns participantes fazem referência, algumas claras outras sutis, a uma relativa invisibilidade do profissional técnico de Enfermagem, como se este fosse volátil e desaparecesse em meio à equipe. No entanto, esse profissional ganha visibilidade quando se trata de realizar tarefas delegadas, repetitivas, algumas exaustivas e que exigem apenas treinamento técnico. Muitas vezes percebe-se sem expressão ou voz, nem para relatar os fatos que presencia no momento dos procedimentos. Sua voz é, muitas vezes, tomada, traduzida e interpretada pelo enfermeiro. Essa barreira é consequência dos limites que foram impostos no surgimento dessa categoria profissional, identificada como “auxiliar de enfermeiro”. Limitar o outro na sua atribuição, no limite legal e, mais ainda, no direito de se expressar, fere a dignidade do trabalho e cerceia o sentimento de pertencimento a uma categoria profissional.

*[...] Olha, a gente vai ter que dar um banho no senhor rapidinho. – Ai que dor, ai que dor, ai que dor! – Vira pra lá senhor, me ajuda, [...] vamos lá senhor, vira a perna. Porque eu estou sozinha e tenho que dar banho em mais cinco. (GF1)*

Os estudantes ressaltam a dificuldade de colocar em prática os conhecimentos discutidos na teoria, uma vez que, frequentemente, as diversas realidades apresentadas causam descontrole emocional no momento dos estágios supervisionados, levando-os a agir por impulso, fato só percebido posteriormente.

*A gente é ético, consegue ser ético na hora de falar, respeitar e tudo mais, mas quando explode, nesses momentos que a gente é antiético, e só percebe que é antiético depois que fez. Eu acho*

*que isso torna essa prática ainda mais difícil. Mas a gente consegue colocar em prática os nossos conhecimentos quando a situação está sob controle, o problema é que nem sempre a situação está sob controle. (GF2)*

*Durante a vida acadêmica e quando a gente entra em estágio a gente não recebe a humanização. A professora falou que o clima da UTI é muito pesado, que tem até psicólogo com o paciente, mas e a equipe de enfermagem, equipe que está lá há anos? Então às vezes não tem uma humanização com a própria equipe. Quando ela chega ao paciente ela já está sobrecarregada, nós não somos humanos, nós somos máquinas. (GF2)*

Os estudantes de enfermagem vivenciam um “desencanto” acerca da profissão antes mesmo de adentrar ao mercado de trabalho, pois percebem um sentimento de abandono da equipe, quando realizam os estágios supervisionados. Isso fere a profissão naquilo que ela considera o seu bem ou sentido maior: o ideal do cuidado do outro. O futuro profissional aprende a reconhecer suas próprias responsabilidades e deveres para com o outro, numa visão ampliada e perspectiva integral deste, o que lhe permite orientar de forma ética seus comportamentos, em respeito a esse “outro” concebido. Quando desenvolvem a aproximação com o mundo do trabalho, ao longo do curso e nos estágios supervisionados, os estudantes referem ainda manter a convicção de que estavam preparados para responder aos desafios éticos do mundo do trabalho; no entanto, quando se deparam com a realidade não alcançam os resultados almejados e raramente conseguem avaliar com profundidade as situações que lhes impactam.

*Eu acho que a gente achou que só na teoria estivesse preparado para fazer uma coisa, mas chegando lá viu que não ia conseguir assim. Até dessa parte de lidar, porque na teoria é muito fácil, mas na hora da prática é bem diferente. Daí tu vê que não vai conseguir alcançar o esperado. (GF2)*

Os estudantes ressaltam que a disciplina (ou eixo temático) que trabalha as questões éticas está nos currículos dos cursos em momentos

iniciais, dificultando a aproximação teoria-prática, uma vez que esses estudantes ainda não vivenciaram a realidade do mundo do trabalho. Há dificuldades, portanto, em contextualizar teoria e prática, uma vez que a realidade torna-se distante e apenas relatada pela voz dos professores.

Por outro lado, exige-se dos estudantes, no momento da prática supervisionada, uma postura de ação com responsabilidade na realização das técnicas, mas sem que estes demonstrem envolvimento emocional no momento da assistência ao paciente. Como se fosse possível separar o atendimento realizado do sentimento que envolve o ato de cuidar.

*Porque eu acho assim, o que a gente viu na teoria a gente estava muito novo no curso, [...] não conhecia o campo de estágio, não tinha lidado com nenhum paciente. Para a gente falar sobre morte, vida, cuidado era uma coisa, mas quando a gente estava lá, vendo aquilo, é muito diferente, a gente não consegue controlar a emoção, a gente não consegue, tanto que eu vi vários professores dizendo: – Ah, você não pode se envolver com o paciente. É impossível não se envolver, você vai se envolver sim, mesmo que aqui você diga: – Não, vocês não podem, tem a ética profissional, tem isso, tem aquilo. Lá é completamente diferente, não adianta dizer que é, porque não é. (GF2)*

Com o avanço científico e tecnológico, os profissionais de saúde têm disponíveis várias possibilidades de tratamento e cuidado ao usuário. No entanto existe uma insuficiência de reflexão sobre riscos, benefícios e consequências acerca do prolongamento da vida e as interferências no curso de vida daqueles que estão sob a responsabilidade da Enfermagem. Essa situação pode constituir-se em fonte de sofrimento moral e, embora a tensão possa ser uma influência positiva e motivadora de mudanças, o sofrimento moral desencadeia a ocorrência de respostas negativas no ambiente de trabalho. O sofrimento moral provocado por problemas e dilemas morais no trabalho de Enfermagem é, por vezes, desconsiderado, ainda que vivenciado cotidianamente. Ou seja, necessita ser problematizado e valorizado, destacando a dimensão ética do trabalho em saúde (LUNARDI, 2009; CORLEY, 2005; SPORRONG, 2006; KOPALA, 2005).

De acordo com o estudo de Ham (2004), enfermeiras inexperientes enfrentam níveis mais altos de sofrimento moral devido a

tensão e conflitos entre seus valores individuais e obstáculos externos, apresentando maior tendência em abandonar suas convicções sobre os direitos do doente, sendo, muitas vezes, induzidas ao erro.

Com as constantes transformações, controles e exigências cada vez maiores para o trabalhador em Enfermagem, este não se dá conta da sua importância e representatividade para a organização, principalmente em se tratando de espaços para construção de relações solidárias entre profissionais e pacientes.

Cada vez mais há exigências e controle sobre o trabalhador e menos tempo e espaço para assimilação de perdas e frustrações, compartilhamento das vivências, construção de relações de cooperação e solidariedade com profissionais e pacientes. Trabalhadores necessitam de espaços de reflexão, transformação e emancipação (TRAESEL; MERLO, 2010).

*É dado, mas cada um forma o seu, cada um já vem de casa, cada um já tem a sua ética, já tem o seu certo e o seu errado. A gente aprende cada dia mais, mas nem sempre coloca em prática.*  
(GF2)

É extremamente necessário retomar o valor dos seres humanos como seres absolutamente valiosos e a dimensão do dever como uma realidade inegável para que haja juízos morais, pois “nos tornamos humanos tão somente por meio das mediações educativas dadas pelo mundo real” (CORTINA, 1986, p. 85).

No entanto, a formação dos técnicos de enfermagem necessita “olhar” para os currículos no sentido de promover discussões transversais da temática ética, ao longo do curso, que apontem para o resgate dos valores e atitudes criativas, para a busca de soluções inéditas, para a liderança ética. O estudo da ética vai complementar o trabalho formativo, que pode ser efetivado por meio de atividades práticas que possibilitem real vivência dos valores esquecidos por muitos. A ética, antes de qualquer coisa, deve revelar-se nas ações de cada dia, dentro ou fora da sala de aula, por todos os envolvidos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se sobre a formação ética que um dos maiores desafios no mundo da educação está relacionado à formação de competências éticas, principalmente em se tratando da humanização da assistência e

do enfrentamento das diversas situações no mundo do trabalho. Apesar das dificuldades apontadas pelos professores, o ensino dessas competências deve ser um ato educativo comprometido com o outro, seus valores e suas relações, pautado na reciprocidade, solidariedade, justiça, que possibilite a construção de uma conduta ética profissional. Os estudantes reconhecem diferentes valores que atribuem à boa prática profissional, especialmente o respeito e a responsabilidade.

Embora haja um compromisso evidentemente expresso nas percepções dos professores, e que estes demonstrem a crença e a expectativa de que a formação necessita integrar competências éticas e técnicas, percebe-se uma relativa desresponsabilização quanto aos resultados da formação ética, por uma valorização do papel da família. Muitas influências e determinantes são apontados pelos professores para justificar as dificuldades da escola em atuar na formação ética, como a complexidade do processo de socialização, limites da própria escola, dos projetos pedagógicos, da profissão e dos contextos de trabalho real.

É necessário que professores e estudantes percebam a importância das discussões sobre a temática ética e aceitem os diversos desafios que se impõem para um novo perfil do profissional técnico de Enfermagem, competente técnica e eticamente. Dentre os desafios está a reorientação das práticas pedagógicas para a formação ética, baseada em estratégias coerentes e consistentes, que promovam a vivência de experiências e a ampliação das oportunidades de reflexão no cotidiano da formação. Para que professores possam assumir explicitamente e verdadeiramente a responsabilidade pela dimensão ética da formação profissional, do ponto de vista humanístico, é imprescindível, além de investimento no aperfeiçoamento desses profissionais, a adoção nos projetos político-pedagógicos de cargas horárias mais ampliadas para a formação ética e a sensibilização do estudante quanto à importância da reflexão sobre as ações no cotidiano da vida profissional.

Destaca-se, na visão de professores, a abordagem da ética ainda centrada nas normas, nos direitos e deveres e no código de ética dos profissionais de enfermagem, o que é insuficiente para contemplar a complexidade das situações de cuidado e do mundo do trabalho. Além disso, reforçam a inexistência das reflexões sobre a ética e criticam o ensino profissionalizante na área de enfermagem como fortemente marcado pelo domínio dos conhecimentos e práticas. Assim, essa formação revela-se carente de uma base solidificada nos valores e na capacitação para o agir e tomar decisões que envolvem o cuidado de Enfermagem. Por mais que alguns professores promovam um esforço contínuo para realizar reflexões sobre a temática ética, estas se

apresentam inviabilizadas ou bastante limitadas na prática, pois os currículos estão centrados no cumprimento de tarefas.

As discussões em torno das questões éticas também não são levadas em consideração pelo estudante, que prioriza a sua necessidade de subsistência, banalizando as questões sociais, de relações humanas, respeito, convivência e solidariedade.

Há que se discutir a ética na formação com um olhar voltado para a subjetividade, respeitando a natureza do ser humano, levando em consideração as vivências dos estudantes e as relações em sala de aula, como um preparo de base para assentar as relações desses estudantes do ponto de vista ético; antes de qualquer coisa, esse ponto de vista deve se expressar nas ações de cada dia, seja dentro ou fora da sala de aula. Para além do ensino do código de ética temos que pensar na formação de profissionais críticos e reflexivos. Para isso, precisamos, ainda, criar os espaços para a reflexão sobre as questões éticas por meio de estratégias que visem à contextualização e à reflexão sobre a ação eticamente responsável.

## REFERÊNCIAS

BACKES, D. S.; LUNARDI, V. L.; LUNARDI FILHO, W. D. A humanização hospitalar como expressão da ética. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 132-135, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n1/v14n1a18.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

BARBOSA, I. de A.; SILVA, M. J. P. Cuidado humanizado de enfermagem: o agir com respeito em um hospital universitário. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 5, p. 546-551, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n5/v60n5a12.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, seção 1, p. 52, 7 out. 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <[www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm](http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm)>. Acesso em: 8 abr. 2011.

BEZERRA, A. L. Q. **O contexto da educação continuada em enfermagem**. São Paulo: Leomar e Martinari, 2003.

COFEN. Resolução COFEN 311, de 12 de maio de 2010. Código de ética dos profissionais de enfermagem. In: PIRES et al (Orgs.). **Consolidação da legislação e ética profissional**. Florianópolis: Conselho Regional de Enfermagem - SC/ Quorum comunicação, 2010.

CORLEY M. C. et al. Nurse moral distress and ethical work environment. **Nursing Ethics**, Canada, v. 4, n. 12, p. 381-390, 2005.

CORTINA, A. **Ética**. São Paulo: Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ética mínima**: introducción a la filosofía práctica. Madrid: Tecnos, 1986.

\_\_\_\_\_. **O fazer ético**: guia para a educação moral. São Paulo: Moderna, 2003.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HAM, K. Principled thinking: a comparison of nursing students and experienced nurses. **Journal Continuing Education in Nursing**, New Jersey, v. 2, n. 35, p. 66-73, 2004.

FERNANDES, J. D. et al. Dimensão ética do fazer cotidiano no processo de formação do enfermeiro. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 2, n. 42, p. 396-403, 2008.

FERNANDES, M. F. P.; FREITAS, G. F. A construção do conhecimento do graduando de enfermagem: uma abordagem ético-social. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 16, n. 60, p. 62-67, jan./fev. 2007.

\_\_\_\_\_.; PEREIRA, R. C. B. Percepção do professor sobre o respeito. **Nursing**, São Paulo, v. 8, n. 87, p. 375-379, 2005.

FINKLER, M. et al. Metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem: possibilidade para uma prática educativa mais participativa na área da saúde. **Revista ABENO**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 140-145, 2008.

GALLIAN, D. M. C.; REGINATO, V. Relação assistencial e sua humanização. In: RAMOS, D. L. P. **Bioética** – pessoa e vida. São Caetano do Sul : Difusão, 2009.

GARRAFA, V.; PESSINI, L. (Orgs.) **Bioética: poder e injustiça**. Brasília: Loyola, 2003.

ITO, E. E.; PERES, A. M.; TAKAHASH R. T. O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 570-5, 2006.

JUNQUEIRA, C. R.; PUPLAKSIS, N. D. V. O ensino da bioética. In: RAMOS, D. L. P. **Bioética** - pessoa e vida. São Caetano do Sul: Difusão, 2009.

KOPALA, B.; BURKHART, L. Ethical dilemma and moral distress:

proposed new NANDA diagnoses. **International Journal of Nursing Terminologies and Classifications**, Philadelphia, v. 1, n. 16, p. 03-13, 2005.

LUNARDI, V. L. et al. Sofrimento moral e a dimensão ética no trabalho da enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 62, n. 4, p. 599-603, jul./ago. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672009000400018](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672009000400018)>. Acesso em: 22 jan. 2012.

MARTÍNEZ, M. M.; ESTRADA, M. R. B.; BARA, F. E. La universidad como espacio de aprendizaje ético. **Revista Ibero-Americana de Educação**, v. 29, p. 14-43, maio/ago. 2002.

MASCARENHAS N. B.; SANTA ROSA, D. de O. Bioética e Formação do Enfermeiro: uma Interface Necessária. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 2, n. 19, p. 366-371, abr./jun. 2010.

OGUISSO, T.; ZOBOLI, E. C. P. **Desafios para a enfermagem e a saúde**. Barueri-SP: Manole, 2006.

RAMOS, D. L. P. **Bioética – pessoa e vida**. São Caetano do Sul: Difusão, 2009.

RAMOS, F. R. S. O discurso da Bioética na formação do sujeito trabalhador da saúde. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 51-77, 2007.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação: ética/bioética na experiência de si do trabalhador da saúde**. Proposta apresentada ao CNPq para fins de realização de estágio Pós-Doutoral. Florianópolis, 2005.

RATES, C. M. P.; PESSALACIA, J. D. R. Posicionamento ético de

acadêmicos de Enfermagem acerca das situações dilemáticas em saúde. **Revista Bioética**, Brasília, v. 3, n. 18, p. 659-675, 2010.

REGO, S. **A Formação ética dos médicos: saindo da adolescência com a vida (dos outros) nas mãos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. 169 p.

REIBNITZ, K.; PRADO, M. L. do. **Inovação e educação em enfermagem**. Florianópolis: Cidade Futura; 2006.

SCHRAMM, F. R. et al. (Orgs.) **Bioética: riscos e proteção**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ/ Fiocruz, 2009.

SHIRMER, J. Ética profissional. In: OGUISSO, T.; ZOBOLI, E. C. P. **Desafios para a enfermagem e a saúde**. Barueri-SP: Manole, 2006.

SOUZA, M. L. de; SARTOR, V. V. de B.; PRADO, M. L. do. Subsídios para uma ética da responsabilidade em Enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 75-81, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072005000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072005000100010)>. Acesso em: 22 jan. 2012.

SPORRONG, S. K.; HÖLGLUND, A. T.; ARNETZ, B. Measuring moral distress in pharmacy and clinical practice. **Nursing Ethics**, Canada, v. 4, n. 13, p. 416-427, 2006.

TRAESEL, E. S.; MERLO, A. C. A psicodinâmica do reconhecimento no trabalho de enfermagem. **Revista PSICO**, v. 40, n. 1, p. 102-109, jan./mar. 2009.

VIEIRA, A. N. et al. A formação em enfermagem enquanto dispositivo indutor de mudanças na produção do cuidado em saúde. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiás, v. 4, n. 13, p. 758-763, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen/article/view/9186/10229>>.

Acesso em: 22 jan. 2012.

WALDOW, V. R. Atualização do cuidar. **Aquichan**, Colômbia, v. 8, n. 1, p. 85-96, abr. 2008. Disponível em: <[redalyc.uaemex.mx/pdf/741/74108109.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/pdf/741/74108109.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **Cuidar**: expressão humanizadora da enfermagem. Petrópolis: Vozes, 2006. 192 p.

\_\_\_\_\_. **Estratégias de ensino na enfermagem**: enfoque no cuidado e no pensamento crítico. Petrópolis: Vozes, 2005.

### 5.3 ARTIGO 2 - A (IN) VISIBILIDADE DA FORMAÇÃO ÉTICA EM ENFERMAGEM NA TRAVESSIA PARA O MUNDO DO TRABALHO

#### **A (IN) VISIBILIDADE DA FORMAÇÃO ÉTICA EM ENFERMAGEM NA TRAVESSIA PARA O MUNDO DO TRABALHO**

#### **THE (IN) VISIBILITY OF NURSING ETHICS IN TRAINING A TRIP TO THE WORLD OF WORK**

#### **LA (IN) VISIBILIDAD DE LA FORMACIÓN ÉTICA EN ENFERMERÍA EN LA TRAVESÍA PARA EL MUNDO DEL TRABAJO**

BORGES, Laurete Medeiros<sup>4</sup>  
RAMOS, Flávia Regina Souza<sup>5</sup>

#### **RESUMO**

O artigo objetiva discutir as principais questões éticas que emergem ao longo da formação do técnico de Enfermagem nos contextos de trabalho (estágios supervisionados), segundo professores e estudantes. Trata-se de um estudo qualitativo, exploratório e descritivo envolvendo 49 participantes, entre professores e estudantes de duas escolas no Sul do Brasil. Os dados foram obtidos por meio de grupo focal e entrevistas, tratados com recursos do *software* Qualiquantisoft. Os resultados foram organizados em três categorias: a dicotomia entre o ensino da ética e o mundo do trabalho (estudantes); a dificuldade de priorizar a formação das competências éticas nos currículos do ensino profissionalizante (professores); legislação e exercício profissional X instrumentos da

---

<sup>4</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina/PEN/UFSC, membro do Grupo PRÁXIS. Professora do IFSC Florianópolis-SC/Brasil. E-mail: laurete@ifsc.edu.br

<sup>2</sup> Pós-Doutora em educação pela Universidade de Lisboa, Professora do Departamento de Enfermagem e do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Líder do grupo PRÁXIS – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC. E-mail: flaviar@ccs.ufsc.br

formação: distanciamentos e aproximações (professores). Os resultados mostraram a invisibilidade das questões éticas nos currículos, organizados sob a lógica do ensino deontológico, com metodologias insuficientes e professores pouco instrumentalizados. O desenvolvimento da capacidade de julgamento moral e maior valorização da profissão configuram-se como grandes desafios às instituições de ensino.

