

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**ESCOLA DE ENFERMAGEM**  
**Programa de Pós-graduação em Enfermagem**  
**Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva**

**MARTA PAZOS PERALBA COELHO**

**O SABER-SER ÉTICO-PROFISSIONAL DA**  
**ENFERMAGEM: UM OLHAR SOBRE A**  
**FORMAÇÃO DE NÍVEL TÉCNICO**

São Paulo

2009

**MARTA PAZOS PERALBA COELHO**

**O SABER-SER ÉTICO-PROFISSIONAL DA  
ENFERMAGEM: UM OLHAR SOBRE A  
FORMAÇÃO DE NÍVEL TÉCNICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Enfermagem.

Área de concentração: Enfermagem em Saúde Coletiva

Orientadora:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Rosa Maria Godoy Serpa da Fonseca

São Paulo

2009

AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Assinatura:

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**Catlogação na publicação (CIP)**

**Biblioteca “Wanda de Aguiar Horta”  
Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo**

Coelho, Marta Pazos Peralba.

O saber-ser ético-profissional da enfermagem: um olhar sobre a formação de nível técnico. / Marta Pazos Peralba Coelho. – São Paulo, 2009.

131p.

Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosa Maria Godoy Serpa da Fonseca.

1. Ensino profissional e técnico (enfermagem) 2. Técnicos de enfermagem 3. Ética profissional 4. Avaliação de programas educacionais (enfermagem). I. Título.

Nome: Marta Pazos Peralba Coelho

Título: A dimensão do saber-ser ético-profissional da Enfermagem: um olhar sobre a formação técnica.

Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Enfermagem em Saúde Coletiva.

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Banca Examinadora**

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho

Aos meus queridos: Hilber, Carol e Daniel que compartilham a minha vida e me apóiam plenamente em cada desafio assumido.

À minha família que é a referência para o meu saber-ser.

Àqueles que com sensibilidade trabalham na formulação de políticas educacionais para a formação de profissionais de saúde e principalmente àqueles que a operam.

## **Agradecimentos**

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Maria Godoy Serpa da Fonseca, por me orientar neste trabalho, me estimulando no exercício da crítica e não me deixando conformar apenas com o elementar.

Ao corpo docente e técnico-administrativo da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo.

Aos profissionais da Biblioteca “Wanda de Aguiar Horta” da EEUSP,

Aos gestores da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, do Ministério da Saúde que me apoiaram na realização deste trabalho.

Aos consultores e técnicos do projeto de Certificação de Competência do PROFAE bem como às ETSUS com as quais compartilhei ricas experiências na construção de uma metodologia crítico-emancipadora para a formação de profissionais da saúde.

À Deusinha que cuida de mim de uma forma muito especial.

Aos amigos que compartilharam das minhas “correrias”, angústias e realizações. Principalmente àquelas que sabem que são especiais para mim.

Em especial, à direção e ao corpo técnico da ETS-Cerrado pela disponibilidade de participar desta pesquisa, à qual se expuseram inteiramente contribuindo para a reflexão sobre a dimensão do saber-ser ético-profissional na formação de profissionais de saúde. Agradeço a confiança.

A vida está cheia de oportunidades de ouro, cuidadosamente disfarçadas de problemas insolúveis.

John Gardner

Coelho MPP. O saber-ser ético-profissional da enfermagem: um olhar sobre a formação de nível técnico. [dissertação]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2009.

## **RESUMO**

Visando a garantia da oferta de atenção integral e de qualidade à saúde da população brasileira, a enfermagem tem se articulado em ações coletivas para construir novas práticas de saúde e de formação de profissionais. Busca-se uma formação calcada em competências crítico-emancipatórias, assegurando que os princípios e as estratégias do SUS sejam norteadores fundamentais dessa construção. A realidade da formação tem sido a ênfase no saber-saber e no saber-fazer em detrimento, muitas vezes, do saber-ser. Este estudo partiu do pressuposto de que o desenvolvimento da dimensão do saber-ser ético-profissional na formação contribui para uma prática profissional vinculada a valores ético-políticos e de justiça social. Assim, buscou-se investigar como a formação da dimensão do saber-ser ético-profissional do técnico em enfermagem é desenvolvida na escola. Trata-se de uma pesquisa de abordagem etnográfica, na perspectiva teórica do materialismo histórico e dialético que reconhece os processos educacionais como parte integrante de formações sociais historicamente determinadas. Os dados foram coletados a partir da observação direta do cotidiano de uma escola técnica de saúde, dos seus documentos e de entrevistas com o corpo técnico. Os resultados explicitaram as concepções que as docentes têm sobre o saber-ser ético-profissional e como elas foram aplicadas na construção dos processos formativos, tanto no que se refere ao currículo como na prática docente. O principal dado é de que não há um processo educativo sistematizado sobre a dimensão do saber-ser ético-profissional, tampouco o currículo explicita os conteúdos em valores e atitudes. Concluiu-se que a dimensão do saber-ser ético-profissional, apesar de sempre presente na prática profissional, nem sempre é abordada nos processos de formação tradicionalmente baseados na racionalidade científica. Isto se dá tanto pela herança de uma formação tradicional, como pela falta de clareza do que significa e como deve ser feita a formação dessa dimensão.

**PALAVRAS-CHAVE:** 1. Saber-ser ético-profissional 2. formação 3. valores 4. atitudes 5. currículo.



Coelho MPP. The ethical-professional know-how-to-be of nursing professionals: an overview on the technical formation [dissertation]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2009.

## **ABSTRACT**

In order to guarantee integral attention and quality to the health care of the Brazilian population, nursing professionals have been working on collective actions with a view to implementing new health care practices and formation of new professionals in this area. The objective is the achievement of a formation which is based on critical-emancipating competencies and make it sure that its construction is essentially oriented and based upon SUS principles and strategies. The reality of the formation of professionals in the field of nursing has always been focused on the know-how-to-know and the know-how-to-do to the detriment of the know-how-to-be. This study is based on the presupposition that the development of a ethical-professional know-how-to-be dimension of the nursing formation contributes to a professional practice that leads to ethical-political and social justice values. Therefore, investigation was focused on how the ethical-professional know-how-to-be dimension is developed in the nursing technical course. This is an ethnographic-approach-based research which theoretical perspective tends to the dialectic and historic materialism, in which educational processes are understood as integrating parts of social historically determined formations. Data were collected based on direct observation of a technical health care school daily routine, as well as from the school documents and by interviewing the school technical body. Results have shown how the school teaching body sees the ethical-professional know-how-to-be and how it was applied in the implementation of the formative processes, either to the school curriculum and to the school teaching body practice. The main data is that there is no educational systematized process on the dimension of the ethical-professional know-how-to-be in the school, and also the curriculum does not detail its content as to values and attitudes. It is then concluded that this dimension, despite being often present in the professional practice, is not always approached in the processes of formation which are traditionally based on the scientific rationality. This happens either on account of a traditional formation heritage, as well as on account of a lack of a clear understanding of this dimension and how the formation of such dimension should be brought about.

**KEYWORDS:** 1. Ethical-professional know-how-to-be 2. formation 3. values 4. attitudes 5. curriculum.

## **LISTA DE SIGLAS**

ABEn – Associação Brasileira de Enfermagem.

ACS – Agente Comunitário de Saúde.

BVS – Biblioteca Virtual da Saúde.

CEB – Câmara de Educação Básica.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

COFEn – Conselho Federal de Enfermagem.

EEUSP – Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo.

ETSUS – Escolas Técnicas do SUS.

ETS-Cerrado – Escola Técnica de Saúde do Cerrado. Nome fictício.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC – Ministério da Educação.

PROFAE – Projeto de profissionalização dos trabalhadores da área de enfermagem.

RCN – Referenciais Curriculares Nacionais.

RET-SUS – Rede de Escolas Técnicas do SUS.

SCC – Sistema de Certificação Competências.

SEE – Secretaria Estadual de Educação.

SGTES – Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde.

SUS – Sistema Único de Saúde.

# SUMÁRIO

## Lista de Siglas

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
2	<b>OBJETIVOS</b> .....	21
3	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	22
3.1	AS CONCEPÇÕES SOBRE COMPETÊNCIA E A DIMENSÃO DO SABER-SER ÉTICO-PROFISSIONAL.....	22
3.2	CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO SABER-SER ÉTICO-PROFISSIONAL....	28
3.3	A FORMAÇÃO DE ATITUDES E VALORES.....	35
3.4	A CONSTRUÇÃO DO PROJETO EDUCACIONAL EM VALORES.....	40
3.5	AVALIAÇÃO DE ATITUDES E VALORES.....	42
3.6	CAPACITAÇÃO DOCENTE.....	45
4	<b>METODOLOGIA</b> .....	49
4.1	TIPO DE ESTUDO.....	49
4.2	DEFINIÇÃO DO CENÁRIO DE PESQUISA E DOS SEUS PARTICIPANTES.....	50
4.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	51
4.3.1	<b>Coleta de dados</b> .....	52
4.3.2	<b>Análise</b> .....	57
4.4	DESCRIÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA.....	60
5	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	65
5.1	CONCEPÇÕES SOBRE O SABER-SER ÉTICO PROFISSIONAL .....	66
5.2	A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO .....	71
5.3	ABORDAGENS PRÁTICAS SOBRE A FORMAÇÃO DO SABER-SER ÉTICO-PROFISSIONAL.....	80

5.4	CAPACITAÇÃO DOCENTE EM VALORES.....	95
5.5	PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	98
5.6	PROCESSOS AVALIATIVOS DE APRENDIZAGEM.....	104
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
7	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>116</b>
	<b>APÊNDICE 1- ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DOCENTES E COORDENADORES.....</b>	<b>123</b>
	<b>APÊNDICE 2- ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....</b>	<b>125</b>
	<b>APÊNDICE 3- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (entrevista).....</b>	<b>126</b>
	<b>APÊNDICE 4- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (observação) .....</b>	<b>128</b>
	<b>ANEXO 1- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA EEUSP.....</b>	<b>130</b>
	<b>ANEXO 2- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA SES/DF.....</b>	<b>131</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Acredito que nos envolvemos com aquilo que constitui valor pessoal, que foi forjado na construção social e apropriado pelas motivações pessoais. O interesse pelo tema formação de valores surgiu da vivência que tive durante o período que trabalhei com a formulação de políticas para a formação de profissionais da saúde e a crença que tenho na integralidade do cuidado.

A experiência de formular processos educacionais para profissionais da saúde confrontou as minhas crenças com a realidade das escolas que valorizam sobremaneira a dimensão do saber-saber (conhecimentos) e do saber-fazer (habilidades), omitindo a dimensão do saber-ser que se refere aos valores e atitudes. Reconheço que essa dimensão tem potencial para ampliar a visão da totalidade do cuidado que deve ser prestado ao outro e por isso requer um investimento em sua formação.

Senti necessidade de buscar referências teórico-conceituais para discutir o tema com maior propriedade e também conhecer a percepção que as escolas têm sobre o assunto. Para essa busca elaborei inicialmente três questões norteadoras: O que se entende por formação da dimensão do saber-ser ético-profissional? Qual o papel da escola no seu desenvolvimento? Que condições pedagógicas seriam necessárias para satisfazer essa formação com a maior efetividade possível?

A oportunidade de participar do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem em Saúde Coletiva na Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo viabilizou o desenvolvimento desta pesquisa sob o referencial do materialismo histórico e dialético que entende que a formação dos valores tem como base a consciência social. Esses valores são difundidos por meio da educação, instrução e outros meios de informação social.

Esse entendimento me levou a buscar os fundamentos e contextos relativos a essa dimensão da formação que não é nova, embora seja nova a forma de explicitá-la, pois não se limita ao conteúdo ético no

desenvolvimento do currículo e perpassa todas as práticas que se dão no processo educativo.

O estudo do tema assume um caráter necessário e relevante, na medida em que pretende contribuir para a reflexão daqueles envolvidos no desafiante caminho da mudança para a formação de um profissional crítico e reflexivo, capaz de se inserir na produção dos serviços de saúde na perspectiva da consolidação do Sistema Único de Saúde, de acordo com os princípios da Reforma Sanitária brasileira.

O setor saúde abriga a maior política de inclusão social existente no país, o Sistema Único de Saúde – SUS (Brasil 2004). A história mostra que os movimentos sociais tiveram participação decisiva e, pela sua mobilização, garantiram a inscrição em lei dos princípios e diretrizes para a organização de um novo sistema de saúde no país dando continuidade ao processo de reforma sanitária, com ampliação da cobertura dos serviços e ações sanitárias; aumento da presença do setor público em todas as esferas de atuação, da prevenção à reabilitação; ampliação dos investimentos na área; descentralização da gestão setorial; criação de instâncias para o controle social sobre o sistema de saúde; direcionamento para a ordenação de recursos humanos (Ceccim; Feuerweker, 2004).

Apesar das conquistas, ainda não foi possível garantir um sistema capaz de oferecer atenção integral e de qualidade à população brasileira. Entre o proposto e o implementado, percebem-se alguns descompassos, dentre os quais, na formação dos profissionais de saúde. Por um lado, o SUS tem uma proposta baseada na integralidade da atenção, conceito ampliado de saúde, intersetorialidade e, por outro, grande parte das instituições formadoras vem aplicando modelos de formação tradicionais e hegemônicos baseados numa abordagem biologicista, medicalizante, hospitalocêntrica, procedimento-centrada (Feuerweker, 2002).

Há muitos anos, organizações docentes, estudantis e de participação popular vêm fazendo a crítica a esse projeto de formação hegemônica,

buscando caminhos e estratégias para a inovação e transformação na orientação e organização dos cursos.

Nesse processo, no decorrer dos 11 anos de SENADEn<sup>1</sup>, vêm sendo desenvolvidas reflexões sobre o que pensa, analisa e propõe a enfermagem brasileira frente aos atuais rumos da educação nacional destacando-se as mudanças a serem implementadas na formação dos profissionais da saúde e, entre eles, as(os) trabalhadoras(es) de enfermagem, assim como as parcerias políticas e institucionais necessárias para consolidar as mudanças propostas e em processo de regulamentação (Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem, 2002).

Nos movimentos promovidos pela Rede Unida<sup>2</sup>, a enfermagem tem sido ativa no esforço de trabalhar de maneira articulada os vários aspectos da construção da saúde, onde são necessárias mudanças profundas de atitude e de valores de docentes e profissionais. Trabalhando juntos de alguma maneira, dentro e fora dos muros das universidades e nas unidades de saúde, docentes, estudantes, profissionais de serviço e população desenvolvem novas maneiras de aprender novas práticas de saúde e começam a recuperar os valores da solidariedade e da construção democrática (Feuerweker, 2000).

As últimas conferências nacionais de saúde também têm reiterado a reivindicação pela mudança na formação dos profissionais da saúde. Os avanços nos processos de gestão do sistema de saúde nos últimos anos vêm redefinindo de forma dinâmica as necessidades de requalificação, tendo os princípios e pressupostos do SUS como foco alimentador dessas definições. (Buss, Motta, Nunes et al. 2001).

Na educação dos profissionais de saúde, os movimentos de mudanças têm como eixo fundante, a ruptura com as concepções pedagógicas tradicionais, para a opção de propostas de transformação,

---

<sup>1</sup> Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem.

<sup>2</sup> Rede Unida: Conecta pessoas que executam e/ou articulam projetos que tem como objetivo comum o desenvolvimento de recursos humanos em saúde.

capazes de alterar as relações entre docentes e estudantes e, desses, com os espaços de ensino-aprendizagem para a construção do conhecimento de novas práticas de saúde e de educação (Sena, 2005).

Assim, a partir de 2003, com a criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde – SGTES, o Ministério da Saúde assumiu a sua missão constitucional de ordenar a formação de recursos humanos para a área da saúde (Brasil, 1988). O escopo de suas ações diz respeito à construção de estratégias e políticas de formação e desenvolvimento dos profissionais, à luz dos princípios e diretrizes do SUS, para que haja uma efetiva reorientação do modelo de atenção e mudanças nas práticas, transcendendo declarações, portarias, leis e normas, passando de fato a integrar nosso cotidiano; considerando ainda a lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 1996.

Como parte dessas ações da SGTES a Coordenação de Ações Técnicas de Educação em Saúde (no âmbito do Sistema de Certificação de Competências - PROFAE<sup>3</sup>) desenvolveu para a formação de técnicos de enfermagem uma metodologia de elaboração de perfil e de avaliação baseada em competências a partir de um referencial crítico-emancipatório, assegurando que os princípios e as estratégias do SUS sejam norteadores fundamentais nessa construção (Coelho et al. 2007). Ao final desse projeto concluiu-se que a metodologia utilizada aplica-se para outras profissões da saúde de nível médio e superior, sendo uma ferramenta de gestão para a educação e para o trabalho. (Brasil, 2008).

Considerando a reforma da legislação educacional brasileira (Lei nº 9394/96), que orienta a formação baseada em competências, entende-se, segundo Ramos (2001) que a concepção de competência contida neste processo, se constitui como referência conceitual (organizar o processo pedagógico) e estruturante (estruturar processos educativos) da implementação das políticas educacionais e da objetivação da reforma no âmbito dos sistemas e das instituições de ensino, visando assim, a reorientar

---

<sup>3</sup> PROFAE – Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem.



uma prática hegemônica baseada em conteúdos organizados em disciplinas para a construção de competências profissionais.

Assim é que, no documento Referencial Curricular para a formação do Agente Comunitário de Saúde, para o Ministério da Saúde, a formação profissional não pode se restringir à dimensão técnica instrumental, tornando-se uma simples estratégia de adaptação às necessidades do processo produtivo. (Brasil, 2005)

Focalizando no tema deste estudo que trata de uma das dimensões da competência, que é o saber-ser, Waldow (2004) chama a atenção sobre a dualidade que existe entre o proposto no currículo das escolas e o praticado em sala de aula e campo de estágio. Os docentes insistem no discurso que prega o cuidado humano integral, todavia escorregam em suas próprias idéias e atitudes contraditórias, transmitindo aos estudantes conteúdos médicos enfocando problemas, sintomas e classificação diagnóstica.

Essa mesma contradição aparece na dimensão estrutural, em que os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN), apesar de orientarem a formação baseada em competências, fazem apenas a descrição de duas dimensões; o saber-saber (descrito nas bases tecnológicas) e o saber-fazer (descrito nas habilidades). A dimensão do saber-ser é omitida, desconfigurando o próprio princípio da formação baseada em competências e reforçando uma formação biologizada e tecnicista, descontextualizada do modelo de atenção à saúde preconizado pelo SUS.

Conseqüentemente, essa contradição se reproduz na dimensão particular (no currículo das escolas) e na singular (na aula propriamente dita). Mandú (2003) reforça que as incoerências entre proposições e práticas são inúmeras, acompanhadas pela falta de clareza em relação ao que se elege e nomeia.

Sordi e Bagnato (1998) ponderam que há sinais de luta tentando romper essa lógica da biologização e tecnicismo, mas o ensino crítico vai

precisar percorrer um longo caminho, repleto de atalhos e armadilhas, até lograr algum impacto.

Kletemberg (2004) aponta que a formação dos profissionais de saúde é um dos possíveis caminhos para a quebra do hiato entre a dualidade da prática assistencial de enfermagem e a sensibilidade, a dicotomia entre a teoria e a prática, o trabalho especializado e o cuidado humanizado e a destreza tecnológica e a subjetividade do cuidado. Busca-se uma formação que alie os novos conceitos do cuidado aos princípios científicos, pois diante da falência do modelo biologicista tradicional é necessário repensar as práticas do cuidar, numa visão humanística e existencial do ser cuidado.

A realidade da formação tem sido a ênfase no saber fazer em detrimento, muitas vezes, do saber-ser. Sordi (1998) caracteriza isso como sendo a marca da prática na área da saúde.

Diante dos aspectos anteriormente apresentados, o pressuposto para o estudo é que o **desenvolvimento da dimensão do saber-ser ético-profissional na formação de trabalhadores de nível médio em enfermagem contribui para uma prática profissional vinculada aos valores ético-políticos e de justiça social.**

O tema da formação do saber-ser ético-profissional tem sido pouco trabalhado academicamente, apesar da sua relevância frente aos novos paradigmas da educação profissional voltados para o desenvolvimento de competências e para a integralidade da atenção à saúde proposta pelo SUS. Tal afirmação tem origem numa pesquisa bibliográfica realizada durante o programa de Mestrado em Enfermagem em Saúde Coletiva da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo – EEUSP (disciplina Enfermagem em Saúde Coletiva II), por meio da qual me propus a identificar a produção acadêmica referente ao tema. O principal dado encontrado neste trabalho é que o tema saber-ser não é reconhecido como descritor em nenhuma base de dados da Biblioteca Virtual da Saúde (BVS). Ele aparece como parte do título, palavra-chave ou como conteúdo do texto, mas ainda não foi validado cientificamente como descritor. O estudo demonstrou que o

saber-ser ético-profissional tem diversas interpretações no campo da formação profissional. Há uma predominância na abordagem do saber-ser sobre as reflexões teóricas no campo do cuidado e das práticas pedagógicas.

A necessidade de conhecer e compreender as complexas questões envolvidas na formação do saber-ser ético-profissional permitiu identificar como **problema de estudo a contradição existente entre a teoria e a prática sobre a dimensão do saber-ser ético-profissional na formação dos profissionais da saúde de nível técnico de enfermagem.**

Neste sentido, o objeto de estudo foi **a abordagem da dimensão do saber-ser ético-profissional da enfermagem no processo de formação de nível técnico no âmbito de uma Escola Técnica de Saúde do SUS (ETSUS), por meio da análise do projeto pedagógico desta escola e da prática educativa das enfermeiras docentes.**

Este estudo toma como referência a pesquisa realizada no âmbito do SCC/PROFAE/SGTES intitulada “As práticas de enfermagem e a dimensão do saber-ser da competência profissional”, que teve como base teórico-metodológica o processo social de construção das atitudes, valores e virtudes a eles relacionados, na visão do materialismo histórico dialético. O estudo revelou que das situações da prática de enfermagem analisadas, emergiam valores, significando que, do ponto de vista ético, a prática de enfermagem assentava-se primordialmente neles. Assim, estudar o saber-ser da enfermagem significa reconhecer a base do trabalho da enfermagem na sua dimensão relacional e humanitária, quais sejam as virtudes, valores e atitudes que embasam a prática profissional (Fonseca, Egry, Marques, 2006).

Como integrante do grupo que desenvolveu a referida pesquisa, pude observar, empiricamente, que os participantes, tanto docentes como trabalhadores, enfatizaram a importância do tema, reivindicaram o seu aprofundamento e ampla divulgação como forma de contribuir para a

formação do técnico de enfermagem bem como de outros profissionais da saúde.

A dimensão do saber-ser da enfermagem, apesar de sempre presente na prática profissional, nem sempre é abordada nos processos de formação tradicionalmente baseados na racionalidade científica. Buscam-se compatibilizar os conhecimentos da enfermagem moderna com os historicamente construídos desde a enfermagem tradicional, ainda que esta seja reiteradamente desvalorizada, posto que tratada como empírica e vocacional (Fonseca, 2008).

A finalidade desta pesquisa é **contribuir para a ampliação do conhecimento sobre o tema, além de indicar limites e possibilidades do desenvolvimento da dimensão do saber-ser ético-profissional a partir do projeto político pedagógico do curso e das práticas educativas da escola.**

Assim, convido o leitor a conhecer os resultados desta pesquisa no intuito de contribuir para a reflexão dos formadores e também dos formuladores de políticas no âmbito da formação de profissionais de saúde sobre o entendimento da dimensão do saber-ser ético-profissional e o modo de operacionalização dessa formação.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 GERAL**

- Conhecer elementos do processo de formação dos técnicos de enfermagem no que se refere ao saber-ser ético-profissional.

### **2.2 ESPECÍFICOS**

- Identificar como a escola construiu o seu currículo de formação do técnico em enfermagem na perspectiva da dimensão do saber-ser ético-profissional da competência.
- Verificar como foi implementada a dimensão do saber-ser ético-profissional nas práticas educativas da escola.
- Identificar limites e possibilidades do desenvolvimento da dimensão do saber-ser ético-profissional a partir do projeto político-pedagógico do curso e das práticas educativas da escola.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 AS CONCEPÇÕES SOBRE COMPETÊNCIA E A DIMENSÃO DO SABER-SER ÉTICO-PROFISSIONAL

Contextualizando os fatos históricos ao atual momento de formação profissional baseado em competências vale ressaltar, sinteticamente, a influência da economia.

Na primeira revolução industrial, a força física do homem foi substituída pela energia de máquinas, criando condições para a reordenação do processo de produção e o surgimento do modelo capitalista. Posteriormente, esse modelo também se esgotou e houve a ocorrência da segunda revolução industrial, com ênfase nas capacidades intelectuais e nas chamadas competências humanas.

Visando a criar condições favoráveis para sua expansão e também para a manutenção de sua condição hegemônica, o modo de produção capitalista utilizou-se da educação e do ensino como principais instrumentos de formação de profissionais e de docilização da massa trabalhadora. Nesse contexto, o ensino como atividade profissional, foi se efetivando de forma ampla e complexa, na tentativa de se articular com os aspectos políticos, econômico e social das sociedades, tanto em âmbito local como nacional e internacional [...] tornando-se sistema de produção e reprodução de conhecimentos utilitários, buscando a modelação de aptidões técnicas, cada vez mais especializadas, destinadas a atender aos desafios dos novos desenvolvimentos tecnológicos no espaço da produção (Pinhel, Kurcgant, 2007).