**Descritores:** Enfermagem; Ética; Educação em Enfermagem.

### **ABSTRACT**

This article objective aims to discuss the major ethical issues that arise over the formation of nursing technician in the work contexts (supervised internships), according to teachers and students. It is qualitative, exploratory and descriptive study involving 49 participants, including teachers and students from two schools in the southern part of Brazil. Data were obtained through interviews and focus group treated with Qualiquantisoft software features. The results were organized into three categories: the dichotomy between the teaching ethics and the working world (students) the difficulty of prioritizing the formation of ethical competencies in the curricula of professionalize (teachers); legislation and exercise professional training instruments X approximation and distances (teachers). The results shows the invisibility of the ethical issues in the curriculum, organized under the logic of teaching ethics, methodologies and insufficient teachers little exploited. The development of the capacity of moral judgment and the greater appreciation of the profession appears to be the major challenges to educational institutions.

**Descriptors:** Nursing. Ethics. Nursing Education

### **RESUMEN**

El artículo objetiva discutir las principales cuestiones éticas que emergen junto con la formación del técnico de Enfermería en los contextos de trabajo (prácticas bajo supervisión), según los profesores y estudiantes. Trata-se de un estudio cualitativo, exploratorio y descriptivo envolviendo 49 participantes, entre profesores y estudiantes de dos escuelas en el Sur de Brasil. Los datos fueron obtenidos por medio de grupo focal y entrevistas, tratados con recursos del *software* Qualiquantisoft. Los resultados fueron organizados en tres categorías: la dicotomía entre la enseñanza de la ética y el mundo del trabajo (estudiantes); la dificultad de priorizar la formación de las competencias éticas en los currículos de la enseñanza profesional (profesores);

legislación y ejercicio profesional *versus* instrumentos de la formación: distanciamientos y aproximaciones (profesores). Los resultados mostraron la invisibilidad de las cuestiones éticas en los currículos, organizados bajo la lógica de la enseñanza deontológica, con metodologías insuficientes y profesores poco instrumentalizados. El desarrollo de la capacidad de juicio moral y mayor valorización de la profesión configuraránse como grandes desafíos a las instituciones de enseñanza.

**Descriptor:** Enfermería. Ética. Educación en enfermería

## INTRODUÇÃO

As questões éticas têm sido uma constante preocupação para os diversos segmentos da sociedade atual e, especialmente, na área de saúde, com as novas configurações do mundo globalizado e o acelerado processo de modernização que vem colocando a sociedade frente a contextos até pouco tempo inimagináveis, motivados pelas inúmeras circunstâncias vivenciadas pelos profissionais no mundo do trabalho.

Os professores dos cursos profissionalizantes de Enfermagem, nos seus cotidianos de trabalho, lidam com variadas situações que, constantemente, os remetem à dimensão ética da profissão, entre as quais se destacam os problemas que consideramos de natureza ética e moral. Nesse sentido, ao se pensar a formação profissional em saúde no Brasil, torna-se importante compreender como se dá o desafio de formar técnicos de Enfermagem competentes tecnicamente e eticamente, de modo a transpor as discussões conceituais restritas apenas à deontologia. Visamos ampliar o debate para as reflexões a respeito da realidade cotidiana, articulando valores e habilidades na busca da solução para os desafios éticos inerentes ao exercício profissional. Para se pensar sobre a ética na formação desses profissionais é importante não desvinculá-la da realidade social na qual ela se insere. Dentro das concepções de Cortina (2005, p. 170):

É impossível construir uma sociedade autenticamente democrática contando apenas com indivíduos técnica e socialmente capacitados, porque tal sociedade precisa fundamentar-se em valores para os quais a razão instrumental é cega, valores como a autonomia e a solidariedade, que compõe de forma inevitável a consciência racional das instituições democráticas.

Parece consenso o entendimento sobre a necessidade de apontar, com maior clareza, os aspectos relativos à formação ética dos futuros profissionais de enfermagem que precisam estar preparados não só a respeito dos conhecimentos técnicos, mas também munidos com a capacidade de discernir entre os valores éticos, atitudes socialmente responsáveis e sua própria posição diante do espaço onde está inserido. Ou seja, a capacidade de enfrentar problemas assim que eles surgem de modo ético e com cidadania. “A preferência pelas técnicas e a insuficiência de profissionais qualificados das diversas áreas do conhecimento revelam carência epistemológica para pensar a saúde e a enfermagem no âmbito da ética” (SOUZA, 2005, p. 75-81). A ética, inserida na educação, desenvolve no indivíduo a capacidade de estabelecer relações entre esses conhecimentos e habilidades, orientando-o para a prática da cidadania no mundo do trabalho. Todavia, a educação ética nos cursos de Enfermagem parece ainda ficar relegada a um segundo plano; e, por mais que existam propostas para mudar essa realidade, poucas instituições e, conseqüentemente poucos professores, parecem dispostos a aprofundar o compromisso com tais mudanças. Assim, as instituições de ensino deixam de usar esse privilegiado espaço/tempo para exercer uma de suas principais funções: a de contribuir para a formação de personalidades morais.

Embora presente em grande parte das críticas sobre a educação profissional, a dimensão ética da formação de profissionais da saúde também tem sido pouco estudada e mesmo banalizada nas propostas de formação, tanto dos educandos quanto dos próprios educadores (RAMOS, 2005 p.7)

Daí a importância em qualificar o trabalho dos professores como uma atividade que ultrapasse a dimensão moral na direção da postura ética. A qualificação desse profissional talvez seja a chave para tal processo. O ato de educar não se restringe à mera transmissão de conteúdos didáticos, mas também à formação intelectual, ideológica e moral de um indivíduo.

As transformações da sociedade e do trabalho criam novos campos de ação no ensino profissionalizante, onde essa modalidade de ensino, que pode estar articulada em todos os níveis de formação, passa a ser entendida como formação para o trabalho, em que:

O espaço pedagógico não se esgota na sala de

aula, mas, se contextualiza nos espaços do mundo do trabalho e no cotidiano da vida da escola, a prática pedagógica precisa garantir uma intencionalidade, uma política que se preocupe com a subjetividade, com a ética, com as identidades, o fundamental é não esquecer que estas dimensões estão presentes em todo ato pedagógico, em toda prática, seja ela na escola, seja ela no trabalho (REIBNITZ; PRADO, 2006, p. 101).

Por outro lado, as competências profissionais requeridas para o trabalhador de nível médio, na área de saúde, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional de Nível Técnico, reforçam a necessidade de um processo de formação pedagógica capaz de oferecer aos professores as bases para uma ação educativa, competente e consistente, em termos teórico-práticos, o que sinaliza para uma formação contextualizada no campo da educação profissional e na grande área de atuação específica. A reflexão ética só tem possibilidade de se realizar exatamente porque se encontra estreitamente articulada a essas ações, nos diversos contextos sociais, nos problemas e questões-limites que se enfrentam no cotidiano das práticas. É nessa medida que se pode afirmar que a prática cotidiana transita, continuamente, no terreno da moral, tendo seu caminho iluminado pelo recurso da ética.

Em face dessas inquietações, percebe-se a necessidade de se rever os aspectos éticos envolvidos no processo de formação dos profissionais de saúde, especificamente dos técnicos de Enfermagem, pois se entende que estes devem conciliar, no seu exercício profissional, além da ciência e tecnologia, um sólido embasamento ético-moral, uma vez que a ética é inseparável da prática educativa e algo absolutamente indispensável à convivência humana. O ato de educar é sempre um ato ético, e não há como fugir de decisões éticas, desde a escolha de conteúdos até o método a ser utilizado ou a forma de relacionamento com os alunos.

Na prática, a ética faz parte do currículo, como disciplina ou conteúdos, o que não evita que muitas vezes estes sejam descontextualizados do contexto real, não abertos à criação de espaços para a reflexão necessária à tomada de decisões com corresponsabilidade.

Partindo dessa premissa, o estudo da ética e bioética constitui-se prioridade, uma vez que os profissionais técnicos de Enfermagem se

ocupam do cuidado de pessoas. Apesar da necessidade indiscutível do conhecimento técnico, cada vez mais se reconhece a premência da dimensão humana do cuidado no campo da saúde. Diante dessas considerações, esta pesquisa teve como objetivo discutir as principais questões éticas que emergem ao longo da formação do técnico de enfermagem quando se insere nos cenários do mundo do trabalho (estágios supervisionados), segundo professores e estudantes.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, realizada em duas escolas profissionalizantes de caráter público e privado localizadas no Sul do Brasil. No estudo em questão participaram 17 professores e 32 estudantes dos cursos profissionalizantes de Enfermagem

Buscou-se discutir as principais questões éticas que emergem ao longo da formação do técnico de enfermagem nos contextos de trabalho (estágios supervisionados), segundo professores e estudantes

O processo de abordagem contou com o contato prévio com a direção das escolas, coordenadores e professores, por meio de breve apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa, bem como o agendamento para a coleta de dados, junto a professores e alunos. Com os professores foram realizadas 17 entrevistas semiestruturadas nas escolas pesquisadas (nove da escola pública e oito da escola privada), norteadas por instrumento próprio composto de 11 questões abertas, relacionadas à ética no ensino técnico de Enfermagem e aos desafios éticos na relação educação–trabalho. As entrevistas tiveram a duração de quarenta e cinco minutos a duas horas e foram realizadas nos meses de julho e agosto de 2010. Os professores participantes eram responsáveis por disciplinas teóricas e estágio supervisionado, sendo que apenas quatro afirmaram trabalhar a disciplina ou o eixo temático da ética. Com os estudantes foram realizados dois grupos focais, com duração de duas horas, um em cada uma das duas escolas, no segundo semestre letivo de 2010.

Com o consentimento dos participantes gravamos e transcrevemos as falas para viabilizar a análise dos depoimentos. Na organização e no tratamento dos dados qualitativos utilizou-se o *software* Qualiquantisoft<sup>(R)</sup> (dispensando a parte relativa ao discurso do sujeito coletivo) que permite armazenamento, codificação e integração destes. As entrevistas foram inseridas no *software* Qualiquantisoft<sup>(R)</sup>, de acordo com as 11 questões do roteiro semiestruturado em 17 arquivos

individuais do tipo pergunta e resposta das entrevistas nas escolas pública e privada. De cada entrevista extraiu-se as expressões-chaves e ideias centrais que apresentavam o mesmo sentido.

Vale ressaltar que todos participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, protocolo número 776/10. Com o objetivo de garantir o anonimato dos participantes identificamos as entrevistas realizadas com os professores por codinomes relacionados às virtudes dianoéticas (intelectuais) e éticas (caráter), como amabilidade, arte, temperança, etc..., segundo Cortina (2005, p. 60). Os grupos focais foram denominados grupo focal 1 – GF1 para a escola particular – e grupo focal 2 – GF2 para a escola pública. As duas escolas participantes do estudo formam profissionais técnicos de Enfermagem há mais de cinco anos e têm projeto político pedagógico cadastrado no Ministério da Educação e Cultura – MEC ou no Conselho Estadual de Educação.

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A análise dos dados permitiu levantar as principais questões éticas que emergem ao longo da formação do técnico de enfermagem quando se insere no mundo do trabalho. No presente recorte, a fim de facilitar a apresentação dos resultados, esta seção foi subdividida em três conjuntos interpretativos: 1) A dicotomia entre o ensino da ética e o mundo do trabalho (estudantes); 2) A dificuldade de priorizar a formação das competências éticas nos currículos do ensino profissionalizante (professores); 3) Legislação e exercício profissional x instrumentos da formação: distanciamentos e aproximações (professores).

### **A dicotomia entre o ensino da ética e o mundo do trabalho**

Atualmente existe uma preocupação dos cursos de Enfermagem em formar profissionais mais adequados para o atendimento das necessidades da sociedade e das novas configurações do mundo globalizado. As instituições de ensino necessitam educar profissionais para um mercado de trabalho marcado por grandes evoluções e que colocam os profissionais que atuam nessa área frente a grandes desafios no processo de cuidar.

Os estudantes relatam que no decorrer do curso há discussões sobre ética em diferentes disciplinas e eixos temáticos, que não aqueles dedicados ao tema, mas que questões importantes são apenas destacadas

do ponto de vista teórico. A maior dificuldade se refere ao que definem como decepção e sentimento de inadequação ao ambiente de trabalho. Há uma lacuna entre o mundo da educação e o que é vivenciado no mundo do trabalho, percebida desde as primeiras experiências de estágio em campos de prática.

*Decepção, tristeza. Porque a gente pensa que vai ser uma coisa e chega lá é outra. A gente chega lá toda bonitinha vestida de branco, tudo conforme manda a lei e chega lá fica todo mundo olhando para a gente como se a gente fosse um palhaço do circo, porque nós somos os únicos que estamos ali de branco, sapato branco, cabelo amarrado. Parece que quem está errado ali é a gente. Porque nós somos os únicos (GF2).*

*Como a gente viu na teoria é bem fácil ter um livro onde diz tudo que a gente tem que ser, tudo que a gente tem que fazer. Se existisse um ambiente de trabalho perfeito, tivesse todas as condições, que tu ganhasse muito bem, que o paciente poderia ter todo o conforto do mundo, eu acho sim que poderia ser aplicado 90% dessa teoria; agora com o que a gente encontra não é isso. (GF1)*

*[...] eu perguntei para a professora: “ – Por que existe a ética? Por que existe essa matéria se ninguém coloca em prática?”; ela me disse: “ – A gente tenta que se coloque em prática.” (GF1)*

Os estudantes, ao vivenciarem as experiências em campos de prática, tomam consciência da precariedade do sistema de saúde. Esse confronto com a realidade pode se tornar muito mais contundente e, por vezes, agressivo quando se choca como ideal de realizar a prática justa, responsável e segura. Talvez exista sim uma maior dificuldade do técnico de Enfermagem em encarar esta realidade, pois a sua formação e o *status* na instituição são centrados na realização da técnica. Embora não seja uma dificuldade exclusiva do ensino técnico, esses profissionais entram em sofrimento e conflito nos ambientes de trabalho, pelo fato de não se sentirem preparados para realizar as suas aspirações de prestar cuidados adequados e resolver problemas. No estudo realizado por Spagnol (2010), diferentes fatores foram

identificados como desencadeadores de situações conflituosas no ambiente organizacional, quais sejam, aqueles ligados a conduta profissional, desvalorização, descompromisso com o trabalho, falta de responsabilidade e cooperação entre os membros da equipe. Posturas que provocam rupturas identitárias e a fragilização da identidade desses profissionais. As condições de trabalho dificultam a reflexão e o espírito científico.

Atualmente não é mais possível formar profissionais voltados à racionalidade técnica tão contestada na atualidade, como frequentemente ocorre nos cursos na área de saúde, principalmente na Enfermagem. Os projetos políticos pedagógicos devem inserir novas práticas de ensino que estimulem o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, características que atendam às exigências atuais da educação em enfermagem. A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de sua competência e reflexão sobre a sua ação. Essa capacidade está diretamente implicada na essência do seu desenvolvimento constante, em função da experiência, de competências e dos saberes profissionais (NÓBREGA-THERRIEN, 2001, 2006, 2010; VEIGA, 2002).

### **A dificuldade de priorizar a formação das competências éticas nos currículos do ensino profissionalizante.**

As pessoas são produtos da sociedade e se transformam de acordo com os preceitos e os valores impostos. No entanto, existe um descompasso nas instituições educacionais, que falham no seu papel para com a sociedade por terem poder limitado.

Os profissionais de Enfermagem têm saído das escolas como concluintes de cursos, mas com conhecimentos limitados, sem possuir autonomia intelectual para a resolução de problemas cognitivos e práticos, além de não estarem preparados como sujeitos pensantes para solucionar seus problemas. Configura-se no grande desafio que as instituições escolares teriam que superar, pois: [...] a escola precisa ter claro é o seu papel de questionadora dos princípios éticos que sustentam a sociedade, e não de mantenedora de relações de submissão e exploração humanas (REIBNITZ; PRADO, 2006, p. 100).

Nesta categoria os professores das duas escolas relatam que na abordagem teórica da disciplina de ética tem-se a “perfeição” do discurso, mas que se enfrentam muitas dificuldades para efetivar discussões críticas nesse âmbito nas instituições de ensino; pois o modelo de educação não busca resgatar os valores e a dimensão ética do trabalho, focando-se quase que exclusivamente na fundamentação

estritamente das habilidades técnicas (no fazer).

*O mais importante hoje, para o aluno, é a competência técnica, o aluno fica preocupado com a questão da competência técnica, de dominar cardiovascular, de dominar gastro e ele acaba muitas vezes esquecendo do ser humano como um todo, dessa formação que é importante que ele tenha que é a competência emocional para poder trabalhar com o outro (AMABILIDADE).*

É importante, também, verificar que na formação em saúde as competências éticas ainda são negligenciadas, pois:

Há algum tempo temos nos preocupado com as questões que envolvem o ensino nessa área profissional, vem mostrando um modelo de educação muito semelhante a outras profissões da área da saúde, onde a atuação do professor é evidentemente instrumental, fundamentada basicamente em princípios e técnicas científicas, negligenciando-se aspectos de atitudes e valores éticos e políticos (FARIA; CASAGRANDE, 2004, p. 1).

Essa categoria retrata uma importante questão relacionada à abordagem dos professores e estudantes sobre a inserção das questões éticas nos cursos. Estes argumentam que há inclusão da disciplina no currículo quando os estudantes estão no início do curso, e que estes ainda não têm conhecimento sobre o mundo do trabalho, faltando vivenciar a realidade das instituições e voltar à sala de aula para as novas discussões da temática. Nessa perspectiva, os professores evocam que quando a temática ética é discutida em um momento muito inicial do curso os alunos ainda não têm amadurecimento suficiente para realizar reflexões, pois ainda não vivenciaram o mundo do trabalho.

*[...] a cadeira da disciplina de ética está sendo incluída muito cedo. Quando a gente fala de ética, a gente está falando grego para eles, porque eles não foram para uma unidade ainda, eles não vivenciaram. Então eu acredito assim, que quando a gente fala de ética, de sigilo, de respeito pela equipe, eles não estão por dentro do que é*

*enfermagem, do que é ser técnico de enfermagem, do que é lidar com o paciente, do que é trabalhar em equipe dentro do hospital. Então para eles fica um pouco superficial, fica subjetivo. (ARTE)*

A precoce inserção do ensino de ética nos cursos de enfermagem, aliada à falta de conhecimento sobre a profissão, aparece como uma barreira para a aproximação com a ética na formação e para um adequado planejamento de seu ensino. Essa dificuldade fica ainda maior quando são destacadas a superficialidade e a subjetividade dos conteúdos tratados. Isso reforça a importância de assegurar a discussão de questões éticas embasadas em referentes teóricos apropriados, em valores e princípios expressos nos projetos políticos pedagógicos, em metodologias ativas e contextualizadas às vivências práticas.

Alguns profissionais afirmam que as questões éticas, da forma como são trabalhadas, têm pouca contribuição na formação em Enfermagem, pois se apresentam centradas nas normas, nos direitos e deveres, e as reflexões sobre ética em si são inexistentes ou não subsidiam a decisão e o agir em situações que envolvem tomadas de decisão no momento do cuidado de enfermagem.

*[...] Não contribui, do jeito que é passado não, vai se falar de direitos e deveres e a parte ética em si não tem. A ética é importante, mas não é tratada como importante. [...] Só se abordam leis e o código de ética e se cobra o cumprimento (BOM CONSELHO).*

*Eu acho que só o código de ética da profissão, que é utilizado, mas não existe nada definido em relação a ética dentro da própria instituição aqui, acho que seria interessante até a gente poder trabalhar em cima disso (TEMPERANÇA).*

Ainda hoje o ensino da ética na educação de profissionais de saúde caracteriza-se por uma visão marcadamente deontológica (REGO, XAVIER, SOUZA, 2003; SIQUEIRA, SAKAI, EISELE, 2002; SIQUEIRA, 2003; RAMOS, 2007). Contudo, a deontologia apenas “regulamenta a eticidade, a boa conduta profissional nas situações corriqueiras dos serviços”, não estando “equipada para resolver [...] problemas inéditos no passado e que exigem uma visão ética bastante

abrangente (LEPARGNEUR, 2002, p. 103).

A ética profissional é uma parte da ciência moral. Mais do que limitar-se a um feixe de normas, ela procura a humanização do trabalho organizado, isto é, procura colocá-lo a serviço do homem, da sua promoção, da sua finalidade social. Mais do que formular determinadas normas e cristalizá-las num código, é tarefa da ética profissional realizar uma reflexão crítica, questionadora, que tenha, por finalidade, salvar o humano, a hipoteca social de toda atividade profissional (TREVISAN et al, 2002, p. 87).

*Com certeza a parte ética para os profissionais de Enfermagem ela é essencial, porque nós lidamos com vida, nós lidamos com a parte pessoal deles, muitos revelam particularidades, nós temos contato com exames, temos o nosso dia a dia, a nossa relação com outros profissionais, então tudo isso tem que ser bem desenvolvido [...] Porque eles têm que saber o que é trabalhar com pessoas, o que é trabalhar com vida, trabalhar com o ser humano, trabalhar com os seus medos, suas frustrações, saber respeitar a si e ao próximo. Isso é bem importante. (PERSPICÁCIA).*

As percepções se apresentam, também, centradas em torno dos erros cometidos pelos outros profissionais e das dificuldades de instrumentalização e sensibilização dos professores para as discussões das questões éticas.

*Na hora de discutir, na hora de eu apontar os erros dos outros eu faço isso com uma grande facilidade, eu tenho uma grande facilidade de reconhecer os problemas éticos, os conflitos éticos, mas eu não tenho instrumentos. Eu não estou culpabilizando ou responsabilizando isso ou mesmo a escola, mas a gente não se instrumentaliza para refletir problemas e questões éticas (INTELIGÊNCIA).*

O professor se descobre pouco instrumentalizado para discutir as

questões éticas na formação do técnico de enfermagem e, nesta condição, trata de concentrar-se na identificação de erros e atitudes indesejáveis. A visualização dos erros, por si só, mesmo que alheios, é fundamental para o refinamento da sensibilidade e crítica moral, mas não é suficiente. Há que se buscar alternativas em práticas pedagógicas mais dialógicas, estar atento à qualidade do cuidado e ao direito do outro. Enquanto educador é difícil olhar para si e para a profissão que o representa; a crítica não é natural e espontânea, ela é desenvolvida, aperfeiçoada e instrumentalizada por referências, que o professor não obteve em sua própria formação. Se não for desenvolvida a capacidade de discernimento, de julgamento e deliberação moral, corremos o risco de formar profissionais descomprometidos, desqualificados e incompetentes para a prestação de cuidado, o que pode se tornar perigoso para o paciente. “A responsabilidade de cuidar da saúde das pessoas é a fortaleza e o desafio permanente da profissão de Enfermagem. Portanto, é necessário formular, atualizar e fazer cumprir as regras, os padrões éticos e as condições requeridas para oferecer cuidados seguros e de qualidade”. (PIRES, 2010, p. 7).

Segundo Schneider, (2010, p.144):

[...] as ocorrências mais frequentes relacionadas às iatrogenias, ao exercício ilegal de profissões, à responsabilidade do(a) enfermeiro(a), às negligências, entre outras, remetem a reflexões sobre o processo de formação profissional e a continuidade desta formação nos espaços institucionais de saúde, à necessidade de discussões sobre os problemas vivenciados por cada profissional isoladamente, mas que fazem parte da profissão enfermagem como um todo.

Torna-se importante, portanto, que os cursos de formação capacitem seu corpo docente para desenvolverem a temática ética, não apenas pontualmente nos currículos, mas no decorrer de toda a formação teórica/prática e nos ambientes de saúde. Este é um passo essencial para o desenvolvimento de competências éticas nos futuros profissionais, capacitando-os não apenas para atuarem no mercado de trabalho segundo sua função, mas para comprometer-se com a excelência profissional do cuidado. Mesmo que os futuros profissionais encontrem dificuldades no mundo do trabalho para colocar em prática os valores éticos, estes devem ser experienciados em todo o percurso formativo,

visando mudanças no perfil profissional. .“[...] a ética é uma disciplina que deveria ter o curso inteiro, assim dois anos é pouco ainda“.(INTELIGENCIA).

É por isso que:

Não é possível pensar o ser humano longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio a formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 1996, p. 33).

Os professores enfatizam a preocupação com a conduta profissional no momento da formação, mostrando-se aos estudantes como exemplos de postura e cumprimento da legislação em suas ações cotidianas. Mas, mesmo reconhecendo a importância da reflexão ética sobre os problemas enfrentados nesse processo, demonstram, também, a necessidade de “cobrar” dos estudantes comportamentos éticos restritos ao mero cumprimento dos seus direitos e deveres. Ora, se a crítica precisa ser exercitada, a moral da obediência precisa ser ultrapassada para a permanente reflexão sobre a ação.

*Sendo sempre muito ética. Eu acho que nós professores temos que dar o exemplo em todos os sentidos, sendo ético com relação ao horário, sendo ético com relação à postura, sendo ético com relação à cobrança, sendo ético com relação às normas da escola, se a gente for ético com eles a gente vai até poder cobrar comportamento, caso contrário não podemos cobrar (DISCRICÃO).*

*Vejo que é muito pouca discussão sobre ética [...] Fico sempre cobrando dos alunos, fico sempre em cima deles, vejo que eles esquecem muito desse fator, digo para eles que a vida lá fora é uma coisa totalmente diferente, que o nosso dia a dia é bem difícil, fico alertando eles quanto à relação aluno/aluno, professor, com relação à escola, ao paciente (PRUDÊNCIA).*

Ao mesmo tempo, quando o professor se coloca como exemplo de conduta, de forma proativa, ele assume que somente poderá exigir comportamentos éticos se ele próprio manifestar essa mesma correção e postura ética em suas ações. É inegável a importância do exemplo na formação de profissionais com importante inserção nos cenários de prática e longo contato com mestres e tutores. Contudo, só o exemplo, bom ou mau, sem a devida reflexão, ponderação e avaliação de percursos possíveis de ação, não é o suficiente para o juízo embasado nas mais diferentes relações, seja entre professores, estudantes, pacientes, pois é nas relações entre os sujeitos que a ética se estabelece.

No ensino profissionalizante, as discussões em torno das questões éticas não são prioridade para os estudantes, segundo os professores, pois estes são, em sua grande maioria, oriundos do ensino médio e da educação de jovens e adultos. Assim, no momento da formação priorizam a sua necessidade de subsistência, banalizando questões éticas, de relações humanas, do respeito, de convivência e de solidariedade. Uma parcela considerável dos professores aponta que os estudantes desejam aprender uma profissão para entrar no mercado de trabalho o mais rápido possível.

De acordo com Lima e Appolinário (2009, p. 130), as:

[...] dificuldades sociais vivenciadas pelos alunos, interferem toda sua vida escolar. Entretanto, eles buscam no aprendizado da profissão uma forma de mudar suas perspectivas de vida, tanto econômica quanto social.

*[...] o desinteresse deles, e uma grande parte precisa aprender uma profissão, eu quero só ter um certificado, eu preciso desse papel aqui e você está aqui para me entregar ele. E eu acabo me entregando a isso como educador. Eu acho que tem que ensinar para esse aluno que vem do segundo grau, porque o aluno que vem para o técnico de enfermagem, na sua grande maioria, não é um aluno de uma classe privilegiada, é a classe mais baixa. A gente vê a pessoa que está há não sei quantos anos sem trabalhar, a mulher que perdeu o marido, se separou e não tem espaço no mercado de trabalho, porque elas chegam com a idade um pouco avançada e não sabem se vão conseguir ou não. Então se mistura isso tudo em um bloco só (BOM CONSELHO).*

*[...] Então eu vejo que a preocupação deles é pegar um canudo e arranjar um emprego [...], querem se formar, querem a nota, [...] ir pro mercado. Uma coisa rápida. [...] Não querem saber quais são as consequências que podem vir a surgir, não sabem o que é lidar com o ser humano (CIÊNCIA).*

Professores expressam uma sensibilidade para compreender a situação do estudante, seu perfil e suas limitações. No entanto, entram em conflito quanto ao seu papel social, as exigências do mercado de trabalho e as questões de gênero. Por mais que assumir que tais características implicam sim dificuldades adicionais, o receio de promover um juízo e tratamento preconceituoso não deve inibir medidas educativas adequadas ou que necessidades sejam negligenciadas. No entanto, os professores ampliam o olhar sobre o contexto formativo para criticar, julgar as forças e fragilidades dos estudantes e a sua realidade social. Nem sempre isto leva a resultados positivos, pois algumas vezes as carências percebidas passam a ser objeto de menosprezo e culpabilização. De certa forma o educador permanece deslocado e impotente, se rende às situações por não acreditar na superação e que potenciais ainda não explorados possam ser desenvolvidos. Há uma incompreensão e descrédito do projeto do qual faz parte, adicionado a carência de foco nos programas dos cursos, principalmente em se tratando da ética. Quando se tem por base que os estudantes não têm como se alimentar, como ensiná-los o a dar esse salto para cuidar do outro?

Essa preocupação constante com o fazer, com a realização da tarefa em si está relacionada à forma como a enfermagem tem valorizado o seu trabalho, o fazer em detrimento do pensar. Essa relação com a eficiência, com o fazer, está também associada ao que se espera do trabalhador na sociedade atual: eficiência, agilidade, produtividade, aspectos presentes no cotidiano de trabalho da enfermagem. Busca-se o trabalhador mais ágil, que se comprometa em realizar bem o trabalho técnico, que realize as técnicas de enfermagem com precisão, mesmo que de forma robotizada, esquecendo, algumas vezes, que se está aplicando uma técnica num outro ser humano, que sente dor, medo e que, por vezes, precisa mais

de alguém que lhe dê um sorriso, um aperto de mão, que lhe faça um carinho, do que simplesmente execute uma técnica (PIRES et al., 2004, p. 318).

Em síntese, as dificuldades evidenciadas para priorizar a reflexão ética no processo de formação do profissional técnico de enfermagem não se limitam a fatores isolados ou passíveis de simplificação. Elas remetem a múltiplos elementos, como: as motivações pela busca de ascensão social por sujeitos que necessitam de oportunidade até então negados de formação ou de imediata inserção do mercado de trabalho; currículos organizados sob a lógica do treinamento técnico e da moral da obediência (ensino deontológico); falta de instrumentalização de professores e, portanto, de metodologias e recursos educativos pertinentes à reflexão ética; baixo desenvolvimento da capacidade de julgamento moral, inclusive pela desvalorização da ação profissional no alcance dos objetivos dos serviços de saúde. Há que se tratar a ética na formação como um dos pilares do projeto político-profissional visando ao desenvolvimento da profissão e à excelência do cuidado. Além disso, considerar a complexidade da ética em face à complexidade da realidade cotidiana. Agir sobre aquilo que aparentemente é inatingível e tocar ou tentar tocar o intocável.

### **Legislação e exercício profissional x instrumentos da formação: distanciamentos e aproximações**

O desafio ainda maior dos professores é sensibilizar o discente quanto à importância da reflexão sobre as ações no cotidiano da vida profissional, pois o que se observa é a dificuldade em refletir sobre as questões éticas que permeiam a formação profissional, principalmente em se tratando da regulamentação e legislação profissional.

“O saber “invisibilizado” ou a fala “inaudível” que decorre da forma como o potencial de um discurso que deveria ser questionador/crítico se reduz a um conjunto de falas já dadas, descontextualizadas e limitadas, não potencializador de novos discursos”. “A ética e a Bioética, assim, não dirá respeito a quase nada, ou a bem pouco, prisioneira que estará de uma posição normativa e prescritiva; quando muito mobilizada em reflexões apenas pontuais e focalizadas” (RAMOS, 2007, p. 68).

O código de ética que é apontado pelos professores como contraditório, e de difícil compreensão pelo estudante, por ser subjetivo e complexo, não condiz com a realidade, pois, na concepção destes, é mal trabalhado (apressadamente) nas escolas.

*Contraditório. Eu acredito até que ele (o Código de Ética) tenha que ser reformulado, a questão da bioética está aí, está muito diferente a assistência, o modo de sustentar a assistência por parte da enfermagem inclusive. Eu acho que ele (o Código) tem que ser revisto, tem que ser melhorado.*  
(FORTALEZA)

O debate ético-profissional realizado até o final da década passada se restringia a este “modelo deontológico preocupado com as responsabilidades profissionais de caráter penal e civil, e dedicado a preservar a imagem da profissão” (RAMOS, 2003, p.163); ou dedicado a identificar condutas inadequadas ou prejudiciais aos profissionais de uma mesma área (CLOTET, 2003).

Os professores destacam que os alunos somente “lembrarão” da legislação e que existe um código de ética do exercício profissional quando necessitarem responder a processos éticos, ou seja, quando incorrerem em erros ao longo do exercício da profissão.

*Eles (estudantes) têm uma preocupação enorme com a questão da medicação [...] aí se eu errar alguma medicação, se eu fizer alguma coisa errada, o que pode acontecer [...].*  
(MODERAÇÃO)

*Mas há sim um pouco de separação nisso, como se ainda essas questões ficassem na gaveta e eu não trago para a minha prática diária, para a minha assistência e vem à tona quando realmente vêm os erros, os agravos, aí vêm à tona essas questões éticas* (MAGNIFICÊNCIA)

Segundo Schneider (2010, p. 144):

[...] Ao abordar o erro humano é preciso que se estabeleçam relações com o contexto administrativo, técnico, social, político, pois o ser humano é influenciado pela posição institucional que ocupa, pela sua competência técnica e,

principalmente, pelo seu posicionamento ético diante das regras e valores propostos pela sua profissão.

Os professores que reconheceram a legislação como importante alegam que não há fiscalização suficiente no seu cumprimento, e que teria que ser mais unificado, pois ainda não se coloca a teoria em prática. “*O grande problema que eu vejo é o seguinte, o que está escrito no nosso código de ética e tudo mais não condiz com o que ocorre com o cenário de saúde no nosso país*” (FORTALEZA).

Há uma lacuna entre o mundo da educação e o mundo do trabalho, um certo distanciamento entre suas referências e suas práticas. Ainda tudo parece se agravar quando, além disso, os professores sentem falta de fiscalização no cumprimento dos reclamos da ordem no exercício profissional; o mesmo que dizer da não incorporação dos significados éticos, caso não haja pressão externa para isso. Mesmo que o código de ética profissional seja discutido, ainda persiste essa lacuna que a educação terá que suprir, para que os futuros profissionais sejam mais bem preparados para enfrentar os desafios éticos do mundo do trabalho. Do contrário, o ensino médio técnico de enfermagem estará aquém do propósito ético e reduzido à punição do erro, com o que os professores já contam como fatalidade e expectativa no mundo do trabalho.

*Ainda há uma lacuna, eu vejo que ainda há uma distância [...] claro que a gente passa o código de ética, reflete, insiste, amadurece [...] mas ainda há uma dicotomia muito grande, entre a teoria e a prática, entre o pensar e o fazer, ainda há essa distância, e eu vejo que a educação permanente que vai trazer isso* (AFABILIDADE).

De certa forma, mesmo cientes de que existe um distanciamento da ética na formação e que o código de ética é pouco discutido nos cursos, os professores têm na educação permanente a esperança de que essas questões sejam tratadas nos contextos de trabalhos. Sem dúvida, é um aspecto importante, mas o compromisso da educação formal e escolar não pode ser adiado, apenas continuado. A ética deve estar presente nos cursos, contextualizada em todos os momentos teóricos e práticos de aprendizagem.

Para além do ensino do código de ética temos que pensar na formação de profissionais que, sem descuidar dos aspectos legais de seu exercício, estejam instrumentalizados para enfrentar os desafios éticos do mundo do trabalho. O conhecimento atual aponta para atitudes criativas, para a busca de soluções inéditas, para a liderança ética e para o resgate dos valores. O estudo da ética vai concretizar o trabalho formativo cotidiano, e isso pode ser efetivado por meio de atividades práticas que possibilitem real vivência dos valores esquecidos por muitos.

Mesmo que, ao longo da formação, exista ênfase para a formação técnica desvinculada da abordagem para a formação ética em Enfermagem, os professores declaram a utilização de várias estratégias em sala de aula para a discussão da temática ética nos cursos profissionalizantes, desde exemplos apoiados na vivência do professor e do estudante, estudos de casos, filmes, dinâmicas de grupo, pesquisas, livros, artigos, até exemplos de casos veiculados pela mídia com a intenção de provocar a discussão sobre a temática. Embora tais recursos de ensino representem uma boa composição didática, não ocupam o cerne dos projetos de ensino, uma vez que o total de tempo destinado a esse estudo é ínfimo em relação ao conjunto.

Segundo os professores, os estudantes na disciplina de ética apresentam dificuldades em compreender e respeitar as perspectivas e situações do outro, pois demandam por alguém que aponte o caminho certo a seguir, uma espécie de guia. Mesmo mostrando situações diversas a refletir e argumentar, continua a implicação temporal para uso de recursos reflexivos. Os próprios estudantes entendem que não se esgota a compreensão da ética com julgamentos exemplares e, sim, com o estudo aprofundado e o amadurecimento para o processo de tomada de decisões. Não havendo este tempo disponível, procuram respostas prontas, mesmo que estas não existam.

*[...] Na estratégia de trabalhar com contra e pró-argumentos, contra ou a favor [...] naquele momento eu respeitava a visão do outro, a opinião do outro e tentar entender, não era só: “ – ah, eu vou respeitar só por respeitar, não, eu vou tentar entender porque o outro pensa daquela maneira ou o que levou o outro a agir e a pensar daquela maneira.” Mas às vezes eu achava que isso ficava muito confuso porque eles iam muito esperando a receita do bolo. Que eu dissesse: “ – Não, você tem que ir por esse caminho, vira à direita, depois dobra à esquerda, depois você vai*

*chegar ao seu objetivo.” Não. Quando tinha que refletir muito, olhar em volta, aí o negócio já era mais complicado, mas era um exercício que eu achava que tinha uma valia sim [...]* (INTELIGÊNCIA)

É irrefutável a conclusão de que carecemos de currículos em que as questões éticas sejam valorizadas. O estudo de Schramm (2009) sugere que “Quando consideramos o processo de formação de profissionais de saúde, a inclusão (ou o reconhecimento) do outro como objeto de suas preocupações é imprescindível para a formação de um bom profissional”.