Localizando a formação do Técnico de Enfermagem neste contexto, é dado que a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional de Nível Técnico (Resolução nº 4/1999 - CNE/CEB) é definida a metodologia de elaboração de currículos baseado em competências técnicas por área; e cada instituição deve construir seu currículo de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e atendendo às demandas do cidadão, do mercado e da sociedade (Brasil, 1999). Para orientar a elaboração do

currículo o Ministério da Educação publicou os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Profissional de Nível Técnico (RCN) para cada curso das diversas áreas profissionais.

Essa nova formatação da educação voltada para o desenvolvimento de competências requer das escolas técnicas uma nova abordagem na formação. Considerando as perspectivas sócio-econômicas e culturais presentes na atualidade, os saberes docentes e as competências se articulam neste processo de desenvolvimento pessoal e profissional, sendo relevante que esses docentes apreendam o conceito de competências em sua maior amplitude, com vistas à melhoria da formação dos profissionais (Pinhel, Kurcgant, 2007).

O tema competência é polissêmico e debatido por vários autores, tanto na perspectiva da educação como do trabalho. Como ponto de convergência, toma-se para este estudo o conceito adotado pelo Conselho Nacional de Educação para o qual a competência profissional é entendida como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (Brasil,1999).

Esse conceito, aplicado à educação, revela a existência de três dimensões do saber: o saber-saber, representado pelos conhecimentos, o saber-fazer, representado pelas habilidades e o saber-ser, representado pelos valores. (Brasil,1999)

De maneira geral, a noção de competência se apresenta sempre associada à ação. Neste sentido, o conceito da competência vem sendo enfaticamente empregado no intuito de associar o conhecimento teórico à prática, tendo como centro, o indivíduo capaz de tal realização (Pinhel, Kurcgant, 2007).

O Referencial Curricular para o curso de Habilitação Técnica em Enfermagem é apresentado em forma de matriz de referência, composto por competências, habilidades e bases tecnológicas que embasam a

organização do currículo. Ao apresentar a idéia de superar os modelos antigos de formação, o referencial indica que a educação profissional em saúde contemple as dimensões política, social e produtiva do trabalho humano, aliando formação humanística, essencial e indiscutível, com a formação tecnológica de qualidade. As escolas têm autonomia na composição dos seus desenhos curriculares, os RCN não são mandatórios, desde que, seja qual for a configuração do currículo, sejam contempladas todas as competências profissionais gerais do técnico de nível médio em Saúde constantes na Resolução 4/1999 do CNE e arroladas no núcleo da área (Brasil, 2000).

Em recente pesquisa sobre “As competências crítico-emancipatórias e a formação dos trabalhadores de nível médio em enfermagem”, Marques (2007), ao analisar mais detalhadamente a noção de competência trazida pelo Ministério da Educação, percebeu que este tem forte referência aos atributos individuais, com perspectiva cognitivista, minimizando a dimensão das competências coletivas e sociais.

Ramos (2002) também identificou que os Referenciais Curriculares Nacionais enunciam a competência como um princípio formativo adequado à flexibilidade e à complexidade atual dos processos de trabalho, destacando os aspectos subjetivos dos trabalhadores. Porém, ao serem descritas, reduzem-se a atividades profissionais prescritíveis num sistema produtivo estável, próprio dos padrões taylorista-fordista.

A reflexão sobre este aspecto remete a outros, igualmente importantes: a necessidade de não perder de vista a perspectiva histórica do processo de trabalho e de formação, uma vez que as competências variam historicamente, de acordo com os contextos sociais, econômicos e culturais e dependem dos embates entre as visões de mundo dos diversos atores sociais; e que os espaços formadores devem investir esforços nas mudanças dos métodos de ensino e em novas propostas de formação docente (Marques, 2002).



Assim, o Ministério da Saúde, numa ação indutora no âmbito do Projeto de Profissionalização de Trabalhadores da Área de Enfermagem - PROFAE, em 2000, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico construiu um sistema de referências conceituais<sup>4</sup> para respaldar uma noção de competência contextualizada para a área da saúde, tendo por base o paradigma de atenção à saúde, definido pelo Ministério da Saúde, e a competência humana para o cuidar em saúde-enfermagem, não restrita à dimensão técnico-instrumental, nem tampouco a uma simples estratégia de adaptação às necessidades do processo produtivo.

Nesses referenciais, a competência humana se expressa fundamentalmente na capacidade de um ser humano cuidar de outro, de colocar em ação os conhecimentos necessários para prevenir e resolver problemas de saúde, mobilizando e disponibilizando tecnologias importantes para o ato de cuidar. Dessa forma é dado que a competência para o cuidar em saúde-enfermagem se integraliza mediante a articulação das dimensões técnicas, organizacionais, comunicativas e sociopolíticas (Ministério da Saúde, 2000).

Como orientação para a formação de profissionais de saúde, temos que:

“A adoção de competências para a formação profissional dos trabalhadores de nível médio da área da saúde deve levar em conta que as competências são construídas pelos próprios trabalhadores como sujeitos deste processo; e que tanto o espaço formativo quanto as organizações de trabalho deverão se constituir em “instâncias qualificadoras” propiciando aos alunos/trabalhadores condições de participação, de diálogo, de negociação e de intervenção. Isto implica em mudanças nas estratégias pedagógicas, com redefinição dos processos de trabalho nas instituições empregadoras. Partindo desta compreensão, o modelo de competências deverá possibilitar a construção de competências ampliadas, abrangendo várias dimensões ainda não reconhecidas ou valorizadas na organização do trabalho (Ministério da Saúde, 2000, p.12).”

---

<sup>4</sup> Essas referências foram desenvolvidas no âmbito do Sistema de Certificação de Competências do PROFAE. O SCC/PROFAE foi considerado como um instrumento estratégico de apoio à introdução de inovações na organização dos serviços de saúde (Marques, 2007).

Corroborando com essa idéia Deluiz (1997) diz que é fundamental ampliar a qualificação dos trabalhadores em saúde, tanto na dimensão técnica especializada quanto na dimensão ético-política, comunicacional e de inter-relações pessoais.

Tradicionalmente, a formação dos trabalhadores da saúde é centrada nas dimensões do saber e do fazer. Atendendo às premissas da formação no modelo baseado em competências, o PROFAE elaborou e validou o Perfil de Competências do Auxiliar de Enfermagem que expressa claramente as dimensões formativas do saber-saber, saber-fazer e do saber-ser ético profissional buscando garantir a integralidade das ações desenvolvidas.

Focalizando a dimensão do saber-ser ético-profissional, que é considerada transversal a todas as dimensões, no Perfil de Competências do Auxiliar de Enfermagem ela se expressa por meio de atitudes de solidariedade, civilidade, compartilhamento, responsabilidade e ética. O saber-ser incorpora:

Interagir com o usuário e seu grupo social, com a coletividade e a população; estar atento à linguagem corporal do usuário; respeitar valores, culturas e individualidades ao pensar e propor as práticas de saúde; buscar alternativas frente a situações adversas, com postura ativa; recorrer à equipe de trabalho para solução ou encaminhamento de problemas identificados; compreender a pertinência, a oportunidade e a precisão das ações e dos procedimentos que realiza, mediando-se pelos indivíduos, grupos e populações a que se refere sua prática profissional; colocar-se em equipe de trabalho em prol da organização e da qualidade do cuidado de enfermagem; pensar criticamente seus compromissos e responsabilidades como cidadão e trabalhador da saúde (Ministério da Saúde, 2003, p.4).

Fonseca, Egry e Marques (2006) sintetizam que o saber-ser ético-profissional da enfermagem refere-se à sua dimensão relacional e humanitária, quais sejam as virtudes, valores e atitudes que embasam a prática profissional.

A visão materialista histórica das virtudes e dos valores concebe que é no percurso social que o indivíduo aprende, desenvolve e reproduz os

valores e as virtudes, sendo um processo de construção social fortemente influenciado pela superestrutura social. (Fonseca, 2007)

Os indivíduos nascem numa determinada sociedade, na qual vigora uma moral efetiva que não é invenção de cada um em particular, mas que cada um encontra como dado objetivo, social. Esta moral corresponde a necessidades e exigências da vida social (Vasquez, 1990, p. 20).

Assim é, que nos primórdios da enfermagem moderna, os princípios éticos profissionais eram calcados na vocação, obediência, submissão, honestidade, disciplina, zelo, delicadeza. Florence Nigthingale optou por um perfil ético moral no viés cristão revertendo a imagem desfavorável da profissão que era exercida pela enfermeira bêbada, profana e cruel (Ribeiro et al, 2006).

Face às transformações sócio-culturais, políticas e legais, atualmente primam-se por valores como: compreensão, respeito, solidariedade, responsabilidade, generosidade, bondade, tolerância, honestidade, lealdade, união, humildade, cooperação, compaixão, justiça, autonomia, iniciativa e empatia. Valores que do ponto de vista ético, a prática de enfermagem assenta-se primordialmente neles. (Fonseca, 2008)

Esses valores são relacionados ao plano do desenvolvimento pessoal e moral (Bolívar, 2000) para qualquer área profissional.

É necessário ressaltar também, aqueles valores relacionados especificamente à dimensão do *ethos* profissional (ou do campo de estudo), referente aos construtos teóricos que norteiam a formação da enfermagem, ou seja, beneficência – não maleficência, autonomia e alteridade (Fernandes et al, 2008), bem como aqueles contidos no Código de Ética Profissional.

O Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem que reúne normas e princípios, direitos e deveres, pertinentes à conduta ética do profissional, decorre e é decorrente da dimensão do saber-ser ético-profissional, uma vez que ele também regulamenta o saber-ser.

Ressaltam-se duas dimensões de atitudes: as propriamente morais e as do campo de estudo (ou de *ethos* profissional). Sendo assim, é conveniente dar clareza às dimensões que cobrem os conteúdos atitudinais do currículo, de modo a contribuir para se saber a que classe de atitude nos referimos, em que nível se situa o seu ensino-aprendizagem e a sua avaliação (Zabalza, 2000).

### 3.2 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO SABER-SER ÉTICO-PROFISSIONAL

A definição genérica de currículo como um plano pedagógico e institucional para orientar a aprendizagem dos alunos de forma sistemática permite adotar variados matizes e as mais variadas formas de acordo com as diferentes concepções de aprendizagem que orientam o currículo (Davini, 1983).

Currículo é entendido por Bolívar (2000, p. 133) como o “conjunto de experiências educativas que a escola proporciona, enquanto oportunidades de aprendizagem, aos alunos e alunas”.

Grundy<sup>5</sup> (1987) apud Sacristán (1998, p. 14) afirma que “currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”

É importante considerar que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Ele está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas e, desta forma, está envolvido com a produção de identidades individuais e sociais particulares. Sendo assim, o currículo - qualquer que

---

<sup>5</sup> Grundy S. Curriculum: Product or práxis. Londres. The Falmer Press. 1987.

seja ele - tem uma história que o vincula a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira e Silva, 2002 ).

Para Cruz (2001), o critério que define o currículo, como ferramenta de construção social, é um ideal de sociedade pela qual se luta. Reduzir a luta pela educação ao aperfeiçoamento dos processos de aprendizagem é reduzir o papel da educação a um processo epistemológico. Se for assim, a discussão se dará apenas na dimensão metodológica de aprendizagem, sem nenhuma vinculação com a dimensão sócio-política da educação, induzindo a escola a aperfeiçoar os instrumentos sem se questionar a respeito de qual sociedade estão ajudando a construir.

Considerando-se a formação de competências profissionais busca-se um processo crítico-emancipatório que prevê a decisão de intervir para transformar. Pressupõe não só a vontade política, mas também a necessidade de retomar passos já dados e de buscar pontos vulneráveis para a mudança. Trata-se de um processo dinâmico, garantido pelo compromisso de ambos, educador e educando, numa relação de troca para crescimento mútuo (Egry; Shima, 1992).

Na visão do materialismo histórico e dialético, a sociedade é composta de estrutura e de superestrutura fazendo parte desta última as normas, os princípios ideológicos e as formas de transmissão da consciência social, elaborados e transmitidos através de relações sociais que se estabelecem entre os seres humanos e a própria sociedade. Por sua vez, as relações sociais se formam e se difundem através da educação, instrução e outros meios de informação social, no seio do Estado e das instituições. (Fonseca, 2006).

No modo de produção capitalista, o Estado é considerado a principal instituição da superestrutura, estando acima de todas as demais e a serviço da classe dominante. Neste sentido, as políticas emanadas do Estado têm o objetivo de assegurar a acumulação e a reprodução do capital (Fonseca, 2006).

Isto permite inferir que a forma como os processos educacionais se desenvolvem varia historicamente e sofre interferências de determinantes econômicos, políticos e ideológicos.

A formação em enfermagem tem reconhecido seus fundamentos basicamente nas ciências biológicas. Preconiza-se, todavia, a sua interação com as ciências sociais, no plano teórico, e com a formação de atitudes ético-políticas, no plano da ação. Para essa autora, a defesa de um ensino técnico-científico, voltado para a prática do cuidado não deve ser confundida com a defesa do ensino tecnicista vigente, deslocado e descolado do seu contexto histórico. Esse tipo de tecnicismo tem o insanável defeito de supor que a estrutura social está dada e acabada, o que dissimula as reais contradições que a atravessam e a possibilidade de superação. (Nakamae,1998)

Sobre a necessidade de mudança no ensino da enfermagem, especialmente na formação da dimensão do saber-ser, verifica-se que a mera reforma educacional não produzirá as transformações desejadas. A técnica, enquanto saber e intervenção prática, acha-se submetida às condições socioeconômicas, políticas e ideológicas de sua constituição e o seu ensino reclama necessariamente a explicitação dessas condições que a determinam (Nakamae, 1998).

Faustino e Egry (2002) enfatizam que se faz necessário avançar não apenas no preparo de um profissional, mas, acima de tudo, de um indivíduo crítico, cidadão, preparado para aprender e criar, a propor, a construir.

Compete aos docentes proporcionar aos alunos os meios para a consciente percepção de sua intervenção como parte da prática social enquanto trabalhadores em uma sociedade sabidamente dividida (Nakamae, 1998).

Formar profissionais críticos faz parte dos discursos e das metas propostas pelas instituições formadoras e dos que estão envolvidos com esta formação. No entanto, nem sempre é explicitado neste processo, como

desenvolver e atingir estes propósitos, superando a retórica, efetivando medidas concretas (Sordi, 1998).

Freitas (1995) reforça que para fazer uma formação crítico-reflexiva, em competência política para transformar a realidade social é necessário explicar o que se quer transformar e qual o projeto histórico que orienta a opção por determinada transformação.

Para isso, Sordi (1998, p.84) propõe que é necessário fazer uma ruptura em dois níveis:

- alteração da concepção de homem, mundo, sociedade e educação dominante nos docentes da área, criando novos paradigmas que dêem conta de esclarecer o que se entende por ciência e qual sua vinculação com o planejamento da práxis;
- reorganização do trabalho pedagógico visando acelerar as transformações teóricas e filosóficas pensadas, dando-lhes concretude e visibilidade prática, aproximando discurso da ação.

Apesar de algum avanço nos discursos dos docentes no que se refere à proposição de novos marcos conceituais para os currículos, ainda o que marca a prática na área da saúde continua sendo a lógica tecnicista, a ênfase no saber e no saber-fazer, em detrimento muitas vezes do saber-ser. Isso é o que se observa nos profissionais, ao adentrarem ao mercado de trabalho, ávidos por exibir suas habilidades cognitivas e psicomotoras, o seu domínio da tecnologia e, simultaneamente, sua pequena familiaridade com as questões de fundo social (Esperidião, 2005).

Sordi e Bagnato (1998) identificaram que um dos equívocos mais freqüentes é a adoção de inovações por meio das metodologias de ensino como tentativas de evidenciar avanços. O que elas escondem, entretanto, é a manutenção das concepções anteriores que permanecem vivas e determinando a lógica da formação.

O que vai determinar se uma formação profissional se dá num sentido progressista, crítico-reflexivo ou conservador e tecnicista, em grande parte, é o modo de entender e fazer a educação, de como ela é trabalhada em sala

de aula, espaço de interação entre professor e alunos (Sordi e Bagnato, 1998).

Freire (1999) afirma que é na inclusão do ser que se funda a educação como processo permanente, sendo que o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que pode ou não ser concedido uns aos outros. O papel do educador é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação, ou seja, o papel de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos.

As mudanças contínuas que se observam e a transitoriedade que vivemos são oportunidade e desafios dos quais o educador não pode fugir, senão buscar as adequações necessárias para preparar os seus alunos como profissionais para essa realidade.

Sordi e Bagnato (1998, p.83) alertam para o risco dessa adequação, pois a escola, “através da forma como organiza o seu processo de trabalho, seleciona seus conteúdos e avalia seus alunos, pode contribuir para a disseminação de um conjunto de valores e atitudes questionáveis do ponto de vista político”.

A concepção da pedagogia crítico-social dos conteúdos também se apóia nos conteúdos de atitudes e valores, em que a prática pedagógica é uma prática social na qual as características sócio-culturais e psicológicas do estudante são valorizadas, permitindo a associação do conteúdo escolar com o seu mundo social (Libâneo, 1998).

As Diretrizes Curriculares para a Formação Técnica de Nível Médio estão calcadas sob pressupostos ético-humanísticos como base da construção do seu projeto político-pedagógico. Estas implicarão no contexto da formação e impactarão na assistência à saúde.



Para Freire (1996), a educação tem o sentido de processo na busca de potencialidades cognitivas, socioafetivas e de habilidades desenvolvidas por uma prática educativa, revestida de dialogicidade entre sujeitos que vivenciam o ensinar e o aprender, como a essência da prática pedagógica, que conduz ao aprimoramento do ser propriamente humano.

O redirecionamento do eixo da formação da simples tarefa de ensinar para a busca de conhecimento é a promoção de uma formação que compromete o estudante num movimento para a cidadania, como sujeito histórico e transformador da sociedade. (Behrens, 2000)

Entende-se que é preciso proporcionar situações de aprendizagem que impliquem em conceber a educação num sentido de totalidade, que será efetivada na medida em que incorporar as perspectivas da aprendizagem integral às reformas educativas, tanto no currículo como nos projetos político-pedagógicos das instituições formadoras. (Esperidião, 2005)

Na área da enfermagem, a formação dos seus profissionais é historicamente debatida pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) que trouxe para si a liderança da construção coletiva de um projeto político-pedagógico para a enfermagem com os profissionais assistenciais e os envolvidos com a educação (Germano, 2003). Esse projeto vem da necessidade de buscar novos modos de ensinar e aprender coerentes com o novo modo de assistir.

A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais e especificamente dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Enfermagem norteiam o perfil do egresso referido à valorização dos aspectos ético-humanistas, na perspectiva da integralidade da assistência, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral. (Brasil, 1999)

Diante dessa referência torna-se necessário “reordenar a relação trabalho-educação centrada na práxis, potencializando as ações em saúde com o reconhecimento das subjetividades e das questões éticas”. (...) Essa

reordenação supõe “atitude e método que implicam integração de conteúdos, superação de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento, superação da dicotomia ensino e pesquisa e ensino e aprendizagem centrada na visão de educação permanente” (Silva e Sena, 2008 p. 52 e 53).

A operacionalização dessa proposta encontra ressonância no referencial do currículo integrado que pode ser definido como um plano pedagógico que articula dinamicamente trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade, tendo sempre como pano de fundo, as características sócio-culturais do meio em que este processo se desenvolve. (Davini, 1994)

O currículo integrado é uma opção educativa que permite:

- uma efetiva interação entre ensino e prática profissional;
- a real integração entre prática e teoria e o imediato teste da prática;
- um avanço na construção de teorias a partir do anterior;
- a busca de soluções específicas e originais para diferentes situações;
- a integração professor-aluno na investigação e na busca de esclarecimentos e propostas;
- a adaptação a cada realidade local e os padrões culturais próprios de uma determinada estrutura social.

Numa sociedade em transformação constante, as maiores dificuldades não estão relacionadas com a obtenção de informações, mas em saber integrá-la e analisá-la criticamente. Assim é que o currículo integrado desperta o interesse e a curiosidade dos estudantes, pois o que estuda sempre está vinculado a questões reais e práticas, estimula os sujeitos a analisar os problemas nos quais se envolvem e a procurar alguma solução para eles. Conseqüentemente, é um tipo de educação que incentiva a formação de pessoas criativas e inovadoras. (Santomé, 1998)

### 3.3 A FORMAÇÃO DE ATITUDES E VALORES

Zabalza (2000) aborda o tema dos valores como algo intrinsecamente ligado às atitudes. Do ponto de vista conceitual podem-se estabelecer diferenças entre atitudes e valores, mas para este estudo tomam-se os valores como uma espécie de elemento concomitante da atitude. As atitudes possuem um componente valorativo, constituem algo semelhante à cristalização dos valores assumidos.

A atitude predetermina o comportamento; define o campo das possibilidades de sentido da ação quando esta é solicitada por situações concretas da vida. A atitude é, por sua vez, predeterminada pelo valor previamente interiorizado. Valor, atitude e ação formam uma seqüência (Pinto, 2000, p.276).

O que é atitude? Trata-se de “uma disposição pessoal ou coletiva para atuar de uma determinada maneira em relação a certas coisas, idéias ou situações”. (Zabalza, 2000, p.23).

Segundo Zabalza (2000, p.26-27), na definição de atitudes devem ser incluídos vários componentes básicos:

- “trata-se de uma dimensão ou de um processo interior das pessoas, uma espécie de substrato que orienta e predispõe a atuar de uma determinada maneira. Caso se trate de um estado mental e emocional interior, não estará acessível diretamente (não será visível de fora nem se poderá medir) senão através de suas manifestações externas;
- não pode ser entendido como algo endógeno ou estrutural (não é qualquer coisa que temos dentro de nós, como por exemplo, o baço), nem como algo típico e próprio de alguém (como um rasgo de personalidade ou a assinatura). A atitude é mais uma condição adaptável às circunstâncias: surgem e mantêm-se na interação que o indivíduo tem com os que o rodeiam;
- que precisamente por causa desse caráter adaptativo, e apesar de dizer que uma das suas características é precisamente a da permanência, esta será entendida de uma forma relativa. As atitudes constroem-se, ensinam-se, modificam-se, substituem-se por outras etc. É por isso que se constituem em conteúdos da formação escolar;

- em qualquer dos casos, se trata de fenômenos humanos complexos, nos quais intervêm pelo menos três componentes básicos: um componente **cognitivo** (o que se sabe sobre a coisa); um componente **emocional** (os afetos que essa coisa provoca) e um componente **comportamental** (as ações que realizamos relacionadas com o objeto da atitude). É sobre essa tripla plataforma que assentam as atitudes, e a sua manutenção ou a sua mudança dependerão igualmente da estabilidade ou das modificações que nelas se produzam” (grifo do autor).

Assim, para o desenvolvimento do saber-ser ético-profissional de um estudante, será necessário haver algumas modificações nos componentes básicos que nutrem a atitude desse estudante ou o efeito combinado de todos eles.

Fishbein e Azfes<sup>6</sup> (1977) apud Zabalza (2000) destacam três características básicas das atitudes: são aprendidas, preparam para a ação e são favoráveis ou desfavoráveis ao objeto.

Uma contribuição similar é dada por Keil<sup>7</sup> (1985) apud Zabalza (2000) dizendo que as atitudes são adquiridas mais que inatas, e que tendem a ser duradouras, ainda que sejam modificáveis pela experiência e pela persuasão.

Zabalza (2000) sintetiza dos seus estudos sobre teoria das atitudes vinculados à educação, que não existem controvérsias importantes entre os autores no que se refere ao fato de se tratar de aspectos da natureza humana suscetíveis de serem estimulados pela ação educativa.

O processo de aquisição das atitudes e valores inicia-se muito antes das crianças irem para escola.

O ambiente cultural da família é o primeiro grande nutriente das atitudes e dos valores infantis. Influência essa que prosseguirá e se completará posteriormente através de outros agentes educativos

---

<sup>6</sup> Fishben M. e Azjen I. Attitudes toward objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. *Psicological Review*. 1977.

<sup>7</sup> Keil LJ. Desarrollo de las actitudes. In Husen T. Postlethwaite, T.N. (Edits): *Enciclopedia Internacional de la Educación*. 1985.

(os amigos, os meios de comunicação etc.) e, entre eles, desempenhando um papel limitado, mas fundamental, a escola (Zabalza, 2000, p. 34).

Ao discutir a capacidade da escola em intervir no que diz respeito às atitudes e aos valores, Zabalza (2000, p.30) afirma que é “seguramente menor que a dos outros agentes educativos<sup>8</sup>, mas tem, relativamente a eles, a vantagem de um trabalho mais sistemático e continuado no domínio da formação”. E ainda pretende-se que a formação de atitudes seja consciente e crítica, vinculadas a valores e com a participação explícita dos indivíduos na configuração dessas atitudes.

A escola desempenha uma dupla função em relação às atitudes e valores (Zabalza, 2000, p. 37):

- a) Por um lado, deve reforçar as atitudes que são consideradas positivas para o desenvolvimento integral do aluno/a e, paralelamente, deve tentar estimular o desenvolvimento de outras atitudes novas que possam desempenhar um papel igualmente positivo no que diz respeito à sua educação integral;
- b) Por outro lado, deve tentar modificar as atitudes e os valores anteriores ao ingresso na escola ou surgidos durante o período escolar que atuem em detrimento do desenvolvimento educativo do sujeito ou que contradigam algum dos valores assumidos pela escola.