Apesar disso, alguns professores acreditam na mudança dos futuros profissionais, que ao vivenciarem o processo de trabalho este provoque a possibilidade de refletirem sobre suas ações. Mas o adiamento ou esvaziamento de oportunidades, e a falta de espaços e estratégias para a reflexão ética contextualizada pode comprometer as finalidades últimas da formação e a própria qualificação do cuidado.

*A gente tenta bastante, é uma preocupação grande aqui dentro do curso, agora com certeza ainda ficam algumas lacunas. [...] às vezes ele não dá tanta importância, mas quando ele chega na prática que ele vê o quanto isso faz parte do cotidiano de trabalho dos profissionais de saúde [...] essas questões éticas[...] talvez quando ele vivenciar o processo de trabalho [...] dê mais atenção[...] é um desafio para o professor a forma como ele vai estar trabalhando e sensibilizando esses alunos para estas questões* (GENEROSIDADE).

De fato, o desafio do professor em escolher COMO apresentar a questão ética a ser debatida não é menor ou maior que o do estudante. O que importa é também buscar o desenvolvimento da sensibilidade do estudante para “ler as situações” e refletir modos de discussão coletiva da equipe informada e encaminhar o processo decisório mediante o estudo da questão e respaldo em princípios éticos.

Diante disso, a importância em qualificar o trabalho do professor como uma atividade que ultrapasse a dimensão moral e venha se dar na direção da postura ética. Olhando as questões relacionadas à formação

do técnico de Enfermagem, o educador seria aquele que propõe que o outro pense moralmente por si mesmo (assim que seu desenvolvimento lhe permita); que busque conteúdos novos e opte a partir de sua autonomia o que caracterizam as bases de uma “moral aberta”. Mas há que se considerar aqui a autonomia no seu sentido moderno, que “não significa fazer o que me der vontade, e sim optar por aqueles valores que humanizam, que nos tornam pessoas [...]”. (CORTINA, 1996; 2003, p. 64-68).

A qualificação desse profissional técnico, diante dos dados aqui explorados, necessariamente passa pela possibilidade de uma formação ético-cidadã, pelo desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas ao estreitamento entre a dimensão ética da formação profissional e as situações do mundo do trabalho. Enfim, uma capacitação que torne “possível o desenvolvimento da autonomia e a construção de identidades profissionais refletidas e moralmente embasadas, capacitadas para a alteridade, a paz e a justiça (RAMOS, 2005, p. 9-10).

Essa talvez seja uma das chaves para tal processo de formação ética do técnico de enfermagem. O ato de educar não se restringe à mera transmissão de conteúdos didáticos, mas, também, à formação intelectual, ideológica e moral de um indivíduo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os depoimentos de professores e estudantes mostrou que há uma lacuna entre as discussões promovidas no mundo da educação e o enfrentamento dos desafios impostos no mundo do trabalho. Ainda que os estudantes e professores reconheçam a importância da temática ética na sua formação, ressaltam que as condições experienciadas nos estágios supervisionados não são adequadamente problematizadas e não se sentem preparados para realizar as suas aspirações de prestar cuidados éticos adequados e resolver problemas. As instituições educacionais têm uma capacidade limitada para assumir seu papel e efetivar discussões críticas, uma vez que o modelo de educação não busca resgatar os valores e a dimensão ética no trabalho. Essas competências ainda são invisibilizadas nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Enfermagem e deveriam estar voltados a práticas pedagógicas que estimulem as competências da reflexão sobre a ação.

Do mesmo modo, o fato de a disciplina ou o eixo temático da ética se apresentar nos currículos em momentos iniciais do curso dificulta a contextualização teórico-prática, uma vez que a realidade torna-se distante e utópica. Apontam para capacitação contínua dos

professores e o reconhecimento da necessidade de se valorizar mais a formação ética e de humanização no atendimento ao paciente e nas relações com os integrantes da equipe de enfermagem, que, ao mesmo tempo em que cuidam do outro, necessitam também de cuidados.

Segundo os professores e estudantes há múltiplos elementos intervindo ao longo da formação do técnico de enfermagem e nos contextos de trabalho (estágios supervisionados), dentre eles: a motivação pela busca da ascensão social e imediata inserção no mercado de trabalho; a invisibilidade das questões éticas nos currículos voltados para o ensino deontológico e organizados sob a lógica do treinamento técnico e da moral da obediência; a falta de sensibilização e instrumentalização dos professores, de metodologias relacionadas à reflexão ética; o baixo desenvolvimento da capacidade de julgamento moral; a desvalorização da ação profissional no alcance dos objetivos dos serviços de saúde.

A qualificação no preparo desses profissionais críticos e reflexivos diante dessa exploração de dados necessariamente passa pela possibilidade de uma formação ético-cidadã e pelo desenvolvimento de métodos mais criativos e dialógicos que favoreçam um encontro reflexivo entre os sujeitos envolvidos, considerando o estreitamento entre a dimensão ética da formação profissional e as situações do mundo do trabalho.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Vida em fragmentos**: sobre a ética pós-moderna. Trad. Alexandre Verneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

CORTINA, A. Ética civil y cultura de la tolerancia. In: ALCANTARA, F. F. (Coord.) **Cultura de la tolerancia**. Madrid: BAC, 1996. p.13-27.

\_\_\_\_\_. **O fazer ético**: guia para a educação moral. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ética**. São Paulo: Loyola, 2005.

CLOTET, J. **Bioética**: uma aproximação. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2003. p. 15-26.

FARIA, J. I. L.; CASAGRANDE, L. D. R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 12, n.5, p. 821- 827, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEPARGNEUR, H. Alguns conceitos bioéticos fundamentais. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 26, n. 1, jan./mar. 2002.

LIMA E. C, APPOLINÁRIO R. S. A educação profissionalizante em enfermagem no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista de Enfermagem da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 311-3116, abr./jun. 2011.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M. Dominação e resistência no trabalho da enfermeira. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 54, n. 3, p. 420-426, jul./set. 2001.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M; TERRIEN J. Ensino e pesquisa nos cursos de graduação em educação e saúde: apontamentos sobre a prática e análise dessa relação. **Revista da FAGED**, Bahia, v. 10, p. 279-293, 2006.

NOBREGA-TERRIEN, S. M.; GUERREIRO, M. G. S.; MOREIRA, T. M. M. et al.. Projeto Político Pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 679-686, 2010.

PERRENOUD, F. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia diferenciada**; das intenções as ações. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIRES, D. et al. Organização do trabalho em enfermagem: implicações no fazer e viver dos trabalhadores de nível médio. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 311-325, 2004. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r84.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

PIRES, D. E. P. Apresentação. In: PIRES, D. E. P. et al. (Orgs.). **Consolidação da legislação e ética profissional**. Florianópolis: Conselho Regional de Enfermagem - SC/Quorum Comunicação, v. 1, 2010. (Série Cadernos Enfermagem)

RAMOS, F. R. S. **Trabalho e educação**: ética/bioética na experiência de si do trabalhador da saúde. Proposta apresentada ao CNPq para fins de realização de estágio Pós-Doutoral: Florianópolis, 2005.

\_\_\_\_\_. O discurso da Bioética na formação do sujeito trabalhador da saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 5, n.1, p. 51-77, 2007.

RAMOS, D. L. P. Perspectivas bioéticas na atenção da saúde bucal. In: FORTES, P.; ZOBOLI, E. **Bioética e saúde pública**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 161-167.

REIBNITZ, K.; PRADO, M. L do. **Inovação e educação em enfermagem**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

REGO, S.; XAVIER, C.; SOUZA, R. D. Relatório final da oficina “A

Bioética nos processos de formação de profissionais de saúde”. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA REDE UNIDA, V, Londrina, 2003. **Anais...** Londrina, 2003. Disponível em: <[www.redeunida.org.br/arquivos/oficinas/ Oficina%2024.pdf](http://www.redeunida.org.br/arquivos/oficinas/Oficina%2024.pdf)> Acesso em: 20 dez. 2011.

SIQUEIRA, J. E.; SAKAI, M. H.; EISELE, R. L. O ensino da ética no curso de Medicina: a experiência da Universidade Estadual de Londrina (UEL). **Bioética**, Brasília, v. 10, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em: <[http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista\\_bioetica/article/view/199/202](http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/199/202)>. Acesso em: 15 mar. 2010.

SIQUEIRA, J. E. O ensino de Bioética no curso médico. **Bioética**, Brasília, v. 11, n. 2, jul./dez. 2003. Disponível em: <[http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista\\_bioetica/article/view/175/180](http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/175/180)>. Acesso em: 15 mar. 2010.

SOUZA, M. L.; SARTOR, V. V. B; PRADO, M. L. Subsídios para uma ética da responsabilidade em Enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 75-81, 2005.

SCHNEIDER, D. G. **Discursos profissionais e deliberação moral:** análise a partir de processos éticos de enfermagem. 171 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Florianópolis, 2010.

SCHRAMM, et al. **Bioética riscos e proteção.** Rio de Janeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

TREVISAN, M. A; MENDES, I. A. C; LOURENÇO, M. R. et al. Aspectos éticos na ação gerencial do enfermeiro. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 85-89, jan./fev. 2002.

VEIGA I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA I. P. A; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). **Escola: um espaço do projeto político-pedagógico**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 9-32.

#### 5.4 ARTIGO 3 - O SUJEITO ÉTICO NO TRABALHO E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CRÍTICA DO TÉCNICO DE ENFERMAGEM

### **O SUJEITO ÉTICO NO TRABALHO E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CRÍTICA DO TÉCNICO DE ENFERMAGEM**

### **THE SUBJECT ETHIC AT WORK AND THE CHALLENGES OF THE CRITICISM OF THE TECHNICAL TRAINING IN NURSING EDUCATION**

### **EL SUJETO ÉTICO EN EL TRABAJO Y LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN CRÍTICA DEL TÉCNICO DE ENFERMERÍA**

BORGES, Laurete Medeiros<sup>6</sup>  
RAMOS, Flávia Regina Souza<sup>7</sup>

#### **RESUMO**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva realizada junto a professores e estudantes de cursos Técnicos de Enfermagem, tendo como objetivo identificar a percepção de professores e estudantes quanto à inserção de competências relativas à formação ética expressas nos currículos desses cursos, em duas escolas do Sul do Brasil. Utilizou-se dados colhidos por meio de estudo documental, entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Para o tratamento dos dados foram

---

<sup>6</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina/PEN/UFSC, membro do Grupo PRÁXIS. Professora do IFSC Florianópolis-SC/Brasil. *E-mail*: laurete@ifsc.edu.br

<sup>7</sup> Pós-Doutora em educação pela Universidade de Lisboa, Professora do Departamento de Enfermagem e do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Líder do grupo PRÁXIS – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC. *E-mail*: flaviar@ccs.ufsc.br

usados recursos do *software* Qualiquantisoft<sup>(R)</sup>. Os resultados foram apresentados em duas categorias: concepção das competências éticas nos projetos políticos pedagógicos; o sujeito ético no trabalho e os desafios da formação crítica do técnico de enfermagem. O estudo mostra que os cursos expressam propósitos de formar profissionais cidadãos que aliam competências técnicas e éticas, com autonomia intelectual e pensamento crítico, mas enfrentam grandes dificuldades para concretizar a dimensão ética da formação para além de uma perspectiva disciplinar, pontual e deontológica.

**Palavras-chaves:** Educação em Enfermagem; Ética; Técnico de Enfermagem.

### ABSTRACT

This is a qualitative, exploratory, descriptive study conducted with teachers and students of technical courses in nursing, having as objective to identify the perceptions of teachers and students as regards to their inclusion of skills training on ethics as expressed in the curricula of these courses in two schools in the southern part of Brazil. We used data collected through documental study, semi-structured interviews and focus group. For the treatment of the data Qualiquantisoft<sup>®</sup> software feature were used. The results were presented in two categories: design skills of teaching ethics in political projects, the individual work ethic and the critical work challenges of training in nursing technicians. The study shows that the courses express the purposes to train citizens professionals who combines technical and ethical, with intellectual autonomy and critical thinking, but they encounters great difficulty to realize the ethical dimension of training beyond a disciplinary perspective, timely and with professional conduct.

**Descriptors:** Nursing. Ethics. Nursing Education

### RESUMÉN

Resumen: Trata-se de una investigación cualitativa, exploratoria, descriptiva, realizada junto a los profesores y estudiantes de cursos técnicos de enfermería, con el objetivo identificar la percepción de profesores y estudiantes cuanto a la inserción de competencias relativas a la formación ética expresadas en los currículos de esos cursos, en dos escuelas del Sur de Brasil. Fueron utilizados datos cosechados a través de estudio documental, entrevistas semi-estructuradas y grupo focal. Para el tratamiento de los datos fueron usados recursos del *software* Qualiquantisoft<sup>(R)</sup>. Los resultados fueron presentados en dos categorías: concepción de las competencias éticas en los proyectos políticos-

pedagógicos; el sujeto ético en el trabajo y los desafíos de la formación crítica del técnico de enfermería. El estudio muestra que los cursos expresan propósitos de formar profesionales ciudadanos que alíen competencias técnicas y éticas, con autonomía intelectual y pensamiento crítico, pero enfrentan grandes dificultades para concretizar la dimensión ética de la formación para más allá de una perspectiva disciplinar, puntual y deontológica.

**Descriptor:** Enfermería. Ética. Educación en enfermería

## INTRODUÇÃO

Realizar uma reflexão sobre o ensino da ética nos cursos de saúde é um desafio que nos convida e nos impulsiona a questionar como as escolas estão capacitando os profissionais técnicos de enfermagem para o mundo do trabalho, pois o ensino na saúde tem sido orientado pelo modelo biológico voltado para as competências técnicas e centrado no fazer. A formação para as questões de valores, cidadania e que considere a subjetividade é tradicionalmente marginalizada, tanto no mundo da educação, como nas relações no mundo do trabalho. Contrapondo-se a esse modelo, cada vez mais exigem-se profissionais com competência técnica e humana, comprometidos com as soluções dos problemas e necessidades da população. A responsabilidade na construção de um sujeito social e cidadão é um objetivo que os cursos estão buscando garantir.

Discutir ética e moral apresenta-se como um desafio em qualquer área da ação humana hoje. Em se tratando da formação dos técnicos de enfermagem, esse desafio parece ainda maior, pois insuficientes são os avanços em direção à perspectiva educativa crítica, reflexiva e articulada ao mundo do trabalho. Portanto, implementar um projeto político pedagógico por competências em que a formação ética seja visibilizada torna-se um processo desafiador para a escola e sua comunidade, pois requer um esforço conjunto da escola e do estudante, que necessitam estabelecer efetiva integração com o mundo do trabalho, desenvolver motivação, participação e inovação nesse processo.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), são apontadas a cada área de formação profissional as bases para o exercício da profissão, definindo o perfil e competências a serem alcançados. Também é ressaltada a necessidade de flexibilidade dos currículos de modo a permitir projetos pedagógicos inovadores, formando pessoas mais críticas, reflexivas, ativas, dinâmicas, adaptáveis às demandas do mercado de trabalho (BRASIL, 1999).

No âmbito da educação profissional, a estrutura curricular do Curso Técnico de Enfermagem sofre reformulação, conforme o instituído na resolução CNE/CEB nº 04/99. A organização dos currículos da educação profissional deve estar em sintonia com os princípios gerais de articulação da Educação Profissional Técnica com o Ensino Médio e o respeito aos valores estéticos, políticos e éticos. Como princípios específicos estão as competências para a laborabilidade, a flexibilidade, a interdisciplinaridade e a contextualização, a identidade dos perfis profissionais, a atualização permanente dos cursos e currículos e a autonomia da escola.

As questões éticas que devem permear o trabalho humano em qualquer atividade adquirem uma conotação peculiar e especial quando voltadas ao fazer dos profissionais de saúde. É fundamental que esses profissionais coloquem, prioritariamente, em suas ações, a ciência, a tecnologia e a ética a serviço da vida. A ética a serviço da vida diz respeito ao comprometimento com a vida humana em quaisquer condições, independentemente da fase do ciclo vital, do gênero a que pertença ou do posicionamento do cliente/paciente na pirâmide social (PCN, 1999).

O Conselho Nacional de Educação delega autonomia para as instituições de ensino construírem projetos de cursos com características flexíveis, interdisciplinares e contextualizadoras, capazes de desenvolver nos seus alunos competências profissionais necessárias para um bom desempenho no mundo de trabalho em constante mutação. No sentido de desenvolver essas competências, a escola deve construir um processo educativo permanente para o trabalho e a vida social do aluno, sendo necessário primeiramente romper com todo um contexto internalizado pela escola há décadas, o da prática curricular ‘conteudista’ e descontextualizada da realidade.

Embora todos os princípios tenham influência direta na construção dos currículos de educação profissional, daremos destaque neste artigo à construção da ética, que tem como principal objetivo a constituição de competências que possibilitem aos trabalhadores de Enfermagem o exercício da escolha e da decisão entre alternativas diferentes, tanto na execução das tarefas laborais como na definição de caminhos que visem maior autonomia para gerenciar sua vida profissional. Para Freitas, Oguisso e Merigui (2006), em relação às ocorrências éticas há que se realizar parcerias com as instituições de saúde e buscar compromisso de todos os profissionais no sentido de comprometer com o propósito educativo e preventivo, por meio do compartilhamento das orientações, atitudes mais sábias e eficazes na

prática gerencial face às ocorrências éticas de Enfermagem. Já Sena e Silva (2006) demonstram em seu estudo que o estudante de Enfermagem é um sujeito ativo no processo ensino aprendizagem e que há uma correlação entre a busca da participação política e o perfil do futuro profissional.

Nessa perspectiva, destacamos como objetivo deste artigo identificar as competências relativas à formação ética expressas nos currículos dos cursos técnicos de Enfermagem de duas escolas do Sul do Brasil e na percepção de professores e estudantes em sua relação com o mundo do trabalho.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, realizada em dois cursos técnicos de enfermagem, um público e um privado, localizados no Sul do Brasil. Na primeira fase da investigação, foi utilizada a análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, visando identificar a inserção de competências relativas à formação ética expressas nos currículos desses cursos. Posteriormente, na segunda fase, foram realizadas entrevistas com professores e grupos focais com estudantes, dados estes usados para enriquecimento da análise documental, no caso do presente recorte. Assim, 32 estudantes dos cursos profissionalizantes de enfermagem participaram de dois grupos focais, com duração de duas horas, um em cada uma das duas escolas, no segundo semestre letivo de 2010. Com 17 professores foram desenvolvidas, no mesmo período, entrevistas semiestruturadas, norteadas por instrumento próprio, composto de 11 questões abertas, relacionadas à ética no ensino técnico de Enfermagem e aos desafios éticos na relação educação-trabalho. As entrevistas tiveram duração entre quarenta e cinco minutos e duas horas. Os professores foram selecionados por serem responsáveis pelas disciplinas teóricas e pelo estágio supervisionado. Somente um professor da escola pública e três da escola particular afirmaram trabalhar a disciplina ou eixo temático da ética. Os estudantes foram convidados por estarem no final do curso técnico de Enfermagem.

O processo de abordagem contou com o contato prévio com os professores, por meio de breve apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa, bem como o agendamento para a coleta de dados. No caso dos alunos o grupo focal foi agendado com a anuência da coordenação do curso e com o auxílio dos professores, que cederam o espaço da aula para que essa atividade fosse realizada. Com o

consentimento dos participantes gravamos e transcrevemos as falas para viabilizar a análise dos depoimentos. Na organização e no tratamento dos dados qualitativos utilizou-se o *software* Qualiquantisoft<sup>(R)</sup>, que permitiu o armazenamento, a codificação e a integração destes, embora tenha sido dispensado o recurso de tratamento do discurso do sujeito coletivo, uma das finalidades desse aplicativo. Das entrevistas e dos grupos focais arquivados individualmente extraíram-se as expressões-chaves e ideias centrais, que foram agrupadas em categorias.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, sob o número 776/10, e todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Para manter o anonimato, os dados são identificados pelo Grupo Focal no qual foram obtidos – GF1 (escola privada) e GF2 (escola pública) – ou por codinomes dos professores, relacionados a virtudes dianoéticas (intelectuais) e éticas (caráter), segundo Cortina (2005).

## **RESULTADOS**

O presente artigo focalizou duas categorias temáticas resultantes do estudo: 1) concepção das competências éticas nos projetos políticos pedagógicos; 2) a formação crítica reflexiva do profissional de Enfermagem e a construção da cidadania para o mundo do trabalho. A apresentação das categorias inicia-se pelo teor da análise do material oriundo da pesquisa documental realizada nos projetos políticos pedagógicos das duas escolas, adicionadas as informações obtidas por meio das entrevistas realizadas com os professores e grupos focais com os estudantes.

### **Concepção das competências éticas nos projetos políticos pedagógicos**

Na formação do profissional de Enfermagem, o projeto político pedagógico reflete as opções e escolhas de caminhos e prioridades na formação do cidadão, como membro ativo e transformador da sociedade em que vive. Dessa forma o:

O projeto político pedagógico pretende ser um avanço que permite ações político-educacionais na direção de mudanças no interior do processo de formação, no caso do Enfermeiro. Precisa, entretanto, ser entendido como algo vivo e dinâmico que, propondo mudanças nas concepções, e, principalmente, nas condutas,

também muda e transforma. Jamais deverá ser entendido como um roteiro burocrático ou um documento, mas como um processo que subsidie a condução das ações na direção de perspectivas. (NÓBREGA-THERRIEN et al., 2010, p. 686)

A análise dos projetos de curso permitiu evidenciar que as duas instituições participantes da investigação organizam o currículo do curso em módulos com carga horária teórica e prática de 1200 horas, acrescida de 600 horas de estágio supervisionado, perfazendo um total de 1800 horas, distribuídas da seguinte forma: Módulo II com 300 horas e Módulo III com 300 horas (Habilitação Profissional de Técnico). Os currículos contemplam as competências interprofissionais necessárias a todos os trabalhadores, gerais da área profissional e específicas da habilitação profissional de nível técnico, com foco no perfil profissional de conclusão, prevendo situações que levem o aluno a aprender a pensar, a aprender a aprender e a mobilizar e articular conhecimentos, habilidades e valores em situações de níveis crescentes de complexidade.

Os cursos foram concebidos no formato modular, cada módulo com carga horária diferenciada, organizados de forma sequenciada e sistematizados de maneira integrada, por nível de complexidade crescente, o que implica que o desenvolvimento de um é pré-requisito para o desenvolvimento do próximo.

A construção dos módulos tem como pressupostos básicos: as questões relativas à ética, à cidadania, ao meio ambiente, à visão holística da saúde e ao exercício profissional, presente durante todo o desenvolvimento do ensino, buscando sua contextualização nas experiências vivenciadas pelos estudantes. Os cursos têm o propósito de formar profissionais que, além de tecnicamente competentes, sejam capazes de perceber na realização de seu trabalho uma conquista da cidadania.

Os objetivos dos cursos e o perfil do egresso são exemplos da forma como a preocupação com a formação integral, incluindo a ética, se explicita nos projetos dos cursos na medida em que essas escolas têm em seus princípios tanto o preparo dos alunos para superar os desafios do mercado de trabalho como para a atuação na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação no processo saúde e doença, com conhecimentos técnicos e éticos políticos.

Sob uma visão moderna de qualidade em saúde, os currículos buscam valorizar a humanização da assistência; o respeito à autonomia do paciente/cliente, bem como aos seus direitos enquanto consumidor

dos serviços; a satisfação das necessidades e expectativas individuais deste; a tecnologia em seu sentido mais amplo. Dessa forma, conseqüentemente, a compreensão sobre o processo de trabalho em saúde ganha relevância.

A valorização das temáticas vinculadas a humanização, autonomia, direitos parece estar somente posta no projeto político pedagógico, mas encontra limites para se concretizar nos espaços de aprendizagem, quando a abordagem da ética nos cursos ainda é circunscrita em disciplinas teóricas com carga horária ínfima, tanto na escola pública como na escola privada. A disciplina ou eixo temático da ética na escola privada é dividida em dois momentos ao longo do curso, um denominado ética e cidadania (15 horas no módulo I), e outro de ética profissional (15 horas no módulo III). E na escola pública as questões éticas aparecem no módulo I, denominado eixo temático ética e psicologia no trabalho em saúde, com 20 horas. Para que ocorra a formação do profissional crítico e reflexivo, é necessário que seja baseada em valores e que se reflita sobre a construção da subjetividade do futuro profissional, considerando a formação de valores e habilidades no educando para aprendizagem ao longo da vida, e não somente na escola. Para que isso aconteça, é necessário o engajamento dos formadores nessas propostas e que ofereçam aos alunos suporte para alcançá-las, por meio de um aprendizado baseado em trocas. (SCHERER; SCHERER; CARVALHO; 2006)

Esse engajamento para a formação baseada em valores deve se iniciar com a construção de currículos nos cursos de Enfermagem promovendo espaços mais amplos para a construção de competências éticas. Dentro desse processo de ensino-aprendizagem, a avaliação deverá ser contínua considerando as competências, os saberes, as habilidades mentais, socioafetivas e psicomotoras mobilizadas de forma articulada para a obtenção de resultados produtivos compatíveis com o padrão de qualidade exigido no trabalho de saúde.

Os PPPs trazem em seu contexto os pressupostos filosóficos que norteiam a organização curricular desses cursos, voltados à interdisciplinaridade na resolução de problemas e à valorização das disciplinas. A estrutura curricular está dividida em módulos e atende à nova regulamentação da Educação Profissional, pois está construída na perspectiva de promover o desenvolvimento de competências de múltiplas aplicabilidades, ocupacional e contextual.

Os currículos analisados privilegiam a integração ensino-serviço e têm na ação pedagógica o fator primordial, pois só assim acreditam que o estudante terá a possibilidade de um processo de ensino-

aprendizagem aderido à realidade, de modo que as experiências do estudante sejam respeitadas como ponto de partida de sua formação, em processos pedagógicos crítico-reflexivo-participativos, que auxiliem os professores a desempenhar o papel de mediadores do processo ensino-aprendizagem. Convém também ressaltar a previsão, na estrutura curricular, do uso de metodologias de ensino que exercitam a aprendizagem para a solução de problemas não somente clínicos, mas também sociais, como forma de promover a reflexão sobre a realidade e a prática da abordagem coletiva. Os currículos das escolas buscam possibilitar aos estudantes o incentivo por meio de estratégias pedagógicas e das disciplinas, a reflexão sobre sua inserção enquanto seres sociais, propiciando meios para que se tornem críticos a partir de suas próprias vivências enquanto cidadãos.

Mas o que se verifica na realidade é a dificuldade em colocar em prática o que se propõe no projeto político pedagógico. A subjetividade da temática ética é colocada como entrave na execução do que foi proposto no PPP do curso. Os professores de outras disciplinas ou eixos temáticos demonstram não conhecerem a teoria trabalhada sobre ética, mas acreditam que as outras disciplinas estão suprindo essa necessidade e atuando como um complemento, um “tapa-furo” para a disciplina ou eixo temático da ética. Tratam a temática como subjetiva e difícil de se colocar em prática.

*[...] uma questão muito delicada, muitas vezes o curso está muito na questão pessoal, digamos que você seja responsável por tocar um curso de enfermagem e dentro deste não se respeita o que foi definido no PPP, as metas, os objetivos que nós traçamos para aquele profissional de enfermagem que nós queremos, de repente prevalece a vontade de alguém dentro do que ele considera ser de valor, o olhar ético, a vida e personalidade dele, a trajetória. É muito difícil você tirar toda a sua subjetividade, sentar e escrever algo e colocar isso em prática, sendo impessoal o tempo todo, a questão da subjetividade é muito grande, o que é ético para você para mim pode ser antiético. Eu vejo que é difícil justamente uniformizar a linguagem e ao mesmo tempo não ser subjetivo, não ser impessoal (FORTALEZA).*

*[...] não conheço muito bem como é a teoria de ética que está no, PPP, mas as outras disciplinas*

*teóricas estão abordando e ajudando a tampar algum furo que está acontecendo na teoria de ética. As outras disciplinas estão complementando a teoria de ética. Acredito que não é só na teoria de ética que se fala só de ética. Então eu acho que a gente está no caminho buscando isso (ARTE).*

Ao desconhecem quais as questões éticas contidas no PPP dos cursos, os professores se esquivam da responsabilidade de trabalhar a dimensão ética, como se fosse possível separar a ética das questões técnicas. Há um certo descuido e conduta desinteressada por parte dos professores em relação ao ensino da ética nos cursos. Tratam a temática como subjetiva, delegando a responsabilidade aos outros colegas. Previamente subjagam a ética como de difícil colocação em prática, confundindo a desejável racionalidade com a “impessoalidade”. Na verdade, nenhuma disciplina é mais de ordem prática do que a ética, pois se debruça sobre problemas concretos da vida coletiva. Ao assumirem o papel de educadores, a ética se torna parte inalienável de seu trabalho, pelo próprio fim de zelar pela boa prática e valorizar a profissão. Portanto:

[...] se deve saber aliar o saber científico e técnico, o saber ético e a sabedoria ética prática. O reconhecimento de que se teve a oportunidade de contribuir para que os outros se sentissem melhor proporciona uma satisfação imensa e promove o sentimento de competência. É aos enfermeiros, sem dúvida, que cabe a responsabilidade por uma melhoria contínua na realização do seu exercício profissional (MENDES, 2009, p. 169).

Os professores percebem a necessidade de retomar as discussões sobre ética na sala de aula, de forma contínua, sobretudo quando se deparam com situações que envolvem o aspecto relacional nos contextos da prática.

*[...] saímos do estágio e colocamos aqui em reunião que temos que voltar com a disciplina de ética para dentro de sala, porque o que foi abordado não foi o suficiente, não foi o que a gente viu, um aluno acusando o outro, falando mal do professor, professor falando mal de professor, de funcionário, funcionário falando*

*mal de outro funcionário e o aluno absorvendo aquilo tudo. Tem que ser trabalhado, eu acho que é contínuo, não se pode ser uma disciplina isolada, toda disciplina tem que se falar um pouco de ética dentro daquela disciplina.*  
(VERACIDADE)

Encontramos um discurso politicamente correto nos projetos políticos pedagógicos referendado pelas entidades representativas de nossa profissão. Mas nos contextos de prática há um distanciamento entre o que é ensinado e o que os estudantes incorporam em suas práticas. A formação não dá conta de exercer o papel de transformação que se espera para elevar os ideais de uma profissão.

### **O sujeito ético no trabalho e os desafios da formação crítica do técnico de enfermagem**

Os professores participantes do estudo relacionam dificuldades do ensino da ética nos cursos técnicos de enfermagem com características do estudante, como o “imediatismo” e preocupação restrita a situações práticas, com pouca compreensão da importância de discussões teóricas para a sua formação. Se pensarmos a ética como essencialmente prática, nunca ausente dos problemas práticos e exigindo decisões e respostas nunca descoladas das decisões técnicas, pode-se não compreender as razões de ser repetidamente considerada como “teórica”. À ética parece ser atribuída uma qualificação que não é dela, mas da forma usual como é tratada e ensinada.

Os professores também percebem um certo “esquecimento” e incompreensão das questões éticas ao longo do exercício profissional por parte dos profissionais mais experientes, o que reforça o caráter da ética como um conteúdo passível de ser esquecido, na medida em que é pouco usado e desenvolvido, excluído do que se constitui o alvo da formação contínua do profissional. Mas esse também não seria um problema a ser enfrentado pelas escolas?

*Eu acho ética ainda muito subjetiva, o pessoal ainda não entende o que é. E o aluno que entra no mercado de trabalho recente, ele ainda está com as questões de ética ainda bem explicadas, ele consegue trabalhar com ética. Eu acredito que no decorrer do trabalho ele vai esquecendo, ele começa a pegar prática, a técnica está perfeita, mas a ética vai sumindo com o tempo. Eu*

*trabalho no hospital e os profissionais que se formaram recentemente trabalham muito bem com a ética, e não têm tanta experiência. Os profissionais que têm muita experiência, a ética eles vão deixando de lado (ARTE).*

Há um distanciamento entre a vivência da realidade e a consciência da importância de se trabalhar a temática ética associada às questões práticas. No estudo de Wocial, Bledsoe, Helft, Everett (2010), destaca-se que os enfermeiros são desafiados com problemas éticos diariamente, mas enquanto estudantes não há oportunidade para explorar as complexidades de como a ética irá influenciar todos os aspectos da sua prática profissional. Os autores propõem uma formação inovadora de especialistas em ética de Enfermagem que seriam responsáveis por promover a educação pessoal, a investigação, a consulta e apoio na promoção da ética na prática diária.

No entanto, ao contrário dessa valorização da formação do formador, o que se percebe é um ensino da ética para o qual pouco se requer do professor, como se todo bom técnico pudesse ser, automaticamente, bom professor e, também, professor de ética; como se a reflexão ética não exigisse aportes teóricos e aprofundamentos para além do código de ética profissional.

É por essa razão que a reflexão da formação ética não deve estar limitada à discussão de conteúdos e estratégias pedagógicas e nem tampouco prescindir da discussão de sua relação com o cuidado. Há que se trabalhar a ética/bioética como tema transversal, desafiando os alunos à reflexão. Para isso torna-se necessário conhecer discursos e experiências desenvolvidas nos cursos para construir instrumentos e projetos que façam sentido, integrando-os na construção da identidade e garantindo que os professores tenham fundamentação teórica em ética e bioética (RAMOS, 2010; FERREIRA; RAMOS, 2006).

*[...] a gente faz semana científica, com vários temas. Pede sugestões para eles, que quase nunca sugerem nada, então a escola quase sempre traz alguma coisa. Se vem [alguém] para falar de legislação ou de ética “- Ai, de novo”. Acham que não é importante [...] eles não conseguem entender como embasamento para a vida profissional [...] (PRUDÊNCIA).*

*Quando a gente fala no tópico ética, parece que é*

*algo muito distante da realidade deles. Então talvez a modalidade de como a gente trabalha ética tenha que ser modificada, do aluno incorporar qual é o papel dele como ético, o que é ser ético, qual é a responsabilidade nisso, será que o que eles fazem já não está trabalhando ética? Parece que essa consciência não existe.* (MAGNIFICÊNCIA)

Há o reconhecimento, por parte dos professores, de que as discussões sobre ética deveriam estar contextualizadas nas várias disciplinas e eixos temáticos e gradativamente trabalhadas, em todos os momentos. Mas o que se encontrou nos currículos pesquisados foi uma carga horária destinada especificamente à temática ética (30 e 20 horas, respectivamente na escola particular e pública), demonstrando uma inserção pontual ou deixada a critério do professor, para os momentos em que e se o professor tiver interesse, motivação e condições para promover sua discussão. O ensino da ética deixa a desejar quanto a sua finalidade, que é de reflexão crítica, de humanização do trabalho. No entanto:

O ensino da ética é imprescindível no preparo do estudante e no exercício profissional, enfatiza os valores, deveres, direitos e a forma como os sujeitos se relacionam procurando ultrapassar os aspectos normativos e constituindo-se dimensão fundamental para autonomia e a humanização da assistência nos serviços de saúde. (LEITE; CLAUDINO; SANTOS, 2009)

Os professores por sua vez admitem que, mesmo não sendo titulares da disciplina de ética, consideram importante que seja incluída a temática nas reflexões ao longo do curso, principalmente que estes demonstrem em suas ações exemplos de conduta correta para os estudantes. O estudo desenvolvido por Ramos et al (2010, p. 45) confirma que “[...] quando o docente inscreve a educação moral no interior da tarefa pedagógica, diz atuar considerando os valores inalienáveis às relações humanas e à educação e, portanto, assume que representa um modelo profissional com influência sobre o educando”.

Na visão dos professores o cuidado e as questões éticas são inseparáveis, ambos são importantes na construção de profissionais competentes técnica e eticamente. O professor se torna um “espelho”

provocando no estudante o desejo de mudança. Segundo Ramos et al. (2011, p. 489), “as questões éticas são inalienáveis ao compromisso da educação, permeiam todo o processo educativo e são fundamentais para a construção de novas práticas”. Talvez alguns professores participantes tenham a real dimensão do desafio e, daí, o apelo contundente e a certeza de que alguma coisa tem que ser feita. Mas prevalece a expectativa não explorada e não potencializada em ações coletivas:

*Então você tem que impor o respeito de alguma maneira, dando o exemplo você impõe, não é: “– faça assim” e pronto. Você demonstra. As ações dos professores, dos enfermeiros é fundamental para que os técnicos consigam fazer o certo “– Puxa, eu tive aquele professor que foi muito exigente, mas ele me respeitou em todos os meus momentos, nas minhas fraquezas, eu gosto dele e quero me espelhar nele e é assim que eu vou fazer”. Esses são os verdadeiros profissionais e é assim que a gente vai mudar. Eu deixo um apelo, que pelo amor de Deus [...] precisa de qualquer maneira que a gente ensine esses técnicos a serem mais éticos e mais humanos preservando a integridade física e emocional do que nós temos de mais importante no mundo, que é o ser humano. (PERSPICÁCIA).*

*Olha, eu acho que a questão ética tem que estar sempre em todos os momentos, a gente não pode fragmentar, é a mesma coisa que a gente pensar no cuidado, o cuidado está em que momento? Está em todos (SABEDORIA).*

Há uma demonstração de sensação de impotência dos professores quando admitem que os estudantes, apesar de terem noção da importância das questões éticas, como do sigilo profissional, quando estão fora do ambiente escolar socializam informações inerentes ao âmbito profissional, quebrando o sigilo que anteriormente estava pactuado no espaço de aprendizagem e previsto no Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem (COFEN, 2007).