Araújo (2007, p. 35), sob a perspectiva da psicologia, entende que “valores são construídos com base nas projeções de sentimentos positivos que os sujeitos fazem sobre objetos e/ou pessoas e/ou relações e/ou sobre si mesmos”. Assim, para efetivar propostas educacionais coerentes com tais princípios, a escola deve assumir uma nova forma de organização curricular e relações escolares inserindo conteúdos contextualizados com a vida cotidiana do aluno relacionados com os sentimentos, as emoções e os valores éticos desejáveis em nossa cultura.

Para a especificidade deste estudo, o segundo item deve associar também a formação do *ethos* profissional da enfermagem.

---

<sup>8</sup> Esses agentes são: a família, os grupos sociais de referência, os meios de comunicação etc.

Retratando o sistema educacional espanhol antes da Reforma, Zabalza (2000) refere que o mundo da escola sempre considerou as atitudes como parte significativa das mensagens educativas, porém essa formação fazia parte do currículo implícito. Existiam apenas algumas alusões, quase sempre formais, incluídas nos capítulos dos objetivos, que não tinham por hábito se concretizarem nos conteúdos e nas atividades planejadas.

A vivência que temos da realidade educacional brasileira nos leva a perceber a semelhança que temos com essa descrição.

A Reforma promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) brasileira orienta que a educação profissional promova a formação das dimensões política, social e produtiva do trabalho humano, aliando formação humanística, essencial e indiscutível, com a formação tecnológica de qualidade. Entende-se assim, que o objetivo era de que os valores tomassem explicitamente uma parte substancial dos conteúdos educacionais a serem desenvolvidos nas escolas.

Esta questão desafia a escola à uma recontextualização do currículo no que se refere a incorporação explícita das atitudes e valores no programa formativo da dimensão do saber-ser ético-profissional.

Domingues e Chaves (2004, p.375) também reivindicam que na formação de profissionais de saúde

...deveriam ser ministrados conteúdos específicos e utilizar técnicas no sentido de instrumentalizar o aluno, futuro profissional, a identificar e lidar com as situações do seu cotidiano, além de qualificar a assistência, pois parece que o que é administrado hoje ainda é insuficiente, ou pouco articulado com a ética e com a reflexão dos valores.

Para Zabalza (2000), no âmbito da formação das atitudes é pertinente fazer uma distinção relativa aos processos de formação intencional e consciente e não intencionais e por vezes, não conscientes. Isto significa que os processos de formação de atitudes não se esgotam nas iniciativas intencionais. Outros mecanismos influenciam e atuam sem que nos demos conta, por meio dos processos relacionais e instrutivos que se produzem na

escola: a forma de se relacionar com os alunos/as, a forma de organizar o trabalho de sala, o clima institucional etc.

Os professores contam com três grandes instrumentos para desenvolver as atitudes e os valores dos nossos estudantes (Zabalza, 2000)

- a **informação** que é dada nos processos de ensino desempenha um papel muito importante, uma vez que as atitudes estão estruturadas, em parte, sobre um componente cognitivo (o que se sabe sobre o objeto da atitude e a capacidade que se tem para compreender e analisar essa informação).
- a **metodologia de ensino** que integra as mais diversas formas de intervenção da prática pedagógica. Além do manejo das técnicas pedagógicas, a grande influência se dá pelo clima que cria, as normas que estabelece, os valores que incorpora explicitamente no desenvolvimento da aula etc.
- o **exemplo pessoal** dos professores e aquilo que a própria instituição transmite aos alunos como modelos atitudinais. Esses fatores, independentemente de pretender ou não, convertem-se eles próprios em instrumentos de persuasão, cujo alcance é, inclusive muito superior ao das suas palavras. Quando a mensagem instrutiva é diferente da mensagem pessoal, o poder de influência do professor é reduzido ou, inclusive, anulado.

Este último instrumento traz consigo o “currículo oculto”

...constituído por tudo aquilo que a escola oferece, independentemente dos propósitos explícitos que formula ou que propõe, entre os quais se encontra principalmente esta dimensão atitudinal e moral, através da qual a escola socializa ideologicamente as relações sociais vigentes (Bolívar, 2000, p.130).

Em que pese todos os investimentos em ações educativas, Zabalza (2000) ressalta que a ação dos professores/as não pode garantir que as atitudes sejam efetivamente assimiladas. Diríamos que a sua capacidade de influência está orientada no sentido de os seus alunos terem experiências de comportamentos adaptados às atitudes e aos valores que pretendem desenvolver e que, com o tempo, facilitem a sua adoção.

### 3.4 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO EDUCACIONAL EM VALORES

No âmbito da saúde, formação de profissionais deve extrapolar o domínio técnico-científico da profissão e estender-se aos aspectos estruturantes das relações e das práticas com relevância social contribuindo com a qualidade de saúde para a população (Silva e Sena, 2007).

A grande dificuldade na educação em valores reside na forma de construir e de inter-relacionar as diferentes dimensões em iniciativas e ações integradas, pois “abordá-las – sem um delineamento global e contínuo – por meio de ações pontuais ou separadas, para além de lhes fazer perder parte do seu potencial educativo, será sempre percebido como uma intensificação do trabalho docente” (Bolívar, 2000, p. 158).

Para esse mesmo autor, a construção do projeto político-pedagógico é o processo através do qual os membros explicitam, chegam a um consenso e determinam os princípios específicos e próprios que vão guiar de um modo compartilhado a ação educativa de uma escola. Como tal, requer um longo processo imerso no desenvolvimento institucional da escola, gerando formas de trabalho para auto-rever os elementos subjacentes nas práticas educativas cotidianas, repensar o que se poderia/deveria mudar e compreender-se nos planos de ação. (Bolívar, 2000)

É o projeto político-pedagógico que manifesta o sentido de compromisso político com a formação. Como diz Gadotti (1996) não se



constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso todo projeto pedagógico da escola é também político.

A participação dos implicados no processo de elaboração, ao compartilhar percepções, problemas e necessidades, assegura que possa ser assumido no seu desenvolvimento prático. O Projeto Educativo de caráter curricular pretende garantir uma maior coerência na ação educativa conjunta do professorado, facilitando o trabalho em colaboração e reflexão sobre a prática (Bolívar, 2000, p. 160).

Não existem fórmulas determinadas no que se refere ao modo de elaborar ou inserir os valores no projeto de formação e nas tarefas da aula. Em vez disso, Bolívar (2000) indica alguns dos sentidos que deveriam ser assumidos:

- elaborar o projeto deve ser expressão daquilo que se faz e do compromisso que se tem com aqueles valores segundo os quais, conjuntamente, se vai tentar educar, em vez de considerá-lo uma tarefa burocrática-formalista;
- o próprio processo tem que exprimir a democracia escolar, construindo progressivamente um espírito de colaboração na escola, entre os professores, em primeiro lugar, os alunos e as própria famílias<sup>9</sup>;
- os valores, os hábitos e as normas acordados devem ser vividos na escola e na aula, posto que são o resultado e o consenso do compromisso construídos no próprio processo. Para manterem a atualidade devem ser introduzidas dinâmicas de auto-revisão por parte da equipe.

Puig (2007) sugere que num projeto de formação em valores deve-se incluir de maneira visível nas áreas correspondentes a abordagem de assuntos políticos, econômicos e jurídicos imprescindíveis para entender a organização social; trabalhar sistematicamente os Direitos Humanos e, no

---

<sup>9</sup> O ator família foi incluído por se tratar de uma referência para a educação básica. No nosso caso acredito que deve haver a participação dos profissionais do curso em questão, que atuam nos serviços de saúde.

momento oportuno, conhecer os conceitos e as reflexões éticas que ajudam a entender a experiência pessoal e social. A educação religiosa confessional deve ser separada do currículo, mas por outro lado, aderir à proposta de que todos os alunos adquiram conhecimento suficiente do fato religioso como fenômeno antropológico, sociológico, histórico e cultural.

Nesse sentido, Araújo (2007) reforça que a proposta educativa deve reconhecer os alunos como autores do conhecimento e protagonistas da própria vida, e não meros reprodutores daquilo que a sociedade decide que devem aprender. Quando a escola propicia possibilidades constantes e significativas de convívio com temáticas éticas, haverá maior probabilidade de que os valores sejam construídos pelos sujeitos.

A educação em valores, a preocupação com o ensino de formas dialógicas e democráticas de resolução de problemas sociais e a busca de articulação entre os conhecimentos populares e os conhecimentos científicos dão um novo sentido à escola (Araújo, 2007, p.39).

“A democracia requer uma educação intencional dos cidadãos para que adquiram as virtudes e os valores que a sustentem” (Puig, 2007, p.121).

Consolidando estes princípios identifica-se que na aula, os valores não são propriamente metas ou produtos finais. São as qualidades, os valores e os princípios intrínsecos ao próprio processo de ensino-aprendizagem que primeiramente fazem com que uma atividade se torne educativa.

### 3.5 AVALIAÇÃO DE ATITUDES E VALORES

Avaliar atitudes e valores delineia uma série de condições que derivam do duplo conteúdo do processo: em primeiro lugar, trata-se de avaliar e, em segundo lugar, trata-se, precisamente, de avaliar atitudes. É

um processo complexo que requer procedimentos específicos e tecnicamente justificados.

Segundo Zabalza (2000) o conteúdo confuso e deslizando das atitudes e dos valores faz com que, em certas ocasiões, se entenda que a sua avaliação seja apenas registrar as impressões que o professor obtém a partir do seu contato habitual com os alunos. Neste sentido,

...a avaliação é uma atividade profissional dos professores. Como tal atividade exige uma série de salvaguardas doutrinárias e técnicas que a distinguem claramente de outras formas de contato com as pessoas. [...] exige um planejamento prévio, exige sistematicidade, exige coerência e validade na determinação dos conteúdos a avaliar, das fontes de informação a utilizar e dos instrumentos com que se recolherá essas informações (Zabalza, 2000, p.54)

A avaliação das atitudes e valores faz parte do conjunto do processo formativo, assim deve incorporar aqueles itens previstos no desenho curricular. Devem adquirir uma relevância especial aqueles aspectos que têm maior importância na formação (Zabalza, 2000).

Pela própria natureza das atitudes e dos valores, que não possuem estrutura objetiva e palpável, não se pode acessá-las diretamente. Não se pode observá-las. Para avaliá-las devemos utilizar mecanismos interpostos.

Zabalza (2000) propõe três questões em relação a essa limitação:

- **vias de acesso:** que condutas podem expressar as atitudes ou valores;
  - via da linguagem: perguntando aos indivíduos e tratando de deduzir, através das suas respostas, qual é a atitude ou valor que defendem relativamente aos assuntos contidos nas perguntas;
  - via das condutas: observando o comportamento (natural ou induzido) dos indivíduos e deduzindo a partir daí as suas atitudes e valores;

- via das reações fisiológicas: analisando que tipo de reações fisiológicas se produzem na presença de determinados estímulos (suores, abertura das pupilas, rubor etc.)
- **inferências:** como relacionar as condutas externas com as atitudes e valores.
- **direção e valor:** que dimensões podem ser analisadas e valorizadas nas atitudes.

A direção marca a orientação positiva ou negativa da atitude. A intensidade ou valor da atitude refere-se ao grau ou força no qual se apresenta a atitude.

As técnicas para avaliar atitudes estão diretamente relacionadas com as vias de acesso às atitudes que assinalamos anteriormente. Quando se acessam as atitudes através do comportamento, a técnica básica é a observação. Quando a via de acesso é constituída pelas respostas verbais, os instrumentos mais utilizados são os questionários e as escalas. Em educação o estudo de atitudes através de reações fisiológicas não é habitual.

As atitudes e os valores são conteúdos formativos que são desenvolvidos de forma explícita e também implícita pela dinâmica da prática pedagógica, pelos conteúdos conceituais e comportamentais selecionados e pela forma do professor trabalhá-los, o que inclui, os materiais utilizados, a metodologia seguida, bem como o próprio trabalho desenvolvido pelos estudantes.

Assim, não só os alunos devem ser avaliados, mas todo o processo que está implicado na formação (Zabalza, 2000, p.71).

Rodriguez (2000), referindo-se aos conteúdos atitudinais expressos nas diretrizes educacionais espanhola analisa que estão organizados do seguinte modo:

- Atitudes gerais e transversais:
  - de caráter moral (gerais);
  - de caráter cívico (normas sociais);
  - relativas ao estudo e à ciência (próprias do estudante e do cientista);
  - referentes a si mesmo (particularmente como aluno/a)
- Atitudes específicas (relativas à matéria ou à área):
  - como área de conhecimento ou âmbito disciplinar;
  - como âmbito concreto de aprendizagem.

Relata ainda que, sem negar a importância de todas elas, e fazendo a leitura particular sobre o que é viável na prática, entende que o professor em geral tem que centrar a sua intervenção sistemática no segundo conjunto de atitudes, o das atitudes específicas relativas às matérias ou às áreas que explica, levando sempre em consideração a necessidade dos níveis de escolaridade com que trabalha.

Para Bolívar (2000), a formação de valores é mais do que um assunto técnico-pedagógico, trata-se de uma questão social e política, que não compete apenas aos docentes. Deveria significar a criação de um ambiente educativo, como ação conjunta e compartilhada, pois a educação em valores aponta para um projeto social, uma nova articulação da escola e da sociedade, ou um novo pacto educativo.

Corroborando com essa percepção, Pinto (2000) ressalta a idéia de Durkheim sobre o papel insubstituível e determinante que a educação representa na continuidade das formas de vida sociais. “E porque aprendeu bem a lição, não quis deixar aos acasos do mundo da vida privada ou à eficácia imprevisível do currículo oculto a transformação da consciência do ser social dos alunos” Durkheim, (1990) apud Pinto (2000, p. 273).

### 3.6 CAPACITAÇÃO DOCENTE

No âmbito da saúde a formação do profissional deve extrapolar o domínio técnico-científico da profissão e estender-se aos aspectos

estruturantes das relações e das práticas com relevância social contribuindo com a qualidade de saúde a população (Silva e Sena, 2007).

A operacionalização de processos formativos em enfermagem pressupõe o reconhecimento da importância da formação político-pedagógica dos docentes. É necessário investimento planejado na capacitação dos docentes para o enfrentamento das transformações no campo da saúde e da enfermagem coerentemente com as idéias de promoção da saúde, de atenção integral, universal e equânime (Mandú, 2003).

A formação em enfermagem é feita por profissionais enfermeiros que assumiram a docência. Eles reconhecem sua debilidade e limitação política e ideológica do enfermeiro-docente. Buscando ir além de uma prática pedagógica transmissora e tecnicista, como estratégia de enfrentamento, vem buscando capacitações na área de educação, ou mesmo em outras áreas que refletem o processo de formação do professor (Garanhani et al, 2005).

Como exemplo de formação de docentes, o Ministério da Saúde promoveu em nível nacional processos de capacitação pedagógica com uma proposta metodológica que tem produzido importantes impactos, entre outros aspectos pela

„,concepção educacional essencialmente democrática, na medida em que busca resgatar para os trabalhadores da saúde, o conceito e a prática da cidadania e permite a reflexão, a crítica e o conhecimento indispensáveis à reformulação de sua prática profissional. [...] Privilegiando a integração entre o ensino e o serviço esta capacitação busca refletir sobre o sujeito que aprende, o objeto a ser aprendido, conhecimento resultante da interação entre o sujeito e o objeto e o instrutor com facilitador desse processo (Brasil, 1994).

Sena (2005) enfatiza que para incorporar novas práticas no campo da saúde é fundamental a ruptura com as concepções pedagógicas tradicionais, para a opção de propostas de transformação, capazes de alterar as relações entre docentes e estudantes e, desses, com os espaços

de ensino-aprendizagem, para a construção do conhecimento e de novas práticas de saúde e de educação.

Bolívar e Rodriguez (2000), ao descreverem suas reflexões sobre a reforma das diretrizes educacionais espanholas, trazem considerações que são afetas ao objeto de estudo desta pesquisa:

- As diretrizes apresentam uma “inflação” de conteúdos atitudinais, que excede aquilo que se pode pedir a um professor ou professora. Principalmente, porque não basta inserir no currículo uma extensa ação educativa em valores e atitudes se não houver o devido apoio em termos de materiais e ações formativas;
- os professores não sabem muito bem que atitudes devem ser objeto de suas ações educativas, ao contrário dos conteúdos da matéria que ensinam. Eles têm apenas alguma idéia do que seria desejável;
- seria razoável se, desde o princípio, oferecessem propostas operativas de intervenção neste âmbito;
- os professores já começaram a ter clareza de que seria desejável dotar os alunos de atitudes importantes para otimizar a aquisição de diferentes aprendizagens curriculares e para o seu desenvolvimento moral e pessoal em geral. Porém, o que os professores têm mais dúvidas é em saber quais as atitudes que devem trabalhar e de que maneira, pois as orientações oficiais são escassas;

Diante das reflexões apresentadas, o que os autores concluem é que resta aos professores “inventarem”, e com certeza é o que fazem no dia-a-dia. Contudo, é pouco provável que todos tenham competência para “inventar”, sempre e numa direção adequada.

Araújo (2007), ao refletir sobre a reforma das diretrizes educacionais brasileiras, refere que a orientação para a construção de valores éticos e democráticos como prioridade, por ser uma proposta do Estado, trouxe o tema para o centro do debate educacional. No entanto, a maioria das

escolas não desenvolve ações concretas nessa direção, a não ser ações pontuais e vinculadas ao que se entende como currículo oculto, já citado anteriormente. Refere ainda, que enquanto a preocupação com a construção de valores de ética, não for assumida na pauta das prioridades educacionais e sociais do Brasil, e os gestores da administração escolar não assumirem a sua operacionalização, seguiremos apenas lamentando as desigualdades e injustiças do capitalismo e de nossa sociedade.



## 4. METODOLOGIA

Neste espaço, explico a direção tomada no processo de planejamento e desenvolvimento desta pesquisa.

Inicialmente, aponto as escolhas metodológicas que mais se adequaram ao objeto e que se tornaram possíveis em relação à especificidade do tema, o que exigiu uma abordagem singular para o alcance dos objetivos deste estudo.

Apresento, a seguir, a forma de seleção do campo de pesquisa, os instrumentos, os procedimentos utilizados no campo e a metodologia de análise dos dados que deram origem aos resultados apresentados.

Para finalizar, apresento a descrição da ETS-Cerrado<sup>10</sup>, que foi o cenário de pesquisa.

### 4.1 TIPO DE ESTUDO

Para compreender a dimensão do saber-ser ético-profissional na formação do técnico em enfermagem, buscou-se um método que fosse mais adequado a esse entendimento e para viabilizar o estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam, Minayo (2007) indica a adoção do enfoque qualitativo.

Levando em conta que a pesquisa fundamenta-se no interesse de estudar o trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano da escola, justificase a abordagem da pesquisa etnográfica que, segundo Rockwell (1986), deve levar em conta o contexto social que existe além da escola e da comunidade. No caso desta pesquisa, é fundamental a relação com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação e do Sistema Único de Saúde. Para isso,

---

<sup>10</sup> Os nomes utilizados para denominar a escola e as professoras são fictícios.

a perspectiva teórica incorporou o materialismo histórico-dialético como a teoria social que reconhece os processos educacionais como parte integrante de formações sociais historicamente determinadas. A escola está inserida em um contexto social amplo, que a influencia e determina de alguma forma.

Como orientação para a condução do trabalho, Zibetti (2005), respaldada em Rockwell (1986), esclarece que a etnografia não é uma simples descrição do ambiente estudado em sua cotidianidade, mas é uma descrição que se articula com um referencial teórico. As perguntas iniciais na etnografia são originadas de discussões teóricas, de forma que a descrição da realidade estudada não é mero reflexo dessa realidade, mas objeto construído, uma vez que o pesquisador leva consigo uma perspectiva teórica para a tarefa da observação e interpretação dos aspectos desconhecidos.

A investigação nesta pesquisa se deu pela observação empírica dos fatos sociais como condição imprescindível para sua compreensão (Nakamura, 2009).

#### 4.2 DEFINIÇÃO DO CENÁRIO DE PESQUISA E DOS SEUS PARTICIPANTES

Para atender as necessidades da pesquisa, o cenário deveria ser uma escola que cumprisse os seguintes critérios: pertencer à Rede de Escolas Técnicas do SUS<sup>11</sup> (RET-SUS), executar curso de nível técnico em enfermagem, ter projeto político-pedagógico definido, currículo atualizado nos últimos cinco anos e em execução.

Além dos critérios técnicos era necessário atentar para que fosse um local de fácil acesso e que a equipe da escola estivesse interessada em participar da pesquisa, pois o trabalho de coleta de dados requer um contato muito intenso.

---

<sup>11</sup> Este critério deve-se ao meu compromisso com o Ministério da Saúde que me apoiou na realização na realização deste trabalho.

A ETS-Cerrado atendeu a todos esses critérios. A minha aproximação com essa escola se deu em parte, em função da atividade profissional que eu desenvolvi no Ministério da Saúde, como consultora técnica de referência para projetos de educação profissional daquela escola. O bom relacionamento profissional que mantive com a equipe na qualidade de consultora e a proximidade da escola com o meu local de trabalho foram fatores que também contribuíram para a sua seleção como campo de pesquisa.

A direção da escola prontamente autorizou a realização da pesquisa por considerar esta experiência uma oportunidade importante e um momento de aprendizagem e avaliação daquilo que a escola tem feito.

No encontro de docentes e servidores da escola, intitulado “Valorização e aprimoramento: construindo saberes e práticas”, fui apresentada para todo o grupo como pesquisadora e tive oportunidade de apresentar o projeto de pesquisa e a proposta de trabalho para a coleta de dados. Todos demonstraram boa receptividade e colocaram-se à disposição para colaborar.

Tendo em vista que o grupo de docentes do curso técnico em enfermagem da ETS-Cerrado é composto por apenas oito professoras, todas foram selecionadas para participar do estudo junto com a gerente de curso e a diretora da escola.

### 4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por se tratar de pesquisa que lida com seres humanos, o projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo e também da Fundação de Ensino e Pesquisa da Secretaria Estadual de Saúde, acompanhado dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 3 e 4) e foi aprovado em concordância com a Resolução CONEP 196/96.

A pesquisa etnográfica não exige um método específico para a coleta e análise dos dados, mas requer do pesquisador uma sensibilidade para descrever um sistema de significados culturais de um determinado grupo, abordando o que faz sentido do ponto de vista teórico-conceitual. É essa sensibilidade que determina o método em função do problema estudado (Ludke e André, 2000).

#### **4.3.1 Coleta de dados**

Seguindo uma tendência em pesquisas etnográficas, este trabalho combinou a utilização da análise documental, entrevista intensiva e observação participante, tomando especial atenção a capacidade relacionada ao olhar, ouvir e escrever aquilo que de fato importa à abordagem teórico-conceitual do problema a ser investigado (Nakamura, 2009).

A fonte de dados empíricos deste estudo foi constituída por: 1) projeto político-pedagógico da escola, plano do curso técnico de enfermagem, apostilas e provas, entre outros (análise documental); 2) discursos de diretores, coordenadores pedagógicos e docentes da escola (entrevista) e 3) fatos observados nas reuniões e aulas teóricas, práticas e estágios do curso de técnico de enfermagem (observação).

A coleta de dados se iniciou com a análise documental, seguida da observação participante, e posteriormente, da entrevista. O objetivo era coletar dados que permitissem uma análise conjugando o que a escola “planejou fazer”, por meio do projeto político-pedagógico e currículo; o que a escola “diz que faz”, por meio das entrevistas, e o que a escola “realmente faz”, por meio das observações.

Seguindo orientação de Minayo (2001), durante a coleta busquei identificar e analisar dados não-mensuráveis, como sentimentos, sensações, percepções, pensamentos, intenções, comportamentos passados,

entendimento de razões, significados e motivações de um determinado grupo de indivíduos em relação a um problema específico.

Inicialmente tomei conhecimento da documentação formal da escola que me despertou a atenção para os elementos dos quais era preciso buscar evidências na prática pedagógica. Todos os documentos solicitados para consulta foram disponibilizados.

Ludke e André (1986) fizeram um levantamento dos principais autores sobre o tema **análise documental**, sintetizando as principais idéias a seguir. A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa complementando as informações obtidas por meio de outras técnicas, por desvelar aspectos novos de um tema ou problema. Ela busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. É uma fonte de evidências que fundamenta afirmações e declarações do pesquisador.

Nesta pesquisa pude experimentar a riqueza da técnica. A análise documental foi fundamental para conhecer o que a escola tinha como projeto para a sua prática pedagógica. Os documentos foram essenciais para demonstrar as (in)coerências e (in)consistências existentes entre o planejado e o executado. Os elementos captados me estimularam e respaldaram na busca de evidências da prática pedagógica.

Em seguida, planejei as atividades de observação com a gerente de cursos que me apresentou o cronograma de reuniões, aulas e estágios de duas turmas de enfermagem que estavam em formação naquele momento. Tive acesso a qualquer documento solicitado e liberdade de participação em todas as atividades, sem necessidade de agendamento ou comunicação prévia. Apesar das docentes saberem os objetivos da pesquisa, seria mais apropriado fazer a observação antes que elas tivessem conhecimento do roteiro de entrevista, pois assim, em sala de aula e estágio, elas não tenderiam a se dirigir para os itens que seriam abordados na entrevista.

Na seqüência da coleta de dados, a **observação participante** permitiu incorporar informações sobre o modo de ser e de se relacionar das professoras com os alunos e entre as próprias professoras. “Dessa forma, além da fala que é seu material primordial, o investigador terá em mãos elementos de relações, práticas, cumplicidades, omissões”... (Minayo, 2007) que foram utilizados no momento da análise.

Sobre a observação participante, Minayo (2007) considerada que esta é parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, podendo ser tomada como método em si mesmo, para compreensão da realidade empírica.

Schwartz (1955, apud Minayo, 2007) define a observação participante como um processo pelo qual se mantém a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica, participando do contexto social sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto.

Ao optar pela observação, assumi a postura de “observador como participante”, que revela ao grupo a sua identidade e os objetivos da pesquisa, por acreditar que nessa posição seria possível ter acesso a uma variedade de informações, contando com a colaboração das participantes (Ludke e André 1986). Esses mesmos autores enfatizam que a observação constitui-se no principal instrumento de coleta de dados na abordagem etnográfica “na medida em que o observador acompanha “in loco” as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”.

Apesar das controvérsias sobre o tema no debate das ciências sociais, uma coisa é certa na opinião de todos os estudiosos: existe a necessidade do pesquisador revitalizar o seu espaço social, aprendendo a se colocar no lugar do outro. No trabalho qualitativo, a proximidade com os interlocutores, longe de ser um inconveniente, é uma virtude (Minayo,2007) e nesta pesquisa isso se confirmou.

Minayo (2007), ao descrever o trabalho de Malinowski (1978), afirma que a observação participante se dá ao permitir a observação dos fenômenos em sua realidade. Esses fenômenos, denominados “imponderáveis da vida real” incluem: a rotina de um dia de trabalho, o tom das conversas e da vida social, a maneira sutil, mas inquestionável, em que as vaidades e ambições pessoais se refletem no comportamento dos indivíduos e nas reações emocionais dos que os rodeiam. Segui a orientação de Malinowski que diz que o pesquisador deve: imergir na realidade e, concomitantemente, dominar os referenciais teóricos necessários à investigação; colocar-se do ponto de vista do grupo pesquisado, com respeito, empatia e inserção, o mais intensamente possível, posto que a interação social faz parte da condição e da situação de pesquisa.

O instrumento utilizado para coleta dos dados na observação participante foi o diário de campo com um roteiro previamente estabelecido (anexo 2), no qual era anotado diariamente o que observava e que não era objeto de nenhuma modalidade de entrevista. Durante as observações fazia anotações rápidas e logo que deixava a escola realizava a descrição completa do que fora observado. Entendia que qualquer detalhe poderia me oferecer subsídio para análises posteriores.

O período de observação foi de aproximadamente seis meses, tempo de duração do curso de Complementação de Técnico de Enfermagem que estava acontecendo naquele momento. As observações se deram durante jornada pedagógica, encontro de docentes, aulas teóricas, aulas práticas em laboratório, estágio em hospital e Centro de Saúde.

Sob a visão do materialismo histórico e dialético, as observações deram ênfase aos conflitos, contradições e diferenças sobre os modos de vida, das práticas de classes e das formas de organização que engendram as situações de educação em saúde (Minayo, 2007).

A observação participante, como etapa do trabalho de campo, assim como em todas as etapas da pesquisa, indica que tudo merece ser

entendido como fenômeno social e historicamente condicionado: o objeto investigado, as pessoas concretas implicadas na atividade, o pesquisador e seu sistema de representações teórico-ideológicas, as técnicas de pesquisa e todo o conjunto de relações interpessoais e de comunicação simbólica (Minayo, 2007).

A etapa final da coleta de dados se deu com a utilização da **entrevista intensiva**, que promoveu uma interação com o pesquisado numa atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde permitindo correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas (Ludke e André, 2000).

Antes de iniciar a entrevista, cada participante tomou conhecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de sua participação, onde foram apresentados o tema e os objetivos da pesquisa, assegurando que as informações seriam tratadas no anonimato e serviriam para subsidiar o alcance dos objetivos desse estudo. Todas aceitaram as condições e assinaram o termo.

As entrevistas foram realizadas individualmente com todas as docentes enfermeiras, gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra.

O roteiro da entrevista (anexo 1) foi construído de forma a permitir a flexibilidade nas conversas e a absorver novos temas e questões trazidas pelo interlocutor como sendo de sua estrutura e relevância. Ele permitiu ainda captar informações privilegiadas, pois a “fala é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos” e, ao mesmo tempo, “possibilita transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas” (Minayo, 2001).

Os roteiros e os instrumentos da coleta de dados foram testados em público similar. Esse teste não pretendia captar quaisquer dos aspectos que



constituíssem os objetivos do levantamento, nem que trouxesse qualquer resultado referente a esses objetivos. Ele foi centrado na avaliação dos instrumentos como tais, visando garantir que medissem exatamente aquilo que se pretende medir (Gil, 1996).

Esse procedimento contribuiu para testar a eficiência das questões, se houve clareza e entendimento dos termos e do sentido da pergunta por parte do entrevistado, se provocou constrangimento ou qualquer outro fator que possa interferir no resultado esperado. Durante o teste percebi a necessidade de dar mais objetividade a algumas perguntas. Foram feitas as alterações e continuei com o teste até entender que as questões estavam bem construídas.

Durante a entrevista, as participantes sentiram-se à vontade e percebi que houve uma contribuição para que elas fizessem uma reflexão sobre os temas abordados.

Na condução desta pesquisa acatei o que Nakamura (2009) sintetizou sobre a coleta de dados no trabalho etnográfico. Ela orienta que o pesquisador não deve se contentar com uma versão superficial e única dos fatos, e é por meio das observações do contexto e das entrevistas realizadas com os seus pesquisados que se pode identificar perspectivas divergentes e interpretações distintas sobre a realidade.

#### **4.3.2 Análise dos dados**

Inicialmente, vale destacar que a análise é um trabalho delicado do ponto de vista moral e político, pois se trata sempre de falar sobre “outros”(Cardoso de Oliveira, 1998).

Seguindo a linha teórica do materialismo histórico e dialético, propõe-se a análise hermenêutico-dialética que, segundo Minayo (2007), é um instrumental que corresponde às dimensões e à dinâmica das relações que se apreendem numa pesquisa que toma como objeto a saúde em suas mais variadas dimensões: concepções, política, administração, configuração

institucional, representações sociais e relações. Esta análise busca o balizamento entre os achados e os pressupostos adotados para esta pesquisa.

A hermenêutica, segundo Gadamer (1999), funda-se na compreensão. Ela contém a gênese da consciência histórica, uma vez que significa a capacidade da pessoa humana – e no caso do pesquisador – de se colocar no lugar do outro.

Minayo (2007) refere que uma análise compreensiva ancorada na hermenêutica-dialética busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade em seu movimento contraditório, além de possibilitar uma reflexão que se funda na práxis, permitindo um estudo compreensivo e crítico da realidade social.

Atendendo ao objetivo desta pesquisa, verifica-se que esta forma de análise dialética realiza a crítica das idéias expostas nos produtos sociais (textos, monumentos, instituições) buscando, na sua especificidade histórica, a cumplicidade com seu tempo; e nas diferenciações internas, sua contribuição à vida, ao conhecimento e às transformações. Enquanto a hermenêutica busca as bases do consenso e da compreensão na tradição e na linguagem, o método dialético introduz na compreensão da realidade o princípio do conflito e da contradição como algo permanente e que se explica na transformação (Minayo, 2007).

O pesquisador é parte da pesquisa etnográfica, pode ser considerado um “intérprete” da realidade, pois ele vê com o filtro do seu olhar. As informações são frutos da relação do pesquisador com o entrevistado (Nakamura, 2009). Segundo André (2000) os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador.

Seguindo a orientação de Bogdan e Biklen (1994), a análise dos dados desta pesquisa iniciou-se ainda no campo, contribuindo para a delimitação progressiva do foco de estudo, o que permitiu tornar a coleta mais produtiva. Além disso, durante a elaboração da análise, voltei à escola

para esclarecer algumas questões que emergiam dos dados e isso permitiu maior compreensão sobre as observações e entrevistas. Paralelamente à coleta de dados, fui aprofundando a revisão da literatura e procurando relacionar o que encontrava no cenário com os estudos já publicados, o que permitiu tomar decisões acerca da direção do estudo.

A pesquisa etnográfica refere-se sempre a processos sociais, assim as categorias da pesquisa não são definidas *a priori*, mas emergem das relações dos fatos investigados.

A tarefa de análise constituiu-se inicialmente na leitura e organização de todo material obtido durante a pesquisa mediante o agrupamento de idéias significativas ou de afinidades de temas.

Num segundo momento a análise foi reavaliada, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. Assim, foi feita uma análise que conjugou o que a escola “planejou fazer”, por meio do Projeto Político Pedagógico e currículo; o que a escola “diz que faz”, por meio das entrevistas, e o que a escola “realmente faz”, por meio das observações.

Foi na seqüência de várias leituras e releituras do material coletado, feitas à luz dos objetivos deste trabalho e das questões teóricas relacionadas, que emergiram idéias recorrentes sobre o que os entrevistados pensam sobre o tema, gerando assim as categorias descritivas.

A partir daí, os dados coletados foram codificados, isto é, agrupados por números, de acordo com as respectivas categorias descritivas. Utilizei a ferramenta de recorte e colagem do Word® para reunir em um único arquivo, todos os fragmentos dos dados relativos a cada uma das categorias, imprimir e separar em envelopes. Este recurso permitiu-me, a partir da leitura destes fragmentos agrupados, compreender as relações existentes entre dados oriundos das diferentes fontes (entrevistas, observações e documentos). Isto é, relacionar a fala dos entrevistados, com

o que eles fazem em sala de aula levando em consideração o que é previsto no projeto pedagógico, revelando assim, os consensos ou contradições entre o discurso e a prática. Tudo isso referenciado pelo aporte teórico que sustenta a análise das categorias.

Ao final da análise enviei o material produzido para conhecimento das participantes na intenção de fazerem comentários sobre algum registro que não fosse pertinente com a realidade, bem como para que elas, indiretamente tivessem a oportunidade de analisar a sua atuação sob outra ótica. Nenhuma participante contestou qualquer registro.

A utilização de cenas para evidenciar a prática pedagógica do cotidiano, foi um recurso inspirado em Zibetti (2005) que se revelou bastante produtivo por permitir a apresentação de seqüências do que ocorreu em sala de aula ou estágio, possibilitando a discussão de vários elementos envolvidos no trabalho docente, a partir de uma mesma situação. Desta forma, algumas cenas foram escolhidas por exemplificarem situações recorrentes na prática analisada, outras por representarem situações pouco freqüentes naquele contexto.

#### 4.4 DESCRIÇÃO DO CENÁRIO DE PESQUISA

A ETS-Cerrado foi criada em 1960 (ano de inauguração da cidade) com a finalidade de formar profissionais de nível médio para a saúde. Esta escola integra o sistema de ensino do seu Estado e está inserida na Fundação de Ensino e Pesquisa da Secretaria Estadual de Saúde. Foi definida como sua missão “Promover a educação profissional em nível técnico, com excelência, contribuindo para a melhoria da assistência à saúde em todos os níveis”. A escola enuncia em seu projeto político-pedagógico que tem como princípio “oferecer ao aluno um ensino de qualidade arrolado a preceitos que o levam a ter uma visão de competência e responsabilidade na área em que está engajado. Ao mesmo tempo, busca formar profissionais dotados de senso crítico para o pleno exercício da cidadania e possuidores de competências técnico-científicas que lhes

conferem capacidade profissional para inserção no mercado de trabalho em conformidade com os Referenciais Curriculares Nacionais e as diretrizes do Sistema Único de Saúde”.

A ETS-Cerrado é uma escola localizada na área central da cidade. Atualmente possui uma estrutura física com salas de aula, laboratório de práticas de enfermagem, laboratório de odontologia, salas para atividades administrativas, salas para professores com mesas, armários individuais e computadores com acesso à internet. A biblioteca e o auditório são compartilhados com a faculdade de medicina da fundação a que pertence. As salas são bem equipadas e oferecem boas condições para realização das atividades educativas. A escola dispõe de toda a rede de atenção básica e hospitalar do Distrito Federal para a realização das atividades de Prática Profissional em Saúde (estágio).

A ETS-Cerrado tem oito docentes de enfermagem, todas servidoras públicas. Desenvolve também cursos na área de odontologia e análises clínicas. Cada curso tem um coordenador que está subordinado à gerência de cursos, e esta, à direção geral da escola.

As aulas acontecem no período matutino. À tarde, as professoras dedicam-se ao reforço escolar, planejamento e estudo.

A escola está inserida na Rede de Escolas Técnicas de Saúde do SUS – RET-SUS<sup>12</sup>, que é composta por trinta e seis escolas públicas estaduais ou municipais. Essas escolas caracterizam-se por serem estruturas voltadas para atender as necessidades de formação técnica de trabalhadores inseridos na rede de assistência do SUS.

A ETS-Cerrado diferencia-se das demais ETSUS na definição do seu público-alvo. Por força de lei, a escola deve oferecer a formação técnica para a comunidade leiga. As outras ETSUS atendem prioritariamente os trabalhadores do SUS. Isto se deve ao fato de que a rede de saúde do DF é

---

<sup>12</sup> RET-SUS – rede governamental criada pelo Ministério da Saúde para promover compartilhamento de saberes entre as 36 escolas e fortalecer a Educação Profissional em Saúde.

composta por serviços exclusivamente públicos ou exclusivamente privados. Na rede pública do DF todos os servidores ingressam por meio de concurso e já possuem qualificação profissional. Não existe a possibilidade de mudança de carreira, a não ser por meio de concurso. A exceção se dá no caso do Agente Comunitário de Saúde – ACS, que não exige formação profissional para o acesso à carreira. Nesse caso, a formação do ACS é realizada pela ETS-Cerrado.

De acordo com a legislação em vigor, as diretrizes e as especificidades da área profissional da saúde, o ingresso nos cursos técnicos oferecidos pela ETS- Cerrado se dá mediante aprovação e classificação em processo seletivo, tendo como pré-requisito a conclusão do ensino médio e a idade mínima de dezoito anos.

Quando da oferta de cursos com programações específicas, demandadas pela necessidade de atendimento às políticas públicas de formação em saúde, pelos órgãos próprios do sistema de saúde distrital e/ou nacional, como é o caso da formação do ACS, o requisito de acesso será aquele estabelecido na legislação, normas e regulamentos para tal finalidade.

Os profissionais que atuam na ETS-Cerrado como aporte técnico pedagógico e administrativo ou como docentes atendem aos requisitos formais exigidos para as funções que exercem.

A Direção da ETS-Cerrado é exercida por uma Diretora, de forma integrada e com a ativa participação da Coordenadora Pedagógica e da Gerente de Cursos.

A supervisão técnico-operacional das atividades didático-pedagógicas de concentração (teórico-práticas) e de dispersão (práticas educativas e profissionais em serviço) é realizada pela Gerência de Cursos e pelos Coordenadores Técnicos de cada curso, acompanhados por um profissional integrante do Núcleo de Orientação Educacional, e pela Gerência Pedagógica.

É responsabilidade da Gerência Pedagógica coordenar a elaboração ou reformulação, assim como acompanhar a operacionalização dos currículos para atender a formação dos profissionais de saúde ou por determinação legal dos órgãos competentes.

Os alunos matriculados na ETS-Cerrado recebem apoio da equipe técnico-pedagógica e do corpo docente na execução das atividades educacionais, incluindo o desenvolvimento da pesquisa científica.

Está sob a responsabilidade da Secretaria Escolar o registro da vida escolar do aluno, a escrituração e a organização do arquivo da ETS-Cerrado e seus documentos próprios.

A ETS-Cerrado tem como princípios: a igualdade de condições de acesso aos seus cursos, a valorização dos profissionais que integram sua equipe e a utilização de metodologias de ensino ativas, que favoreçam a aprendizagem por dinâmicas diversificadas e contextualizadas, voltadas para um saber-fazer profissional.

Objetivos institucionais descritos no projeto político-pedagógico:

- Formar profissionais, em nível técnico, para os serviços de promoção e recuperação da saúde, prevenção, diagnóstico, tratamento da doença, bem como para os serviços básicos de apoio a estas atividades.
- Contribuir com a sociedade na melhoria dos aspectos sócio-econômicos e culturais, formando profissionais de nível técnico, da área de saúde, que possam atuar como agentes de transformação no mundo do trabalho.
- Desenvolver, em parceria com outras entidades, cursos de formação profissional, capacitação, atualização, aperfeiçoamento e especialização de nível técnico, de jovens e adultos trabalhadores, visando à elevação da sua escolaridade e ao aperfeiçoamento do exercício de suas atividades laborais.

- Fomentar a pesquisa e a produção científica dos alunos e professores, correlacionando aspectos teóricos e práticos e contribuindo para a melhoria dos processos assistenciais.
- Favorecer o intercâmbio entre os profissionais que atuam nos diferentes espaços de trabalho e aqueles que atuam na formação dos novos profissionais de nível técnico.

A ETS-Cerrado adota o princípio da gestão participativa, promovendo a discussão de novas propostas de trabalho entre docentes, discentes e o corpo administrativo. São também realizadas palestras e seminários com especialistas convidados, a fim de informar à comunidade escolar sobre mudanças ocorridas na Educação Profissional, sobre as demandas do mercado de trabalho e sobre outros assuntos de interesse.

Ressalto que esta descrição refere-se ao novo momento da ETS-Cerrado, que em 2006 construiu um novo projeto político-pedagógico e adotou o currículo integrado em substituição ao currículo por disciplinas.



## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao iniciar a investigação sobre o processo de formação do saber-ser ético-profissional, tomei como orientação o que diz Rockwell (1986) sobre a necessidade de conhecer o contexto em que a prática docente se desenvolve, pois o conteúdo dessa experiência varia de escola para escola, de sociedade para sociedade e é influenciado pelas formas de transmissão do conhecimento, pela organização das atividades de ensino e pelas relações institucionais que sustentam o processo educativo na escola.

Zibetti (2005) vivenciou isso em sua pesquisa ao fazer a análise de seu material sobre certo contexto formativo e corroborou dizendo que a realidade escolar é o resultado da construção cotidiana realizada pelos sujeitos concretos que convivem no contexto, envolvidos pela influência das normas oficiais e pelas dinâmicas da realidade escolar.

Assim, tomando como base o material coletado em documentos oficiais da escola, registro das observações, discurso das entrevistas e conversas informais que emergiram da minha relação com o campo, fiz a análise das principais categorias identificadas, estendendo-me para além do objeto específico, a fim de perceber os fatores que influenciam a formação do saber-ser ético-profissional.

Para analisar as categorias propriamente ditas, considerei também a descrição da escola apresentada anteriormente, especialmente os princípios institucionais apresentados no projeto político-pedagógico no qual a escola foi constituída, para que se entenda seu funcionamento e as suas implicações. Assim, tornou-se possível fazer uma análise do que foi referência para a formação do técnico de enfermagem conforme explicito a seguir. É o projeto político-pedagógico que manifesta o sentido de compromisso político com a formação. Como diz Gadotti (1996), não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político.

## 5.1 CONCEPÇÕES SOBRE O SABER-SER ÉTICO-PROFISSIONAL

Esta categoria refere-se ao entendimento que os atores têm sobre a dimensão do saber-ser ético-profissional na formação profissional. Revela os elementos que compõem o arcabouço de valores para a formação e como isso está explicitado nos documentos, no discurso dos atores e na prática diária.

O projeto político-pedagógico da ETS-Cerrado se propõe a organizar o processo educacional fundamentado nos valores éticos que orientam a atuação do profissional da área de saúde. Tais valores correspondem a uma estética da sensibilidade, a uma política de igualdade e a uma ética da identidade, seguindo os princípios da laborabilidade, da flexibilidade, da interdisciplinaridade e da contextualização.

Compromete-se ainda com uma formação profissional de nível técnico que não apenas habilite a realizar procedimentos técnicos, mas que também prepare para pensar criticamente e atuar de forma humanizada. Para isso, propõe-se a integrar competência técnica, ética e humana em uma prática profissional que acompanhe as mudanças do mundo do trabalho.

Isso é traduzido no Plano de Curso como o objetivo de desenvolver determinados aspectos do perfil profissional do Técnico de Enfermagem tais como: raciocínio lógico; cooperatividade; capacidade de observação; autonomia intelectual; senso crítico; iniciativa; ética; capacidade de comunicação; capacidade de trabalhar em equipe; solidariedade; espírito empreendedor; bom relacionamento interpessoal e flexibilidade.

Apesar de não utilizar a mesma denominação que utilizo na pesquisa – saber-ser ético-profissional - a escola deixa claro e valoriza nos documentos oficiais a sua concepção sobre valores e atitudes, que são o fundamento e a expressão do saber-ser. Várias etapas momento do projeto político-pedagógico aparecem citações explícitas sobre os valores que

devem sustentar o processo educacional. A descrição de propósitos para a formação do saber-ser feita no projeto político-pedagógico é teoricamente respaldada por autores como Puig e Araújo (2007), Trillo (2000), Santomé (1998), Sacristán (1998), Delors (2001) e outros. Expressam o que Veiga (2002) refere como a dimensão pedagógica na qual reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e reflexivo.

Destaco a expressão “possibilidade da efetivação da intencionalidade”, pois é no nível de possibilidade que se dá a formação do saber-ser na ETS-Cerrado. Não há uma sistematização de ações direcionadas para a sua efetividade.

Os valores preconizados podem ser observados na convivência diária das docentes. A relação entre elas é respeitosa e colaborativa. Algumas estendem a amizade para fora do ambiente escolar. Não percebi disputa entre elas em assuntos relativos à escola. A relação com a direção é espontânea e não há barreira hierárquica. De uma forma geral, as docentes têm excelente relacionamento com os alunos. Existe respeito e incentivo para a formação de profissionais solidários e responsáveis pelo cuidado ao paciente.

Helena<sup>13</sup> diz que “o saber-ser permeia tudo indiretamente”. Como exemplo, ela cita que na ETS-Cerrado “o dia do professor em 2008 foi comemorado de uma forma bastante significativa”. “Quando nós chegamos tinha um livrinho personalizado, pregado pela direção em cada escaninho, com dizeres sobre aquela data. Tudo isso vai trabalhando a dimensão do saber-ser”.

Nesse momento da entrevista percebi que Helena e suas colegas sentiram-se bastante valorizadas com a homenagem da direção da escola.

A direção da ETS-Cerrado preocupa-se em promover o bem-estar da comunidade escolar e valorizar a equipe de profissionais que atuam na

---

<sup>13</sup> Os nomes utilizados para denominar a escola e as professoras são fictícios.

Escola, incentivando a ampliação de conhecimentos e a aquisição de novas habilidades. Eventos científicos, sociais, culturais e artísticos são periodicamente realizados, visando o desenvolvimento dos educandos e a qualidade de vida da comunidade escolar.

A postura de cuidado das docentes com os alunos, a relação de amizade entre elas e a forma de gerenciar assumida pela direção da instituição são indicadores de que esse ambiente viabiliza a formação de valores na escola, pois segundo Zabalza (2000), a formação atitudinal escolar desenvolve-se por meio daquilo que a instituição e professores transmitem como modelos atitudinais. As atitudes dos docentes convertem-se em instrumentos de persuasão cujo alcance é, inclusive, muito superior ao das suas palavras.

Para estudar o processo de formação foi fundamental conhecer, além da concepção da dimensão do saber-ser ético-profissional proposta pela escola e expressa no projeto político-pedagógico, a concebida ou adotada pelos docentes, gerente e diretora da escola.

No discurso das docentes, cada uma expressou a sua concepção, tendo como idéia principal a formação de princípios éticos, morais e culturais que influenciam o agir profissional. Essa concepção guarda relação com o que diz Fonseca, Egry, Marques (2006). Estudar o saber-ser da enfermagem, portanto, significa reconhecer a base do trabalho da enfermagem na sua dimensão relacional e humanitária, quais sejam as virtudes, valores e atitudes que embasam a prática profissional, conforme apresentado nos relatos a seguir:

*“conhecimento dos princípios ético-morais e sua aplicabilidade no cotidiano da profissão”.*

*“um processo que tem início com a cultura, ou seja, os princípios, acrescidos do processo de conhecimento e vontade de mudar ou aprimorar as atitudes”.*

*“a sua atitude (que deve ter) perante os trabalhos”.*

*“fundamental para que o profissional possa desenvolver suas atividades do dia-a-dia, especialmente junto ao paciente”.*

*“aprender os conhecimentos dentro da questão ética e aplicar isso na prática, sendo um bom profissional”.*

*“é quando uma pessoa sabe se portar, conduzir de maneira humana na assistência de enfermagem”.*

*“forma de conviver com o outro e consigo mesmo e conhecer a legislação para ele poder trabalhar bem”.*

*“A ética não se dá apenas naqueles assuntos como eutanásia, aborto. É no dia-a-dia, o respeito aos alunos, aos colegas, e nisso, você está construindo o saber-ser, o saber ético”.*

*“como durante a formação esse aluno aprende a cuidar e se responsabilizar pelo cuidado com o outro. Se isso acontece durante o processo de formação, nós estamos garantindo o exercício da cidadania desse aluno e conseqüentemente para o usuário, o direito ao acesso digno à saúde”.*

*“conhecimentos que esse indivíduo possui relacionado com seus sentimentos, suas crenças e seus princípios que foram adquiridos no decorrer da vida. O saber-ser influencia nas ações que esse indivíduo possa ter ao executar as atividades de trabalho, seja no cuidado direto ou indiretamente”.*

Entre as docentes, foi revelada uma concepção sobre o saber-ser que causa polêmica entre elas, que é a religiosidade como valor. Keila relata que algumas professoras tratam a religiosidade como valor. Ela discorda dessa concepção. *“Isso sem contar que também temos alunos que usam a religião como modulador de comportamento. Na enfermagem temos muitas pessoas que entram para a profissão para atender um chamado religioso”.*

Isso também ficou explícito na declaração da Flávia, quando disse que *“a falta da perspectiva filosófico-religiosa, na abordagem do saber-ser ético-profissional, traz dificuldades ou torna quase impossível trabalhar essa dimensão”*.