*[...] mas, ao mesmo tempo em que eles têm noção, que eles têm a disciplina, que eles têm essa ênfase toda em todas as disciplinas, em todos os momentos, eles também vão para o final de*

*semana, para um barzinho e socializam coisas que podem e coisas que não podem. (MODERAÇÃO).*

É apontado o fato de que, apesar de o código de ética ser pensado como elemento importante no currículo, sua inserção é escassa e insignificante na área da educação (LEINO-KILPI et al., 2010). As questões relacionadas à ética ainda não têm a valorização devida nos currículos; mesmo que se aponte neste estudo a formação centrada na deontologia como uma realidade nestes cursos, o espaço que encontramos nos currículos é ínfimo para trabalhar todos os aspectos inerentes à ética na profissão de enfermagem.

Permanece uma lacuna, um distanciamento entre as questões teórico-práticas do exercício profissional e a discussão ética, entre o que é de fato ensinado e a realidade vivenciada no mundo do trabalho. Os estudantes, nos estágios supervisionados, realizam tentativas de ajustamento aos espaços no mercado de trabalho, na expectativa de desenvolverem melhor as suas funções. A qualidade do ambiente e das relações interpessoais vivenciadas pelos estudantes durante as atividades dos estágios supervisionados, envolvendo os professores, usuários dos serviços de saúde e a equipe de profissionais, deveria ser objeto de reflexão, pois reflete o comportamento do profissional e produz efeitos no cuidado prestado.

Os próprios estudantes antecipam dificuldades futuras ao se colocarem como profissionais motivados para a mudança para consolidar os conhecimentos adquiridos e construir novos modos de pensar no trabalho do profissional.

*Porque tu vê uma coisa na prática, mas chega lá na real não é aquilo que tu viu, que tu aprendeu, que tu queria passar, que tu queria fazer certo ou. Aí vem a história do “Tu faz a diferença.” Sim, eu estou reclamando agora para fazer a diferença. Mas eu preciso ter muita paciência pra eu querer fazer a diferença dentro de um lugar que não existe isso. Ou eu vou ser podada 24 horas ou não vou ficar nunca trabalhando em lugar nenhum. Se eu vou querer fazer o certo, aonde o certo não existe, vai acontecer aquela história né. “– Ah, faz assim e deu.”; Mas eu não quero fazer assim, eu quero fazer certo; “– Mas no momento não dá, tem que fazer com o que tem, tem que fazer*

*assim”. Daí a gente dá o melhor do que tem (GF1).*

*É que no geral a gente aprende a técnica, a técnica, a gente nunca espera por um fator surpresa na hora, não espera que o paciente vai te questionar o que estás fazendo, vai brincar contigo na hora do procedimento, que ele vai dar um “pití”. [...] E é incrível, cada quarto que tu entra parece que tem um fator surpresa te esperando. E todas as formas, às vezes é uma coisa ruim, às vezes é uma coisa que tu não sabe o que vai fazer (GF2).*

Os relatos dos professores e estudantes apresentam situações da prática cotidiana que se configuram como inadequadas no cuidado do paciente, desde dificuldades com a organização do trabalho, relacionais e de humanização; tanto com a equipe quanto com os próprios estagiários. Antevem situações de dificuldade no mundo do trabalho, como oferecer conforto físico, pensar para além das necessidades físicas/biológicas dos pacientes, oferecer segurança do ponto de vista ético; e evitar que os desafios se tornem problemas.

*Na teoria tem bastante, na prática é que falta muito. Tu fala uma coisa, mas quando chega lá é outra coisa. Tipo, falta amor, falta material, falta um monte de coisas. Não tem respeito pelo próximo também (GF1).*

*Durante a greve os pacientes não eram nada, faltou respeito, faltou dignidade, faltou tudo o que está aqui. A gente pegou uma greve total, tudo sobrou, paciente sem curativo, sem banho, medicação feita tudo na hora errada. Porque era feito tudo em 1 hora, ainda tem que agradecer por estar fazendo, bem descaso mesmo (GF2).*

*[...] lá no estágio vi várias situações. Desde a gente ser tratado mal por ser estagiário e desde a gente ter que ver elas tratarem mal o paciente na nossa frente, gritar com o paciente, por exemplo, deixar o paciente até meio-dia e não ter ninguém para trocar a fralda dele e quando vai trocar ainda grita com ele. Um paciente que mal*

*consegue abrir o olho (GF1).*

Apesar da identificação e demonstração de sensibilização por parte dos estudantes quando presenciam condutas desrespeitosas inconcebíveis, realizadas por profissionais nos contextos de prática, na sua formação estes não têm a devida instrumentalização teórica sobre o que vão encontrar nos cenários da prática. É como se a teoria fosse discutida partindo-se de uma realidade utópica. As situações vivenciadas não são criticamente exploradas como subsídios para a discussão ética. A insensibilidade moral no cuidado do paciente é algo inconcebível em uma profissão que tem como ideal a prestação de cuidados.

Os professores avaliam que as aulas de ética podem ser “enfadonhas” para os estudantes, mas que no decorrer das atividades práticas estes passam a ter a percepção da importância da ética; que as questões éticas acabam sendo valorizadas no campo da prática, mas não tanto quanto deveriam ser. Quando isso acontece, ao enfrentar situações cotidianas, os estudantes passam a construir as relações com as equipes e a discutir novas formas de desenvolver o trabalho de enfermagem.

*Às vezes o ser humano só dá importância, só valoriza quando existe uma situação, aí você começa a refletir “Como é que eu tenho que me sair diante essa situação, como é que eu tenho que agir.” Então eu acho que às vezes eles deixam para valorizar as questões éticas no momento das situações que surgem, que afloram no meio desse percurso deles, durante o curso técnico. Então, na parte teórica, às vezes, é meio maçante o conteúdo, meio pesado, sem muita graça para eles, sabe como são alunos, mas no decorrer das atividades, em campos de prática, eles começam a rever e realmente aí começam a debater, conversar entre eles e questionar (SABEDORIA).*

A formação ética deve suplantar o mero ensino da ética, em conteúdos obrigatórios e restritos à ótica deontológica ou da obediência. Ela não negligencia a teoria e os conhecimentos úteis para instrumentalizar o amadurecimento e a deliberação moral, daí a importância do desenvolvimento de metodologias de ensino pertinentes e ativas. Todavia, essa formação não pode deixar de valorizar a

vivência, ou seja, o currículo vivido em espaços promotores de relações mais solidárias e responsáveis entre professores, alunos, profissionais e pacientes, especialmente daqueles que se diferenciam, no momento do cuidado, por sua fragilidade e vulnerabilidade.

Como seres humanos formadores de outros seres humanos [...] É importante promover relações mais solidárias com a equipe de trabalho, procurando legitimar as atitudes humanizantes, reconhecendo as fragilidades humanas e os limites de tolerância e convivialidade na alteridade do ser. (COSTA; HAMMERSCHMIDT; ERDMANN, 2009, p. 752)

Tornou-se evidente a necessidade de se criar condições para que o estudante seja ouvido e compreendido ao falar de seus sentimentos em relação a si mesmo e nas relações com a equipe e o paciente, assim como perceber seus erros e acertos, uma vez que estes últimos se tornarão fundamentais na construção de sua identidade profissional.

[...] a perspectiva de vencer os desafios enfrentados tanto pelo enfermeiro professor, quanto pelo aluno, torna-se, uma tarefa árdua, visto que as dificuldades encontradas também estão relacionadas com todo o contexto histórico e social no qual esses indivíduos estão inseridos (LIMA; APOLINÁRIO, 2011, p.135).

A formação dos técnicos de enfermagem deve ser alicerçada em valores e princípios éticos, de forma que professores e profissionais assumam as dificuldades como desafios a serem suplantados, mesmo diante das dificuldades, se mostrem capazes de atuar com autonomia e comprometidos a agir com competência, responsabilidade, numa perspectiva de humanização dos serviços de saúde e do ambiente escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Evidencia-se que as duas instituições participantes da investigação organizam o projeto político pedagógico do curso segundo a legislação vigente, contemplando as competências interprofissionais, gerais da área profissional e específicas da habilitação profissional de

nível técnico, com foco no perfil profissional almejado.

O processo de formação, do ponto de vista ético, considera o preparo de futuros profissionais para cuidar do outro com capacidade para enfrentar problemas de modo ético e cidadão, mantendo o discernimento, a responsabilidade e a coerência no agir. A ética que os estudantes precisam aprender privilegia o cotidiano das relações interpessoais e traduz numa ética profissional o empenho por levar o que é melhor para os outros, evitando toda forma de mal, abuso ou desrespeito. A presença dos valores nos currículos torna-se imprescindível hoje para a formação de profissionais autônomos e preponderantemente atuantes na promoção da autonomia de todos. Tais valores serão fundamentais na construção de sua identidade profissional.

Os desafios da formação de profissionais críticos relacionam-se mais a questões restritas às práticas, ao imediatismo e às necessidades nem sempre compreendidas pelos estudantes e professores como importantes para a sua formação. A temática ética deveria estar permeando todo o itinerário da formação em enfermagem de forma transversal, e não pontual como na realidade estudada. Desse modo requer aprofundamento e instrumentalização para além do código de ética, que valorize a vivência do estudante, criando-se mecanismos de escuta sensível, fundamentais na construção da identidade profissional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 4, de 8 de dezembro de 1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 out. 1999. Seção 1, p. 52.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Ministério da Saúde. **Diretrizes Curriculares nacionais para o ensino técnico em saúde**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <<http://www.opas.org.br/rh/adm/documentos/diretrizescurriculares.pdf>> . Acesso em: 18 dez. 2011.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. Resolução 311, de 08 de fevereiro de 2007. Aprova a reformulação do Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 fev.

2007. Seção 1, p. 81-83.

COSTA, S. S; HAMMERSCHIMID, K. S. A; ERDMANN A. L. Assédio moral nas relações de trabalho na enfermagem: olhares possíveis a partir da complexidade. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 749-752, out./dez. 2010.

FERREIRA, H. M; RAMOS L. H. Diretrizes curriculares para o ensino da ética na graduação em enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 328-331, 2006.

FREITAS, G. F; OGUISSO, T; MERIGHI, M. A. B. Ethical events in nursing: daily activities of nurse managers and nursing ethics committee members. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v.14, n. 4, p. 497-502, 2006.

LEINO-KILPI, H. et al. **Nursing Student an Teaching of Coding of Nursing an Empirical Research Student**. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19930078>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

LEITE, A. I. T; CLAUDINO, H. G; SANTOS, S. R. A Importância de ser ético: da teoria à Prática na enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 14, n. 1, p. 172-177, jan./mar. 2009.

LIMA, E. C.; APPOLINÁRIO, R. S. A educação profissionalizante em enfermagem no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista de Enfermagem da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 311-3116, abr./jun. 2011.

MENDES, G. A dimensão ética do agir e as questões da qualidade colocadas face aos cuidados de enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 165-169, jan./mar. 2009.  
NOBREGA-THERRIEN, S. M.; GUERREIRO, M. G. S.; MOREIRA,

T. M. M. et al. Projeto Político Pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 679-686, 2010.

RAMOS, F. R. S.; BORGES, L. M.; BREHMER, L. C. F. et al. Formação ética do enfermeiro: indicativos de mudança na percepção de professores. **Acta paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 485-492, 2011.

RAMOS, F. R. S.; SCHOELLER, S. D.; BREHMER, L. C. F. et al. Motivações e experiências do ensino da ética/bioética em enfermagem. **Avances en enfermería**, v. 28, n. 2, p. 40-47, jul./dic. 2010.

SCHERER, Z. A. P; SCHERER, E. A; CARVALHO, A. M. P. Reflexões sobre o ensino da enfermagem e os primeiros contatos do aluno com a profissão. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 2, p. 285-291, 2006.

SILVA, K. L.; SENA, R. R. Nursing education: seeking critical-reflexive education and professional competencies. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 5, p. 755-761, set./out. 2006.

WOCIAL, L. D; BLEDSOE, P.; HELFT, P. R. et al. Nurse Ethicist: Innovative Resource for Nurses. **Journal of Professional Nursing**, v. 26, n. 5, p. 287-292, 2010. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20869028>>. Acesso em: 11 dez. 2011.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesta pesquisa confirmaram a hipótese inicial de trabalho de que a possibilidade de formação ético-cidadã de profissionais técnicos de Enfermagem está vinculada ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas que considerem a dimensão ética da formação e do trabalho, em modos coerentes e consistentes de enfrentar os desafios dessa relação (educação e trabalho)”.

Ao chegar à finalização do trabalho e avaliando as etapas pelas quais passamos, tenho uma dupla sensação: de bem-estar, pela conclusão de um processo de pesquisa e pela apresentação de seus resultados, com vistas a possíveis contribuições, e, ao mesmo tempo, também uma sensação de inquietude, quando percebo que estamos apenas adentrando no cerne das questões relativas à formação ética do técnico de Enfermagem ou, mais do que isso, nos seus desdobramentos na prática pedagógica e nos contextos de trabalho.

Ao propor estudar a formação ética na profissionalização do técnico de Enfermagem em sua relação com o mundo do trabalho, explicito minha preocupação, enquanto docente de cursos técnicos e tecnológicos na área de saúde, com a formação ética dos profissionais técnicos de Enfermagem críticos e reflexivos, comprometidos com os ideais da profissão.

Este trabalho não se encerra com a conclusão da pesquisa. Na verdade faz parte do envolvimento enquanto educadora da área de saúde, que vê também no mundo da educação a responsabilidade de preparar profissionais de saúde capacitados técnica e eticamente para prestar assistência integral e humanizada no mundo do trabalho.

Ciente de que o presente estudo poderá contribuir para a formação de profissionais competentes do ponto de vista ético e político, comprometidos com os princípios de sistema único de saúde (SUS), com a prestação de cuidados de Enfermagem de forma cada vez mais qualificada, baseados em valores e princípios que representam a prática profissional almejada e socialmente responsável, aprofundi a compreensão sobre o assunto investigando. Questionei como o ensino profissionalizante está capacitando os técnicos de Enfermagem para enfrentar os desafios éticos encontrados no mundo do trabalho.

Nas relações sociais travadas nos cenários de formação e prática são produzidas demandas éticas para o trabalho e para a formação profissional, e cada vez mais novas e crescentes questões éticas exigem do trabalhador reflexão e decisão moral. O desejo de compreender essas

questões recentes e antigas, relacionado à temática escopo deste estudo, mobilizou-me no sentido de esclarecer que tipo de discurso sobre ética as escolas formadoras estariam desenvolvendo, de que forma os profissionais são preparados para lidar na prática com os desafios éticos do mundo do trabalho.

Tais questões e demandas desafiam a escola a integrar a dimensão técnica da formação à dimensão ética. Cada vez mais o profissional tem que conciliar no exercício profissional, além da ciência e tecnologia, um sólido embasamento ético e moral, pois nas relações sociais travadas nos cenários de formação e prática são produzidas demandas éticas para o trabalho e para a formação profissional.

Visando explicitar melhor a abordagem escolhida, esta se apresentou na interface de alguns conceitos como: Trabalho em Enfermagem, a educação profissional técnica de nível médio em Enfermagem, formação ética do técnico de Enfermagem a partir de algumas relações já exploradas entre o “mundo do trabalho” e “mundo da educação”. A construção do objeto deste estudo pressupõe a formação ética na profissionalização dos técnicos de Enfermagem: desafios da relação educação–trabalho.

Para realizar o estudo foi necessário identificar as realidades das duas escolas formadoras de profissionais técnicos de Enfermagem, uma particular e outra pública, que permitissem compreender como se dá a formação ética desses profissionais na percepção de professores e estudantes e nos projetos político-pedagógicos.

Segundo a visão dos professores, a abordagem da ética nos cursos pesquisados é centrada nas normas, nos direitos e deveres e no código de ética dos profissionais de Enfermagem, revelando, assim uma formação desprovida de uma base solidificada nos valores e na capacitação para agir e tomar decisões que envolvem o cuidado de Enfermagem, o que é insuficiente para contemplar a complexidade das situações de cuidado e do mundo do trabalho. Além disso, reforçam a inexistência das reflexões sobre a ética, de currículos centrados nas tarefas e, apesar do esforço de alguns, criticam o ensino profissionalizante na área de Enfermagem como fortemente marcado pelo domínio dos conhecimentos e práticas. Na visão desses profissionais, as questões éticas não são levadas em consideração pelo estudante, que prioriza sua necessidade de subsistência em detrimento das questões de respeito, convivência e solidariedade.

Para a maioria dos entrevistados, repetidamente o ensino de ética nos cursos de Enfermagem tem sido relegado ao segundo plano, quando não negligenciado por professores e gestores. Isso porque reconhecem a

redução de carga horária, de disciplinas e eixos temáticos ou, ainda, que as competências éticas se apresentam diluídas nas disciplinas/eixos temáticos ou são trabalhadas em outro momento, a critério do interesse dos professores e estudantes.

A legislação e a fiscalização do exercício profissional são apresentadas como importantes, mas de difícil compreensão pelos estudantes, por seu caráter subjetivo, complexo, não condizente com a realidade, mal trabalhadas nas escolas (apressadamente) e somente lembradas quando necessitam responder a processos éticos, ou seja, quando incorrem em erros ao longo do exercício da profissão.

Mesmo que sejam utilizadas várias estratégias em sala de aula para a discussão da temática ética, os estudantes apresentam dificuldades de compreender e respeitar a visão do outro e revelam a necessidade de que haja alguém para apontar o caminho certo a seguir, uma espécie de guia, pois cada um percebe essa questão como um problema do outro, e não como um problema seu, o que acaba refletindo num cuidado centrado quase que exclusivamente na técnica.

À exceção de três professores, que evidenciaram a importância da transversalidade da temática ética no currículo dos cursos técnicos, poucos afirmam fazer parte de sua prática a discussão de conteúdos ligados à ética; quando essas discussões ocorrem, são pontuais e ficam na dependência da iniciativa e compreensão individual sobre o compromisso na formação.

Os estudantes, ainda que reconheçam a importância da temática ética na sua formação, ressaltam que as condições de trabalho, a sobrecarga das atividades no momento em que se encontram nos estágios supervisionados limitam as ações voltadas para um atendimento humanizado. Na escola, mostra-se aos estudantes um cenário muito diferente da realidade encontrada no trabalho, surgindo a dificuldade de colocar em prática os conhecimentos discutidos na teoria, uma vez que, frequentemente, as diversas realidades apresentadas causam descontrole emocional e dificuldades de toda ordem: desde as questões relacionais entre e intequipes, com paciente e familiares, até as dificuldades e constrangimentos organizacionais, legais e éticos. Esse cenário é visto pelos estudantes como uma barreira perpetuada nas organizações prestadoras de cuidados da saúde. Aliado a isso, a disciplina (ou eixo temático) que trabalha as questões éticas está nos currículos dos cursos em momentos iniciais, dificultando a aproximação teoria-prática, uma vez que esses estudantes ainda não vivenciaram a realidade do mundo do trabalho.

Por outro lado, exige-se dos estudantes, no momento da prática

supervisionada, uma postura de ação com responsabilidade na realização das técnicas, mas sem que estes demonstrem envolvimento emocional no momento da assistência ao paciente; como se fosse possível separar o atendimento realizado do sentimento que envolve o ato de cuidar.

Os estudantes vivenciam um “desencanto” acerca da profissão antes mesmo de adentrar ao mercado de trabalho, pois percebem um sentimento de abandono da equipe, quando realizam os estágios supervisionados. Isso fere a profissão naquilo que ela considera o seu bem ou sentido maior: o ideal do cuidado do outro. O futuro profissional aprende a reconhecer suas próprias responsabilidades e deveres para com o outro, numa visão ampliada e perspectiva integral deste, o que lhe permite orientar de forma ética seus comportamentos, em respeito a esse “outro” concebido. Quando se deparam com a realidade não alcançam os resultados almejados e raramente conseguem avaliar com profundidade as situações que lhes impactam.