A diretora, que também é contra a abordagem dos valores religiosos, relata a preocupação que tem com algumas professoras que costumam fazer manifestações da sua religiosidade em sala de aula ou eventos da escola. A sua orientação é de que não se faça manifestação favorável ou contrária a qualquer religião que seja.

Nesse sentido, Puig (2007, p. 100) orienta que um projeto de educação deve *“separar a educação religiosa confessional do currículo, mas, por outro lado, aderir à proposta de que todos os alunos adquiram conhecimento suficiente do fato religioso, entendido como fenômeno antropológico, sociológico, histórico e cultural”*.

Sobre a concepção do saber-ser ético-profissional baseada na legislação, Keila ressalta que *“o aluno deve conhecer a legislação para ele poder trabalhar bem, mas só poderemos perceber o quanto ele considera da legislação quando ele lida com o paciente ou com o colega ou com o subordinado ou o chefe. É aí que vemos o valor que ele tem, porque mesmo que exista uma legislação, ele deixa transparecer naquilo que ele faz, os valores que ele tem”*.

A primeira parte dessa declaração respalda-se no Código de Ética da Enfermagem que prevê normas, princípios, direitos e deveres, pertinentes à conduta ética do profissional que deverá ser assumido por todos em sua prática profissional (COFEn, 1993).

A segunda parte refere-se à avaliação dessa conduta ética, que não se dá de forma direta, mas sim, por meio de processos de inferência ou interpretação dos comportamentos apresentados durante a prática profissional. Fonseca, Egry e Marques (2006) e Barrenne e Zuniga, (2004) reforçam a afirmação desta docente pois consideram que o saber-ser é uma

das dimensões da competência e que sua expressão se dá na prática profissional. Também Zabalza (2000, p. 76) diz que “uma das principais vias para aceder às atitudes dos indivíduos é a via das condutas: observando o comportamento (natural ou induzido em situações de avaliação) dos indivíduos e deduzindo a partir daí as suas atitudes e valores”.

Diante do exposto, é possível afirmar que tanto o discurso das docentes quanto o projeto político-pedagógico ressaltam a importância da formação em valores.

Para exercer uma ação educativa efetiva sobre a dimensão do saber-ser, “a cultura moral não pode ficar nas mãos do acaso; ao contrário, deve ser objeto de uma preparação consciente e minuciosa” (Puig 2007, p.94).

## 5.2 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

Esta categoria trata do processo desenvolvido para a construção de uma nova proposta de formação, revelando aspectos sobre os princípios estruturantes do currículo, os atores envolvidos e as manifestações em relação à mudança do paradigma adotado pela escola para a formação.

Os documentos relatam um processo de construção coletiva para o novo projeto político-pedagógico, realizada em 2006. Ele se propõe a expressar as diretrizes norteadoras da Proposta Pedagógica de todos os cursos da ETS-Cerrado, bem como as orientações para sua operacionalização.

Revelando os seus princípios, a proposta pedagógica da ETS-Cerrado entende competência profissional 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. A escola utiliza a definição do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1999).

O conhecimento é entendido como saber. A habilidade refere-se a um saber-fazer relacionado com o contexto, que transcende a ação meramente motora. O valor se expressa no saber-ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, com a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade.

A ETS-Cerrado optou pela adoção de um currículo que integra ensino-serviço-comunidade como expressão das intenções e representações da escola na produção de sua identidade cultural tendo os seguintes objetivos:

- possibilitar a interação entre ensino e prática profissional;
- integrar prática e teoria e a imediata aplicação da prática;
- avançar na construção de teorias a partir do exercício da prática;
- buscar soluções específicas e originais para diferentes situações;
- integrar professor-aluno na investigação e na busca de esclarecimentos e propostas;
- adaptar o currículo à realidade local e aos padrões culturais próprios da comunidade do DF.

Entende-se a adoção do currículo integrado como a estratégia educacional que melhor traduz a intenção da proposta de formação da escola. Santomé (1998), construindo argumentos para justificar a relevância do currículo integrado, utiliza uma definição de Richard Pring (1977, p.232) para o vocábulo “integração”: significa a unidade das partes que seriam transformadas de alguma maneira. Isso lhe dá respaldo para argumentar na perspectiva sociológica defendendo que:

A integração é uma forma de educação que propicia visões da realidade nas quais as pessoas aparecem como sujeitos da história, como as peças-chave para entender o mundo; conseqüentemente, como uma boa estratégia para estimular o compromisso de alunos



e alunas com sua realidade e obrigar-se a uma participação mais ativa, responsável, crítica e eficiente na mesma (Santomé, 1998 pag 118).

Esse argumento relaciona-se com o princípio da atenção integrada à saúde posta pelo SUS, por isso a pertinência dessa escolha do currículo integrado como estratégia de formação de profissionais da saúde.

O currículo é operacionalizado por meio de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, cuja finalidade é possibilitar aprendizagens significativas, que contribuam para desenvolver as competências gerais e específicas de um profissional que está inserido em uma realidade social e é sujeito de sua transformação.

Quando se reconheceu a necessidade de transformação da prática de enfermagem e de saúde no Brasil, tornou-se imediata a necessidade de buscar novos modos de ensinar e aprender coerentes com o novo modo de assistir. A Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN) abraçou a causa do ensino e envidou todos os esforços no sentido de mobilizar os profissionais de enfermagem na construção de um projeto educacional. Para isso promoveu, seminários e fóruns de debate, incentivando, de todas as formas, a participação de seus atores nesse processo de construção coletiva (Germano, 2003).

Cabe ao professor refletir sobre a sua própria prática, questionando-se a cerca de qual profissional e qual sociedade buscamos construir e tendo em vista que se busca um processo de ação-reflexão-ação para reconstruir a nossa prática pedagógica (Reibnitz e Prado, 2006). Consciente desse desafio, o professor deve manter um processo de reflexão constante para escolher em bases teórico-conceituais, filosóficas e éticas consistentes e coerentes, as metodologias mais apropriadas para cada situação de aprendizagem.

O projeto político-pedagógico não explicita que a sua proposta é de uma formação baseada em competências, mas a lógica da sua construção e

a composição dos módulos da Matriz curricular deixa isso bem claro. As unidades educacionais são trabalhadas na lógica do currículo integrado e as bases tecnológicas foram definidas para dar suporte às competências e habilidades exigidas do técnico de enfermagem e foram organizadas em temas orientadores das atividades de concentração e de dispersão. Cada módulo contém as teorias e as práticas específicas da profissão, os conhecimentos gerais relacionados a eles, as atitudes e as habilidades comuns à área de enfermagem e ao mundo do trabalho.

Ao analisar mais atentamente a descrição dos módulos da Matriz Curricular no Plano de Curso percebe-se que ela não está tão impregnada de valores como o proposto pelo projeto político-pedagógico. As competências são apresentadas em forma de domínios cognitivos como conhecer, reconhecer e identificar, incoerente com a sua definição no projeto político-pedagógico, e a dimensão do saber-ser, isto é, os valores e as atitudes, são omitidas nesta hora em que se descreve a operacionalização do processo educativo. Nem mesmo as bases tecnológicas oferecem referências suficientes para dar suporte a um processo educativo que vá além dos conhecimentos e habilidades. Na categoria abordagens para formação do saber-ser, essa questão será mais detalhada.

Essa composição dos módulos da Matriz Curricular adotada pela ETS-Cerrado não se diferencia da principal referência que a escola tomou para a construção do currículo – Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem - RCN. Essa é a referência oficial do MEC. Clara relata: *“a reformulação do nosso currículo foi baseada nos RCN. A gente pegava as habilidades, competências do referencial e ia vendo o que tínhamos no nosso (currículo) anterior, o que precisava ser acrescido”*.

A apresentação dos RCN também é muito bem fundamentada em valores fomentando a construção de um currículo em que a “educação profissional contemple as dimensões política, social e produtiva do trabalho humano, aliando a formação humanística essencial e indiscutível, com a

formação tecnológica de ótima qualidade” (MEC, 2000), mas no momento de descrever a operacionalização da matriz de referência para a formação, não expressa a sua concepção de formação de valores. Limita-se à referência da dimensão do saber-ser apenas em alguns itens das bases tecnológicas de forma genérica e instrumental como: relações humanas no trabalho, psicologia e sociologia aplicadas e noções gerais de Bioética, que não são suficientes para sustentar o processo formativo do saber-ser.

O Parecer CEB/CNE nº. 16/99 argumenta ainda que “a educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado saber, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários para a tomada de decisões”.

Trazendo este quesito para a formação de profissionais de saúde, mais especificamente, técnicos de enfermagem, cabe aos formadores promover

... experiências orientadas pela defesa de um projeto ético-político de consolidação do Sistema Único de Saúde sustentado nos princípios de direito à saúde e à vida, como direitos humanos. Direitos que se concretizam no acesso universal aos serviços de saúde e na oportunidade e qualidade dos serviços de saúde. [...] para construção de opções que operam em uma lógica de exterioridade das possibilidades educativas e do comprometimento da Escola com o pensar e fazer saúde, educação e, especificamente, enfermagem (Sena, 2005, p.XXII).

Vale ressaltar o quanto a descrição dos princípios estruturantes da proposta pedagógica da Escola está impregnada de valores a serem aplicados nos processos formativos, todos coerentes com a concepção do saber-ser explicitada pelas docentes. De outra parte, fica claro o hiato existente entre a concepção, as diretrizes para a formação e a sua operacionalização.

Na construção do currículo não ficou clara a necessidade de organização de conteúdos que sustentassem a formação da dimensão do saber-ser ético-profissional. Para Zabalza (2000, p. 68) “as atitudes e valores

fazem parte dos conteúdos formativos normais. É necessária a interconexão plena e permanente entre o desenvolvimento cognitivo e atitudinal, entre as aprendizagens convencionais e o desenvolvimento dos alunos/as como pessoas”.

Numa visão ampla, conteúdo pode ser designado como tudo aquilo que se tem para aprender, não apenas em termos de capacidades cognitivas, como também habilidades motoras, atitudes, valores que favoreçam a inserção social do educando e suas relações com o mundo. Em termos escolares, conteúdo é o que se deve aprender para alcançar determinados objetivos ou desenvolver algumas competências (Souza; Depresbiteris; Machado, 2004)

Puig (2007, p.99) reforça que para a formação de valores é necessário

... introduzir de maneira visível nas áreas correspondentes a abordagem e assuntos políticos, econômicos e jurídicos imprescindíveis para entender a organização social; trabalhar sistematicamente Direitos Humanos e, no momento oportuno, conhecer os conceitos e reflexões éticas que ajudam a entender a experiência pessoal e social. Incrementar, portanto, os conteúdos básicos para um projeto de cidadania ativa.

Sobre a participação das docentes na construção do currículo, a análise dos seus discursos é reveladora. Todas falam sobre o êxito de uma construção coletiva em que não houve imposição de idéias, como sintetiza Eloá: *“Essa mudança foi em conjunto, não foi determinada, ditada. Foi feita dentro dessa necessidade de integração com muita dificuldade, mas a direção sempre junto procurando clarear as dúvidas e incentivando o estudo dos documentos, o que foi clareando”*.

Esse é um princípio que Sacristán (1998) defende: o currículo é algo que se constrói com uma ação ativa e intensa, num processo de deliberação aberto pelos agentes participantes, sem deliberações impostas. Essa postura de construção coletiva também referida por Garanhani et. al. (2005, p.21) gera a certeza de que “quanto mais legítimo e negociado o pacto entre os agentes envolvidos na prática cotidiana, maior seria a possibilidade de

acumulação de forças para sua concretização e para a transformação dessa prática na organização curricular”.

Clara faz uma ressalva importante e que traduz uma postura não tão democrática em relação à construção coletiva: *“Eu só lamentei porque não houve participação dos alunos na construção do currículo”*.

Garanhani et. al. (2005) falam da importância da participação discente, quando na construção do currículo de sua Escola, entendendo que a coerência e a adesão a um projeto curricular dependem de seu próprio processo de elaboração. Com a inclusão de discentes, as reflexões sobre as próprias contradições e coerências, insatisfações e satisfações, torna-se um processo de reflexão coletiva e não individual, que traz o ponto de vista apenas do ator docente.

A ETS-Cerrado contou com a orientação de consultores externos e convidados, como diz Carmem: *“Todo o corpo docente da escola participou. Foram convidados também professores de outras instituições, de outros locais do estado, professores da rede do ensino da Secretaria Estadual de Educação-SEE estiveram aqui conosco. Esses professores nos deram um grande leque de formas como abordar esse aluno que também estavam sendo usados na Secretaria Estadual de Educação”*. Flávia diz que *“havia inexperiência dos educadores (da escola) no processo de construção”*.

Algumas professoras disseram que essa ajuda externa contribuiu, mas completaram a entrevista com declarações como:

- *“quando ela veio a gente estava ainda sem saber nada sobre o assunto” (Eloá).*

- *“depois reavaliamos e acabamos entendendo que estávamos querendo fazer uma coisa que não conhecíamos bem. Contratamos uma consultoria, mas particularmente acho que não resolveu os nossos problemas, aliás, nem indicou caminho, pois estava tão perdida quanto nós”. (Keila).*

Essas declarações e outras fazem entender que a ajuda externa é um bom recurso, mas necessita de um planejamento para a sua entrada. Esse planejamento refere-se à definição precisa dos objetivos da consultoria e um direcionamento objetivo das suas intervenções especificamente para o que se quer construir.

A experiência de Garanhan et. al. (2005) relata uma forma de assessoria externa que contribuiu positivamente num processo de construção de currículo. Inicialmente é realizada uma visita técnica e o diagnóstico das condições e necessidades da instituição para fazer o planejamento estratégico da nova proposta curricular. Em seguida esse planejamento é discutido na instituição e, quando aprovado, efetiva-se a contratação da assessoria.

Analisando sob a perspectiva da motivação para a mudança de paradigma na construção do currículo, identifica-se que apenas uma das docentes apontou as diretrizes curriculares nacionais para educação profissional de nível técnico como fundamento para a mudança no modelo de formação, apresentando assim, pontos de vista diferentes. Não se percebe uma motivação baseada num princípio específico, com nexos.

- *“O que motivou a atualização do currículo foi a necessidade de adequação às exigências do mercado”.*

- *“queriam modernizar mais a escola e assim acharam melhor o currículo integrado”.*

- *“foi simplesmente para atender essa necessidade de uma integração maior entre o ensino e o serviço de saúde”.*

- *“quem puxou toda essa discussão na escola, na época, foi uma coordenadora de odontologia que começou a discutir o porquê não fazer um currículo integrado na área de odonto. Isso levou uma a discussão em relação ao porquê não fazer para todos os cursos. Então surgiu uma*

*revolução na escola. Todos os cursos foram reformulados dentro da lógica do currículo integrado”.*

Essas manifestações denotam que o processo de mudança do currículo foi desencadeado sem uma definição clara do objetivo e um amadurecimento teórico que respaldasse um planejamento qualificado.

O discurso das docentes revela incerteza sobre os temas, falta de objetivos específicos e de fundamentação teórica e metodológica quanto à proposta curricular pretendida. Além disso, o discurso carece de aprofundamento nas reflexões quanto ao processo ensino-aprendizagem e quanto ao domínio técnico e conceitual dos elementos envolvidos na opção curricular.

Garanhani et al (2005, p.37), na sua vivência de construção de um novo currículo traz o relato sobre o desafio da escolha da concepção pedagógica e como aplicá-la.

Percebíamos que era preciso ter consubstanciado em nossa prática os pressupostos que embasavam nossa opção. Assim, os princípios pedagógicos e metodológicos puderam ser discutidos, vivenciados e reconstruídos no próprio processo de desenvolvimento do currículo, buscando maior clareza conceitual e maior adesão coletiva.

Acredito que também faltou consolidar o objetivo maior, que é o de promover “uma qualificação profissional efetiva, para a implantação e ou aprimoramento de uma proposta de atenção à saúde mais justa, mais igualitária e de melhor qualidade”. Meyer e Kruse (2003), ainda falando sobre objetivos de reforma educacional, utilizam um trecho de Sacristán (1996) que diz existir uma infinidade de iniciativas e programas com propósitos variados e ampliam a reflexão trazendo alguns exemplos desses propósitos como: adequação do ensino às demandas do mercado de trabalho, incorporação de novas tecnologias educacionais ao currículo ou visando melhor rendimento dos alunos ou, ainda, melhorar a qualidade do trabalho docente.

Assim, a inconsistência do processo de reformulação do processo formativo gerou diluição de esforços e baixa resolutividade como se observa no decorrer das entrevistas e observações realizadas na escola, em que os docentes se queixam de que até hoje existe falta de clareza sobre o currículo integrado, formação baseada em competências, avaliação de competências e metodologia da problematização.

### 5.3 ABORDAGENS PRÁTICAS SOBRE A FORMAÇÃO DO SABER-SER ÉTICO-PROFISSIONAL

Esta categoria inclui os modos de abordagem da dimensão do saber-ser ético-profissional no currículo, na sala de aula e no estágio, bem como a missão da escola e o papel docente como formadores dessa dimensão da formação.

Vale reforçar que o saber-ser ético-profissional da enfermagem refere-se à sua dimensão relacional e humanitária, quais sejam as virtudes, valores e atitudes que embasam a prática profissional (Fonseca, Egry, Marques, 2006).

Segundo Zabalza (2000), atitude é uma disposição pessoal ou coletiva de atuar de uma determinada maneira em relação a certas coisas, idéias ou situações. Essa disposição é sustentada pelo conjunto de conhecimentos, afetos e condutas que possuímos a respeito do objeto, da pessoa, da idéia ou da situação sobre a qual se projeta a nossa atitude.

O projeto político-pedagógico refere que o valor se expressa no saber-ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, com a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade. Aí está o grande desafio para a implementação dessa premissa nas ações cotidianas desenvolvidas na escola, no preparo das equipes docentes e técnicas e da incorporação desses valores/atitudes no currículo e



nas aulas. Mais especificamente, espera-se que se desenvolvam atitudes positivas em relação aos conteúdos do programa de formação.

Domingues (2004, p. 93), ao concluir sua pesquisa sobre os valores das enfermeiras na intenção do agir ético, relata que

... no decorrer do curso deveriam ser ministrados conteúdos específicos e utilizar técnicas no sentido de instrumentalizar o aluno, futuro profissional, a identificar e lidar com as situações do seu cotidiano, além de qualificar sua assistência, pois parece que o que é administrado hoje ainda é insuficiente, ou pouco articulado com a ética e com a reflexão dos valores.

Ante essa premissa, no caso da ETS-Cerrado, a formação de valores e atitudes ainda não foi suficientemente explicitada no currículo, trazendo-a de forma muito discreta ao inserir, nas bases tecnológicas, referências para os temas: cidadania e solidariedade nas relações do serviço de saúde e comunidade; relações humanas na vida e no trabalho, princípios de Psicologia, Ética e Bioética e a legislação específica da enfermagem. Percebe-se que o tema “formação de valores e atitudes” ainda requer maior entendimento para ser desenvolvido na escola.

As atitudes são fenômenos humanos complexos, nos quais intervêm pelo menos três componentes básicos: o cognitivo (o que se sabe sobre a coisa), o emocional (os afetos que essa coisa provoca) e o comportamental (as ações que levamos a cabo relacionadas com o objeto da atitude). É sobre essa tripla plataforma que assentam as atitudes, e a sua manutenção ou a sua mudança dependerão igualmente da estabilidade ou das modificações que nelas se produzam (Zabalza, 2000, p. 27).

Keila fez uma abordagem que merece reflexão: *“Têm valores que ele (aluno) traz que são valores culturais e de família que podem até ser mudados, mas têm alguns que já estão no cerne do indivíduo. O nosso maior trabalho é fazer aparecer aquilo que ele tem de bom, mas eu costumo dizer que ‘o tigre não muda suas listras’, então, têm algumas coisas que são da sua personalidade, mas podemos fazer o possível para despertar outros valores pela formação na escola”.*

Falar em manutenção, mudança, estabilidade, modificações das atitudes, significa intervir no processo formativo. Zabalza (2000, p. 29) segue afirmando que

... nesse papel conformador de atitudes, a escola desempenha um papel limitado, mas fundamental. A capacidade de influência da escola é seguramente menor do que a dos outros agentes educativos (a família, o grupo de iguais, os grupos sociais de referência, os meios de comunicação etc.), mas tem, relativamente a eles, a vantagem de um trabalho mais sistemático e continuado no domínio da formação.

Nas entrevistas, as docentes divergem de opinião ao dizer como o saber-ser é apresentado no currículo. Algumas dizem que essa dimensão é explícita; outras, que não, e outras dizem que não têm certeza.

Quando a pergunta se refere à forma de abordar o saber-ser em sala de aula ou campo de estágio, a resposta é mais segura. A maioria delas afirma que aborda o saber-ser por meio de estudos de casos reais ou fictícios, de discussão de filmes, diante de uma situação polêmica no campo de estágio e também nas aulas específicas de ética profissional.

Apesar dessa demonstração de segurança durante a observação verifiquei que elas não fazem a inserção de valores e atitudes oportunamente nos momentos de formação. Limitam-se à discussão do tema em situações pontuais ou quando a docente, por postura pessoal e não induzida pelo currículo, refere a importância de um determinado valor na realização de um procedimento, por exemplo.

Lucia diz que o saber-ser permeia todo o processo e precisa ser trabalhado em todas as unidades educacionais. *“Nós estávamos acostumadas a trabalhar com o conteúdo e não com a postura do profissional, então tivemos que analisar bem onde incluir e sempre pontuar o saber-ser do educando”*.

Para a diretora, *“o currículo não explicita a dimensão do saber-ser”*.

Ainda como contribuição de Zabalza (2000), considera-se que as atitudes constituem uma parte substancial das mensagens educativas que a

escola transmite aos estudantes, porém de forma implícita, quase sempre incluída nos objetivos, que não tinham por hábito encontrar uma concretização específica nos conteúdos e nas atividades planejadas.

Observei que uma das formas de abordar a dimensão do saber-ser é por meio da avaliação de atitudes. A diretora, disse que utilizam um instrumento de avaliação de atitudes e comportamentos tanto em sala de aula quanto na dispersão. Além da diretora, Clara foi a única professora que mencionou esse instrumento de avaliação de atitudes.

Sandra entende a dimensão do saber-ser como a forma de perceber o comportamento do aluno em sala de aula ou em estágio e como ele se relaciona com os colegas.

Zabalza (2000, p.55) diz que “as impressões que nós os professores/as temos acerca dos nossos alunos são úteis, porém claramente insuficiente”. O processo de avaliação é uma tarefa complexa, que exige momentos e recursos específicos. Não é nesse sentido que se constrói a dimensão do saber-ser.

Helena fala em sua entrevista: *“eu já li o currículo, algumas vezes, mas para dizer que conheço, não! Já tive oportunidade de estar discutindo. Logo que cheguei aqui (na escola) me deram o currículo para ler, mas tenho dificuldade de entendimento”*.

A vivência no campo explicitou claramente a fragilidade do processo de construção do currículo que repercute diretamente sobre as abordagens da dimensão do saber-ser. Com a omissão da abordagem sistematizada do saber-ser ético-profissional na formação, a prática dos professores torna-se incoerente em relação ao preconizado pelo projeto político-pedagógico.

A ETS-Cerrado se propôs a deixar a formação baseada em conteúdos e organizada em disciplinas para fazer uma formação baseada em competências com uma organização que promova a integração do ensino com o serviço. Essa disposição da escola em construir um currículo inovador

e colocá-lo em prática na sala de aula e estágio é um indicador da vontade de mudança do paradigma de formação tradicional para a reconstrução do modelo de atenção à saúde aliando os novos conceitos de cuidado aos princípios científicos, alimentados por processos pedagógicos que sustentem uma aprendizagem significativa, transformadora e adequada às demandas sociais e profissionais que se apresentem (Fernandes et al, 2005). Contudo, essa mudança ainda se dá apenas no campo da intencionalidade, com poucas ações concretas como vemos ao longo da pesquisa.

Essa mudança de paradigma fundamenta-se em especial no que diz respeito à nossa herança da formação no modelo tradicional.

Carmem comenta: *“vemos que ainda estamos presos às questões de formação antiga. Da nossa formação mesmo, da bagagem que trazemos. Isso parece que tem uma raiz tão profunda que não nos deixa mudar”*.

Sena (2005) fala sobre a difícil tarefa de mudança obstaculizada pela tradição de organização dos currículos por disciplina, os quais contam com a lógica da própria organização político-administrativa das instituições de ensino que mantém relações verticalizadas e marcadas pela historicidade da enfermagem como prática social, pela cultura arraigada em valores de subalternidade e de limites de autonomia.

No decorrer das entrevistas fica claro que o grupo entende que a formação da dimensão do saber-ser ético-profissional é missão da escola e a diretora assumiu isso literalmente: *“Acredito que a formação do saber-ser é papel da escola. Trabalhamos muito essa questão não só do aluno, mas também do docente como ser ético e profissional. Cobramos muito do professor essas transformações que ocorrem durante o processo de formação do aluno. O professor também se transforma”. [...] “Sempre dizemos que se o aluno que chegar aqui na escola sair com o mesmo olhar para o mundo e para o outro, para as relações estabelecidas no seu ambiente, então o curso não teve a validade esperada. Porque tem que haver uma mudança de comportamento em relação a isso: ver o outro, ver o*

*mundo, ver a si mesmo. Quando a formação aborda a dimensão do saber-ser, você (formador) fica muito menos preocupado com aquele aluno que vai mandar para o mercado de trabalho, porque a gente sabe para que tipo de exercício profissional ele foi formado”.*

Sobre a missão da escola em formar a dimensão do saber-ser do aluno, Pinto (2000, p. 277) refere o exemplo da Reforma Educacional Espanhola que exigiu que a formação e mudança de atitudes, na escola e na sala de aula, passassem a ser um processo intencional, sistemático e planejado. Havia contexto político, um objetivo por parte do Estado: “Era esperado que os cidadãos espanhóis se identificassem e se comprometessem com o projeto europeu e não havia tempo para esperar, imprevidentemente, que os efeitos não intencionais do currículo oculto realizassem esse desiderato”.

Na visão do materialismo histórico e dialético, as relações sociais se formam e se difundem através da educação, instrução e outros meios de informação social, no seio do Estado e das instituições. Entende-se, assim, que a formação de valores e atitudes tem um grande peso e que a escola tem relevante papel na sua consolidação, vinculando-se a formas específicas de organização da sociedade e da educação.

A pesquisa revelou ainda a vertente do papel do docente como exemplo para a formação da dimensão do saber-ser ético-profissional. A declaração de Keila é muito objetiva: “*Nós somos formadores de opinião. Nós somos copiados. Então é uma responsabilidade muito grande*”. Helena reforça: “*Acho que enquanto profissional até a maneira de você se vestir e portar-se em sala de aula tem uma dimensão para o aluno sobre o saber-ser*”.

Helena fala da coerência entre discurso e ação: “*não adianta eu dizer do respeito com a vida, como no caso de ser contra eutanásia, se no dia-a-dia eu não respeito o aluno, não respeito o problema que ela está tendo com o colega ou em casa*”.

Zabalza (2000, p.45) nos diz que “um dos componentes básicos da formação atitudinal escolar desenvolve-se através daquilo que a própria instituição e os professores transmitem como modelos atitudinais”. Isso acontece mesmo sem ele querer e converte-se em instrumento de persuasão com impacto maior ainda que as suas palavras.

Sobre o conteúdo para a formação do saber-ser, Zabalza (2000) refere que valores e atitudes fazem parte dos conteúdos formativos. Deve haver uma interconexão plena e permanente o entre desenvolvimento cognitivo e o atitudinal, entre as aprendizagens convencionais e o desenvolvimento dos alunos como pessoas.

Complementarmente, Bolívar (2000, p.144) diz que

... os valores e as atitudes captam-se, em primeiro lugar, quando - ao trabalhar o ensino de um conteúdo - se vivenciam as atitudes próprias do dito conteúdo e - para além disso - se aproveitam as oportunidades interativas da aula/escola para vivenciar os valores propriamente educativos, consensuais e comprometidos ao nível da equipe educativa da escola. Se a ação docente deve promover uma educação em valores, esta não será dada pelos conteúdos que são ensinados, mas sim pela própria forma/modo como se regulam e se exprimem.

O exemplo de aplicação dessa premissa pode ser mais bem entendido quando Zabalza (2000) diz que os processos de formação de atitudes não se esgotam nas iniciativas adotadas de forma intencional (projeto político-pedagógico, currículo, plano de aula). Eles também acontecem quando de forma indireta, por meio dos processos relacionais e instrutivos, o docente (e a escola), mesmo sem se dar conta, influencia o aluno com a sua forma de se relacionar com ele, de organizar o seu trabalho, o clima institucional.

Zabalza (2000) continua exemplificando: uma das formas que o professor pode utilizar para estimular valores e atitudes nos alunos é no que diz respeito aos processos instrutivos habituais. Toda metodologia de instrução constitui um processo de influência sobre as atitudes, como por exemplo: O professor/a que pede sistematicamente que se ponderem as afirmações ou os dados que os alunos/as fornecem, ou que lhes pede que

incluam sempre uma dupla perspectiva na interpretação dos fatos ou dos processos que estão estudando, está oferecendo a possibilidade de os seus estudantes acabarem por desenvolver uma atividade analítica e crítica.

Nessa mesma linha, Zabalza (2000) ainda apresenta outro componente básico da formação de atitudes desenvolvida na escola por meio daquilo que ela própria e os docentes transmitem como “modelos atitudinais”. Os docentes são sempre “modelos”, independentemente da sua vontade, tornam-se instrumento de persuasão com influência maior que a de suas palavras.

Assim como identifiquei nos documentos e ouvi dos docentes, também observei que a ETS-Cerrado promove o cuidado com o docente e servidores sendo ela mesma um modelo atitudinal. Uma dessas demonstrações se deu no início do segundo semestre, quando, ao realizar o encontro de docentes e servidores da escola intitulado “Valorização e aprimoramento: construindo saberes e práticas”, houve um momento especial de atenção às professoras. Foi convidada uma fonoaudióloga para realizar a palestra “Cuidando da voz” que tinha o objetivo de apresentar os principais problemas ocupacionais de voz e as maneiras de preveni-los. A palestra sobre o cuidado com a voz, além de capacitar o professor para se expressar melhor, demonstra o cuidado da direção com a saúde do professor.

No dia-a-dia as professoras são pontuais em seus compromissos de sala de aula e estágio e têm uma boa postura profissional. Isso demonstra o compromisso delas em relação ao exemplo pessoal positivo.

Fonseca (2008) enuncia que virtudes e valores podem ser ensinados mais pelo exemplo do que pelos livros, por melhor que eles possam ser. Nessa mesma linha, Zabalza (2000, p.46) reforça que “a atuação do professor como modelo de atitudes faz com que o tema ensino de atitudes transcenda a natureza fundamentalmente técnica do ensino de outros conteúdos”. Assim, quando a mensagem instrutiva é diferente da mensagem pessoal, o poder de influência do professor é reduzido ou, inclusive, anulado.

Isso acontece porque “as atitudes mais propriamente educativas estão implícitas nas formas como se transmitem os conteúdos e nos modos de interação social na aula” (Bolívar, 2000, p144).

Segue a descrição de algumas cenas observadas no campo de pesquisa que refletem o modo de abordagem da dimensão do saber-ser na ETS-Cerrado.

Cena “Os valores da minha profissão” Jornada pedagógica a cargo da orientadora educacional Sueli e da diretora da escola Deusá.

Sueli foi receber os novos alunos da turma de Complementação de Técnico de Enfermagem. A turma era composta por treze rapazes que trabalhavam como bombeiros militares em serviço móvel de atendimento pré-hospitalar. Já possuíam a qualificação profissional em enfermagem realizada pelo projeto PROFAE. Sueli acolheu os alunos e deu boas-vindas. Em seguida solicitou que o grupo se organizasse em círculo para participar de uma dinâmica que tinha o objetivo de promover interação entre os alunos. Foram distribuídos cartões com palavras sobre as quais os alunos deveriam falar o que entendiam e como relacionavam a palavra com o curso. Todas as palavras referiam-se à valores e atitudes como: dedicação, cuidado, amizade, responsabilidade, amor. Cada aluno se manifestou e também a professora. Os alunos, que já eram profissionais, faziam os seus comentários se referindo à sua prática profissional como, por exemplo: amizade: “por ela vem muitas outras coisas. Gera confiança e compromisso transmitido aos pacientes. Um serviço de qualidade”. Dedicação: “buscar boa formação (técnica) para poder praticar junto aos serviços”. Ao final, Sueli comentou sobre cada palavra.

O objetivo da atividade era recepcionar os alunos na escola e promover uma interação entre eles. A abordagem feita por Sueli se deu no senso comum, sem contextualizar a atividade com a formação. Mencionou a importância dos valores na atividade profissional, mas não referiu que esses valores seriam trabalhados pedagogicamente na escola para que se consolidassem como valores ético-profissionais e não apenas valores



peçoais. Ao que tudo indica, a escola tem preocupação com a dimensão das atitudes e valores, mas ainda não consegue sistematizar isso na formação.

Esse momento poderia ter sido potencializado com a reflexão sobre a importância da formação de valores e atitudes para a prática do profissional apontando para um novo projeto social da enfermagem e para um novo pacto educativo. Zabalza (2000, p. 68) diz que “os valores e as atitudes fazem parte dos conteúdos formativos normais”, devendo ser referência para esse profissional do qual se espera que tenha “responsabilidade política e profissional e executar um trabalho intencional tornando-se um agente de transformação social” (Garanhani et al 2005, p. 37).

Cena: “Aprendendo a fazer curativo”: Flávia.

A aula iniciou de modo expositivo com a apresentação de slides sobre o conteúdo conceitual e depois Flávia fez a demonstração da técnica de curativo em manequim. Durante a aula expositiva, Flávia, que é uma enfermeira com muita experiência na assistência e também na docência, fazia comentários que iam além da dimensão técnica do procedimento, como por exemplo:

*“É gratificante ver uma ferida cicatrizando a cada curativo que você faz!”*

*“Para fazer um curativo o técnico de enfermagem deve promover privacidade, conforto, segurança e informar ao paciente sobre o que está acontecendo”.*

*“A nossa profissão tem uma beleza que se relaciona com o cuidado. Mesmo aqueles que não atendem diretamente o paciente, prestam cuidado indireto, garantem o funcionamento do serviço”.*

*“Atenção! Não deixem que o tempo tire a sensibilidade de vocês para o cuidado humanizado”.*

*“Na enfermagem você precisa ser rígida! Atenção para os procedimentos de controle de infecção: data de validade das embalagens, forma de abrir as embalagens, uso de máscara. Se houver um caso de contaminação, por exemplo, o técnico de enfermagem não pode omitir o fato. Isso é a postura de responsabilidade!”*

Destacaram-se algumas posturas observadas durante a aula:

- Na demonstração da técnica de curativo, Flávia não preparou todo o material necessário para o procedimento, fez algumas improvisações e pediu a compreensão dos alunos.
- No momento da demonstração de curativo, não fez a contextualização da abordagem humanizada que ela falou na aula teórica.
- Depois da demonstração, incentivou os alunos a realizarem o procedimento mesmo ainda sem o domínio da técnica. Enquanto um aluno fazia o curativo os outros colegas observavam e alguns o corrigiam incisivamente sobre falhas de execução. Quase todos participaram dessa experiência e a postura dos alunos era sempre a mesma: enquanto estavam de fora apontavam as falhas, mas quando executavam o procedimento cometiam as mesmas e também outras falhas. Os alunos demonstravam muito interesse e entusiasmo. Flávia ajudava a realização da técnica e fazia um reforço positivo dos acertos dos alunos, assim como estimulava que outros alunos reconhecessem o trabalho do colega.

Outra expressão utilizada pela professora merece reflexão. *“O laboratório de práticas de enfermagem é um bom local para tirar as dificuldades sobre as técnicas. No hospital ele terá a oportunidade de incorporar outras dimensões como, por exemplo, a relacional com o paciente e a equipe, que no laboratório não acontece”.*

Esse entendimento de que prática em laboratório não oferece oportunidade para desenvolver a dimensão relacional se opõe ao que

preconiza o projeto político-pedagógico da escola em relação ao laboratório como espaço para despertar as capacidades sócio-comunicativas.

Do modo como se deu esta seqüência de situações, sob a intenção de desenvolver um currículo integrado, Santomé (1998, p. 119) refere:

Aparentemente, alunos e alunas podem movimentar-se, realizar muitas tarefas, mas através das mesmas não são provocados os adequados conflitos sócio-cognitivos; as interações grupais são de pouca qualidade, os estímulos e as “provocações” de professores e dos recursos ou do ambiente organizado pelo docente não possuem a devida significância e relevância para provocar reestruturações intelectuais, ou o que é a mesma coisa, o progresso intelectual.

O currículo integrado exige que todas as oportunidades de aprendizagem sejam aproveitadas e potencializadas para alcançar a integração desejada.

A próxima situação revela que Flávia em alguns momentos demonstra indícios positivos da abordagem da dimensão dos valores na formação e em outros, não. Falta uma abordagem contínua, sistematizada e consciente não só por ela, mas também por toda a equipe de docentes para que se consolidem conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que são fundamentais para o estabelecimento de relações emancipatórias e criativas tanto para quem cuida quanto para quem é cuidado. (Fonseca, Egry e Marques, 2006).

Durante a demonstração da técnica, Flávia fez as justificativas técnicas e também abordou a dimensão dos valores e atitudes relativos à responsabilidade e respeito ao paciente durante o procedimento. Demonstrou atitude colaborativa e incentivadora da participação dos alunos nas discussões de atividades práticas.

A escola oferece condições favoráveis para a aula sobre procedimentos.

Quando Flávia falou sobre controle de infecção demonstrou claramente a sua responsabilidade com a integridade do paciente. Flávia explicou sobre os impactos da contaminação, isto é, a iatrogenia que gera uma possível infecção ao paciente, o seu sofrimento, o custo com o tratamento e as possíveis seqüelas. Valorizou o aspecto ético que engloba cuidado em poupar o sofrimento do paciente, materiais, serviços etc.

Finalizando a aula Flavia disse: *“Quando você cuida de alguém, esse alguém é considerado como o outro e não apenas como um procedimento técnico”*.

Cena: “Aula teórica sobre Princípios éticos e bioéticos”: Celina.

Celina não é enfermeira, mas foi convidada por ser especialista em Bioética. Fez uma aula expositiva com apresentação de slides sobre os princípios da bioética, principais autores e suas idéias, a importância e aplicação da bioética na pesquisa. Ao final da aula, apresentou situações hipotéticas sobre “doação de sangue para paciente da religião Testemunhas de Jeová” para que os alunos discutissem. O assunto suscitou muita discussão que se deu no senso comum, inclusive porque na situação o que estava sendo discutido não era a postura do profissional técnico de enfermagem.

A abordagem da bioética não contextualizou o trabalho do técnico de enfermagem e ao final não houve uma síntese baseada nos princípios da bioética.

“Todo conhecimento justifica-se apenas na medida em que é mobilizado a serviço das pessoas” (Machado, 2006, p.142). Reforçando esse pressuposto, Zibetti (2005, p.139), refere que a “apropriação dos saberes na vida cotidiana é dirigida para a resolução de problemas e só adquirem sentido quando relacionados a um objetivo determinado”.

O currículo integrado requer a contextualização de conhecimentos para cumprir o seu papel integrador entre ensino e prática profissional.

Cena: Convivendo com a rotina do Centro de Saúde Flamboyant: Flávia.

As atividades da turma de técnicos de enfermagem começaram às 7h30min com a presença do grupo escalado e a justificativa de atraso de dois alunos. Flávia conferiu os itens de apresentação pessoal dos alunos e fez a escala de distribuição nos diversos setores. Os alunos apresentaram-se bem uniformizados, sem adereços e com os cabelos presos.

Flávia disse para o grupo que o clima organizacional do centro de saúde estava tenso, pois as funcionárias da sala de vacina não estavam dando abertura para que os alunos participassem ativamente do atendimento. Nos outros setores os alunos foram bem recebidos e participaram dos atendimentos. Ela já sugeriu ao gerente da unidade que busque apoio na coordenação de desenvolvimento de recursos humanos para realizar um trabalho de sensibilização dos funcionários sobre a importância do centro de saúde como campo de ensino.

No decorrer do período, os alunos demonstravam interesse por assuntos que surgiam nas situações de atendimento e questionavam a professora frequentemente, e ela, que por sua vez, respondia com muito interesse.

Durante o atendimento de uma adolescente para aplicação de medicamento por via intramuscular, a professora fez orientações sobre a técnica do procedimento e ressaltou outros aspectos como responsabilidade com o controle de infecção hospitalar, prazo de validade da medicação e interação com o paciente. O período terminou com um momento de avaliação das atividades do dia.

Nesse dia Flávia vivenciou experiências diversificadas em que observamos a sua prática positiva na abordagem de vários itens, já discutidos anteriormente e relacionados, direta ou indiretamente, à dimensão do saber-ser ético-profissional, a saber: pontualidade; cuidado com a apresentação pessoal; contribuição na solução de problemas do serviço;

responsabilidade com o meio ambiente; interesse em compartilhar experiências com os alunos; abordagem contextualizada de situações da prática e avaliação crítica. Por outro lado, ela não deu o valor necessário para a questão da falta de acesso dos alunos à sala de vacina.

Esse é um problema da integração ensino-serviço que não foi tratado com a relevância necessária. Foi “naturalizado” sem problematizar os impactos decorrentes disso. Um deles é a oportunidade de aprendizado que os alunos perderam por não ter acesso à sala de vacinas; outro é que como não houve uma intervenção direta sobre esse problema, ele poderá se repetir em outros grupos que passarão por lá posteriormente. Podemos pensar também que a professora não deu oportunidade aos alunos para discutir a questão e permitir assim, a construção de estratégias para resolução de problemas, a tomada de iniciativa frente a uma situação imprevista.

Retomando a questão da falta de sistematização da formação da dimensão do saber-ser ético-profissional, nesta categoria, ficaram bem claras as fragilidades que daí decorrem.

Nesse sentido, Araújo e Puig (2007), fazendo pontos e contrapontos sobre a formação de valores, nos trazem uma perspectiva que sintetiza a necessidade de uma abordagem intencional e sistematizada dessa dimensão educativa.

Os valores e as virtudes necessários para conseguir uma correta convivência democrática não são adquiridos por acaso nem podem ser deixados unicamente por conta da responsabilidade de processos que exerçam maior ou menor coação. A democracia requer uma educação intencional dos cidadãos para que adquiram virtudes e os valores que a sustentam. A democracia não está garantida apenas por leis, necessita também da vontade cívica dos cidadãos, dos hábitos do coração que lhe dão sentido e fundamento e que não são adquiridos de modo incidental. A democracia requer educação.

#### 5.4 CAPACITAÇÃO DOCENTE EM VALORES

Esta categoria reflete a percepção das docentes sobre os momentos de capacitação que elas viveram ao longo dos últimos anos em que a escola promoveu uma mudança significativa no processo de formação.

O projeto político-pedagógico não explicita o tema capacitação de docente. Não existe uma diretriz técnico-pedagógica para sustentar as mudanças propostas no processo formativo. Isso gerou muita vulnerabilidade e os processos de capacitação aconteceram sem um planejamento sistematizado e, conseqüentemente com baixo impacto.

Nesse caso, o projeto político-pedagógico não cumpriu a sua missão que é a de dar um rumo, uma direção às ações educativas. Segundo Veiga (2002), o projeto político-pedagógico é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.

Ao falar especificamente sobre capacitação para formação da dimensão do saber-ser ético-profissional, as docentes divergem de opiniões. Algumas dizem que houve essa capacitação, outras dizem que não, mas são as próprias falas delas que nos farão entender melhor o motivo dessa divergência.

*“Nós fomos formadas num processo muito técnico do fazer, do fazer, do fazer e o conhecimento que é importante. Esse desenvolvimento do saber-ser que ainda é difícil, mas não impossível. [...] Você precisa ser formado nessa visão do saber-ser para depois poder passar, transformar isso em algo que possa ser discutido dentro de sala de aula com alunos, no estágio e tal. [...] Acho que fomos capacitadas, mas acho que toda capacitação necessita de um desenvolvimento da atividade para que possa ser firmado. É esse desenvolvimento que ainda está caminhando. Acho que está dentro de um processo de amadurecimento. Estamos ampliando essa visão trazendo características do saber-ser para atividades que antes achávamos que eram só técnica, só prática”.*

Essa fala da Sandra é a síntese do que dizem todas as professoras. Ela deixa muito claro que elas ainda não se apropriaram do que significa a dimensão do saber-ser ético-profissional para a formação e sentem-se inseguras. Apesar disso, na sua prática diária, fazem a formação dessa dimensão, mas de uma forma empírica e pontual.

Garanhani et al (2005), ao falar sobre a intencionalidade de sua escola em ir além da prática pedagógica transmissora e tecnicista, refere que o professor constata que sua atuação dá-se muitas vezes, intuitivamente, sem preparo e questiona-se: como ensinar de uma forma que não tinha sido vivenciada? Um grupo de professoras, em sua maioria formada pela concepção tradicional de ensino, propunha-se a educar sob outra concepção. O desafio era grande, como estratégia de enfrentamento dessa limitação política e ideológica do enfermeiro-docente, tem havido uma busca por capacitações na área da educação.

Eloá, uma professora que já não atua mais em sala de aula diz: *“Ainda estão precisando de um tempinho maior. Quem sabe mais um curso para que todas as professoras se sintam à vontade. Estão capacitadas, pois tivemos várias discussões com pessoas de fora. Foram colocados muitos textos para que a gente possa fazer um estudo disso aí, então a capacitação tem sido freqüente”*.

Carmem assume: *“Precisamos de mais ousadia. Não tenho dúvida de que estamos sendo capacitadas, o que precisamos é tomar atitude de fazer o que estamos aprendendo”*.

Para a diretora, *“estamos aprendendo a ser professores dentro dessa dimensão ética do saber-ser. Acredito que têm alguns que já conseguiram caminhar mais além, mas à medida que nos apropriarmos, estudando, lendo e procurando cada vez aprofundar nessa questão, nosso processo de formação será muito mais fácil”*

Mandú, (2003, p.349) com larga experiência em formação de profissionais de saúde ressalta:



As incoerências entre proposições e práticas são inúmeras, acompanhadas da falta de clareza em relação ao que se elege e nomeia. Assim, é preciso reconhecer a importância da formação político-pedagógica dos trabalhadores da educação/educação em enfermagem. São necessários investimentos planejados no crescimento desses profissionais, para o enfrentamento, de forma dinâmica e rápida das transformações no campo da saúde e da enfermagem, coerentemente com as idéias de promoção da saúde, de atenção integral, universal e equânime.

Além dos processos de capacitação promovidos pela própria Escola, a diretora ressalta que todas as docentes da área de enfermagem são Especialistas em Educação Profissional de Nível Técnico e então são capacitadas técnica e pedagogicamente, mas estão experimentando essa nova dimensão (do saber-ser).

Nesse momento ficou clara a postura de gestora assumida pela diretora e o seu posicionamento de responsabilização pela indução de processos de formação, embora ela questione a efetividade dessa formação no que diz respeito à formação da dimensão do saber-ser.

Essa especialização foi oferecida em todo o Brasil pelo Ministério da Saúde para os docentes que participaram do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFAE. Apesar da ETS-Cerrado não ter participado da fase de Qualificação Técnica dos Auxiliares de Enfermagem desse projeto, suas docentes enfermeiras tiveram acesso à formação por pertencerem à Rede de Escolas Técnicas do SUS.

A Escola ofereceu condições para que todas as docentes participassem do programa de formação investindo em melhoria das condições de trabalho e nos meios para que a escola possa ser um espaço mais propício ao ensino.

Assim, acredita-se que a participação de todas num mesmo projeto de formação potencialize as propostas de mudança em torno do projeto institucional de prática pedagógica (Zibetti, 2005).

Neste momento é necessária a redefinição e a reorganização das alternativas pedagógicas que encaminhem o processo de reformulação curricular já iniciado e que assim se resgate o conceito e a prática da cidadania que permite a reflexão, a crítica e o conhecimento indispensáveis à reformulação de sua prática profissional em enfermagem (Silva, 1994).

## 5.5 AS PRÁTICA PEDAGÓGICA E A OPERACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Esta categoria revela algumas faces das práticas pedagógicas desenvolvidas no decorrer da operacionalização do novo currículo da ETS-Cerrado. São práticas relacionadas às metodologias de ensino e aprendizagem propostas no projeto político-pedagógico, ao acolhimento dos alunos e à abordagem crítico-reflexiva desenvolvida pelas docentes.

O projeto político-pedagógico preconiza que as metodologias ativas de ensino e aprendizagem contextualizem e coloquem em ação o aprendiz, por meio de atividades de caráter teórico-prático desenvolvidas em ambiente escolar e diferentes espaços educativos e de atividades práticas, desenvolvidas sob a supervisão dos professores nas unidades de saúde, em instituições diversas e na comunidade.

A concepção educacional do currículo integrado para a operacionalização dos cursos da ETS-Cerrado, como forma de associar efetivamente o ensino e o trabalho, faz com que o ambiente de serviço seja tanto campo de aprendizagem quanto de exercício prático, adotando um processo educativo que ressalta o aprendiz pela descoberta, mediante uma ação metodológica de problematização. O “fazer pedagógico” em ambientes previamente preparados para ações educativas voltadas para a prática e/ou no ambiente de trabalho desperta as capacidades sócio-comunicativas para o trabalho em equipe, elaboração e execução de projetos e o exercício da prática responsável e solidária.

Souza et. al. (2005, p.142) demonstram que a “vivência no currículo integrado tem conduzido a uma integração entre as áreas de conhecimento anteriormente consolidadas em suas respectivas disciplinas, integração essa exigida pela opção pedagógica e metodológica”.