De modo geral a análise dos dados permitiu compreender que um dos maiores desafios no mundo da educação está relacionado à formação de competências éticas, principalmente em se tratando da humanização da assistência e do enfrentamento das diversas situações no mundo do trabalho. Nesse sentido, tanto professores quanto estudantes parecem focar o cuidado humanizado como expressão da possibilidade de concretização desses valores no trabalho profissional e, portanto, como eixo da formação.

Para que os professores possam assumir explicitamente e verdadeiramente a responsabilidade pela dimensão ética da formação profissional, do ponto de vista humanístico, é imprescindível a percepção da importância das discussões sobre a temática, o investimento no aperfeiçoamento desses profissionais, a adoção de práticas pedagógicas que promovam a vivência de experiências, a ampliação de cargas horárias nos projetos político-pedagógicos e a sensibilização do estudante quanto à importância da reflexão sobre as ações no cotidiano da vida profissional. Também é fundamental respeitar a subjetividade e considerar as vivências dos estudantes como uma base para realizar essas discussões, buscando espaços para a reflexão sobre as questões éticas por meio de estratégias que visem à contextualização e à reflexão sobre a ação eticamente responsável.

Nas experiências pedagógicas há uma distância entre as recomendações acadêmicas e a prática, isto é, entre o pensar e o fazer, o que gera uma fonte de conflitos e dificuldades para os professores em capacitar os futuros profissionais para uma visão mais integral do ser humano e do respeito aos princípios éticos. Nesse sentido a postura

profissional não estaria limitada ao cumprimento dos preceitos legais, mas, sobretudo, à capacidade de cuidar do ser humano em momentos de fragilidade e de necessidade de cuidados por outros.

O esforço se dirige para o desenvolvimento de estratégias inovadoras que visem trabalhar, a partir de situações vividas, a subjetividade e a identidade dos estudantes, como um preparo de base para assentar as relações destes do ponto de vista ético. Se o docente não assume essa responsabilidade, o ato pedagógico se esvazia, pois cabe ao professor a responsabilidade por esse ato pedagógico, ou seja, a tarefa de mobilizar conhecimentos e aproveitar os espaços na formação e nos serviços de saúde para integrar aspectos éticos, humanísticos e de cidadania com os técnico-científicos. Os sujeitos remetem a uma ainda superficial e pouco consistente orientação/abordagem sobre o tema da humanização, como também a uma mínima discussão das questões éticas que emergem nas situações de cuidado à saúde. O processo de humanização no campo de atuação da Enfermagem, fundamentado na ética, implica o resgate da dimensão humana das/nas relações de trabalho, que deve iniciar-se na formação do profissional. É impossível ensinar um comportamento humanizado por meio de conteúdos disciplinares sem a mudança na postura de professores, gestores e instituição.

Os professores, por sua vez, não se consideram responsáveis pelos insucessos e insuficiências da educação moral, desconhecendo a importância que a escola ocupa nesses processos de socialização. Assim, trabalho e formação profissional são esferas importantes da identificação social dos indivíduos (socialização secundária), mas tais esferas não limitam as identidades sociais.

Quando apontam para a limitada capacidade de a escola influir decisivamente na educação ética, podem estar considerando diversos elementos, como a multiplicidade de processos identitários e educativos, dentro e fora da escola; os limites do preparo do próprio educador profissional no enfrentamento desse desafio; avanços ainda necessários na concretização dos projetos pedagógicos; heranças ainda não superadas quanto ao perfil desejado pelo mercado de trabalho; cenários reais de trabalho onde se integram esses estudantes, que não expressam os valores éticos para uma prática eticamente responsável.

Por mais que uma corporação busque uma padronização mínima de conhecimentos, valores e atitudes, o estudante é sujeito ativo, e a socialização profissional inclui o processo de desenvolvimento moral, incluindo também a capacidade de refletir e realizar julgamentos pessoais de ordem moral. Assim, a formação ética engloba o ensino, a

aprendizagem e a vivência da ética em bases não deontológicas, compromissada com o desenvolvimento e a realização de valores humanizadores e com a conformação da identidade profissional.

O preparo dos estudantes não pode estar alheio à formação moral, por isso esta não pode ser apoiada exclusivamente em instrumentos e conhecimentos técnicos, que não alcançam as modificações pedagógicas requeridas para uma formação baseada em valores.

Apesar dos constrangimentos concretos vivenciados já na formação, alguns estudantes também apontaram que as questões éticas podem ser valorizadas pelo profissional de Enfermagem de acordo com sua própria vontade. Ao serem destacados o componente individual, os valores e os compromissos do profissional, são resgatados potenciais que, se valorizados e explorados, podem expressar a capacidade de posicionamento ético a ser amadurecida.

No entanto, a formação dos técnicos de Enfermagem necessita “olhar” para os currículos no sentido de promover discussões transversais da temática ética, ao longo do curso, que apontem para o resgate dos valores e atitudes criativas, para a busca de soluções, para a liderança ética. O estudo da ética vai complementar o trabalho formativo, que pode ser efetivado por meio de atividades práticas que possibilitem real vivência dos valores esquecidos por muitos. A ética, antes de qualquer coisa, deve revelar-se nas ações de cada dia, dentro ou fora da sala de aula

O discurso dos professores e estudantes mostrou que há uma lacuna entre as discussões promovidas no mundo da educação e o enfrentamento dos desafios impostos no mundo do trabalho. Ainda que os estudantes e professores reconheçam a importância da temática ética na sua formação, ressaltam que as reais condições experienciadas nos estágios supervisionados não são adequadamente problematizadas e também que não se sentem preparados para realizar as suas aspirações de prestar cuidados adequados e resolver problemas.

As instituições educacionais têm uma capacidade limitada em assumir seu papel e efetivar discussões críticas, uma vez que o modelo de educação não busca resgatar os valores e a dimensão ética no trabalho. Essas competências ainda são negligenciadas nos projetos político-pedagógicos dos cursos de Enfermagem, que deveriam estar voltados a práticas pedagógicas que estimulem as competências da reflexão sobre a ação.

Do mesmo modo, o fato de a disciplina ou eixo temático da ética se apresentar nos currículos em momentos iniciais do curso dificulta a contextualização teórico-prática, uma vez que a realidade torna-se

distante e utópica. Apontam para a capacitação contínua dos professores e para o reconhecimento da necessidade de se valorizar mais a formação ética e de humanização no atendimento ao paciente e nas relações com os integrantes da equipe de Enfermagem, que, ao mesmo tempo em que cuidam do outro, necessitam também de cuidados.

Segundo os professores e estudantes há múltiplos elementos intervindo ao longo da formação do técnico de Enfermagem e nos contextos de trabalho (estágios supervisionados), dentre eles: a motivação pela busca da ascensão social e imediata inserção no mercado de trabalho, os currículos voltados para o ensino deontológico e organizados sob a lógica do treinamento técnico e da moral da obediência, a falta de sensibilização e instrumentalização dos professores e de metodologias relacionadas à reflexão ética, o baixo desenvolvimento da capacidade de julgamento moral e a desvalorização da ação profissional no alcance dos objetivos dos serviços de saúde.

O processo de formação, do ponto de vista ético, considera o preparo de futuros profissionais para cuidar do outro com capacidade para enfrentar problemas de modo ético e cidadão, mantendo o discernimento, a responsabilidade e a coerência no agir. A ética que os estudantes precisam aprender privilegia o cotidiano das relações interpessoais e traduz numa ética profissional o empenho por levar o que é melhor para os outros, evitando toda forma de mal, abuso ou desrespeito. A presença dos valores nos currículos torna-se imprescindível hoje para a formação de profissionais autônomos e atuantes na promoção da autonomia de todos. Tais valores serão fundamentais na construção de sua identidade profissional.

Os desafios da formação de profissionais críticos relacionam-se mais a questões restritas às práticas, ao imediatismo e a necessidades nem sempre compreendidas pelos estudantes como importantes para a sua formação. A temática ética deveria estar permeando todo o itinerário da formação em Enfermagem de forma transversal, e não pontual, como na realidade estudada. Desse modo, fazem-se necessários aprofundamento e instrumentalização para além do código de ética, que valorizem a vivência do estudante, criando-se mecanismos de escuta sensível, fundamentais na construção da identidade profissional.

São necessários mais estudos que aprofundem as discussões sobre a dimensão ética e política da formação. Mudanças se concretizarão quando mais pesquisas forem realizadas nesse âmbito, também no ensino profissional técnico de nível médio em Enfermagem, e sejam as reais necessidades dos profissionais, no sentido da sua formação crítico reflexiva.

A pesquisa em Enfermagem deve ser estimulada e fortalecida na formação em Enfermagem para a ampliação de conhecimentos que levem os enfermeiros a ampliar seus conhecimentos e, conseqüentemente, melhorar a sua formação e a dos outros profissionais, com equilíbrio e competência técnica e humanística.

Destacamos a necessidade de mudanças nos projetos político-pedagógicos das escolas não só de ensino médio técnico, mas também na graduação, para que os professores estejam conscientes e preparados para seu papel de educador. Aliado a essas mudanças, há que se pensar coletivamente no ensino da ética nesses cursos, fortalecendo as parcerias com as escolas, entidades de classe, no sentido de promover projetos interinstitucionais que discutam as questões éticas. É preciso que as escolas não fiquem apenas nos discursos de formação de profissionais críticos e reflexivos e se comprometam de fato com a formação de profissionais de Enfermagem com competência ético-política, reflexivos e questionadores da realidade, capazes de implementar mudanças visando à qualidade da assistência.

A qualificação no preparo desses profissionais críticos e reflexivos diante dessa exploração de dados, necessariamente, passa pela possibilidade de uma formação ético-cidadã e pelo desenvolvimento de métodos mais criativos e dialógicos que favoreçam um encontro reflexivo entre os sujeitos envolvidos, considerando o estreitamento entre a dimensão ética da formação profissional e as situações do mundo do trabalho. Esta, talvez, seja uma das chaves para o processo de formação ética do técnico de Enfermagem.

## REFERÊNCIAS

AMANTE, L.A et al, Organização da enfermagem e da Saúde no contexto da idade contemporânea (século XIX).In: PADILHA,M. I. C. S (org). **Enfermagem** - história de uma profissão .São Caetano do Sul.São Paulo.Difusão, 2011. p. 175.

ALVES, G. **O novo e precário mundo do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária/Salamandra; São Paulo: EDUSP, 1981.

BARBOUR, R. Grupos focais. In: FLICK, U. (Org.) **Coleção de pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BEZERRA, A. L. Q. **O contexto da educação continuada em enfermagem**. São Paulo: Leomar e Martinari, 2003.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 379 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Saúde. **Diretrizes Curriculares nacionais para o ensino técnico em saúde**. Brasília, 1999. Disponível em: <[http://www.opas.org.br/rh/adm/documentos/diretrizes curriculares.pdf](http://www.opas.org.br/rh/adm/documentos/diretrizes_curriculares.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/ceb0499>>. Acesso em: 30 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8080, de 19 de setembro de 1990a. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 set.1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8142, de 29 de dezembro de 1990b. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 4, de 8 de dezembro de 1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 out. 1999. Seção 1, p. 52.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <[www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm](http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm)>. Acesso em: 7 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação profissional**: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Ensino Técnico - área Saúde. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jul. 2004.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 39, de 8 de dezembro de 2004**. Disponível em: <www.mec.gov/setec>. Acesso em: 8 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 3 de março de 2005. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Atualizada até 2 jan.2006. 11 .ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

CAPELLA, B. B. **Uma abordagem sócio-humanista para um “modo de fazer” o trabalho de enfermagem**. Pelotas: UFPel; Florianópolis: PEN/UFSC, 1998.

CAPELLA, B. B.; LEOPARDI, M.T. O ser humano e suas possibilidades no processo terapêutico. In: LEOPARDI, M. T. (Org.). **Processo de trabalho em saúde: organização e subjetividade**. Florianópolis: Papa-Livro, 1999. p. 85-104. CARVALHO, A. M. P. Critérios Estruturantes para o Ensino de Ciências. In:

CARVALHO, A. M. P. (org.). **Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

CHOMPRÉ, R. R. S.; EGRY, E. Y. **A Enfermagem nos projetos UNI: redefinindo um novo projeto político para a enfermagem brasileira**. São Paulo: HUCITEC, 1998.

CORDÃO F.A. A nova educação profissional. **Boletim Técnico do**

Senac, v. 28, n. 1, jan-abr. 2002.

CORTINA, A. **Cidadãos do mundo para uma teoria da Cidadania**. São Paulo: Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ética**. São Paulo: Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. Ética civil y cultura de la tolerancia. In: ALCANTARA, F.F. (coord.) **Cultura de la tolerancia**. Madrid: BAC, 1996. p.13-27.

\_\_\_\_\_. **Ética mínima**: introducción a la filosofía práctica. Madrid: Tecnos, 1986.

\_\_\_\_\_. Ética de las profesiones. **El País**. Madrid, 20/02/1998.  
Disponível em: <<http://www.etnor.org>>. Acesso em: 08 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **O fazer ético**: guia para a educação moral. São Paulo: Moderna, 2003.

DALLARI, S. G. Perspectivas internacionais no ensino da ética em saúde: entrevistas. **Bioética**, Brasília, v. 4, n.1, p. 87-95, 1996.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Trad. Sandra Regina Netz. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432p.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERRETTI, C. J.; SILVA JUNIOR, João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 109, p. 43-66, 2000.

FERNANDES, M.F.P. Evolução filosófica da ética. In: OGUISSO, T.; ZOBOLI, E. C. P. **Desafios para a enfermagem e a Saúde**. Barueri: Manole, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARRAFA, V., PESSINI, L. **Bioética**: Poder e Injustiça. Brasília: Loyola, 2003.

GASKELL, G. entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.

GELBCKE, F. L. **Interfaces dos aspectos estruturais, organizacionais e relacionais do trabalho de enfermagem e o desgaste do trabalhador**. 2002. 265 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

GELBCKE, F.; REIBNITZ, K. S. Empregabilidade: perda ou conquista da cidadania? In: CIANCIRARULLO, T. I.; CORNETTA, V. K. **Saúde, desenvolvimento e globalização**: um desafio para os gestores do terceiro milênio. São Paulo: Ícone, 2002. p. 199-234.

GERMANO R. M. **A ética e o ensino de ética na enfermagem do Brasil**. São Paulo: Cortez; 1993.

GOMES P. C. **Ética e enfermagem: relações ou reações?** 1999. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1999.

JUNQUEIRA, C. R.; PUPLAKSIS, N. D. V. In: RAMOS, D. L. P. O Ensino da Bioética. In: **Bioética Pessoa e Vida**. São Caetano do Sul: Difusão, 2009.

LEOPARDI, M. T. Instrumentos de trabalho na saúde: razão e subjetividade. In: LEOPARDI et al. **O processo de trabalho em saúde: organização e subjetividade**. Florianópolis: Papa Livros, 1999.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa na saúde**. Santa Maria: Pallotti, 2001.

\_\_\_\_\_. Fundamentos Gerais da Produção científica. In: LEOPARDI, M. T; BECK, C. L. C, NIETSCHE, A. E. et al. (orgs). **Metodologia da pesquisa em Saúde**. 2. ed. rev. e atual. Florianópolis: UFSC/Pós-Graduação em Enfermagem, 2002. p.108-149.

LEOPARDI, M. T.; GELBCKE, F. L.; RAMOS, F. R. S. Cuidado: objeto de trabalho ou objeto epistemológico da enfermagem? **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v.10, n. 1, p. 32-49, jan./abr. 2001.

LEOPARDI, M. T.; BECK, C. L. C.; GONZALES, R. M. B. Técnicas e procedimentos de pesquisa qualitativa. In: LEOPARDI, M. T. **Metodologia da pesquisa na saúde**. Santa Maria: Pallotti, 2001.

MARTÍNEZ, M. M.; ESTRADA, M. R. B.; BARA, F. E. La universidad como espacio de aprendizaje ético. **Rev. Ibero-Americana de Educação**, v. 29, p.14-43, maio-ago., 2002.

MARX, Karl. **Contribuições à crítica da economia política**. 2. ed. São

Paulo: Martins Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_. Tesis sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escogidas**. I. Moscú, Progreso, 1986.

\_\_\_\_\_. **O capital** - crítica da economia política. Livro 1 - O processo de produção do capital. 13. edição. v. I. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

\_\_\_\_\_. A produção da mais valia absoluta. In: \_\_\_\_\_. **O capital**. Processo de trabalho e processo de produção de mais valia. Disponível em: <<http://pucrs.capus2.br/~sopena/edir/Marx3.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2009.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda, 1979.

MATOS, E.; PIRES, D. Teorias administrativas e organização do trabalho: de Taylor aos dias atuais, influências no setor saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 508-514, ago. 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2003. 80 p.

NETO, O. C. et al. **Grupos focais e pesquisa social**: o debate orientado como técnica de investigação. RJ: DCS/ENSP, 2001.

NEVES, Y. M. et al. Saúde mental e trabalho: um campo de estudo em construção. In: ARAÚJO, A. **Cenários do trabalho**: Subjetividade,

movimento e enigma. Rio de Janeiro: Dp&a, 2004. p.19-49.

OFFE, C. **Trabalho e sociedade**: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da "Sociedade do Trabalho". v. 2. Rio de Janeiro: Tempo Brasiliense, 1991.

OGUISSO, T. **Trajatória histórica da enfermagem**. São Paulo: Manole, 2005.

OGUISSO, T.; ZOBOLI, E. C. P. **Desafios para a Enfermagem e a Saúde**. Barueri: Manole, 2006.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PADILHA, M. I. C. S. Do cuidado da alma ao cuidado do corpo - uma nova compreensão da história de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 3, p. 431-446, 1998.

PASCHE, D. F; HENNINGTON, É. A. Promoção da saúde e o Sistema Único de Saúde. In: CASTRO, A.; MALO, M. (Orgs.). **SUS ressignificando a promoção da saúde**. São Paulo: Hucitec-Opas, 2006. p.19-40.

PEREIRA, I. B; RAMOS, M. N. **Educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

PEDUZZI, M. Equipe multiprofissional de saúde: conceito e tipologia. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 35, n.1, p. 103-9, 2001.

PIRES, D. Novas formas de organização do trabalho em saúde e enfermagem. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 13, n. 1/2,

p. 83-92, 2000.

\_\_\_\_\_. Consolidação da legislação. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 8, n. 32, p. 37-45, out./dez. 1979.

\_\_\_\_\_. et al. (Orgs.). **Consolidação da legislação e ética profissional**. Florianópolis: Conselho Regional de Enfermagem-SC/Quorum Comunicação, 2010.

\_\_\_\_\_. Reestruturação produtiva e conseqüências para o trabalho em saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 2, n. 53, p. 251-63. 2000.

\_\_\_\_\_. **Hegemonia médica na saúde e a enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Reestruturação produtiva e trabalho em saúde no Brasil**. 2. ed. São Paulo CUT: Anna Blume, 2008. 254 p.

\_\_\_\_\_. A estrutura objetiva e subjetiva do trabalho em saúde. In:

\_\_\_\_\_. **O processo de trabalho em saúde: organização e subjetividade**. Florianópolis: Papa-livro, 1999. p. 25-81.