A estratégia metodológica problematizadora garante a integração dos temas das unidades educacionais com o ambiente de serviço, por meio de atividades encadeadas e diversificadas, que exigem do aluno habilidades intelectuais de observação permanente, análise, avaliação e compreensão da realidade. Portanto, no ambiente de serviço o aluno executará as atividades previstas no setor onde está posicionado, permeadas com atividades de reflexão sobre o contexto da aprendizagem, propostas pelo docente ou preceptor.

Estes são os princípios preconizados pela teoria da problematização, mas que ainda não estão consolidados na escola. Exemplos disso já foram citados na categoria de abordagens do saber-ser na formação.

Entende-se que a consolidação de uma nova proposta para a formação implica em abandonar o “velho” modelo mental e prático e essa não é uma mudança fácil, pois mudar premissas implica em um colapso de toda uma estrutura de idéias. É necessário um grande esforço de reconstrução (Cunha, 1998).

Uma situação observada durante o encontro pedagógico que é realizado semestralmente, ainda reforçou a fragilidade da implementação da metodologia proposta. A professora relatou ter tido a oportunidade de experimentar o que é o “currículo integrado de verdade”. Ela disse que ao chegar ao hospital havia um procedimento que não conheciam (professora e alunos) e que ao voltar para a sala de aula pesquisaram sobre o assunto e retornaram para o hospital para colocar em prática o aprendizado. “Isto que é currículo integrado” Ela demonstrou muita satisfação e depois levou uma questão para o grupo: *“Como conseguiremos fazer isso sempre, considerando o cronograma?”*

Essa é mais uma situação que demonstra claramente as dificuldades de entendimento sobre os princípios da metodologia proposta e a viabilidade da sua implementação, reafirmando reflexões feitas nas categorias anteriores. Afinal, sabe-se que é na prática pedagógica que se revelam as fragilidades advindas dos processos de construção do currículo, das concepções conceituais e das abordagens sobre o saber-ser e, ainda, da efetividade dos momentos de capacitação.

Os princípios do currículo integrado, segundo Chirelli (2002) referem-se à reflexão do aluno sobre sua ação e a realidade em que está inserido, buscando problematizar o seu cotidiano, tornando o que tem para ser aprendido como mola propulsora do processo de formação na perspectiva de uma aprendizagem crítico-reflexiva.

Para a diretora da Escola, *“diante da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde do Ministério da Saúde, a ETS-Cerrado se reconhece como a responsável pela operacionalização dessa política no Estado. Assim, desencadeou uma articulação interna na SES-DF e assumiu a gestão dos projetos de Educação Permanente em Saúde para o nível técnico e vem promovendo cursos de atualização profissional e outros processos que dêem conta dessa nova forma de intervir nos processos de formação em serviço”*.

E, como diz Veiga (1994), deixando de lado seu papel de mera “repetidora” de programas de “treinamento” para ousar assumir o papel predominante na formação de profissionais.

Acredito que esse compromisso assumido pela escola é uma forma de incorporar uma estratégia fundamental de transformações das práticas profissionais para que o serviço venha a ser lugar de atuação crítica, reflexiva, propositiva, compromissada e tecnicamente competente. Porém, infelizmente, ainda não se encontra materializado.

A abordagem de Educação Permanente em Saúde nesta pesquisa justifica-se pelo seu pressuposto de aprendizagem significativa (que

promove e produz sentidos) e propõe que a transformação das práticas profissionais esteja baseada na reflexão crítica sobre as práticas reais de profissionais em ação na rede de serviços promovendo integralidade da atenção à saúde.

A Educação Permanente em Saúde é uma proposta de intervenção a partir de práticas pedagógicas crítico-emancipatórias que buscam promover a inclusão de uma abordagem ética e humanística.

Seguem algumas cenas que ilustram a prática pedagógica da ETS-Cerrado.

Cena: “A importância do acolhimento na escola”.

Com o início de uma nova turma de Complementação da Habilitação Técnica em Enfermagem a ETS-Cerrado realizou uma jornada pedagógica com o objetivo de recepcionar os alunos na escola e promover a interação entre eles.

As atividades da jornada aconteceram em dois dias sendo que no primeiro houve a recepção dos alunos pela orientadora educacional e, posteriormente, pela diretora; foram dadas orientações sobre a secretaria de cursos pela secretária escolar e foi feita a apresentação do manual do aluno pela orientadora educacional.

No segundo dia houve apresentação e orientações sobre a biblioteca (pela bibliotecária) e apresentação do curso (o currículo e sua operacionalização) pela coordenadora do curso. A diretora da escola fez uma apresentação intitulada “Concepções e possibilidades do ensino profissional de nível técnico em saúde”, abordando o papel da escola numa formação cidadã, o processo educativo compartilhado entre os atores tendo o mundo do trabalho como princípio educativo e os desafios da organização curricular integrando o ensino, o serviço e a comunidade.

Esse evento caracteriza o valor que a escola dá à integração do aluno no ambiente escolar. Foi evidente a satisfação dos alunos em relação à recepção.

Nunes e Wegner (2005, p. 358) falam das avançadas tecnologias de educação existentes, mas reconhecem que o aparato humano, e o acolhimento do aluno influenciam a qualidade do ensino e da formação.

Munari, Godoy e Esperidião (2006, p.686) afirmam ainda, que o aluno chega imerso de expectativas, dúvidas e receios diante do novo caminho que tem a percorrer. A prática do acolhimento tem favorecido

... o seu autoconhecimento num período especial da sua trajetória de vida. Por meio de atividades vivenciais e/ou lúdicas, temos observado a efetividade deste espaço pedagógico que tem promovido maior integração professor-aluno e facilitado a percepção de si próprio perante suas inquietações relativas a este momento existencial, expressas pela maioria dos alunos. Isso contribui para o sentimento de pertença tão importante para o desenvolvimento saudável do ser humano.

Outra análise oportuna nesta categoria é sobre a abordagem crítico-reflexiva que as docentes devem desenvolver no seu cotidiano. Essa abordagem na formação prevê a prática de uma pedagogia problematizadora condicionada à postura do educador que segundo Davini (1994), passa a ser o mediador na construção do conhecimento e, para isso, é preciso uma consciência crítica para a percepção dos fatos relevantes e de seu papel social na educação para a cidadania.

Seguindo a análise sobre o processo de amadurecimento metodológico, observam-se como algumas docentes fazem a reflexão sobre a realidade aplicada à formação. Um exemplo disso foi vivenciado na situação: “Compatibilizando o ensino com a prática no hospital”.

Durante o estágio na clínica médica do Hospital Planalto, Helena relatou a dificuldade que ela encontrou para aplicar os conhecimentos sobre anotações de enfermagem no prontuário dos pacientes. No hospital é adotado um modelo de sistematização da assistência de enfermagem que

não oferece espaço para descrições qualitativas sobre o cuidado. Para superar essa dificuldade, a professora pediu que os alunos façam a anotação requerida no formulário e em seguida, conforme aprenderam em sala de aula, em outro espaço do prontuário ou mesmo numa folha de rascunho, redijam as anotações para ela avaliar a capacidade de observação e relato que eles desenvolveram. Ao mesmo tempo, Helena aproveitou para fazer uma reflexão sobre as implicações que os relatos resumidos ou incompletos trazem para a assistência ao paciente.

A relação da integração ensino-serviço proposta pelo currículo integrado corresponde a um plano pedagógico que articula os problemas e suas hipóteses de soluções, tendo como pano de fundo as características sócio-culturais do meio em que este processo se desenvolve. A simples aproximação espacial não garante a sua integração e ainda pode levar ao risco de tomar a chamada “realidade do serviço” como parâmetro de ensino sem distinguir as insuficiências deste, reproduzindo-as acriticamente (Davini, 1994)

A situação a seguir demonstra uma boa integração dos momentos de aprendizagem do aluno com contribuições para a melhoria do serviço.

Num determinado atendimento, uma aluna preparou duas doses de antibiótico a ser administrado por via venosa utilizando material em excesso e sem observar as condições de acesso que a paciente apresentava para receber essa medicação. A professora não aproveitou a oportunidade para orientar sobre o uso racional de materiais.

Em outra ocasião, um aluno havia preparado uma medicação para administrar por meio do equipo com cálice graduado (que já estava instalado na paciente) e ao se aproximar da paciente observou que esse equipo estava sem identificação da data de instalação. Ao perguntar à enfermeira quando aquele equipo havia sido instalado, ela disse que não sabia e que no setor não havia um protocolo para isso. Helena contou que a enfermeira pediu para os alunos pesquisarem sobre o assunto, consultassem a Comissão de Controle de Infecção Hospitalar do hospital e que juntos

elaborassem um protocolo para a instalação e troca de equipos com cálice graduado para o setor.

Este relato mostra uma importante atitude da docente que, por meio da reflexão crítica, pode gerar integração entre o serviço e a escola com grande oportunidade de aprendizagem para os alunos.

Valorizar as características sócio-culturais e psicológicas do estudante permitindo a associação do conteúdo escolar com o seu mundo social é o princípio da concepção da pedagogia crítico-social. Libâneo (2006, p.48) orienta que aos educadores “cabe definir diretrizes e práticas de ensino voltadas para uma pedagogia social de cunho crítico” [...] “Trata-se de uma tarefa, ao mesmo tempo técnica e política, pois a luta pela escola é um aspecto da luta social global”.

A pedagogia crítico-social potencializa a formação da dimensão do saber-ser ético-profissional ao trazer elementos que promovem a reflexão do papel profissional competente e aderente aos princípios éticos que regem a profissão.

## 5.6 PROCESSOS AVALIATIVOS DE APRENDIZAGEM

Esta categoria emergiu da preocupação constante dos docentes por considerarem a avaliação um elemento fundamental da formação, porém um tema pouco privilegiado em capacitações para os docentes.

A análise foi feita em torno da proposta de avaliação apresentada no projeto político-pedagógico sob a perspectiva da sua operacionalização, abrangendo a capacitação para avaliar, o desenvolvimento dos instrumentos e a forma de valorar o resultado.

O projeto político-pedagógico preconiza que o processo avaliativo adotado pela ETS-Cerrado seja processual e cumulativo, tenha caráter formativo, seja entendido como parte integrante da aprendizagem, e contribua para o desenvolvimento tanto do aluno quanto do docente; além



disto, que adote os princípios da transparência e do diálogo permanente na identificação dos avanços e das dificuldades apresentadas pelos alunos, assim como das necessidades de constante reflexão e replanejamento didático. O processo avaliativo também deve ser claro e transparente para todos; deve avaliar questões relacionadas ao perfil de competências indispensáveis ao desempenho profissional, ao processo de ensino-aprendizagem, à organização do trabalho escolar, à formação das identidades e valores relacionados à organização curricular e, finalmente, à função socializadora e cultural da escola, que são considerados seus focos da avaliação.

Nos momentos de concentração e dispersão são adotadas metodologias e instrumentos diferenciados de avaliação, definidos no planejamento didático de cada unidade educacional, de forma integrada, pela equipe de professores envolvidos na sua operacionalização.

O resultado do processo de avaliação das competências desenvolvidas converge para o conceito final – APTO ou NÃO APTO – ao final de cada unidade educacional.

O conceito APTO compreende o alcance, pelo aluno, dos objetivos de aprendizagem propostos na unidade educacional.

O aluno que não apresentar as atitudes compatíveis com o exercício profissional ético da profissão e não demonstrar o domínio dos conhecimentos e habilidades durante o desenvolvimento das atividades de prática profissional em serviço, equivalentes ao estágio curricular supervisionado, será encaminhado para acompanhamento continuado, enquanto for necessário, pelo setor competente da ETS-Cerrado.

Durante todo o processo ensino-aprendizagem, o aluno recebe orientações constantes sobre o seu rendimento, participando ativamente do processo de avaliação, bem como dos estudos de recuperação contínua ou final, que são planejadas de modo a contemplar as suas necessidades individuais.

Essa proposta relaciona-se com a avaliação formativa das competências, mas mais uma vez surge a dificuldade da operacionalização principalmente no que se refere à dimensão do saber-ser. O que ouvi das professoras e vi durante as observações de campo foi um processo avaliativo que não alcança plenamente os objetivos enunciados no projeto político-pedagógico.

Segue a análise de alguns aspectos identificados na pesquisa.

Com o início de uma nova turma, logo no primeiro dia de aula Carmem aplicou uma prova com o objetivo de fazer uma avaliação diagnóstica identificando as fragilidades que o grupo de alunos possuía. Era um instrumento com questões de múltipla escolha, de relação entre colunas e de questões que requeriam o julgamento de verdadeiro ou falso. As questões requeriam memorização, cálculo matemático, associação de idéias e aplicação de conhecimento sobre temas relativos à procedimentos de enfermagem (12 em 15 questões) e sobre o SUS (3 em 15 questões).

Na semana seguinte Carmem fez uma aula para apresentar a devolutiva da avaliação. A abordagem dela buscou consolidar os acertos e reconstruir o conhecimento a partir da justificativa teórica que respaldava o tema. Os alunos ficaram muito satisfeitos, pois tiveram oportunidade de esclarecer muitas dúvidas. Para essa avaliação foi atribuído valor de 0 até 10 pontos.

A abordagem da prova se deu apenas sobre a dimensão do conhecimento (saber-saber), nenhum dos itens abordava temas como processo de trabalho, bioética ou alguma abordagem relacional, questões fundamentais para a avaliação da dimensão do saber-ser ético-profissional (atitudes e valores). Também não foi avaliada qualquer forma de plano de assistência em que se pode observar a aplicação do conhecimento ao cuidado.

Considerando a avaliação como parte do processo formativo e sendo formadora, esse momento poderia ter promovido a avaliação de “dimensões

da competência que, apesar de sempre presentes na prática profissional, nem sempre estão sujeitas à avaliação pelos processos tradicionais baseados na racionalidade científica” (Fonseca, Egry e Marques, 2006, p.79).

Durante a reunião técnico-administrativa do encontro de docentes e servidores que acontece semestralmente houve uma grande ênfase sobre o tema avaliação. Os docentes tiveram oportunidade de manifestar-se livremente sobre o tema, gerando uma boa oportunidade de observação das fragilidades.

*“Apesar de formar baseado em competências ainda continuamos a dar notas para os alunos. Precisamos mudar”.*

*“Devemos fazer avaliações com critério apto ou não apto, mas como categorizar o apto ou não apto?”*

*“Tem alguns probleminhas na forma de avaliação. Por exemplo: é um currículo integrado em que você não trabalha nota, mas trabalha conceitos, mas você acaba mensurando em notas e transforma em conceitos”.*

*“A avaliação é baseada no desenvolvimento da competência. Só será apto em cada competência aquele que conseguiu demonstrar o domínio. É ao final do desenvolvimento da competência que se determina a categoria apto ou não apto e o objetivo é construir a aptidão”.*

Ângela (coordenadora do curso) diz: *“Busca-se a uniformização dos padrões de avaliação. Isso dá segurança para o aluno e o orienta a construir o seu caminho na formação. O objetivo é promover o crescimento. Estou fazendo o mestrado profissional em gestão da educação em saúde e pretendo trabalhar o tema da avaliação”.*

Nessas manifestações percebe-se a baixa apropriação que as docentes têm sobre o processo de avaliação de competências e a divergência de postura na forma de operacionalizar. Ao deixar a referência de avaliação com base em notas, decorrente de um resultado de acertos e

erros, as docentes não conseguiram adaptar-se à avaliação qualitativa. Queixam de falta de referência para a avaliação.

Quando o assunto é focalizado na avaliação da dimensão do saber-ser da competência, a questão ganha ainda mais complexidade como vemos nas declarações de entrevistas a seguir:

Para Clara, *“esse era o grande problema: como vamos avaliar o saber-ser, e ainda é. Essa dimensão ainda não ficou explicitada no currículo. A única coisa que a gente tem objetiva e que já estabelecemos aqui na escola foi uma folha que chamamos Aspectos do perfil do técnico em saúde – atitudes e comportamentos. Nessa folha a gente observa o saber-ser mais em campo porque em sala de aula a gente não trabalha bem essa folha. Nessa folha tem 15 itens de avaliação: relacionamento interpessoal, senso crítico, flexibilidade, raciocínio lógico, comunicação, iniciativa, senso de observação, auto-gestão, abstração, resolução de problemas, trabalho em equipe, comportamento ético, pontualidade, assiduidade e apresentação pessoal, cada um desses itens com uma pequena descrição do que se espera e (um julgamento) favorável e não favorável. No campo de estágio é mais fácil observar isso. Nas atitudes, num relacionamento em que a gente fica com eles na assistência dá para trabalhar vendo se ele se comunica, se tem iniciativa, se não tem. Essa foi a forma que a gente achou de ter algo mais objetivo para poder avaliar isso (atitudes e valores)”*.

Apenas uma docente e a diretora falaram sobre esse instrumento na entrevista. As outras docentes comentaram sobre a dificuldade de avaliar essa dimensão.

A questão apresentada por Clara mostra que apesar de não ser explícita a formação de valores e atitudes, na ETS-Cerrado foi elaborado um instrumento que demonstra a intenção de avaliar essa dimensão. O instrumento criado é um listado de aspectos atitudinais que não conseguem dar conta de uma avaliação da dimensão do saber-ser.

Keila ressalta um aspecto fundamental da avaliação do saber-ser. *“Só poderemos perceber o quanto o aluno considera da legislação quando ele lida com o paciente ou com o colega ou com o subordinado ou o chefe. É aí que vemos o tipo de valor que ele tem, porque mesmo que exista uma legislação, ele deixa transparecer naquilo que ele faz, os valores que ele tem”*.

Hare (1996) afirma que a pessoa pode colocar em seu discurso todos os princípios que considera em suas ações, mas, diante das escolhas ou decisões, entre as respostas do que deve ser feito, ela revelaria em quais princípios de conduta realmente acredita.

A avaliação do saber-ser é baseada na prática profissional, é ali que se mobilizam os seus valores, emoções, subjetividades e conhecimentos.

Helena afirma: *“Eu acredito que a gente trabalha o saber-ser, mas eu ainda vejo muito as pessoas teorizando sobre o saber-ser, saber-fazer, mas mensurar mesmo... O que é que eu fiz com o saber-ser? Eu não sei mensurar pra você... o que foi que eu consegui passar sobre o saber-ser para o aluno? Eu aprendi isso, eu consegui mudar... porque é difícil mudar o comportamento. Então eu sinto que tanto eu como os outros que participaram da elaboração do currículo estão apresentando as mesmas dificuldades. Mas acho que isso passa. A metodologia é muito interessante”*.

Buscando superar algumas dificuldades, a direção programou uma nova capacitação sobre o tema avaliação. Posteriormente, durante o período em que eu estava fazendo a análise dos dados voltei à escola para tirar algumas dúvidas sobre o item de avaliação que estava sendo construído. Pude então verificar a mudança de abordagem que as professoras estavam implementando nas avaliações.

Um exemplo disso foi uma avaliação em forma de estudo de caso que aplicaram no último bimestre. Dada a situação, o aluno deveria: responder um conteúdo teórico, desenvolver um plano de cuidados e, por último, fazer uma proposta de intervenção sobre um aspecto ético do caso.

Embora ainda não tenha ocorrido a construção de critérios e indicadores de avaliação, bem como a sua pactuação com os alunos é possível considerar que houve um importante avanço na construção do processo avaliativo. As docentes demonstraram muita satisfação pela construção desse novo instrumento.

Diante do exposto é possível depreender que o ato pedagógico, seja na dimensão do projeto político-pedagógico, no currículo, na sala de aula ou no estágio, requer, conforme Libâneo (2006), um trabalho docente sistemático, intencional e disciplinado, sendo que o professor precisa de uma formação que o faça compreender de modo crítico as relações entre a prática social e a educação (Libâneo 2006).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu do pressuposto de que o desenvolvimento da dimensão do saber-ser ético-profissional na formação de trabalhadores de nível médio em enfermagem contribui para uma prática profissional vinculada aos valores ético-políticos e de justiça social.

Neste sentido, buscou-se investigar como a formação da dimensão do saber-ser ético-profissional do técnico em enfermagem é desenvolvida na escola com base na pesquisa etnográfica, integrando à análise uma perspectiva teórica que reconhece os processos educacionais como parte integrante de formações sociais historicamente determinadas.

Vale destacar que existe forte interdependência entre as categorias analisadas, o que faz com que as discussões criem um movimento de ir e vir constante.

O projeto político-pedagógico, como diretriz e expressão dos objetivos do processo educacional a ser desenvolvido pela escola, fundamenta-se em valores e atitudes relacionados à expressão do saber-ser. No entanto, o Plano de Curso e, por conseguinte, a Matriz Curricular permanecem centrados nas dimensões do saber-saber e do saber-fazer da competência, descontextualizados dos fundamentos éticos da prática profissional, o saber-ser.

A construção do currículo, pela escola, teve por base os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional, cujas competências são apresentadas em forma de domínios cognitivos. A dimensão do saber-ser ético-profissional da competência é omitida na operacionalização do processo educativo. Isso equivale dizer que a formação de valores e atitudes não está suficientemente explicitada no currículo, não oferecendo, portanto, subsídios para a formação sistematizada e contínua desta dimensão.

Assim, a discussão dessa dimensão não está induzida formalmente no âmbito do currículo, mas dependente e referida à postura pessoal

relacionada aos valores e atitudes de cada docente. Isto reflete uma das fragilidades da construção do currículo que repercute diretamente sobre a abordagem sistematizada do saber-ser ético-profissional na formação. O que não quer dizer que não exista uma preocupação de fazer uma discussão sobre o assunto no âmbito da escola, uma vez que os docentes reconhecem que tal dimensão, além de perpassar todo o processo educativo, também é missão da escola.

Desse modo, o que se percebe é a ausência de uma abordagem contínua, sistematizada e consciente de toda equipe de docentes para a consolidação de atitudes e valores requeridos para a formação dos trabalhadores de nível médio da enfermagem.

As docentes se referem à adoção da formação baseada em competências, sob o marco conceitual do currículo integrado e operacionalizado pela metodologia da problematização em suas práticas educativas. Embora o discurso esteja permeado por avanços em relação aos marcos conceituais, a prática continua enfatizando as dimensões do saber e do fazer, com poucas oportunidades de abordagens do saber-ser, previsto pelo referencial metodológico que sustenta a prática adotada.

Observa-se que as docentes não têm domínio do referencial teórico-conceitual para respaldá-las sob a perspectiva da dimensão ético-profissional. Elas apóiam-se em práticas educativas empíricas relacionadas aos seus princípios éticos, morais, culturais e religiosos, bem como em concepções do saber-ser, oriundas da legislação profissional. Além disso, buscam técnicas de ensino como estudos de caso, discussão de filmes e análise das situações vivenciadas no campo de estágio, para abordar a dimensão do saber-ser, tanto em sala de aula, como em estágio, ainda assim, sem uma orientação sistematizada.

A fragilidade da abordagem do saber-ser ético profissional na formação culmina com uma prática docente incoerente com o que foi preconizado pelo projeto político-pedagógico, ainda que este tenha sido construído por elas próprias. Neste caso, o projeto político-pedagógico não



cumprir o seu papel norteador. Em parte isso se deve à herança do modelo tradicional vivenciado pelas docentes na sua formação, além de suas experiências pedagógicas em cursos que também tinham por orientação o modelo tradicional de currículo por disciplinas, dado pela organização político-administrativa das instituições de ensino.

Importa destacar que o processo avaliativo representa um momento de dificuldade para as docentes, agravando-se ainda mais quando se refere à especificidade da avaliação do saber-ser ético-profissional. Isso se deve tanto à baixa apropriação dos processos avaliativos de competências, quanto à falta de apropriação teórica sobre a dimensão do saber-ser, resultando em posturas diferenciadas nos modos de operacionalizar a avaliação.

No período de construção do processo de mudança para novos marcos conceituais na formação do curso de Técnico de Enfermagem, aconteceram vários processos de capacitação envolvendo as docentes, porém sem direcionamento técnico-pedagógico que pudesse vir a sustentar as mudanças propostas no processo educativo. Vale ressaltar que sequer o projeto político-pedagógico considera os aspectos relacionados ao tema da capacitação docente.

Sobre este aspecto, o que se observa é que as primeiras capacitações realizadas não conseguiram dar novos rumos às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes, visto que não estabeleceram conexão entre os conteúdos discutidos e as necessidades do fazer pedagógico cotidiano.

No momento presente, pode-se perceber que as capacitações oferecidas já conseguem induzir mudanças nas práticas educativas. Um dos exemplos disso ocorreu após a realização de uma capacitação sobre avaliação de competências, em que as docentes criaram um modelo de instrumento de avaliação que incorpora as três dimensões da competência, ainda que de forma incipiente.

Ao refletir sobre possibilidades da escola pesquisada tem para desenvolver a dimensão do saber-ser ético-profissional, entende-se que o primeiro passo é compatibilizar o projeto político-pedagógico com o Plano de Curso e Matriz Curricular que materializam os objetivos institucionais.

Esta compatibilização se faz necessária visto que o projeto político-pedagógico se propõe a organizar o processo educacional fundamentado nos valores éticos que orientam atuação do profissional a ser formado, integrando a competência ética e humana em uma prática profissional. Porém, o Plano de Curso e a Matriz Curricular têm mantido a centralidade no desenvolvimento das dimensões do saber-saber e do saber-fazer da formação, omitindo a do saber-ser.

De outro modo, a apropriação de forma significativa do projeto político-pedagógico por parte das docentes, com o intuito de promover e produzir sentido nas práticas pedagógicas desenvolvidas contribuirá sobremaneira para o entendimento da importância do saber-ser na formação e na prática profissional.