PINHEIRO, E. F. C. et al. Profissional de saúde: a inter-relação entre formação e prática. **Revista Formação**, n. 8, p. 45-55. 2003.

PUIG, J.M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RAMOS, M. N. Indicações teórico-metodológicas para a elaboração de currículos na educação profissional de nível técnico em saúde. In: CASTRO, J. L. (org.). **Profae: educação profissional em saúde e**

cidadania. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. p. 55-86.

RAMOS, F. R. S. **Trabalho e educação: ética/bioética na experiência de si do trabalhador da saúde.** 2005. Proposta apresentada ao CNPq para fins de realização de estágio Pós-Doutoral, Florianópolis, 2005.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422. 2002.

REGO, S. **A formação ética dos médicos – saindo da adolescência com a vida (dos outros) nas mãos.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

REIBNITZ, K.; PRADO, M. L. do. **Inovação e educação em enfermagem.** Florianópolis: Cidade Futura, 2006.  
RICHARDSON, R. J; PERES, J. A. S; WANDERLEY, J. C. V.  
**Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. Atlas: São Paulo, 1999.

SILVA, J. P. V et al. Sistema Único de Saúde: reafirmando seus princípios e diretrizes para fazer avançar a Reforma Sanitária Brasileira. In: **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio** (org.). Textos de apoio em políticas de saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 43-73.

SOUZA, M. L; SARTOR, V.V. B.; PRADO, M. L. Subsídios para uma ética da responsabilidade em Enfermagem. **Texto contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.14, n.1, p. 75-81, 2005.

TAUBE, S. A. M. **O processo de trabalho da enfermeira na central de material e esterilização: uma perspectiva tecnológica aos instrumentos.** 2006. 220 f. Dissertação (Mestrado em enfermagem) – Departamento de Enfermagem, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

TANAKA, O. Y.; MELO, C. **Avaliação de Programas de Saúde do Adolescente** - um modo de fazer. São Paulo: Edusp, 2001. Disponível em: <<http://www.bireme.br/bvs/adolec>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

TEIXEIRA, M. B. **Empoderamento de idosos em grupos direcionados à promoção da saúde**. 2002. 105 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública do Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.portalteses.cict.fiocruz.br>>. Acesso em: 09 fev. 2010.

TEIXEIRA,E,CABRAL,I.O movimento em defesa da qualidade da formação dos profissionais de enfermagem e o trabalho da Aben na área de educação,.Rev Bras Enferm,Brasília 2011,mar-abr;64(2):223.

THOMPSON, E. P. **A Formação da classe operária inglesa**. Trad. Renato Busato Neto e Cláudia Rocha de Almeida. v. II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TURATO, E. R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis: Vozes, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**.. São Paulo: Atlas, 1987.



## APÊNDICES



## **APÊNDICE A - Roteiro dos temas para análise projetos políticos pedagógicos dos cursos**

### **1 CONCEITOS**

Processo de trabalho em enfermagem (objeto, instrumentos, finalidade e produto), Regulação, Legislação e exercício profissional enfermagem, Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem Legislação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem, Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico, Demandas sócio-históricas para a profissão Currículo por competência  
Formação ética

### **2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS**

Vinculação que o projeto político pedagógico de curso apresenta com as diretrizes curriculares e as legislações vigentes, projeto de educação na escola, princípios norteadores dos processos de aprendizagem, cenários e tendências da profissão, itinerários formativos, perfil profissional de conclusão do técnico, contribuições para a transformação da realidade, crenças valores e pressupostos, construção de conceitos, definição de competências para alcançar o perfil definido, definição de conteúdos requeridos a conquista de competências, relação entre competência conteúdo e disciplina, natureza da integração matriz curricular, desenho do currículo processo de avaliação

### **3 COMPETÊNCIAS RELATIVAS À FORMAÇÃO ÉTICA**

Que experiências pedagógicas são centrais (mais enfatizadas) na formação do técnico de Enfermagem.

Estão previstas novas competências (inovação, criatividade, trabalho em equipe, autonomia, tomada de decisões) relacionadas a valores estéticos, políticos e éticos, à laborabilidade, flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, identidade dos perfis profissionais ou estratégias para seu desenvolvimento na proposta pedagógica curricular.

### **4 EIXOS TEMÁTICOS OU DISCIPLINAS RELACIONADAS À ÉTICA**

Como estão estruturadas as propostas pedagógicas curriculares dos

cursos em relação ao eixo temático da ética quanto a bases tecnológicas ou conteúdos, estratégias metodológicas, bibliografias e avaliação.

## **APÊNDICE B - Roteiro Questões norteadoras para as entrevistas**

Questões norteadoras da entrevista com coordenadores e professores das escolas.

### **1 - A ÉTICA NO ENSINO TÉCNICO DE ENFERMAGEM**

- a) Qual o entendimento sobre ética presente no curso, na sua opinião?
- b) O que os professores entendem por trabalhar questões éticas e morais durante o curso? Há um consenso sobre isto? De que forma tem sido feito?
- c) Você acha que a formação em enfermagem contribui na formação ética do aluno? Por quê?
- d) Explique como você percebe a formação ética dos estudantes do curso técnico de enfermagem
- e) Como você percebe o interesse de estudantes e professores nas disciplinas e conteúdos de Ética? Como você explica isso?
- f) O que você acha mais importante em relação a ética na sua disciplina/ eixo temático

### **2 - DESAFIOS ÉTICOS NA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO**

- a) Você já enfrentou alguma situação que envolveu questões éticas nos momentos de estágio supervisionado, Caso afirmativo relate qual foi sua vivência.
- b) Quando você está diante de uma situação que envolva questões éticas como você age? Que valores e ou princípios guiam sua ação?
- c) Que estratégias o curso lança e você como professor utiliza para alcançar os objetivos propostos em sua disciplina?
- d) Como você percebe a relação entre legislação, regulamentação do exercício profissional e os desafios éticos cotidianos da relação educação e trabalho
- e) Como você acha que o curso está abordando ou capacitando o aluno para os desafios éticos do trabalho?



## APÊNDICE C - Roteiro para os grupos focais

Um grupo focal será desenvolvido em cada uma das duas escolas selecionadas. Os estudantes em fase final do curso serão convidados a participar. Em um primeiro momento, será esclarecido o propósito da pesquisa. Após a obtenção do termo de consentimento livre e esclarecido e as explicações, o grupo será formado e os trabalhos iniciados.

A pesquisadora mostrará tarjetas de cartolina com os seguintes valores escritos: imparcialidade, dignidade, harmonia, justiça, respeito, tolerância, altruísmo, cooperação, lealdade, responsabilidade, compromisso, engajamento, seriedade, busca pelo conhecimento, realismo, sentimento de pertencimento, sentimento de vínculo, cidadania, prudência, autoconhecimento, autorrealização, autoestima, ponderação, beneficência, autonomia do estudante, coleguismo, humor, autonomia dos pacientes, diálogo, não-discriminação, empatia, compreensão, solidariedade, dignidade da vida humana, igualdade, liberdade, prestígio, amor, amizade, verdade, saúde, vida, lealdade, honestidade, esperança, estética, prazer, bem-estar, felicidade, paz, perfeição.

Cada aluno elencará por ordem de prioridade cinco valores que julga serem os mais importantes, pensando nas situações vivenciadas ao longo do curso nos momentos teóricos e práticos. Será aberta a discussão dos motivos que levaram a cada um a escolher os cinco valores como prioridade. Neste momento, no grande grupo serão elencados cinco valores que representem melhor o pensamento do grupo. A pesquisadora questionará como esses valores e essas questões éticas são trabalhados ao longo do curso.

O grupo focal será gravado em meio eletrônico e as anotações no decorrer dos encontros serão registradas.



## APÊNDICE D - Autorização para a coleta de dados documentais



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO - TRINDADE  
DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM  
CEP.: 88040-970 - FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA  
Tel. (048) 3721.9480 - 3721.9399 Fax (048) 3721 9787 - e-mail: nr@nr.usfc.br

### AUTORIZAÇÃO PARA A COLETA DE DADOS DOCUMENTAIS

O projeto de pesquisa intitulado: **A Formação Ética na Profissionalização do Técnico de Enfermagem: Desafios da Relação Educação – Trabalho** é desenvolvido pela pesquisadora Prof. Dda. Laurete Medeiros Borges (RG 1909.664-SSP/SC-CPF 63521970949). Trata-se de pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC, parecer 776/10.

O projeto de pesquisa tem como **objetivo geral**: analisar a formação ética na profissionalização do técnico de Enfermagem em sua relação com o processo de trabalho. E tem como objetivos específicos: identificar as competências relativas à formação ética expressas nos currículos dos cursos técnicos de Enfermagem de duas escolas do Sul do Brasil e sua relação com o contexto histórico-político da educação profissional na área; conhecer as experiências pedagógicas para a formação ética desenvolvidas nos cursos técnicos de Enfermagem de duas escolas do sul do Brasil; discutir as questões éticas nos contextos de trabalho do técnico de Enfermagem a partir das experiências teórico /práticas de professores e estudantes desses cursos.

Na primeira etapa da pesquisa será realizada **análise documental dos projetos de curso das escolas para complementação** das informações respondidas na entrevista semiestruturada que será realizada com os professores e coordenadores dos cursos e do grupo focal que será realizado com os estudantes formandos do curso técnico de enfermagem, essa pesquisa utilizará as seguintes fontes textuais: documentos acadêmicos dos cursos, como o projeto político-

pedagógico, as diretrizes e estruturas curriculares, os projetos de ensino de algumas disciplinas e outras fontes que a instituição por ventura tenha disponível, desde que haja consentimento.

Os resultados da pesquisa trarão benefícios indiretos às instituições pesquisadas, no sentido de oferecer subsídios para os estudos sobre a formação ética dos Técnicos de Enfermagem. Dessas reflexões entende-se que devem nascer propostas concretas de estratégias teórico-metodológicas que visem uma formação profissional mais humana e eticamente competente.

Os documentos coletados ficarão sob a guarda da pesquisadora principal, em seu domicílio. Só terão acesso os pesquisadores envolvidos. Os dados serão utilizados em publicações científicas derivadas do estudo ou divulgação em eventos científicos.

Gostaria de contar com a sua colaboração nesta pesquisa. No caso de aceitar concordar com o exposto acima, peço que preencha o campo abaixo:

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, na condição de Coordenador do Curso Técnico de Enfermagem da Eu..... fui informado (a), dos objetivos, procedimentos, riscos e benéficos desta pesquisa, conforme descritos acima. Compreendendo tudo o que foi esclarecido sobre o estudo a que se refere este documento, e autorizo a realização deste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Coordenador

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora Principal

Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

## APÊNDICE E - Termo de consentimento livre esclarecido dirigido aos estudantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO - TRINDADE  
DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM  
CEP.: 88040-970 - FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA  
Tel. (048) 3721.9480 - 3721.9399 Fax (048) 3721 9787 - e-mail: nr@nr.usfc.br

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O projeto de pesquisa intitulado: **A Formação Ética na Profissionalização do Técnico de Enfermagem: Desafios da Relação Educação – Trabalho** é desenvolvido pela pesquisadora Prof. Laurete Medeiros Borges (RG 1909.664-SSP/SC-CPF 63521970949), sob orientação da Dra. Flávia Regina Souza Ramos. Trata-se de pesquisa desenvolvida no Doutorado em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina e foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC parecer 776/10.

O projeto de pesquisa tem como **objetivo geral**: analisar a formação ética na profissionalização do técnico de Enfermagem em sua relação com o processo de trabalho. E tem como objetivos específicos: identificar as competências relativas à formação ética expressas nos currículos dos cursos técnicos de Enfermagem de duas escolas do Sul do Brasil e sua relação com o contexto histórico-político da educação profissional na área; conhecer as experiências pedagógicas para a formação ética desenvolvida nos cursos técnicos de Enfermagem de duas escolas do sul do Brasil; discutir as questões éticas nos contextos de trabalho do técnico de Enfermagem a partir das experiências teórico/práticas de professores e estudantes desses cursos.

Este estudo será realizado em 3 etapas e você, como aluno do Curso Técnico de Enfermagem, está sendo convidado a participar da seguinte etapa: **Grupo focal**: que é uma forma de coletar dados a partir do debate de um grupo sobre suas experiências e percepções. O registro

dos dados colhidos será feito por meio de gravações, caso haja consentimento de todos os envolvidos.

Sua colaboração é fundamental para a realização desta pesquisa. **A pesquisa não oferece qualquer risco a seres humanos.** Possui natureza educacional, no entanto, não se trata de estudo experimental que venha a colocar em prática qualquer nova intervenção ou procedimento pedagógico. A pesquisa se orientará e obedecerá aos cuidados éticos colocados pela Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, considerado o respeito aos sujeitos e à Instituição participante de todo processo investigativo.

Sua participação não envolve riscos físicos, mas você poderá se recusar a participar ou deixar de responder a qualquer questionamento feito ao grupo e que por motivo não lhe seja conveniente. Isto não lhe acarretará nenhum prejuízo pessoal. Além disso terá a garantia de que os dados fornecidos serão confidenciais e os nomes dos participantes não serão identificados em nenhum momento, a imagem individual e institucional serão protegidas, assim como serão respeitados os valores individuais ou institucionais manifestos.

Os resultados da pesquisa trarão benefícios indiretos às instituições pesquisadas, no sentido de oferecer subsídios para os estudos sobre a formação ética dos Técnicos de Enfermagem Dessas reflexões, entende-se que devem nascer propostas concretas de estratégias teórico-metodológicas que visem uma formação profissional mais humana e eticamente competente.

Se tiver alguma dúvida em relação ao estudo antes ou durante o seu desenvolvimento, ou desistir de fazer dele, poderá entrar em contato comigo pessoalmente (formas de contato abaixo informadas). Os registros, anotações e documentos coletados ficarão sob a guarda da pesquisadora principal, em seu domicílio. Só terão acesso os pesquisadores envolvidos. Os dados serão utilizados em publicações científicas derivadas do estudo ou divulgação em eventos científicos.

Gostaria de contar com a sua participação na pesquisa. No caso de aceitar tal convite, peço que preencha o campo a seguir:

Eu.....  
....., fui informado (a), dos objetivos, procedimentos, riscos e benéficos desta pesquisa, conforme descritos acima. Compreendendo tudo o que foi esclarecido sobre o estudo a que se refere este documento, concordo com a participação no mesmo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora Principal

Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.



## APÊNDICE F - Termo de consentimento livre esclarecido dirigido aos professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO - TRINDADE  
DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM  
CEP.: 88040-970 - FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA  
Tel. (048) 3721.9480 - 3721.9399 Fax (048) 3721 9787 - e-mail: nr@nr.usfc.br

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O projeto de pesquisa intitulado: **A Formação Ética na Profissionalização do Técnico de Enfermagem: Desafios da Relação Educação – Trabalho** é desenvolvido pela pesquisadora Prof. Laurete Medeiros Borges (RG 1909.664-SSP/SC-CPF 63521970949), sob orientação da Dra. Flávia Regina Souza Ramos. Trata-se de pesquisa desenvolvida no Doutorado em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina e foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC parecer 776/10.

O projeto de pesquisa tem como **objetivo geral**: analisar a formação ética na profissionalização do técnico de Enfermagem em sua relação com o processo de trabalho. E tem como objetivos específicos: identificar as competências relativas à formação ética expressas nos currículos dos cursos técnicos de Enfermagem de duas escolas do Sul do Brasil e sua relação com o contexto histórico-político da educação profissional na área; conhecer as experiências pedagógicas para a formação ética desenvolvidas nos cursos técnicos de Enfermagem de duas escolas do sul do Brasil; discutir as questões éticas nos contextos de trabalho do técnico de Enfermagem a partir das experiências teórico/práticas de professores e estudantes desses cursos.

Este estudo será realizado em 3 etapas e você, como professor do Curso Técnico de Enfermagem, está sendo convidado a participar da seguinte etapa: entrevistas semiestruturadas, que serão realizadas nas dependências da escola. O registro dos dados colhidos será feito por

meio de gravações, caso haja consentimento de todos os envolvidos.

Sua colaboração é fundamental para a realização desta pesquisa.

**A pesquisa não oferece qualquer risco a seres humanos.** Possui natureza educacional, no entanto, não se trata de estudo experimental que venha a colocar em prática qualquer nova intervenção ou procedimento pedagógico. A pesquisa se orientará e obedecerá aos cuidados éticos colocados pela Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, considerado o respeito aos sujeitos e a Instituição participante de todo processo investigativo.

Sua participação não envolve riscos físicos, mas você poderá se recusar a participar ou deixar de responder a qualquer questionamento feito ao grupo e que por motivo não lhe seja conveniente. Isto não lhe acarretará nenhum prejuízo pessoal. Além disso terá a garantia de que os dados fornecidos serão confidenciais e os nomes dos participantes não serão identificados em nenhum momento., a imagem individual e institucional serão protegidas, assim como, serão respeitados os valores individuais ou institucionais manifestos.

Os resultados da pesquisa trarão benefícios indiretos às instituições pesquisadas, no sentido de oferecer subsídios para os estudos sobre a formação ética dos Técnicos de Enfermagem Dessas reflexões, entende-se que devem nascer propostas concretas de estratégias teórico-metodológicas que visem uma formação profissional mais humana e eticamente competente.

Se tiver alguma dúvida em relação ao estudo antes ou durante o seu desenvolvimento, ou desistir de fazer dele, poderá entrar em contato comigo pessoalmente ( formas de contato abaixo informadas). Os registros, anotações e documentos coletados ficarão sob a guarda da pesquisadora principal, em seu domicílio. Só terão acesso os pesquisadores envolvidos. Os dados serão utilizados em publicações científicas derivadas do estudo ou divulgação em eventos científicos.

Gostaria de contar com a sua participação na pesquisa. No caso de aceitar tal convite, peço que preencha o campo a seguir:

Eu.....  
....., fui informado (a), dos objetivos, procedimentos, riscos e benéficos desta pesquisa, conforme descritos acima. Compreendendo tudo o que foi esclarecido sobre o estudo a que se refere este documento, concordo com a participação no mesmo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora Principal

Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.



**ANEXOS**



## ANEXO A - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina

Certificado

[http://www.reitoria.ufsc.br/~hpcep/projeto\\_cep/cei...](http://www.reitoria.ufsc.br/~hpcep/projeto_cep/cei...)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão  
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



**CERTIFICADO** nº 776

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, instituído pela PORTARIA N.º 0584/GR-99 de 04 de novembro de 1999, com base nas normas para a constituição e funcionamento do CEPSH, considerando o conteúdo no Regulamento Interno do CEPSH, **CERTIFICA** que os procedimentos que envolvem seres humanos no projeto de pesquisa abaixo especificado estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

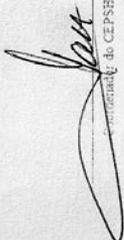
**APROVADO**

**PROCESSO:** 776      **FR.:** 340059

**TÍTULO:** A Formação Ética na Profissão realizada do Técnico de Enfermagem: Desafios da Relação Educação-Trabalho

**AUTOR:** Edivia Regina Souza Ramos, Laurete Medeiros Borges

FLORIANÓPOLIS, 31 de Maio de 2010.

  
Coordenador do CEPSH/UFSC

Prof. Washington Fariello de Souza  
Coordenador do CEPSH/UFSC