Tal apropriação deve se dar, especialmente, em relação aos marcos teóricos conceituais que norteiam a formação de atitudes e valores no âmbito do currículo, com vistas à construção da dimensão do saber-ser sistematicamente nas práticas educativas.

As docentes já compreendem a importância e buscam incorporar a missão de promover a formação da dimensão do saber-ser ético-profissional, entendendo o potencial dessa dimensão para o cuidado integral que é um componente ético-político indispensável para a defesa da vida com qualidade. No entanto, apesar da disposição pessoal das docentes, do clima institucional propício e da compreensão do que vem a ser a formação de atitudes e valores, falta-lhes um direcionamento sistematizado que possam viabilizar as ações educativas na dimensão do saber-ser.

A dimensão do saber-ser da enfermagem incorpora virtudes, valores e atitudes que sustentam a prática profissional. Nesse sentido, Bolívar (2000)

afirma que a formação de valores deve ser considerada um assunto para além do aspecto técnico-pedagógico, pois se trata de uma questão social e política que não compete apenas aos docentes.

Por outro lado, um grande desafio para a implementação da dimensão do saber-ser nas ações cotidianas desenvolvidas na escola reside no preparo das equipes docentes e técnicas e na incorporação desses valores e atitudes no currículo e nas aulas.

Após um percurso planejado, permeado por referências conceituais e o desvelamento da realidade da prática pedagógica analisada sob a luz do referencial teórico, percebo, como Rodriguez (2000), que apenas chegamos à ante-sala de todas as questões abordadas. Não obstante, esperamos que tudo isto possa ser de alguma utilidade, no sentido de incrementar o interesse e contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre o tema em questão.

As questões abordadas são candentes e requerem um aprofundamento teórico-conceitual na direção da formação da dimensão do saber-ser ético profissional, pois o tema, embora não seja novo, é nova a forma de explicitá-lo.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

André MEDA. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. Em aberto, 1992; 11(53): 29-38.

André MEDA. Etnografia da Prática Escolar. 14<sup>a</sup>. ed. Campinas: Papyrus;2000.

Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn). Carta de Teresina [carta]. 6<sup>o</sup> Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem. 2002.

Barrenne MEI, Zúñiga FV. Competência Profissional: manual de conceitos, métodos e aplicações no setor de saúde. 1<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional; 2004.

Bobroff MCC. Identificação de comportamentos de cuidado afetivo-expressivos no aluno de enfermagem: construção de instrumentos [dissertação]. Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 2003.

Boff L. Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela Terra. 10<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes; 1999.

Bogdan R, Biklen S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos. Porto: Porto Editora; 1994.

Bolívar A. A educação em valores: o que aprendemos com o seu esboço e o seu desenvolvimento curricular em Espanha? In: Trillo F. (coord.) Atitudes e valores no ensino. Lisboa: Instituto Piaget (Coleção Horizontes Pedagógicos); 2000. p. 123-70.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília; 1988.

Brasil. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB Nº 16/99. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em [www.mec.gov.br/setec](http://www.mec.gov.br/setec). Acessado em março de 2009.

Brasil. Ministério da Educação. Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília; 2000.

Brasil. Ministério da Educação. Resolução CEB Nº. 4, de 08 de dezembro de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em [www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos](http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos). Acessado em março de 2009.

Brasil. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES Nº. 3, de 07 de novembro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Enfermagem. Disponível em [www.mec.gov.br/cne/resolucao.html](http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.html). Acessado em março de 2009.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Perfil de competências profissionais do auxiliar de enfermagem. Brasília; 2003

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores na Área de Enfermagem –PROFAE. Referências conceituais para a organização do Sistema de Certificação de Competências - PROFAE. Brasília, 2000. Disponível em [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/scc\\_referencias\\_conceituais](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/scc_referencias_conceituais). Acessado em março de 2009.

Brasil. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Referencial curricular para curso técnico de agente comunitário de saúde: área profissional saúde. Brasília, 2004.

Ceccim RB, Feuerwekwer LCM. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. Cad. Saúde Pública. 2004; 20 (5): 1400-10.

Chirelli MQ. O processo de formação do enfermeiro crítico-reflexivo na visão dos estudantes do curso de Enfermagem da FAMEMA [tese]. Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 2002.

Coelho MPP, Marques CMSM, Ribeiro MC, Moraes TCP, França DB, Egry EY, et al. Formación y calificación de trabajadores de nivel medio de enfermería en Brasil: la experiencia del Profae. In: Anais, IX Conferência Iberoamericana de Educación en Enfermería; 2007 out. 2-5; Toledo, Espanha.

Conselho Federal de Enfermagem (COFEN). Resolução COFEN – 240/2000. Aprova o Código de Ética dos profissionais de enfermagem e dá outras providências. Disponível em [www.portalcofen.gov.br/legislacao](http://www.portalcofen.gov.br/legislacao). Acessado em março de 2009.

Cruz CHC. Competências e habilidades: da proposta à prática. 1ª ed. São Paulo: Loyola, 2001.

Cunha MI. O professor universitário na transição de paradigmas. 1ª ed. Araraquara (SP): Ed. JM; 1998.

Davini MC. Do processo de aprender ao de ensinar. In: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Modernização Administrativa e Recursos Humanos. Capacitação pedagógica para instrutor/supervisor área da saúde. Brasília, 1989. p.27-33.

Delors J, organizador. Educação: um tesouro a descobrir. 8ª ed. São Paulo: Cortez; 2003. [Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI].

Deluiz N. Mudanças no mundo do trabalho e necessidade de qualificação dos trabalhadores de saúde. In: Anais, Reunião de la Red Latinoamericana de Técnicos em Salud. OPAS/OMS; 1997 dez.3-5; Rio de Janeiro, Brasil

Domingues TAM. Os valores das enfermeiras na intenção do agir ético [tese]. São Paulo. Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, 2004.

Domingues TAM, CHAVES EC. Os valores constitutivos do cuidar . Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 369-376, 2004.

Egry EY, Shima H, organizador. Integração docente-assistencial como referencial teórico-metodológico para o ensino e a pesquisa da assistência de enfermagem em saúde coletiva. In: Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem. Integração docente-assistencial. São Paulo: Escola de Enfermagem da USP; 1992. p. 77-131

Egry EY. Saúde coletiva: construindo um novo método em enfermagem. São Paulo: Ícone; 1996.

Faustino RLH, Egry EY. A formação da enfermeira na perspectiva da educação: reflexões e desafios para o futuro. Rev Esc Enf USP. 2002; 36 (4): 332-7.

Fernandes JD, Xavier IM, Ceribelli MIPF, Bianco MHC, Maeda D, Rodrigues MVC. Diretrizes curriculares e estratégias para a implantação de uma nova proposta pedagógica. Rev Esc Enferm USP. 2005; 39 (4):443-9.

Feuerweker LCM. A construção do sujeito no processo de mudança na formação dos profissionais de saúde. Divulgação em Saúde para debate [periódico na Internet]. 2000 dez; (22).. Disponível em: URL: <[http://www.redeunida.org.br/producao/div\\_constru.asp](http://www.redeunida.org.br/producao/div_constru.asp)>. Acessado em 20/01/2009.

Feuerweker LCM. Além do discurso da mudança na educação médica: processos e resultados. São Paulo: Hucitec; 2002.

Fonseca RMGS, Egry EY, Bertolozzi MR. O materialismo histórico dialético como teoria da cognição e método para a compreensão do processo saúde-doença. In: Egry EY, Cubas MR, organizadora. O trabalho da enfermagem em saúde coletiva no cenário CIPESC. Curitiba: Mult-Grafic, 2006.p.19-61.

Fonseca RMGS, Egry EY, Marques CMS. O saber-ser ético-profissional de trabalhadores da enfermagem: uma proposta desafiadora. In: 58º Congresso Brasileiro de Enfermagem. Anais. Salvador: Associação Brasileira de Enfermagem, 2006. (no prelo)

Fonseca RMGS. O saber ser e a prática profissional de enfermagem: um olhar de gênero. In: VI Forum Mineiro de Enfermagem, 2008, Uberlândia. Saúde, meio ambiente e condições de trabalho na enfermagem - Anais. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008. p. 53-69.

Fonseca RMGS. O saber-ser da enfermagem, seus valores e virtudes: a base ética da prática profissional. 2007. (produto de consultoria apresentado ao PROFAE – Ministério da Saúde)

Freire P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1999.

Freitas LC. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus; 1995.

Gadamer H. Verdade e método. Petrópolis: Vozes; 1999.

Gadotti M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas; 2000. O Projeto Político Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania.

Garanhani et al. O processo de construção do currículo integrado da UEL. In: Dellarozza MSG, Vannuchi MTO, organizadoras. O currículo integrado do curso de Enfermagem da UEL: do sonho à realidade. São Paulo: Hucitec; 2005. p.19-34.

Garanhani et al. Princípios pedagógicos e metodológicos do currículo integrado da enfermagem. In: Dellarozza MSG, Vannuchi MTO, organizadoras. O currículo integrado do curso de Enfermagem da UEL: do sonho à realidade. São Paulo: Hucitec; 2005. p. 35-58.

Garanhani ML. Habitando o mundo da educação em um currículo integrado de enfermagem: um olhar à luz de Heidegger [tese]. Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 2004.

Germano RM. O ensino da Enfermagem em tempos de mudança. Rev Bras Enferm. 2003; 56(4): 365-8.

Hare RM. A linguagem da moral. Trad. de Eduardo Pereira Ferreira. São Paulo: Martins Fontes; 1996.

Irigoin MEB, Vargas FZ. Competência Profissional: manual de conceitos, métodos e aplicações no setor saúde. Rio de Janeiro: SENAC Nacional; 2004.

Kletemberg DF, Mantovani MF, Lacerda MR. Entre a teoria e a prática do cuidar: que caminhos trilhar? Cogitare Enferm. 2004; 9(1): 94-9.

Libâneo JC. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21ª ed. São Paulo. Loyola; 2006.

Ludke M, André MEDA. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU;1986.

Mandú ENT. Diretrizes curriculares e potencialização de condições para mudanças na formação de enfermeiros. Rev Bras Enferm. 2003; 56(4): 348-50.

Marques CMS. As competências crítico-emancipatórias e a formação dos trabalhadores de nível médio em enfermagem: focalizando as políticas ministeriais [dissertação]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2007.

Meyer DE, Kruse MHL. Acerca das diretrizes curriculares e projetos pedagógicos: um início de reflexão. Rev Bras Enferm. 2003; 56(4): 335-39.

Minayo MCS, Deslandes SF, Neto OC. Pesquisa social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes; 2001.

Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10ª ed. São Paulo: Hucitec; 2007.

Moreira AF, Silva TT. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez; 2000.

Motta JIJ, Buss P, Nunes TCM. Novos desafios educacionais para a formação de recursos humanos em saúde. Olho Mágico. 2001; 8 (3). Disponível em: [www.ccs.uel.br/olhomagico](http://www.ccs.uel.br/olhomagico). Acessado em abril de 2009.

Munari DB, Godoy MTH e Espiridião E. Ensino de enfermagem psiquiátrica / saúde mental na Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás. Esc. Anna Nery. 2006; 10 (4): 684-93.

Nakamae DD. Prefácio. In: Saupe R, organizadora. Educação em Enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção. Florianópolis: Editora da UFSC; 1998.

Nakamura E. O lugar do método etnográfico em pesquisas sobre saúde, doença e cuidado. In: Nakamura E, Martin D e Santos JFQ. Antropologia para a Enfermagem. São Paulo: Manole; 2009.

Nunes DM, Wegner W. O desafio de ensinar a cuidar sob a ótica dos docentes da EEUFRGS. Rev Gaúcha Enferm. 2005 ; 26(3):358-68.

Oliveira RC de. O trabalho do antropólogo. 2ª ed. São Paulo: Ed. UNESP; 2000.

Paim JS. A redefinição das práticas de saúde e de enfermagem. In: Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn). Descentralização em saúde e a prática de enfermagem. Brasília; 1992. (Série Documento III)



Pinhel I, Kurcgant P. Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem. Rev Esc Enferm USP. 2007; 41(4): 711-6.

Pinto FC. Valores e atitudes no sistema educativo espanhol: uma reflexão sobre o seu significado político In: Trillo F, coordenador. Atitudes e valores no ensino. Lisboa: Instituto Piaget (Coleção Horizontes Pedagógicos); 2000. p. 263-302.

Ramos MN. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. Educ Soc Campinas. 2002; 23 (80): 401-422. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 17/01/2009.

Reibnitz KS, Prado ML. Inovação e educação em enfermagem. Florianópolis: Cidade Futura; 2006.

Ribeiro AAA, Falcon GS, Borenstein MS, et al. A escolha profissional no imaginário social – enfermeiras brasileiras e peruanas. Esc Anna Nery. 2006; 10 (2): 241-250.

Rockwell E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: Ezpeleta J, Rockwell E. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez; 1986.

Rodriguez XR. Os conteúdos atitudinais: problemas conceptuais e propostas. In: Trillo F, coordenador. Atitudes e valores no ensino. Lisboa: Instituto Piaget (Coleção Horizontes Pedagógicos); 2000. p. 99-122.

Sacristán JG. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed; 1998.

Sacristán JG. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: Silva TT, Gentili P, organizadores. Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE; 1996.

Santomé JT. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed; 1998.

Sena RR. Prefácio. In: Dellarozza MSG e Vannuchi MTO, organizadoras. O currículo integrado do curso de Enfermagem da UEL: do sonho à realidade. São Paulo: Hucitec; 2005.

Silva KL, Sena RR. Integralidade do cuidado na saúde: indicações a partir da formação do enfermeiro. Rev Esc Enferm USP. 2008; 42 (1): 48-56.

Sordi MRL, Bagnato MHS. Subsídios para uma formação profissional crítico-reflexiva na área da saúde: o desafio da virada do século. Rev Latino-am Enferm. 1998; 6 (2): 83-88.

Souza AMM, Depresbiteris L, Machado OTM. A mediação como princípio educacional. São Paulo: Editora SENAC; 2004.

Souza SNDH et al. Avanços e desafios na vivência de um currículo integrado. In: Dellaroza MSG, Vannuchi MTO, organizadoras. O currículo integrado do curso de Enfermagem da UEL: do sonho à realidade. São Paulo: Hucitec; 2005. p. 139-166.

Trillo F. Atitudes e valores no ensino. Lisboa: Instituto Piaget (Coleção Horizontes Pedagógicos); 2000.

Veiga IPA, Carvalho MHSO. A formação de profissionais de educação. In: Brasil. Ministério da Educação. Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica. Brasília; 1994.

Veiga IPA. O Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível. 15ª edição. Campinas: Papirus; 2002.

Waldow VR. O cuidado na saúde: as relações entre o eu, o outro e o cosmos. Petrópolis: Vozes; 2004.

Zabalza M. O discurso didático sobre atitudes e valores no ensino. In: Trillo F, coordenador. Atitudes e valores no ensino. Lisboa: Instituto Piaget (Coleção Horizontes Pedagógicos); 2000. p. 19-98.

Zibetti MLT. Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico [tese]. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2005.

## APÊNDICE - 1

### Roteiro para entrevista com docentes, coordenadores e diretores

#### **Preparo:**

1. Testar o gravador no local da entrevista para identificar possíveis interferências e corrigi-las.
2. Fazer as apresentações e imediatamente passar à leitura do TCLE explicando os objetivos da coleta de dados de maneira que fiquem compreensíveis.

#### **Parte 1:** Caracterização do entrevistado

Entrevistado: \_\_\_\_ (atribuir um número relacionado ao nome registrado no TCLE)

Idade:

Sexo: ( ) F ( ) M

Formação acadêmica: Título e ano de conclusão

Graduação:

Especialização:

Mestrado:

Doutorado:

Função atual:

Tempo de trabalho na função:

Tipo de vínculo com a escola: ( ) temporário ( ) permanente

Experiência profissional anterior:

**Parte 2:**

1. O que você entende como dimensão do saber-ser ético-profissional na formação do técnico de enfermagem?
  
2. Como se deu o processo de construção do atual currículo do curso técnico de enfermagem desta escola? (Quem participou? Houve mudança importante nesta última versão em relação à versão anterior? O que motivou a atualização do currículo? Que documento foi utilizado como referência para a construção do currículo? Justifique a escolha da referência adotada).
  
3. Como a formação da dimensão do saber-ser (dos valores e das atitudes) foi abordada no currículo do curso técnico desta escola?
  
4. Como é abordada a dimensão do saber-ser (dos valores e das atitudes) em sala de aula e campo de estágio?
  
5. Os docentes são capacitados pedagogicamente para trabalhar a dimensão do saber-ser em sala de aula e campo de estágio? Fale um pouco sobre essa capacitação.
  
6. O que você identifica como facilitador/dificultador para trabalhar com a formação da dimensão do saber-ser (elaborar o currículo e operacionalizá-lo)?
  
7. Gostaria de acrescentar algo mais?
  
8. Como se sentiu durante a entrevista?

Muito obrigada

## APÊNDICE - 2

### Roteiro para a observação participante

1- Na relação dos docentes com os coordenadores e a direção da escola durante a rotina de trabalho observar e anotar:

- impressões, comportamentos e relações dos participantes.
- o tom das conversas, as relações sociais e possíveis disputas que ocorrem entre os participantes.
- possíveis incongruências entre o que é dito ao pesquisador nas entrevistas e o que é feito.
- como se processam as relações hierárquicas, as relações entre pares e opostos.

2- Na relação dos docentes com os estudantes em sala de aula e estágio observar e anotar:

- possíveis conflitos, contradições ou diferenças sobre as formas de organização da formação e a prática em sala de aula e estágios.
- como se processam as relações entre docentes e estudantes.

3- Relatar as impressões sobre a relação do pesquisador com o campo de pesquisa desde o momento do primeiro contato (como foi atendida, a facilidade/ dificuldade de acesso físico ou político etc.).

Observação: dar atenção a todos os grupos que interagem com o do foco principal, buscando compreender o papel de cada em suas interações. Não basta colher as informações é preciso perceber as relações que existem no contexto da pesquisa.

### APÊNDICE - 3

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Entrevista)**

Você está sendo convidada (o) para participar voluntariamente da pesquisa intitulada "*O saber-ser ético profissional da enfermagem: uma visão sobre a formação de nível técnico em enfermagem*" a ser desenvolvida pela mestrandia Marta Pazos Peralba Coelho da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Professora Doutora Rosa Maria Godoy Serpa da Fonseca, da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo.

A pesquisa tem os seguintes objetivos:

- 1- Identificar como as ETSUS desenvolvem a dimensão do saber-ser ético-profissional na formação do técnico em enfermagem.
- 2- Identificar o referencial teórico-conceitual utilizado pelas ETSUS para construir o currículo de formação do técnico em enfermagem na perspectiva da dimensão do saber-ser ético-profissional.
- 3- Identificar limites e possibilidades do desenvolvimento da dimensão do saber-ser ético-profissional a partir do projeto político pedagógico do curso e das práticas educativas das ETSUS.

Sua participação é voluntária e consiste em participar de uma entrevista semi-estruturada com duração aproximada de 30 minutos ou responder ao questionário.

Serão garantidos o seu anonimato e o sigilo das informações.

Esclareço aos diretores, coordenadores e docentes que suas respostas serão utilizadas para alcance dos objetivos 1 e 3. (reler os objetivos correspondentes).

A entrevista será gravada e lhe será permitido ouvi-la ou lê-la, depois de transcrita, bem como discutir seu conteúdo junto à pesquisadora, se assim o desejar. Todo o material ficará sob guarda da pesquisadora por um

período mínimo de cinco anos e os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

Durante a pesquisa você poderá fazer todas as perguntas que julgar necessárias para o esclarecimento de dúvidas, podendo recusar-se a responder perguntas ou deixar de participar do estudo a qualquer momento, se assim o desejar.

Para aceitar participar da pesquisa nas condições descritas acima, você deve ler e depois assinar a declaração a seguir:

Como participante da pesquisa afirmo que fui devidamente orientada (o) sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização das informações que forneci somente para fins científicos, sendo que meu nome será mantido em sigilo. Minhas dúvidas foram esclarecidas suficientemente e concordo em participar do estudo. Declaro que concordo com a utilização de todos os dados por mim fornecidos, nesta pesquisa.

Participante: (nome e assinatura)

---

Pesquisador: (nome e assinatura)

---

Este TCLE será emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria de Saúde do Distrito Federal. Qualquer dúvida com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do telefone: (61) 3325-4955.

Pesquisadoras: Marta Pazos Peralba Coelho – [marta.peralba@saude.gov.br](mailto:marta.peralba@saude.gov.br)  
Prof. Dra. Rosa Maria Godoy Serpa da Fonseca – [rmgsfon@usp.br](mailto:rmgsfon@usp.br)

Local e data:

## APÊNDICE - 4

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Observação)**

Você está sendo convidada (o) para participar voluntariamente da pesquisa intitulada *“O saber-ser ético profissional da enfermagem: uma visão sobre a formação de nível técnico em enfermagem”* a ser desenvolvida pela mestrandia Marta Pazos Peralba Coelho da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Professora Doutora Rosa Maria Godoy Serpa da Fonseca, da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo.

A pesquisa tem os seguintes objetivos:

- 1- Identificar como as ETSUS desenvolvem a dimensão do saber-ser ético-profissional na formação do técnico em enfermagem.
- 2- Identificar o referencial teórico-conceitual utilizado pelas ETSUS para construir o currículo de formação do técnico em enfermagem na perspectiva da dimensão do saber-ser ético-profissional.
- 3- Identificar limites e possibilidades do desenvolvimento da dimensão do saber-ser ético-profissional a partir do projeto político pedagógico do curso e das práticas educativas das ETSUS.

Sua participação é voluntária e consiste em ser observado durante o período de coleta de dados a ser realizado em sala de aula, reuniões e campo de estágio por meio de observação participante.

Serão garantidos o seu anonimato e o sigilo das informações.

Esclareço aos diretores, coordenadores e docentes que o material coletado será utilizado para alcance dos objetivos 1 e 3. (reler os objetivos correspondentes).

Todo o material ficará sob guarda da pesquisadora por um período mínimo de cinco anos e os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos.



Durante a pesquisa você poderá fazer todas as perguntas que julgar necessárias para o esclarecimento de dúvidas, podendo recusar-se a responder perguntas ou deixar de participar do estudo a qualquer momento, se assim o desejar.

Para aceitar participar da pesquisa nas condições descritas acima, você deve ler e depois assinar a declaração a seguir:

Como participante da pesquisa afirmo que fui devidamente orientada (o) sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização das informações que forneci somente para fins científicos, sendo que meu nome será mantido em sigilo. Minhas dúvidas foram esclarecidas suficientemente e concordo em participar do estudo. Declaro que concordo com a utilização de todos os dados por mim fornecidos, nesta pesquisa.

Participante: (nome e assinatura)

---

Pesquisador: (nome e assinatura)

---

Este TCLE será emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da SES/DF. Qualquer dúvida com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa, podem ser obtidos através do telefone: (61) 3325-4955.

Pesquisadoras: Marta Pazos Peralba Coelho – [marta.peralba@saude.gov.br](mailto:marta.peralba@saude.gov.br)

Profa. Dra. Rosa Maria Godoy Serpa da Fonseca – [rmgfon@usp.br](mailto:rmgfon@usp.br)

Local e data:



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



**PARECER Nº 095/2008**

**PROTOCOLO Nº DO PROJETO: 0115/08 – O saber-se ético-profissional da enfermagem: um olhar sobre a formação de nível técnico.**

**Área Temática Especial:** Grupo III (não pertencente à área temática especial), Ciências da Saúde;

**Validade do Parecer:** 20/06/2010

Tendo como base a Resolução 196/96 CNS/MS, que dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras em pesquisa envolvendo seres humanos, assim como as suas resoluções complementares, o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal, após apreciação ética, manifesta-se pela **APROVAÇÃO DO PROJETO**.

Esclarecemos que o pesquisador deverá observar as responsabilidades que lhe são atribuídas na Resolução 196/96 CNS/MS, inciso IX.1 e IX.2, em relação ao desenvolvimento do projeto. **Ressaltamos a necessidade de encaminhar o relatório parcial e final, além de notificações de eventos adversos quando pertinentes.**

Brasília, 20 de junho de 2008.

Atenciosamente.

Maria Rita Carvalho Garbi Novaes  
Comitê de Ética em Pesquisa/SES-DF  
Coordenadora

AMS/CEP/SES-DF



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE ENFERMAGEM

Av. Dr. Enéas de Carvalho Aguiar, 419 - CEP 05403-000  
☎ Fone.: 3061-7548 - Fax.: 3061-7548  
C.P. 41633 - CEP 05422-970 - e-mail.: edipesq@usp.br

São Paulo, 28 de maio de 2008.

Ilm.<sup>a</sup> Sr.<sup>a</sup>  
Marta Pazos Peralba Coelho

Ref.: Processo nº 734/2008/CEP-EEUSP

Prezada Senhora,

Em atenção à solicitação referente à análise do projeto “**O saber-ser ético-profissional da enfermagem: um olhar sobre a formação de nível técnico**”, informamos que o mesmo foi considerado aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (CEP/EEUSP).

Analizado sob o aspecto ético-legal, atende às exigências da Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Esclarecemos que após o término da pesquisa, os resultados obtidos deverão ser encaminhados ao CEP/EEUSP, para serem anexados ao processo.

Atenciosamente,

*Maria Fat Prando Fernandes*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Prado Fernandes  
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da  
Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo