

EENF ESCOLA DE
ENFERMAGEM



FURG
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE

EENF PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENFERMAGEM

LISA ANTUNES CARVALHO

IMAGENS E PERCEPÇÕES DA ÉTICA NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO

RIO GRANDE

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
ESCOLA DE ENFERMAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
DOUTORADO EM ENFERMAGEM

IMAGENS E PERCEPÇÕES DA ÉTICA NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO

LISA ANTUNES CARVALHO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande/ FURG - como requisito final para a obtenção do Título de Doutora em Enfermagem. Área de concentração: Enfermagem e saúde. Linha de pesquisa: Ética, Educação e Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Edison Luiz Devos Barlem

RIO GRANDE

2022

Ficha Catalográfica

C331i Carvalho, Lisa Antunes.
Imagens e percepções da ética na formação do Enfermeiro / Lisa Antunes Carvalho. – 2022.
208 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Rio Grande/RS, 2022.
Orientador: Dr. Edison Luiz Devos Barlem.

1. Ética 2. Enfermagem 3. Educação Superior 4. Estudantes de enfermagem 5. Abordagem Vygotskiana 6. Pesquisa imagética
I. Barlem, Edison Luiz Devos II. Título.

CDU 616-083

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

FOLHA DE APROVAÇÃO

LISA ANTUNES CARVALHO

IMAGENS E PERCEPÇÕES DA ÉTICA NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO

Esta tese foi submetida ao processo de avaliação em 22 de dezembro de 2022 e aprovada por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Maria Cecilia Lorea Leite
Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)- Efetivo

Profa. Dra. Maira Buss Thofehr
Faculdade de Enfermagem – Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)- Efetivo

Profa. Dra. Rosemary Silva da Silveira
Escola de Enfermagem – Universidade Federal do Rio Grande (FURG)- Efetivo

Profa. Dra. Jamila Geri Tomaschewski Barlem
Escola de Enfermagem – Universidade Federal do Rio Grande (FURG)- Suplente Interno

Profa. Dra. Simone Coelho Amestoy
Faculdade de Enfermagem- Universidade Federal da Bahia (UFBA)- Suplente externo

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi aprovada para obtenção do título de Doutora em Enfermagem, atendendo às normas da legislação vigente do PPGEnf/FURG.

(ASSINATURA SOUGOV)

Profa. Dra. Jamila Geri Tomaschewski Barlem
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem.

(ASSINATURA SOUGOV)

Prof. Dr. Edison Luiz Devos Barlem
Orientador

RIO GRANDE

2022

Este trabalho é dedicado a todos os estudantes de enfermagem que desejam exercer a ética como um referencial de vida e profissão.

Agradecimentos

Em primeiro lugar a Deus, autor e consumidor da minha fé. Pela força, que no último instante não me deixou desistir da caminhada, pela vida, que permitiu-me conhecer pessoas incríveis nessa jornada, pelo sentido a mim dado em cada amanhecer!

A **minha família**, que diante de tantas batalhas da vida, permaneceram firmes ao meu lado, compreendendo as minhas ausências e noites de estudo. Eles que são a base e equilíbrio, meus filhos: *Pedro Henrique, Marina Giovana e Ana Lara*, por estarem sempre ao meu lado. Meu esposo *José Vitor*, pela paciência e parceria em todos os momentos. Gratidão aos meus **pais in memoriam: Glaci e Eduardo**, que estariam felizes se aqui estivessem, por terem me acolhido como filha de coração, simplesmente filha!

Ao meu Mestre e Orientador *Prof. Dr Edison Barlem*, pela parceria, paciência, bom humor: vamos que vamos! Pelos ensinamentos e por ter acolhido a ideia de orientar uma pesquisa imagética, um desafio! Pelo conselho ao sentar-se ao meu lado durante meu trabalho na UTI, para dizer: continue! Pela incrível empatia, em tempos tão sombrios!

A querida e sensível *Prof^a Dr^a Maira Thofehr*n, que desde a graduação em enfermagem na UFPEL, tem sido, minha Mestra. Da graduação ao Mestrado, ajudou-me a compreender a importância das relações saudáveis por meio de uma sensibilidade única. Pela empatia, sabedoria e pelas conversas tão acolhedoras.

A *Prof.^a Dr^a Maria Cecília*, que conheci em 2016 na disciplina de Imagens da Justiça e Currículo na FAE da UFPEL, a qual inspirou-me a tecer esse trabalho. És inspiração pelo modo que comunicas tuas vivências e saberes.

Aos demais membros da Banca: *Professoras Rosemary Silveira*, pela disponibilidade em ajudar-me a construir este trabalho, pelo carinho de sempre!

A *Professora Jamila Barlem*, que conheci no Doutorado, pelo conhecimento construído nas disciplinas e a querida *Professora Simone Amestoy* que desse o ingresso no Mestrado na UFPEL em 2014, faz parte da minha história, e mesmo de longe pôde contribuir para a qualificação desta Tese!

Aos *Professores do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da FURG* que dividiram suas experiências e conhecimento conosco, foi uma honra conhecê-los.

A *secretaria do PPGEnf/FURG* que durante esses anos apoiou-me nas questões acadêmicas com gentileza.

A *todos os colegas do Curso de Doutorado*, turma de 2018, marcante pelas suas discussões, rodas de conversa e ótimas trocas de saberes, foram manhãs proveitosas de estudo.

E por fim, *gratidão a todos os Estudantes de Enfermagem da EENF da FURG*, que participaram desta pesquisa, obrigada pela disponibilidade, carinho, troca de conhecimento, e parceria na construção deste estudo! Obrigada pelos momentos intensos de discussões e pelas ricas trocas de experiências e construções de imagens tão potentes e importantes para a formação em Enfermagem!

CARVALHO, Lisa Antunes. **Imagens e percepções da ética na formação do Enfermeiro**. 2022. 208f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2022.

RESUMO

Introdução: a ética, que deveria ser transversal, se constitui num desafio nas profissões da saúde e na formação do enfermeiro, dada a complexidade das relações que se estabelecem no processo de formação, na relação professor-aluno e, posteriormente, na rede de relações humanas construídas na prática profissional. **Objetivo:** investigar as imagens e as percepções que estudantes de graduação em enfermagem possuem em relação ao exercício da ética durante o processo formativo. **Método:** pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, que utilizou os preceitos da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotski como referencial teórico; realizada na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), com 14 estudantes entre o quarto e décimo período. A coleta de dados ocorreu em duas etapas: técnica de grupo focal e produção imagética sobre exercício da ética na formação em enfermagem no período de março a junho de 2022. Utilizou-se a metodologia snowball *sampling*, Bola de Neve, para a formação dos grupos focais que seguiu o Guia de Discussão para a coleta de dados construído para este estudo. Foram organizados três grupos e realizados três encontros online com cada grupo. As imagens foram produzidas coletivamente e entregues após, para análise por meio do Método Documentário de Análise de Imagens de Karl Mannheim e atualizado por Ralph Bohnsack. Os encontros aconteceram de forma online pelo Microsoft Skype no qual foram guardadas as gravações por 30 dias. Para a transcrição das informações utilizou-se o aplicativo Transkriptor. Os estudantes foram identificados por nome de cores, seguido pelo número ordinal correspondente ao semestre. Para análise dos diálogos utilizou-se a Análise Textual Discursiva. Foram respeitados os princípios éticos da pesquisa, conforme as Resoluções 466/2012 e 510/2016, obtendo-se a aprovação do Comitê de Ética local, mediante CAAE:46716621.5.0000.5324. **Resultados:** emergiram três categorias: as inter-relações que se mostram entre ensino da ética e a prática em saúde, papel dos professores e da universidade para formação de ambientes éticos: da teoria à prática e aspectos que influenciam a percepção do exercício ético na graduação em enfermagem. A partir destas categorias as discussões apontaram ao final para as seguintes possibilidades: a ética como tecnologia relacional para formação integral em enfermagem, exercício ético na Educação enfermagem: tessituras a partir de Cohen e Segre e as imagens do exercício da ética na formação do enfermeiro. Os resultados revelam a necessidade de uma educação ética-crítica transversal, o uso dos conceitos de ética e eticidade para fortalecimento dos currículos em enfermagem e imagens que revelam quão importantes são as redes de relações humanas construídas no espaço universitário e instiga para um ressignificar da educação e prática em enfermagem. **Considerações finais:** vislumbra-se a ética como ferramenta mediadora para o trabalho dos docentes, profissionais e preceptores de estágio para tornar o ensino mais significativo no campo da educação ética e moral. Espera-se, que este estudo, possa contribuir para qualificação dos currículos, dos projetos pedagógicos, pois os estudantes evocam que a ética deve permear todo ensino em enfermagem, ao capacitar docentes e discentes para as relações humanas e para a formação de ambientes éticos em saúde.

Descritores: ética; enfermagem; educação superior; estudantes de enfermagem; abordagem Vygotskiana; pesquisa imagética.

CARVALHO, Lisa Antunes. **Images and perceptions of ethics in nursing education**. 2022. 208f. Thesis (Doctorate in Nursing) - School of Nursing, Postgraduate Program in Nursing, Federal University of Rio Grande, Rio Grande, 2022.

ABSTRACT

Introduction: ethics, which should be transversal, constitutes a challenge in the health professions and in nursing education, given the complexity of the relationships that are established in the training process, in the teacher-student relationship, and, subsequently, in the network of relationships built in professional practice. **Objective:** to investigate the images and perceptions that undergraduate nursing students have in relation to the exercise of ethics during the training process. **Method:** qualitative, descriptive, and exploratory research, which used the precepts of Lev Vygotsky's Historical-Cultural Theory as a theoretical framework; conducted at the Federal University of Rio Grande (FURG), with 14 students between the fourth and tenth period. Data collection took place in two stages: focus group technique and image production on the exercise of ethics in nursing education from March to June 2022. The snowball sampling methodology, Bola de Neve, was used to form the focus groups, which followed the Discussion Guide for data collection constructed for this study. Three groups were organized and three online meetings were held with each group. The images were collectively produced and delivered afterward, for analysis using Karl Mannheim's Documentary Image Analysis Method and updated by Ralph Bohnsack. The meetings took place online via Microsoft Skype in which the recordings were kept for 30 days. For the transcription of information, the Transkriptor application was used. Students were identified by color name, followed by the ordinal number corresponding to the semester. For an analysis of the dialogues, Discursive Textual Analysis was used. The ethical principles of the research were respected, according to Resolutions 466/2012 and 510/2016, obtaining the approval of the local Ethics Committee, through CAAE:46716621.5.0000.5324. **Results:** three categories emerged: the interrelationships that are shown between teaching ethics and practice in health, the role of professors and the university in creating ethical environments: from theory to practice, and aspects that influence the perception of ethical practice in graduation in nursing. From these categories, the discussions pointed to the following possibilities: ethics as a relational technology for comprehensive nursing education, ethical exercise in nursing education: textures based on Cohen and Segre, and images of the exercise of ethics in nursing education. The results reveal the need for a cross-sectional ethical-critical education, the use of concepts of ethics and ethics to strengthen nursing curricula, and images that reveal how important are the networks of human relationships built in the university space, instigating a re-signification of the nursing education and practice. **Final considerations:** ethics is envisaged as a mediating tool for the work of teachers, professionals, and internship preceptors to make teaching more meaningful in the field of ethical and moral education. It is hoped that this study can contribute to the qualification of curricula and pedagogical projects, as students evoke that ethics must permeate all teaching in nursing, by training professors and students in human relations and for the formation of ethical environments in health.

Descriptors: ethics; nursing; college education; nursing students; Vygotskian approach; image research.

CARVALHO, Lisa Antunes. **Imágenes y percepciones de la ética en la formación de enfermería**. 2022. 208f. Tesis (Doctorado en Enfermería) - Escuela de Enfermería, Programa de Posgrado en Enfermería, Universidad Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2022.

RESUMEN

Introducción: la ética, que debe ser transversal, constituye un desafío en las profesiones de la salud y en la formación de enfermería, dada la complejidad de las relaciones que se establecen en el proceso de formación, en la relación docente-alumno y, posteriormente, en la red de relaciones construidas en la práctica profesional. **Objetivo:** investigar las imágenes y percepciones que tienen los estudiantes de graduación en enfermería en relación con el ejercicio de la ética durante el proceso de formación. **Método:** investigación cualitativa, descriptiva y exploratoria, que utilizó como marco teórico los preceptos de la Teoría Histórico-Cultural de Lev Vygotsky; realizado en la Universidad Federal de Rio Grande (FURG), con 14 alumnos entre el cuarto y décimo periodo. La recolección de datos ocurrió en dos etapas: técnica de grupo focal y producción de imágenes sobre el ejercicio de la ética en la formación de enfermería, de marzo a junio de 2022. Para la formación de los grupos focales se utilizó la metodología snowball sampling, Bola de Nieve, que siguió la Guía de Discusión para la recolección de datos construida para este estudio. Se organizaron tres grupos y se realizaron tres reuniones en línea con cada grupo. Las imágenes fueron producidas colectivamente y entregadas posteriormente, para su análisis utilizando el Método de Análisis de Imágenes Documentales de Karl Mannheim y actualizadas por Ralph Bohnsack. Las reuniones se llevaron a cabo en línea a través de Microsoft Skype, en el que las grabaciones se mantuvieron durante 30 días. Para la transcripción de la información, se utilizó la aplicación Transkriptor. Los estudiantes fueron identificados por su nombre de color, seguido del número ordinal correspondiente al semestre. Para el análisis de los diálogos, se utilizó el Análisis Textual Discursivo. Se respetaron los principios éticos de la investigación, según Resoluciones 466/2012 y 510/2016, obteniendo la aprobación del Comité de Ética local, a través del CAAE:46716621.5.0000.5324. **Resultados:** surgieron tres categorías: las interrelaciones que se muestran entre la enseñanza de la ética y la práctica en salud, el papel de los profesores y de la universidad en la creación de ambientes éticos: de la teoría a la práctica, y los aspectos que influyen en la percepción de la práctica ética en la graduación en enfermería. A partir de esas categorías, las discusiones apuntaron para las siguientes posibilidades: la ética como tecnología relacional para la formación integral en enfermería, el ejercicio ético en la formación en enfermería: texturas a partir de Cohen y Segre, e imágenes del ejercicio de la ética en la formación en enfermería. Los resultados revelan la necesidad de una educación ético-crítica transversal, el uso de conceptos de ética y ética para fortalecer los currículos de enfermería e imágenes que revelen cuán importantes son las redes de relaciones humanas construidas en el espacio universitario, instigando una resignificación de la educación y práctica de enfermería. **Consideraciones finales:** la ética se concibe como una herramienta mediadora del trabajo de docentes, profesionales y preceptores en prácticas para hacer más significativa la enseñanza en el campo de la educación ética y moral. Se espera que este estudio pueda contribuir para la calificación de los planes de estudios y proyectos pedagógicos, ya que los estudiantes evocan que la ética debe permear toda la enseñanza en enfermería, formando profesores y estudiantes para las relaciones humanas y para la formación de ambientes éticos en salud.

Descriptor: ética; enfermería; educación universitaria; estudiantes de enfermería; enfoque vygotskiano; investigación de imagen.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Passo a passo da formação dos grupos focais	77
Quadro 2 - Guia de discussão para Coleta dos dados	80
Quadro 3 - Recorte das unidades codificadas e os títulos	93
Quadro 4 - Apresentação de um exemplo de Unidades de sentido e Unidades de sentido descritas pela pesquisadora.....	94
Quadro 5 - Categoria das unidades de análise dos grupos focais.....	97
Quadro 6 - Produções imagéticas GF1	114
Quadro 7 - Produções imagéticas GF2.....	115
Quadro 8 - Produções imagéticas GF3	116
Quadro 9 - Produções imagéticas GF1	131
Quadro 10 - Produções imagéticas GF2.....	133
Quadro 11 - Produções imagéticas GF3	134
Quadro 12 - Produções imagéticas GF1	147
Quadro 13 - Produções imagéticas GF2.....	149
Quadro 14 - Produções imagéticas GF3.....	151

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo básico de mediação proposto por Vygotski	61
Figura 2 - Modelo de segunda geração de aprendizagem e mediação proposto por Engeström	61
Figura 3 - Modelo de mediação para este estudo.	61
Figura 4 - Análise textual discursiva. Representação esquemática Silva e Marcelino (2022)	91
Figura 5 - Unidades empíricas e Unidades teóricas	95
Figura 6 - Esquema da metodologia de análise dos diálogos dos Grupos Focais:	98
Figura 7 -Esquema de utilização dos conceitos de Cohen e Segre para Educação em Enfermagem.....	170
Figura 8 - Proposta de Modelo de Ensino da Ética para os Docentes, a partir dos dados desse estudo: conceitos que se alinham com os Teóricos Cohen e Segre para o exercício ético na educação em enfermagem	171

LISTA DE SIGLAS

ATD	Análise textual discursiva
BDENF	Bases de dados da enfermagem
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FPS	Funções psicológicas superiores
NEPEN	Núcleo de Estudos em Práticas de Saúde e Enfermagem
PUBMED	National Library of Medicine
SUS	Sistema Único de Saúde
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TVP	Teoria dos Vínculos Profissionais
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UTI	Unidade de terapia intensiva
ZDR	Zona de desenvolvimento real
ZDP	Zona de desenvolvimento potencial
ZDR	Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
2 OBJETIVO GERAL	29
2.1 Objetivos específicos.....	29
3 REVISÃO DE LITERATURA	30
3.1 Aspectos históricos-filosóficos da ética	30
3.2 A ética no processo de formação do enfermeiro	34
3.3 As imagens como práticas discursivas sob o olhar do método documentário de análise de imagens	47
4 REFERENCIAL TEÓRICO	53
4.1 L. S. Vygotski e a Teoria Histórico-Cultural	53
4.2 Síntese dos principais conceitos da teoria histórico-cultural de Vygotski que sustentam este estudo.....	63
5 METODOLOGIA.....	73
5.1 Tipo de estudo	73
5.2 Local de realização do estudo	74
5.3 Participantes do estudo	75
5.4 Método de coleta dos dados	76
5.4.1 Técnica de formação Grupo Focal para este estudo	77
5.4.2 Produção de imagens e método de análise	80
6 ASPECTOS ÉTICOS	85
7 ANÁLISE DOS DADOS	86
7.1 Método de análise	86
7.2 Etapas da análise	92
7.2.1 A desconstrução dos textos	92
7.2.2 A categorização das unidades de análise	96
7.2.3 A Comunicação dos metatextos	97
8 RESULTADOS.....	99
8.1 Ética como um modo de produção de um exercício ético na saúde e na formação em Enfermagem.....	99
8.2 A Ética que se mostra como elemento potencializador de uma identidade na formação em Enfermagem.....	104
8.3 As inter-relações que se mostram entre ensino da Ética e a prática em saúde.....	105

8.4	Imagens da Ética por estudantes de enfermagem	112
8.5	Compreendendo ambientes éticos e suas inter-relações	118
8.6	Elementos para a formação de ambientes éticos	124
8.7	Papel dos professores e da universidade para a formação de ambientes éticos: da teoria à prática	125
8.8	Imagens que se mostram sobre ambientes éticos na universidade: um diálogo entre saberes teóricos e práticos.....	131
8.9	Situações eticamente sensíveis vivenciadas na graduação	137
8.10	Aspectos que influenciam a percepção do exercício ético na graduação em enfermagem.....	144
8.11	Imagens do exercício da ética por estudantes de enfermagem	146
9	PRODUÇÃO DOS METATEXTOS	153
9.1	A ética como tecnologia relacional na formação integral em enfermagem.....	153
9.2	Exercício ético na Educação em enfermagem: tessituras a partir de Cohen e Segre	162
9.3	Imagens do exercício da ética em enfermagem.....	173
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
	REFERÊNCIAS	183
	APÊNDICE A – TCLE estudantes maiores de 18 anos	202
	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS ESTUDANTES COM 18 ANOS OU MAIS.....	202
	APÊNDICE B – Autorização do curso de Enfermagem da FURG	204
	AUTORIZAÇÃO DO COLEGIADO/ COORDENAÇÃO DO CURSO DE ENFERMAGEM PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO COM ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	204
	APÊNDICE C – Autorização da Comissão de Pesquisa da Escola de Enfermagem - FURG	205
	APÊNDICE D - Instrumento norteador para discussões dos encontros 1	206
	APÊNDICE E - Instrumento norteador para discussões dos encontros 2	207
	APÊNDICE F - Instrumento norteador para discussões dos encontros 3.....	208

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros.
(Vygotski).*

Nas últimas duas décadas, os profissionais de Enfermagem no Brasil têm experimentado mudanças importantes no mundo do trabalho, sendo que os rápidos avanços tecnológicos em saúde requerem dos Enfermeiros habilidades em demonstrar sua capacidade resolutiva diante das necessidades de saúde da população. Entretanto, o controle burocrático gerencial implantado nas organizações de saúde tanto públicas, quanto privadas tem sido apontado como um sinal de novos tempos no trabalho em saúde. Constata-se que o sistema de saúde brasileiro passa por novas exigências, como a capacidade para gestão de recursos, gestão de pessoas, gerenciamento da assistência, segurança e qualidade do cuidado, capacitação permanente dos profissionais para que respondam as prioridades de saúde das pessoas (MACHADO *et al.*, 2020).

Todavia, interesses corporativos, cada vez mais, buscam atender as demandas econômicas e responder as necessidades tecnológicas de modo a produzir por vezes, uma tensão entre trabalhadores da saúde e o Estado ou ainda, com as organizações de saúde (MACHADO *et al.*, 2020). Nesse sentido, mesmo em situações em que o profissional enfermeiro tem consciência dos movimentos e das mudanças no sistema de saúde e no processo de trabalho em enfermagem, ele reproduz uma dinâmica de trabalho moldada pela trajetória histórica da enfermagem e pela cultura organizacional das instituições de saúde, balizadas em sua maioria por interesses corporativos (PIVOTO *et al.*, 2017).

Ressalta-se que o profissional da Enfermagem está inserido no âmbito de assistência à saúde e está igualmente submetido a questões institucionais tais como, missão, visão, valores, objetivos, entre outros, sejam elas instituições públicas ou privadas. Entretanto, eles podem vivenciar frente a essa conformação do sistema de saúde, em menos ou mais intensidade, o sofrimento moral, por exemplo, o que pode não lhes permitir desenvolver um cuidado humanizado ou que até mesmo advogue pelo seu paciente. Esse sofrimento moral ganha proporção quando, por pressões externas, os profissionais se tornam incapazes de prosseguir em defesa do direito à saúde de usuários (TOMASCHEWSKI-BARLEM *et al.*, 2017).

Quanto aos aspectos do trabalho em enfermagem, sabe-se que o cuidado é a principal atribuição que enfermeiro realiza, não somente junto ao indivíduo hospitalizado, mas inter-relaciona-se com todas as suas ações, como: o gerenciamento das equipes de saúde, cuidado a comunidades e famílias, educação e a pesquisa. Por outro lado, ao analisar as influências do

modo de produção capitalista citado anteriormente, essas repercutem diretamente no processo de trabalho da enfermagem, o qual enfrenta desafios importantes relacionados à necessidade de se firmar enquanto profissão valorizada socialmente e que necessita da concretização de um campo específico e próprio de conhecimento, desde a formação à prática (JACONDINO; THOFEHRN; AMESTOY, 2019; SILVA, 2012).

Com isso, instigar uma mudança na percepção dos trabalhadores de saúde sobre o seu processo de trabalho contribui para mudanças em direção à integralidade e à humanização da assistência em saúde, influenciando diretamente na organização do trabalho e, conseqüentemente, com implicações no próprio cuidado. Além disso, discutir o processo de trabalho favorece a consolidação da Enfermagem enquanto ciência do cuidar. Desse modo, é fundamental compreender os aspectos da profissão que permeiam a prática profissional, tendo em vista a qualificação na organização do trabalho em enfermagem e a visibilidade no fazer do enfermeiro. Quanto a esses aspectos, vale lembrar que educar, assistir, pesquisar, participar politicamente e administrar auxiliam no enfrentamento dos desafios contidos desde a formação de enfermeiros e perpassa a prática do cuidado em enfermagem (SOUZA *et al.*, 2010; AMESTOY *et al.*, 2010; PIRES, 2013; SANNA, 2007).

Para tanto, a enfermagem também precisa agir pautada na implementação das políticas de promoção da equidade para o atendimento das situações de vulnerabilidade, pois contribui com as demais políticas sociais e com os outros campos do conhecimento, assim como para formação de profissionais com esse olhar para o cuidado cotidiano com os grupos heterogêneos, com os indivíduos, família e comunidade. Cabe, também, sensibilizar os pares para as boas práticas de cuidado e oferecer mais cuidados a quem mais precisa e menos a quem requer menos cuidados, ao destacar a participação política do enfermeiro como desafiadora, a capacidade de pensar criticamente, de produzir mudanças que circundem a formação de profissionais e que reflitam na organização da enfermagem no cotidiano de trabalho (SILVA; OLIVEIRA, 2020).

Diante disso, espera-se que o profissional enfermeiro desenvolva competências técnico-científicas, ético-políticas e socioeducativas contextualizadas, com vistas a atender as necessidades sociais da saúde, com ênfase no Sistema Único de Saúde (SUS) e assegurar a integralidade da atenção a qualidade e humanização do atendimento. Assim, as organizações de saúde almejam um profissional em constante desenvolvimento com vistas a acompanhar as inovações tecnológicas, com potencial para resolução de problemas, capacidade de negociação e de ser proativo. Elas orientam para que o enfermeiro tenha em sua formação um corpo de conhecimentos que contemple os aspectos biológico, psicológico, cultural e social, com competência para a gestão do cuidado, no âmbito técnico-científico, administrativo e político

(BRASIL, 2001; ARAÚJO; MIRANDA; GRACIA, 2014).

Nesse sentido, autores mencionam que o desenvolvimento de competências está ligado à aquisição de conhecimentos em uma combinação articulada e complexa de habilidades e capacidades, oriundos de conteúdos disciplinares e experiências pessoais, o que pode se tornar uma oportunidade de reestruturação dos sistemas educacionais, ao superar o ensino baseado em conteúdos antigos e pouco funcionais. A competência profissional também está atrelada a capacidade de gerenciar, sejam relações humanas e unidades assistenciais (SACRISTAN *et al.*, 2011; CAMELO; ANGERAMI; SAPORITI, 2013; ROTHEBARTH *et al.*, 2016).

Para Rios (2011), competência pode ser entendida como um saber fazer bem que tem uma dupla dimensão: técnica e política. A primeira se refere a do saber e do saber fazer, isto é, o domínio dos conteúdos científicos articulado ao domínio das técnicas; enquanto, a segunda visa desenvolver competências que favoreçam a comunicação, a negociação e o relacionamento profissional. O autor menciona também sobre a importância de um ensino competente, que segundo ele, é aquele que representa a possibilidade de conexão entre as dimensões técnica, política, ética e estética da formação.

Nesse sentido, os enfermeiros devem aplicar o conhecimento aprendido no desempenho das suas atribuições reais e diárias. Seus registros, por exemplo, permitem a documentação da aquisição da competência adquirida e o aprendizado reflexivo, constitui a chave do desenvolvimento, que não se completa com a formação, mas torna-se um processo permanente e contínuo no cotidiano profissional (FERNANDES, 2012; BENITO *et al.*, 2012).

Cabe mencionar algumas competências importantes que devem estar presentes na prática do enfermeiro e que devem ser construídas ao longo de sua formação, tais como: competência comunicacional, competência emocional, autoestima e comportamento assertivo. Sendo assim, além do desenvolvimento profissional, o enfermeiro atinge um desenvolvimento pessoal, com destaque dessas características para a valorização da qualidade do cuidar em Enfermagem, do saber-fazer relacional por meio da relação de ajuda, dos princípios humanistas e da comunicação (LOPES; AZEREDO; RODRIGUES, 2012).

Para tanto, dentre as competências dos profissionais enfermeiros, estas devem envolver um conjunto de variáveis que lhes permitam aliar o domínio técnico com a capacidade de agir, ao garantir o fortalecimento dos princípios e diretrizes do SUS, de maneira a considerarem os marcos dos direitos sociais e da atenção integral à saúde, com equidade e universalidade (MACHADO; VIEIRA; OLIVEIRA, 2015).

Além disso, os enfermeiros necessitam conhecer os problemas globais de saúde para que, dessa forma, sejam capazes de transformar as realidades de saúde local e global, ao atuar

nos diversos níveis de complexidade de atenção à saúde. Dessa maneira, podem atentar para o impacto global das doenças, implicações de migração, viagens e realocação para a saúde, determinantes sociais e ambientais da saúde, assistência à saúde em locais com poucos recursos, saúde como direito humano e recurso de desenvolvimento (VENTURA; AGUILAR, 2014).

Sabe-se que o trabalho do enfermeiro é amplo e envolve diferentes dimensões nas relações e interações humanas. Assim, em todas as fases do atendimento, seja na promoção da saúde ou na reabilitação, os enfermeiros devem respeitar e reconhecer as necessidades dos usuários e estar em conformidade com determinadas regras, regulamentos e valores gerais. Para isso, é necessária uma atitude diferenciada, pautada no respeito, na ética e no compromisso com a sociedade (CHAGAS; BRITO; BORGES, 2016).

A profissão do enfermeiro, bem como suas atribuições, requer um agir comprometido com a ética profissional nas ações relacionadas ao cuidado. O cuidado praticado pelo enfermeiro, muitas vezes, retrata uma visão profissional ideológica, existe um vínculo que transcende a relação sujeito-paciente, uma relação intersubjetiva, baseada em uma consciência existencial que se tem de si e do outro (SILVA, 2015).

Para tanto, são fundamentais o planejamento e a organização do enfermeiro na equipe para assegurar a qualidade do atendimento prestado. Salienta-se que além da composição adequada de uma equipe é necessária uma constante capacitação, formação e educação permanente dos profissionais e, também, um bom relacionamento entre os profissionais, possibilitando uma assistência adequada aos usuários e qualidade de vida no ambiente de trabalho (CAÇADOR *et al.*, 2015).

Adicionalmente a isso, dentre as atividades esperadas pelos enfermeiros, destaca-se a advocacia em saúde como um componente intrínseco à ética profissional, uma vez que a relação do enfermeiro com o usuário é estritamente próxima, sendo constante sua presença nos ambientes de saúde. De modo objetivo, vale destacar que a advocacia em saúde ainda está sendo definida como função complementar do profissional de Enfermagem com vistas a promover e defender os interesses e o bem-estar dos usuários, ao garantir que esses possuam conhecimento dos seus direitos e que disponham do acesso às informações para a tomada de decisão, de modo a melhorar sua saúde e adesão terapêutica. Porém, reforça-se a necessidade de o profissional de Enfermagem advogar a favor dos usuários e da comunidade, ao realizar a defesa das políticas públicas e da formação de ambientes saudáveis no trabalho em saúde (TOMASCHEWSKI-BARLEM *et al.*, 2017; NEUTZLING *et al.*, 2017; MAYER *et al.*, 2019).

Contudo, não se pode negar a existência de desafios e conflitos éticos que os enfermeiros vivenciam no seu cotidiano de trabalho, fomentados tanto pela configuração do próprio sistema

de saúde, quanto pelas relações humanas estabelecidas no ambiente laboral. O trabalho na saúde é permeado por desafios éticos e morais que se apresentam diariamente para os profissionais, o que exige um posicionamento deles, que é influenciado pelos seus modos de agir. Tal fato persiste, dada a sua natureza e a organização do trabalho. A prática profissional é marcada por incertezas, ambiguidades e contradições que, em diversas situações, estão relacionadas a problemas morais, mais evidentes em unidades fechadas, como UTIs (ZOBOLI; SOARES, 2012; CARAM *et al.*, 2016; BARLEM; RAMOS, 2015).

Cabe mencionar que as vozes dos profissionais de enfermagem em sua maioria são silenciadas quando eles pretendem expressar as preocupações morais inerentes ao trabalho, o que contribui para vivências de sofrimento moral, muitas delas oriundas desses conflitos, sejam eles externos ou internos, relacionados a organização de saúde e demais categorias profissionais e no interior das equipes de saúde. Nesse contexto de atuação, os enfermeiros têm se deparado com barreiras que os impedem de deliberar, seja por forças institucionais ou devido aos relacionamentos inerentes à prática da enfermagem (BARLEM, 2012; PETER; SIMMONDS; LIASCHENKO, 2018).

Desafios éticos no trabalho do enfermeiro estão relacionados, em sua maioria, às práticas incoerentes e inadequadas, à futilidade de intervenções no fim da vida, tais como, obstinação terapêutica, não ressuscitação, o respeito à autonomia e à dignidade do paciente. Ainda, à dificuldade do enfermeiro em exercer sua autonomia diante das ações de cuidados e tratamentos, diante de conflitos com as equipes de saúde e com a política institucional, ausência de infraestrutura e de condições adequadas de trabalho, estabelecimento de relações profissionais precárias, falta de domínio relacionada às competências profissionais, ou seja desvio de função, negligência, falta de capacitação e de reconhecimento e também a desqualificação do cuidado, isto é, um cuidado não humanizado, com falta de comunicação e óbitos evitáveis (SILVEIRA *et al.*, 2014; CARAM *et al.*, 2016; BARLEM; RAMOS, 2014).

Um estudo com enfermeiros italianos recém-egressos buscou conhecer os principais dilemas éticos vivenciados por eles na sua prática, foi destacado: escassez de recursos para cuidados mais complexos; pedidos de suicídio assistido; desacordo com a família dos pacientes quanto ao tratamento adequado; realizar ou auxiliar em tratamentos médicos excessivos; dúvida quanto a possibilidade de revelar ou não o diagnóstico ao paciente; suspensão imposta de tratamentos; cuidados e decisões unilaterais de outros profissionais da equipe (LEUTER *et al.*, 2020).

Destaca-se que a escassez de recursos adequados e complexos para o cuidado, são possíveis geradoras de dilemas éticos. Situações de sofrimento requerem do enfermeiro tomada

de decisões quanto a assistência de enfermagem a ser desenvolvida, pois envolvem em sua essência uma ação ética. Assim, diante da escassez ou falta de recursos adequados, o profissional deverá escolher qual paciente receberá a assistência com recursos que dispõe. Neste caso, deixa-se de prestar um cuidado de qualidade devido a falta de tecnologia de cuidado apropriada, e quando presente, não atenderá as necessidades de todos que estão sob seus cuidados de modo igual, o que gera dilemas éticos. As tecnologias de cuidado quando disponíveis ou não, estão intimamente ligadas a prática profissional ética, pois se relacionam com a manutenção e promoção da saúde (LEUTER *et al.*, 2020).

Para Bordignon *et al.* (2011), os dilemas éticos enfrentados pelos profissionais da área da saúde podem estar relacionados com a formação acadêmica desses trabalhadores, visto que na maioria das vezes, o ensino relacionado à conduta ética é fragmentado, descontextualizado e desenvolvido em uma carga horária insuficiente para abordar todos os aspectos necessários para instigar a adoção de valores éticos nos futuros profissionais. A literatura mostra uma lacuna entre a formação dos profissionais e as reais necessidades dos serviços de saúde e do novo modelo assistencial (HADDAD; ZOBOLI; SOARES, 2012).

Assim, torna-se importante a compreensão do conceito de ética. Beauchamp e Childress (2013) fazem alusão à ética e mencionam que esta relaciona-se as várias formas de se entender e analisar a vida moral e expõem uma reflexão teórica sobre o modo de agir dos seres humanos, já a moralidade diz respeito às convenções sociais, do que é certo ou errado nas ações humanas. Estas são compartilhadas de modo a obter um senso comum, ou seja, à medida que os indivíduos se desenvolvem coletivamente, aprendem regras e leis morais e sociais, e orientam suas ações a partir de normas e condutas socialmente aprovadas.

A ética é a possibilidade de refletir sobre a vida moral, de subsidiar-se de critérios para tomar decisões acerca do que é ou não aceitável no comportamento humano. A capacidade de refletir sobre si mesmo, de questionar o que pode e o que não pode ser realizado, identificar conflitos e se posicionar coerentemente e de maneira autônoma frente aos dilemas, pressupõe liberdade de opção, a consideração do outro, o respeito aos direitos individuais e coletivos (SILVEIRA *et al.*, 2014).

Alguns autores se referem a ética e moral, e adotam ambas como expressões sinônimas, outros buscam distingui-las, porém, a distinção mais compreensível seria a de que a ética aprimora e desenvolve o sentido moral do comportamento e influencia a conduta humana, assim, para os primeiros os conceitos de ética e moral articulam-se intrinsecamente. No entanto, há uma distinção semântica entre moral e ética. O termo “ética” se reserva para a disciplina filosófica ou teológica que estuda racionalmente a conduta humana, do ponto de vista dos

deveres e das virtudes morais. A ética é saber racional, como reflexão crítica sobre a ação da vida moral, designa um ponto de vista supra ou metaindividual, enquanto a moral se situa no nível da decisão da ação dos indivíduos. A moral individual depende implicitamente ou explicitamente de uma ética, pois essa se esvazia sem as morais individuais e, conseqüentemente, se recobrem e, portanto, são inseparáveis (MORIN, 2007; CAMARGO, 2011; NALINI, 2009).

Na compreensão de Cohen e Segre a ética está fundamentada em três pré-requisitos: a percepção de conflitos, a autonomia e a coerência. A eticidade, portanto, está na tomada de consciência da situação em que se percebe que se está diante de uma situação problemática de conflitos e na condição que pode adquirir no sentido de se posicionar entre a razão, emoção, autonomia de forma coerente e com coerência frente a tomada de decisões da vida cotidiana (COHEN; SEGRE, 2002).

Para os autores, a moral se caracteriza por ordenar um conjunto de direitos e deveres do indivíduo e da sociedade, sendo entendida como um sistema de valores que pressupõe três características: seus valores não são questionados; são impostos; e a desobediência às regras pressupõe castigo. Assim, a moral é imposta e requer um ato de obediência, de heteronomia, enquanto a ética deve ser aprendida e percebida pelos sujeitos. Dessa forma, torna-se ético aquele que toma consciência de uma determinada situação e consegue perceber uma situação conflituosa, e posiciona-se entre a razão e emoção de modo autônomo e coerente. É possível tornar-se éticos por meio do vínculo da ética com a educação a fim de construir costumes e valores

A ética, que deveria ser transversal, se constitui num desafio nas profissões da saúde e na formação do enfermeiro, dada a complexidade das relações que se estabelecem no processo de formação, na relação professor-aluno e, posteriormente, na rede de relações humanas construídas na prática profissional. A prática em enfermagem é permeada por diversos fatores externos e internos, tanto em relação as instituições de saúde, quanto as relações humanas e nas equipes de enfermagem, que interferem, agem, modificam e fortalecem ou não a percepção e imagem do exercício da ética dos estudantes frente ao cuidado e ao próprio desenvolvimento da profissão.

Além disso, tem-se que o ser humano não nasce ético, mas possui *a priori* as condições necessárias para que possa desenvolver cada vez mais o pensamento ético e a moral, uma construção que ocorre ao longo da vida. As relações sociais são de fundamental importância para que isso ocorra, uma vez que em conformidade com o construtivismo a formação da consciência moral ocorre a partir da interação do sujeito com seu meio e não como produto de

influências ambientais (NEVES JÚNIOR; ARAÚJO; REGO, 2016; DELLAZZANA-ZANON *et al.*, 2013).

Frente ao exposto, conhecer a percepção do estudante de enfermagem frente ao seu processo formativo, as competências esperadas e os possíveis desafios éticos que estes enfrentam no ambiente universitário, torna-se importante, pois corroboram para a qualificação da prática em saúde e das relações humanas estabelecidas com os agentes colaboradores dessa formação.

Esse ambiente deve permitir que cada estudante reflita criticamente sobre o cuidado de enfermagem, sobre o “ser enfermeiro” em construção nesses espaços e o significado de sua presença em cada momento do cuidado. Acredita-se que por meio das ações éticas, da consciência ética, os graduandos conseguirão realizar um julgamento clínico sobre as diversas situações de saúde dos indivíduos, e assim posicionarem-se por meio do conhecimento científico.

Um estudo canadense e outro sul-coreano evidenciaram, respectivamente, a educação como promotora da atitude para o trabalho interdisciplinar e a ética como uma das temáticas que mais se adequava à educação interprofissional. Ambos demonstraram que o estudo da ética ou a discussão de conteúdos éticos na formação representam para os estudantes o desenvolvimento do raciocínio moral e a compreensão da relação entre tomadas de decisão e competência profissional (VERNON; CURRAN; FLEET, 2005; PARK *et al.*, 2012).

Outro fator preponderante é a necessidade de coerência nas ações de enfermagem diante de suas equipes de trabalho, pacientes e demais profissionais. Tal coerência advém da articulação entre a teoria e a prática em enfermagem. Reside nesse fato, diante de outros, construir uma percepção ética na formação de enfermeiros que propicie a formação de significados e construção do conhecimento sobre ética que colabore para que essa coerência se concretize. Por meio do respeito, autoconhecimento e de uma ética de si, pode-se vislumbrar a harmonia entre o que se diz e se faz.

A enfermagem caracteriza-se pelo exercício do cuidado e de uma prática social que atende as pessoas em suas vulnerabilidades de saúde e está sob a égide de códigos morais e éticos que normatizam as ações dos profissionais. Em relação a esse ponto, vale lembrar que a enfermagem, atua em conformidade com a Resolução do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) nº 564 de 06 de novembro de 2017, que afirma que o exercício da profissão é constituído por conhecimentos científicos e técnicos construídos e reproduzidos por um conjunto de práticas sociais, éticas e políticas que resultam em ações de ensino, pesquisa e assistência.

Sabe-se que o estudante de graduação costuma atribuir uma maior valorização ao saber-fazer, ao dedicar-se com mais afinco as técnicas e aos procedimentos, pois possuem um conceito de *cuidar em enfermagem* muito mais centrado nestas atividades em detrimento a cientificidade do saber em relação aos aspectos mais subjetivos das suas ações. Essa percepção da profissão, por parte dos estudantes, pode estar relacionada à forma como a enfermagem é vista e percebida na sociedade, ou seja, como uma profissão tecnicista (LOPES; AZEREDO; RODRIGUES, 2012).

A experiência do estudante de enfermagem é um processo de socialização na profissão e que contribui para a produção de uma identidade profissional. Sendo a construção da identidade um processo de caráter eminentemente relacional e sendo o seu produto sempre provisório, importa questionar como os fenômenos estruturais de ordem macrosociológica afetam as atitudes e os comportamentos dos estudantes e que fazer é atribuído a eles no processo formativo? Suas experiências não se encerram em si mesma, mas o processo de construção da identidade profissional acontece por meio das relações estabelecidas e transcende o ambiente universitário, pois estarão presentes no decorrer da sua atuação profissional (SERRA, 2008).

Para tanto, são esperadas algumas competências a serem desenvolvidas no graduando em enfermagem. Durante as práticas curriculares é necessário que o graduando de enfermagem estabeleça um novo paradigma do conhecimento, que supere a forma teórica de aprendizado e fortaleça a integração entre o conhecimento técnico e científico, com a execução dos procedimentos técnicos de responsabilidade da profissão. Também, torna-se importante desenvolver relações interpessoais com os demais colegas, professores, profissionais de saúde, pessoa cuidada e seus familiares, bem como aprender a trabalhar em grupo e a desenvolver uma visão crítico-reflexiva (ALVES; COGO, 2018).

A prática desenvolvida nos estágios é de suma importância para a construção de competências e habilidades indispensáveis na formação do enfermeiro. Vale ressaltar que essa temática é um tanto abstrata diante do conhecimento técnico, palpável, produzido nos estágios curriculares, que balizam a assistência em enfermagem. Por outro lado, desenvolver competências morais e éticas habilitam os egressos em enfermagem a lidar com as mudanças no setor saúde, conflitos, dilemas que emergem nas hierarquias das relações produzidas as relações de poder aí existentes.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que o estudante de enfermagem possua características e atitudes de pensador crítico, como, por exemplo, responsabilidade, honestidade, curiosidade, autonomia, confiança, discernimento, tolerância, justiça, praticidade, respeito à diversidade, coragem, paciência, persistência, flexibilidade, empatia, reflexividade, entre outras,

as quais em sua maioria são construídas ao longo de sua formação. Esse modo de pensar possibilita o aperfeiçoamento do raciocínio clínico e, conseqüentemente, a realização de um cuidado qualificado e seguro, que requer a aquisição de competências e habilidades quanto as questões interpessoais, técnicas e intelectuais, assim como conhecimentos procedentes das ciências sociais e biológicas, das teorias e do processo de cuidar em enfermagem, dentre outros (AMORIN; SILVA, 2014; ALFAVRO-LEFERE, 2010; DIAS *et al.*, 2017).

Outro fator preponderante é inserir os estudantes em realidades sociais e de saúde diversas, e que a vivência *in locu*, potencialize o estímulo da empatia, fomenta valores orientados para a cidadania e a solidariedade, preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Essa experiência permite que os estudantes de enfermagem se sensibilizem com diversas questões da vida humana, de saúde e doença, de acesso a saúde e demais recursos mínimos para qualidade de vida, bem como questões sociais, políticas, econômicas, ambientais que exigem deles atividades que englobam o saber, o saber-fazer e o saber conviver, atributos importantes para a construção sólida da personalidade moral e indispensáveis para a formação do enfermeiro. O indivíduo só se compromete de fato com a superação das desigualdades emergentes da sociedade se durante o processo formativo for estimulado a desenvolver a sensibilidade moral e, conseqüentemente, a empatia. A empatia é o motor da ação moral e ela não atua sem que haja o respeito e a responsabilidade (BRASIL, 2001; NEVES-JÚNIOR *et al.*, 2016; JAMI *et al.*, 2019).

A universidade enquanto espaço de produção de conhecimentos deve atentar para capacitar tanto docentes quanto discentes na formação de uma percepção ética. Frente ao exposto, não se pode negar que os estudantes de enfermagem são formados em sua maioria por profissionais enfermeiros, docentes de enfermagem, os quais são também responsáveis por fomentar reflexões e discussões sobre a ética, proporcione espaços de voz ativa para seus educandos diante dos dilemas morais vivenciados por eles desde a formação e que, por vezes, são negados pelos professores.

Torna-se relevante construir também competências docentes concernentes ao ensino da ética em enfermagem, pois sabe-se que isso irá contribuir para uma prática ética, em que os egressos de enfermagem se tornarão capazes de formar e afirmar relações interpessoais saudáveis, propor mudanças em seu local de trabalho e construir estratégias diante dos diversos problemas morais e dilemas éticos, que contribua tanto para o conhecimento de si quanto para a qualificação do cuidado.

Os estudantes de enfermagem também enfrentam dilemas éticos no ambiente universitário, em sala de aula e, principalmente, na prática de estágios curriculares, por estarem

em contato com pacientes, profissionais, colegas e outras pessoas que compõem a rede de relações humanas no processo de trabalho em saúde. O “*ser estudante*” em construção requer que por meio das competências mencionadas ele possa lidar da melhor forma com os conflitos nesses espaços.

Vale destacar que os cursos de graduação em Enfermagem compreendem o desenvolvimento de competências e habilidades para o cuidado, de modo a integrar teoria e prática, o que possibilita um emergir de significados e mudanças no íntimo do ser que constitui o estudante de enfermagem. O primeiro contato com a prática em saúde é permeado de expectativas, reflexões, adversidades e problematizações sobre a atenção à saúde, bem como de descobertas de valores pautados na responsabilidade do exercício profissional (CARVALHO *et al.*, 2016; MACHADO *et al.*, 2014).

A enfermagem é caracterizada como uma prática moral em virtude da necessidade constante de tomar decisões e realizar escolhas éticas, as quais envolvem o respeito aos direitos e a garantia da autonomia dos pacientes, nem sempre identificando que suas ações ou omissões resultam em significativo impacto àqueles aos quais se desenvolve o cuidado. Há muitos fatores que tornam essas escolhas difíceis, como valores conflitantes ou sentimento de impotência frente as ações não consistentes com a própria consciência, demonstrando que na prática de cuidados a motivação moral não é o único determinante das ações (BARLEM, 2014).

A origem dessas dificuldades tem seu início na formação profissional, período de construção da subjetividade e competências necessárias aos futuros enfermeiros, quando é possível verificar clara valorização do exercício prático, da vivência em cenários reais de assistência como condições prioritárias para o desenvolvimento dessas competências. Ao resgatar a formação profissional do enfermeiro e os desafios éticos da profissão, verifica-se a urgência em repensar o ensino da ética na formação, de forma permanente e indissociável a todas as práticas de saúde. Ainda, é imprescindível buscar desenvolver nos estudantes de enfermagem um potencial de sensibilidade moral que permita identificar que o papel principal da enfermagem se encontra relacionado indissociavelmente a advocacia do paciente, como atividade fundamental de uma enfermagem protagonista nos serviços de saúde (BARLEM, 2014; BARLEM; RAMOS, 2014).

Ao mencionar conhecer a percepção dos estudantes sobre ética, refere-se saber se eles aprenderam por meio dos conhecimentos teóricos os conceitos de ética. A palavra percepção deriva do latim *perceptio* e significa a capacidade em compreender o sentido de algo por meio das sensações ou da inteligência. *Percepção* constitui a ponte de duas vias entre identidades e interações, possui, assim, uma característica dinâmica. Um indivíduo organiza e interpreta as

suas impressões sensoriais para atribuir significado ao seu meio, a partir da percepção, pois consiste também na aquisição, interpretação, seleção e organização das informações obtidas pelos sentidos, é a maneira como se julga, conceitua, qualifica algo (HANS, 2004; NUNES, 2011).

Sob a perspectiva Vygotskiana, a *percepção* se caracteriza por um processo dinâmico de comportamento, pois influencia na formação dos conceitos científicos desenvolvidos na formação. O desenvolvimento psicológico consiste na união de duas linhas paralelas: a do desenvolvimento biológico e a do desenvolvimento histórico-cultural. Assim, o desenvolvimento na homem parte de um aparato biológico, que é encontrado nas relações sociais os fatores humanizadores. A percepção constitui, dentre outras funções, esse sistema dinâmico do comportamento humano e não permanece a mesma durante toda a vida do indivíduo (VYGOTSKI, 2010).

A *percepção* é um processo integral e não atomístico, pois mesmo que as partes isoladas se alterem, mantém esse caráter integrador, ou seja, ao alterar as partes surge uma percepção integral distinta. Dessa forma, compreende-se que o caráter estrutural da percepção é primário, está presente desde os primeiros anos de vida. Assim, a percepção humana é caracterizada por apreender um quadro mais ou menos constante, ordenado e coerente, tendo em vista que a percepção humana sofre modificações (VYGOTSKI, 2010). Por fim, a percepção é de extrema importância porque o comportamento das pessoas é baseado na interpretação que fazem da realidade e não na realidade em si e a experiência prévia é um fator importante na percepção, pois cada pessoa percebe um objeto ou uma situação de acordo com os aspectos que têm especial importância para si própria (HANS, 2004; NUNES, 2011).

Nesta investigação, é destacado também a investigação das imagens da ética, ou seja, as imagens que foram produzidas colaboram para o estudo, pois símbolos e elementos visuais representam as competências morais que podem ser construídas, como imagens de respeito, cuidado, solidariedade ou imagens de possíveis dilemas éticos, como intolerância, medo, insegurança ou conflitos, representadas por desenhos de pessoas, situações ou de ambientes que as revelam. A imagem é um artefato cultural que apresenta e representa o mundo. O termo imagem se refere às diversas formas visíveis representadas, por exemplo, em desenhos, fotografias, pinturas, charges. A imagem é um produto que revela a visão de mundo, expressa a sensibilidade e a intencionalidade de seu autor na captura de determinado momento da realidade. “Ela representa as atividades de um grupo social, suas significações específicas o que possibilita a compreensão das ações humanas em determinados momentos históricos” (SCHIMITT, 2007, p. 11).

A pesquisa imagética oportuniza refletir criticamente sobre os aspectos do mundo que é analisado, pelo investigador, ainda formular perguntas sobre seu *status*, relações de poder e privilégios, sendo sua intenção, dentre outras, não apenas revelar uma verdade particular sobre experiências vividas pelos sujeitos, mas enfatizar como as imagens ocupam um espaço imaginativo que se abre a múltiplas verdades e perspectivas. Também, fornecem uma lente alternativa para o exame de problemas e fenômenos, e não se detém apenas em fontes óbvias de coleta de análise de informações, mas aponta para uma diversidade epistemológica de descrever uma realidade sob outros aspectos não revelados no discurso formal (MAGNO; KIRK, 2008; HARPER, 2012; LEHTOMAKI *et al.*, 2014).

Com a finalidade de elucidar o objetivo deste estudo e justificá-lo fundamentado em algumas lacunas do conhecimento, observa-se que a construção ética na formação de enfermeiros nem sempre é explorada como uma ferramenta de empoderamento, que promova um despertar para a criticidade sobre o trabalho em saúde. Por meio de uma construção ética, os futuros enfermeiros podem utilizá-la como referência teórica e filosófica para a administração do cuidado e do gerenciamento de equipes, o que confere ao seu trabalho uma identidade e legitimidade por meio de ações morais e éticas que amenizem dilemas éticos e o sofrimento moral diante da atual configuração do sistema de saúde (STÊNICO; PAES, 2017; MAGAGNIN *et al.*, 2018; PEATE, 2016; WINTERS; PRADO; HEIDEMANN, 2016).

Para que ocorra essa construção ética, por imagens e de modo coletivo e dialógico com os estudantes de enfermagem através da troca de saberes, faz-se necessário a aproximação das teorias éticas, pois diante do processo de ensino-aprendizagem, há uma aproximação teórica com cada uma e, na prática em enfermagem, o estudante a utiliza no exercício do cuidado (SILVA, 2015; NUNES *et al.*, 2016; CARMINHA DA SILVA *et al.*, 2018).

Por fim, há necessidade de se conhecer como se dá a relação pedagógica entre o ensino teórico sobre ética e sua prática em saúde por meio do conhecimento dos planos de ensino e do modo como se desenvolve o currículo oculto e o prescrito. Ou seja, aspectos que são trazidos em sala de aula que transcendem o que compõem os Projetos Pedagógicos dos cursos de enfermagem e o que está posto no currículo formal, bem como a compreensão desses elementos por parte dos estudantes (DEHGHANI, 2019; LIMA *et al.*, 2018; ALENCAR *et al.*, 2018; MARQUES; RIBEIRO, 2020; PEATE, 2016; WINTERS; PRADO; HEIDEMANN, 2016; NUNES *et al.*, 2016).

Diante disso, esta pesquisa pretende investigar e compreender também, elementos que não são verbalizados pelos estudantes, mas manifestos pelas imagens produzidas por eles que evocam significados, sentidos, percepções sobre a ética na formação e sobre as ações realizadas

no aprendizado em saúde.

Associado a estes aspectos, objetiva-se conhecer como os estudantes frente a subjetividade do trabalho imaginam ser atitudes, posicionamentos e agir ético no fazer em enfermagem, como as imagens são elaboradas no nível individual e coletivo durante o processo de formação e como permanecem ou se modificam após o contato junto aos pacientes, famílias, colegas, preceptores de estágio, profissionais da saúde e as equipes na assistência em enfermagem.

Propõe-se a compreender e analisar os significados e sentidos da ética durante o processo formativo, por meio de imagens de suas experiências e vivências e a articulação dessas percepções com saber teórico da academia.

A **relevância** do estudo se encontra no fato de possibilitar uma compreensão da ética como elemento transversal em todo processo formativo, não apenas de modo teórico, na transmissão do seu conhecimento, mas ser entendida enquanto um elemento que faz parte do construto do estudante de enfermagem durante todo processo de aprendizagem e que ao compreendê-la, estudá-la e aplicá-la na prática em saúde permita ao mesmo transformar o modo de trabalho, para qualificação do ensino em enfermagem, construir por meio da ética relações saudáveis e formação de vínculos no ambiente universitário.

A possibilidade de estimular a produção imagética e investigar por meio do discurso as percepções sobre ética, aponta para maior identificação do estudante com seu campo prático, para uma aproximação entre academia e o contexto de saúde, empoderamento político diante dos entraves sociais desse contexto e organização de um processo de trabalho com menos sofrimento moral, ao instigar uma sensibilidade moral no grupo de trabalho.

Acredita-se que fomentar a construção de competências morais que instrumentalize os futuros enfermeiros a lidarem com conflitos éticos nas comunidades, famílias e equipes multidisciplinares em que realizarão suas atividades acadêmicas e profissionais, possibilite ressignificar seu processo de trabalho, reconhecendo a importância de seu fazer nas organizações de saúde, seja como acadêmico e, posteriormente, como profissional.

Assim, procurou-se investigar quais as imagens e as percepções da ética são aprendidas pelos estudantes no decorrer do ensino teórico e ensino teórico-prático em momentos distintos da sua formação. Algumas reflexões emergem diante do exposto: como se dá a relação pedagógica do ensino teórico da ética e o desenvolvimento da prática em enfermagem? Os estudantes, ao realizarem o cuidado de enfermagem junto aos docentes e enfermeiros supervisores, utilizam em suas ações referenciais éticos? Eles reconhecem que estão inseridos em uma rede de relações diversas e que a construção ética no contexto formativo posteriormente

conferirá legitimidade diante de suas decisões, sendo essas não isoladas no contexto saúde? O estudante de enfermagem identifica que a ética pode constituir um elemento para a gestão do cuidado e das equipes sob sua responsabilidade? A ética é percebida apenas como um conjunto de teorias longínquas da prática ou é compreendida como um possível modelo de trabalho com intuito de qualificar o cuidado e as relações interpessoais?

Nesse sentido, esta investigação fundamentou-se nos seguintes pressupostos:

✓ Conhecer as percepções sobre o ensino da ética na formação em enfermagem, habilita os estudantes para a construção de competências morais que os auxiliarão na organização do seu processo de trabalho e na tomada de decisões éticas.

✓ As imagens do exercício da ética produzidas pelos estudantes podem qualificar o ensino em enfermagem, mobilizar docentes e discentes para a construção de competências relacionais e éticas, pois direcionam para a formação de ambientes éticos na Universidade e apontam para uma prática profissional ética.

✓ A ética é um elemento transversal presente no processo de formação em enfermagem e instrumentaliza docentes a desenvolverem competências éticas que qualificam as relações interpessoais na docência, permite aos estudantes reflexões sobre a vida moral e contribui para o enfrentamento dos dilemas éticos no cuidado em saúde.

✓ Na prática clínica existem dilemas éticos e toda ação em saúde deve ser ética, por sua vez, investigar a ética na formação do enfermeiro pode contribuir para a compreensão dos aspectos subjetivos que estão inseridos na capacidade de tomar decisões éticas.

Assim, segue a seguinte questão norteadora desse estudo: ***Quais as imagens e as percepções da ética construídas pelos estudantes de enfermagem durante o processo formativo?***

Esse estudo defendeu a tese que:

Investigar as imagens produzidas pelos estudantes de enfermagem e suas percepções sobre ensino da ética em seu processo formativo pode fortalecer o exercício de uma prática profissional ética, desta forma necessita estar bem alicerçado os projetos pedagógicos em relação ao conhecimento sobre exercício ético pelos acadêmicos, para qualificar a relação docente-discente, de modo a fomentar habilidades na tomada de decisões éticas em saúde.

2 OBJETIVO GERAL

Investigar as imagens e as percepções que estudantes de graduação em enfermagem possuem em relação ao exercício da ética durante o processo formativo.

2.1 Objetivos específicos

- Compreender, sob a ótica dos estudantes de enfermagem, qual a relação pedagógica entre o ensino da ética com a prática de enfermagem.
- Conhecer a percepção dos estudantes de enfermagem sobre a atuação dos docentes na relação pedagógica do ensino da ética e a prática em enfermagem.
- Identificar, na perspectiva dos estudantes de graduação enfermagem, os elementos necessários para a formação de ambientes éticos na Universidade;
- Interpretar o significado das imagens da ética produzidas pelos estudantes de enfermagem no processo de formação;
- Conhecer os aspectos que podem modificar ou interferir na imagem e percepção sobre a ética na formação em enfermagem.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Para dar sustentação ao estudo foi realizada uma revisão da literatura nas bases de dados da BIREME, Biblioteca Virtual em Saúde, Bases de dados da enfermagem (BDENF), *National Library of Medicine* (Pubmed) e *Google Scholar* e em livros e capítulos de livros, disponibilizados online e impressos de autores clássicos das temáticas, sem delimitação de período. Utilizou-se as palavras: ética; formação de enfermeiros; pesquisa com imagens, educação em enfermagem para captura dos artigos nas bases de dados online. Partiu-se para leitura dos manuscritos que atenderam a revisão, dividindo-se em três aspectos: *aspectos históricos-filosóficos da ética; a ética no processo de formação do enfermeiro e as imagens como prática discursiva sob o olhar do método documentário de análise de imagens.*

3.1 Aspectos históricos-filosóficos da ética

Neste capítulo são elencados principais aspectos teórico-filosóficos sobre a ética, sob a perspectiva de alguns filósofos e teóricos que se debruçam sobre o tema. Assim, por meio de uma revisão narrativa, capturou-se manuscritos que não foram delimitados em relação ao tempo e sim utilizou-se as palavras-chaves: *aspectos teóricos da ética; ética filosófica; história da ética*, na busca em bases de dados online, bem como dissertações e teses, a fim de suscitar reflexões acerca da ética e moral e suas diferentes concepções.

Nas últimas décadas, nunca se discutiu tanto sobre ética, o uso do conceito de ética está atrelado as mais variadas áreas do conhecimento, desde o pensamento filosófico, passando pelo jurídico, até o político. E o exercício de conceituar a ética passa justamente da necessidade de regulamentação das relações sociais. Existem questionamentos sobre a própria gênese etimológica das palavras ética e moral. A primeira está ligada a expressão grega “*ethikos*”, ou seja, aquilo que pertence ao bom caráter e costume. Por outro lado, a palavra moral está intimamente vinculada à palavra latina “*mors*”, que possui em seu significado o de obedecer a costumes determinados (VAILATTI; SOUSA JÚNIOR, 2018).

Em seu sentido etimológico, ética vem do idioma grego e designa a índole, no sentido de caráter e temperamento natural da pessoa (PEREIRA, n.d.). Na filosofia, derivando de seu sentido etimológico, o termo ética passou a significar o *estudo dos juízos de apreciação* referentes à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente a determinada sociedade, seja de modo absoluto. Em outras palavras, ética é o estudo sistemático da argumentação sobre como nós seres humanos devemos agir, sobre aquilo

que é bom para o indivíduo e para a sociedade (MOORE, 1975).

Ética é também a filosofia da moral, portanto, um pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas. Cada cultura, cada sociedade institui uma moral, uma conduta considerada correta, isto é, um conjunto de valores concernentes ao bem e ao mal, ao permitido e ao proibido, válido para todos os seus integrantes (CHAUÍ, 2009). Dessa forma, ética pode ser definida como estudo do comportamento moral dos homens em sociedade; sendo a moral, portanto, objeto de estudo da ética (NALINI, 2009).

Na história da ética filosófica, David Hume, procurou analisar a controvérsia em torno dos fundamentos gerais da moral: se eles derivam da razão ou do sentimento, ou seja, se chegamos ao conhecimento deles por meio de uma sequência de argumentos e de induções ou por meio de um sentimento imediato e de um sutil sentido interno. Hume propôs uma definição que julgou solucionadora dessa controvérsia: o fundamento da moral é a utilidade. Em outros termos, a razão e sentimento constituem igualmente a moral; a razão nos instrui sobre as diversas direções da ação, a humanidade nos faz estabelecer a distinção em favor daquelas que são úteis e benéficas. Para Hume, o sentimento de humanidade, ou seja, a tendência a ter prazer pela felicidade do próximo, é o fundamento da moral, o móvel fundamental da conduta humana. Enfim, a moral inclina o homem a promover a felicidade dos seus semelhantes (MUNIZ, 2018).

A análise da ética na perspectiva subjetiva tem origem nas teorias de Protágoras, para quem o *“homem é a medida de todas as coisas; da existência das que existem e da não existência das que não existem”* (PLATÃO, 1999). O discurso de Protágoras aponta para uma multiplicidade de explicações sobre a conduta humana, uma vez que o homem sendo a medida de todas as coisas, é também a medida do real, do bem e do mal.

A relativização da ética aparece na contemporaneidade nos mais variados discursos: ética da comunicação, bioética, ética dos negócios, ética na educação, ética na política, entre outros, apontando para um conceito opaco e difuso. A posição subjetiva tem contribuído para um aprofundamento do narcisismo, de modo que há dificuldade em reconhecer a alteridade e tende-se a julgar o outro como uma extensão de nós mesmos (GIDDENS, 2009).

Assim, a subjetividade é entendida como um conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva (GUATTARI, 1992).

A complexidade da ética passa a ser visualizada na medida em que se toma a consciência de que o sujeito emerge ao mesmo tempo em que o mundo. Essa complexidade se desenvolve na sociedade comportando a diversidade e o exercício da autonomia. Isso exige uma

organização exterior, especialmente nos campos políticos, econômico e educacional, com vistas a instrumentalizar as pessoas para que se realizem como seres humanos. A complexidade, nessa perspectiva, coincide com as incertezas de certa mistura de ordem e de desordem, mistura íntima e externa, de partes heterogêneas inseparavelmente associadas que a completude da ética proporciona (MORIN, 2011; CAMARGO, 2011).

A ética é saber racional, como reflexão crítica sobre a ação da vida moral (FERRER; ÁLVAREZ, 2005; VÁSQUEZ, 2008; MALIANDRI, 2006). A ética designa um ponto de vista supra ou metaindividual, enquanto a moral situa-nos no nível da decisão da ação dos indivíduos (MORIN, 2007).

Neste sentido, a moral individual depende implicitamente ou explicitamente de uma ética, pois esta se esvazia sem as morais individuais. Assim, observa-se que os dois termos se recobrem e, portanto, são inseparáveis (MORIN, 2007).

Para Sócrates o conceito de ética situa-se além do senso comum de sua época, pois seu significado encontrava-se atrelado aos aspectos de ligação com o corpo e a alma, ambos em uma perspectiva imutável e eterna. Neste sentido, segundo Sócrates existiria um “bom em si” próprio da sabedoria da alma e podendo ser rememorados pelo aprendizado. Esta bondade absoluta do homem tem relação com uma ética apriorística, pertencente à alma e que o corpo para a reconhecer tem que ser purificado (ARICÓ, 2001).

Platão afirmava que para alcançar a purificação seria preciso praticar várias virtudes que correspondem a cada uma das partes da alma e consistem no seu funcionamento perfeito. Dessa maneira, as virtudes apontadas por Platão fazem referência à prudência; à vontade ou ânimo, a fortaleza; ao apetite, a temperança, e a harmonia entre as diversas partes constitui a virtude 7 da justiça. O discurso apontado pela teoria ética de Platão desemboca, necessariamente, em uma preocupação de ordem política, pois na sua visão o ser humano é, por natureza, um animal político, ou seja, social. O Ser humano, entretanto, deve necessariamente viver em sociedade (VÁSQUEZ, 2008). O indivíduo, segundo Platão, por si só não pode aproximar-se da perfeição, pois a ideia de *Ser humano* se realiza somente na comunidade.

Para Aristóteles, a ética é tratada como a ciência das condutas humanas, objetivando comprometer-se em possibilitar ao homem a garantia da felicidade por meio de uma vida regida por virtudes morais e éticas. A Ética em Aristóteles aponta para uma mudança universal do seu conceito baseada na elucidação do ser humano como responsável pelo ato, o qual não se realiza acidental e esporadicamente, mas mediante a aquisição de certos modos constantes de hábitos que são as virtudes. Estas não são atitudes inatas, mas modos de ser que se adquirem ou

conquistam pelo exercício. O Ser Humano para Aristóteles é, portanto, a atividade, passagem da potência ao ato (VÁSQUEZ, 2008).

Já Foucault (2012) afirma, que uma ação não é ética somente em si mesma, na sua singularidade, ela tem implicações com o lugar que ela se realiza, com o código ao qual se refere e certa relação consigo mesmo. Isso fundamenta a constituição de si como sujeito ético, na qual o indivíduo circunscreve a parte dele próprio, definindo uma posição sobre o preceito que ele acata e determina para si como certo modo de ser que valerá como cumprimento moral dele mesmo.

A ética contemporânea responsabiliza o ser humano sobre sua maneira de agir perante a tudo o que diz respeito à vida: a nação, à globalização, ao credo, à economia, à política, à doença, à ciência, à vida, ao esporte, ao tempo, às organizações, ao sexo, à educação, à ecologia, à arte, à família etc. (CAMARGO, 2011; BOFF, 2011). A ética constitui o próprio ser do homem, pois é por meio da experiência humana que surge a fonte de seu comportamento.

Intenciona-se não é abraçar um aspecto sobre as questões da ética e sim ao final desta tese, deixar emergir a possibilidade de se identificar nos discursos e imagens uma Teoria Ética ou modelo de educação ética- crítica para enfermagem, um tanto pretencioso e desafiador trabalho. Acredita-se que direcionar o presente estudo para uma só perspectiva não permitirá que se construa outras possibilidades, mobilizadas pelo coletivo, pela interação, pelas experiências, sob olhar do nosso referencial.

Para Christians (2005, p. 3) a ética se refere ao nosso processo de reflexão e não pretende dar as respostas diretas e corretas, mas aponta para a pergunta correta. Sob a visão Aristotélica, a ética se configura na esteira da bondade e das virtudes. Reconhece que a emoção e o desejo cumprem determinados papéis no processo de tomada de decisão. Aristóteles argumentou também que embora uma vida de contemplação das virtudes represente o bem mais alto, esta será insuficiente sem a ação social e sem o comprometimento correspondentes.

Para Kant, um dos principais teóricos do Iluminismo alemão, argumentou que podemos discernir as leis morais da mesma forma como percebemos as leis da natureza, assim, propôs um sistema complexo que detalhou os deveres que temos como agentes morais. No centro do sistema de Kant está a afirmação de que a nossa capacidade humana de raciocínio nos permite saber quais sejam esses deveres e que a liberdade nos permite agir de acordo com eles. Baseia-se nesses dois pilares – da racionalidade e da liberdade – o argumento central dele de que somos obrigados a agir moralmente como única forma de cumprirmos os nossos deveres para com os outros.

Uma vez que a nossa capacidade de raciocínio é o que nos permite agir moralmente, e

uma vez que a liberdade nos permite agir de acordo com o nosso raciocínio, Kant sustenta que temos o dever fundamental de respeitar essa capacidade em todos os seres humanos. Deve -se respeito às pessoas, não em função do que elas fazem ou de quem elas sejam, mas por serem seres humanos dotados de uma capacidade de raciocínio. Essa obrigação moral universal exige que tratemos os indivíduos como fins em si mesmos e nunca exclusivamente como meios para realizar outros objetivos ou desejos que possamos ter. Agir de outra maneira atinge tanto a autonomia como a racionalidade de uma pessoa.

Partindo dessa premissa, após a breve contextualização sobre os diferentes conceitos e visões a respeito da ética, no próximo ponto, aborda-se as dimensões da ética no processo de formação do enfermeiro, competências e habilidades que são fomentadas ao longo de sua formação, bem como os possíveis dilemas e desafios éticos enfrentados pelos educandos no contexto universitário e na prática do trabalho em enfermagem.

3.2 A ética no processo de formação do enfermeiro

A dimensão ética deve despertar a atenção dos enfermeiros recém-egressos, bem como aqueles que já possuem experiência prática, pois em ambos os grupos suas atitudes são constantemente avaliadas e analisadas pelo público a quem destinam seu cuidado. A coerência quanto ao comportamento, estudo e prática de enfermagem necessita balizar as relações humanas, profissionais e hierárquicas que são construídas ao longo da jornada profissional. Na práxis em enfermagem são muitas as dimensões que permeiam as atitudes dos profissionais e essas exigem de competências técnicas, pessoais, interpessoais e até mesmo moral, para que o trabalho adquira sentido e significado, para si e para outros. Ao tratar-se do objeto de estudo que é a ética e suas dimensões, não se pode deixar de lado que algumas competências, atributos e qualidades perpassam por esse quesito e é imprescindível o conhecimento sobre outras dimensões ou áreas para que a dimensão ética seja identificada ou construída e, logo, praticada, sendo uma delas a competência moral (KULJU *et al.*, 2016; FREITAS, 2010; PARK *et al.*, 2012).

A moral pode ser definida como um padrão de comportamento ou crenças que uma pessoa possui em relação ao que é e o que não é aceitável. Trata-se de uma conduta correta e a pessoa que tem a conduta correta possui a capacidade de diferenciar entre certo e errado. A moralidade, então, é sobre pessoas tentando definir o que é certo ou o que está errado. No entanto, competência é a capacidade de agir com eficiência. Isso significa que a pessoa tem a capacidade de combinar conhecimento, habilidade e experiência adquirida com a realização de

atividades profissionais, já a competência moral tem a ver com comportamento ou conduta, conhecimento e habilidades (COLLINS, 2014).

Assim, a competência moral pode ser compreendida como uma possibilidade dos estudantes de enfermagem refletirem acerca dos julgamentos, percepções morais, buscando uma orientação para pensar criticamente, tomarem decisões e resolverem problemas éticos e clínicos à medida que cumprem suas atribuições diárias na prática de enfermagem. A competência moral envolve conhecimento ético, habilidades, comunicação, autorreflexão, atitudes, motivação, comportamento ético e capacidade de julgamento. Consequentemente, permite que os enfermeiros pensem criticamente, analisem questões éticas, resolvam problemas, tomem decisões éticas e ajam moralmente a fim de beneficiar o público através da prestação de cuidados de qualidade (ASAHARA; KOBAYASHI; ONO, 2015; RZYMSKA *et al.*, 2014; BUZGOVA; SIKOROVA, 2013; KULJU *et al.*, 2016).

Alguns autores procuram definir competência moral e sua utilização na prática em enfermagem e como essa colabora para a dimensão ética. Para Jomsri *et al.* (2015), a competência moral é definida como a capacidade dos enfermeiros de reconhecerem seus sentimentos à medida que influenciam o que é bom ou ruim em situações particulares e de refletirem sobre seus sentimentos a fim de tomarem decisões que beneficiem seus pacientes e auxilia docentes na formação de competências éticas.

Conhecer as características da competência moral, suas qualidades, auxiliam no desenvolvimento da ética na prática em enfermagem, tendo em vista que ambas colaboram para a compreensão dos dilemas éticos vivenciados pelos profissionais enfermeiros. Tais competências quando desenvolvidas durante seu processo formativo do enfermeiro, oportunizam aos estudantes de enfermagem a capacidade para desenvolverem habilidades de liderança, coordenação, tomada de decisão e comunicação na prática em enfermagem, dentre outros atributos essenciais para o gerenciamento do cuidado e a gestão de equipes no trabalho em saúde (JOHNSTONE, 2015).

Ainda no estudo de Jomsri *et al.* (2015), três dimensões da competência moral foram descritas pelos enfermeiros: afetiva, cognitiva e comportamental. A dimensão afetiva é chamada de percepção moral e requer que os enfermeiros estejam cientes de valores e possam expressá-los claramente em suas mensagens. A cognitiva é chamada julgamento moral e é a capacidade dos enfermeiros de escolherem um valor sobre o outro com base no raciocínio lógico e pensamento crítico. E a dimensão comportamental é chamada de comportamento moral e envolve a capacidade de os enfermeiros aplicarem os valores na sua prática de forma voluntária e consistente.

Rzyska *et al.* (2014) comentam sobre a influência da competência moral em uma universidade, em estudo randomizado com estudantes de enfermagem, os autores evidenciaram que enquanto um grupo experienciou capacitação sobre ética de modo prático, outro grupo passou por uma capacitação acerca da ética. Porém, ambos os grupos tiveram aulas de religião antes de ingressarem na universidade. Com isso, os resultados mostraram que a capacitação acerca da ética e a orientação dos pais (construção moral na família) tiveram forte influência no desenvolvimento de competência moral em estudantes de enfermagem. Para os autores, muitas competências e qualidades adquiridas na formação social, em contato com grupos específicos, podem auxiliar na percepção sobre a ética durante o processo formativo, colaborando para a construção de atributos básicos que irão ajudar na formação e prática dos enfermeiros.

Diante disso, a competência moral é um conceito complexo, sua percepção perpassa o que estava sendo descrito. Portanto, não se deve presumir que uma enfermeira possa desenvolver competências morais e aprenda somente o profissionalismo e a ética profissional. O autor coloca algumas indagações para reflexão: qual é o caminho adequado para ensinar e avaliar competência moral no ensino e na prática de enfermagem? Quais métodos de ensino são adequados para o ensino e aprendizado da competência moral? Qual é o conteúdo para o ensino da competência moral em enfermagem? (JOHNSTONE, 2015).

Torna-se necessário conhecer os atributos e valores que compõem a competência moral em enfermagem: bondade; compaixão; cuidar; pensamento crítico; tomada de decisão; resolução de problemas; responsabilidade; disciplina; responsabilização; honestidade; respeito pelos valores, dignidade e direitos humanos; comunicação eficaz; solidariedade; e disposição ou liberdade de escolha (MALUWA *et al.*, 2019).

A construção de competências tem seu início na formação do enfermeiro que deve buscar continuamente o aprimoramento das competências essenciais, funcionais e individuais, fomentadas ao longo da graduação. Quanto a estes conceitos, autores mencionam que competências essenciais são aquelas relacionadas e que expressam a dimensão organizacional das competências, sendo a razão de sobrevivência das organizações. Já as competências funcionais, também chamadas de competências coletivas, são as aquelas imprescindíveis para as funções específicas de cada área da instituição e as competências individuais levam em consideração as atitudes e comportamentos combinados com as atribuições a serem exercidas pelos profissionais, onde a ética também está inserida (SCHAUPP; VIRKKUNEN, 2017; WOOLF; PAGE; VINEY, 2019).

Somado a estes aspectos a competência ética deve permear toda formação do estudante de enfermagem pois como futuros profissionais irão mobilizar em sua prática as seguintes

qualidades: saber solucionar problemas e identificar as necessidades do usuário, bem como de sua equipe; estabelecer confiança e garantir o respeito entre a equipe; estabelecer interação humana e ética com todos à sua volta; ter empatia; ser cooperativo e dar suporte à sua equipe quando necessário; ser justo em suas decisões; ter um comportamento ético em relação aos transgressores; ser honesto em suas ações; e ter humildade. Assim, a competência ética dos enfermeiros também se soma as demais mencionadas pois é considerada um fator significativo que direciona para alta qualidade do cuidado (BARKHORDARI; ASHKTORAB, ATASHZADEH, 2018).

Uma pesquisa abordou a construção de valores morais na graduação em enfermagem e apontou, dentre outros, o conhecimento enquanto um valor moral. Este foi o destaque entre as falas dos participantes o que provocou novas reflexões. Sabe-se que é a universidade o espaço reconhecido como o berço da ciência e construção do saber. A valorização do conhecimento científico pelos acadêmicos agregaria relevância na formação moral dos estudantes, desde que esse valor estivesse associado às virtudes intelectuais, especialmente a prudência. Ou seja, seria recomendável trabalhar com foco na qualidade do conteúdo, estimule a compreensão, o discernimento sobre os fatos e a tomada de decisões éticas, em vez de priorizar a quantidade de informações apresentadas. Pode-se considerar, nessa investigação o conhecimento científico como um elemento constitutivo das virtudes intelectuais, fato que o aproximaria da esfera moral (MARQUES; RIBEIRO, 2020).

A partir da compreensão de competência moral, pode-se contextualizar a ética no processo formativo, sua complexidade e importância para as ações no contexto do trabalho em saúde. Para Morin (2011), com a crescente pluralidade de contextos mutuamente autônomos nos quais se conduzem a vida dos sujeitos na contemporaneidade, faz-se necessário compreender a ética na sua complexidade, isto é, na realidade multidimensional simultaneamente econômica, psicológica, mitológica e sociológica que vivemos. A construção da ética parte de exigências ou necessidades fundamentais da natureza humana. Portanto, todo olhar sobre a ética, deve levar em consideração que a sua exigência é vivida subjetivamente em um complexo contexto histórico e social.

Desse modo, ao reportar a ética no processo de formação dos enfermeiros, deve-se considerar que os egressos serão capazes de expressar a ética do cuidado, fundamentada na prática em saúde, a ética de si e em relação aos outros, baseada nas relações interpessoais construídas na graduação, seja com colegas e docentes, bem como com as equipes de enfermagem. A ética, também, enquanto código que norteia as ações de enfermagem, sua compreensão mais ampla enquanto modo de ser e estar e relacionar-se com indivíduos, de

constituição própria (LIMA *et al.*, 2017).

Ramos *et al.* (2013) estudaram o ensino da ética na área da enfermagem, compreendendo a sua importância no exercício da profissão. Consideraram o empenho do curso em aperfeiçoar a formação e a valorização da dimensão ética que permeia a educação e o trabalho desses profissionais e reconheceram a relevante responsabilidade dos professores para instigar, refletir acerca de conflitos éticos em questões pontuais e que se fazem presentes nas vivências e nas práticas dos estudantes. Para os autores, resta evidente que “educação, ética e cuidado profissional qualificado” têm um vínculo e consideram também a relevância das competências éticas disseminadas pelos professores.

Corroborando com essa ideia, vale lembrar que o processo de formação ética universitária compreende o desenvolvimento moral e a criação de uma identidade profissional durante a formação acadêmica que decorre não apenas do currículo formal, mas também de um currículo oculto, composto pelas diferentes vivências, relações intersubjetivas e modelos profissionais com os quais os estudantes se deparam no processo de socialização profissional, no âmbito das profissões e do trabalho em saúde (FINKLER; CAETANO; RAMOS, 2013). Por outro lado, os autores consideram que a eticidade de cada pessoa depende em muito do seu caráter, que é resultante do desenvolvimento moral que ocorre nos processos de socialização primária (na infância) e secundária (ou profissional). A formação ética do profissional na saúde pressupõe a humanização da socialização profissional, o que inclui também o cuidado com os estudantes.

Um estudo realizado com enfermeiros de uma Universidade na Itália, objetivou conhecer os níveis de experiência de enfermagem no campo da ética e a disponibilidade dos profissionais em utilizarem serviços de consultoria sobre ética para auxiliá-los em tomadas de decisão difíceis. Foi evidenciado que os egressos de enfermagem vivenciam uma gama de situações eticamente sensíveis, desde a escassez de recursos a decisões unilaterais de outros profissionais no cuidado aos seus pacientes. Porém, reforçam a importância de construir um programa de capacitação sobre ética no sistema educacional da Universidade, com intuito de aperfeiçoar a capacidade dos egressos em gerenciar conflitos/dilemas éticos na assistência em enfermagem (LEUTER *et al.*, 2020).

Toren e Wagner (2010), Leuter, Altobelli e Di Orio (2010) e Leuter *et al.* (2020) mencionam que os Projetos de Lei sobre comitês de ética Italianos desde 1998 estão sendo implantados em várias regiões do país e a partir de 2009, após a adoção de novos padrões sobre pesquisas qualitativas e quantitativas, esses comitês continuam a se dedicar na maior parte do tempo em autorizar quase que exclusivamente os ensaios clínicos, dando pouca ênfase sobre a

temática da ética na formação profissional, especificamente os de enfermagem. Nesse contexto, os comitês sugerem parcerias com o sistema educacional superior no estímulo a formação ética e modos de enfrentamento de dilemas éticos frente aos casos difíceis que emergem nos estudos.

Uma pesquisa realizada com estudantes de pós-graduação indica que eles são céticos quanto à capacidade de lidar com problemas éticos. Os graduados em enfermagem duvidam de sua capacidade de realizar cuidados de enfermagem com ética, o que é um fator no senso de auto incerteza e estresse. Identificar fatores que afetam o desenvolvimento da ética e o planejamento de uma educação ética, especialmente entre os estudantes da saúde, é uma importante necessidade educacional com vistas a prestar um cuidado ético (PARANDEH *et al.*, 2015).

Estudantes de enfermagem mencionam que uma comunicação eficaz com os pacientes é um elemento que favorece um cuidado ético e fatores incluindo características individuais de estudantes, ambiente não favorável e deficiências na educação superior sobre ética, encontrados na pesquisa, tornam-se barreiras de comunicação com os pacientes. A pouca habilidade comunicacional como desfavorável para o desenvolvimento ético dos alunos de enfermagem durante a graduação, o que causa tensão e estresse na prática clínica e dificuldades do mesmo na realização do cuidado (HEALEY, 2015; PEATE, 2016; BORHANI; ALHANI; MOHAMMADI, 2011).

Uma Universidade no sul do Irã buscou conhecer, por meio dos estudantes de enfermagem, quais as condições principais para o desenvolvimento da ética durante sua formação, enumerando alguns fatores, tais como: fatores pessoais (motivação), tendências individuais (personalidade), fatores históricos e habilidades relacionais, sejam com seus pares ou com as equipes de saúde. Por outro lado, o estudo evidenciou que condições relacionadas as ações desenvolvidas pelos professores na formação ética em enfermagem, bem como os agentes ambientais e condições do meio ou do espaço universitário interferem no desenvolvimento da ética na graduação. Foi considerado ainda, que fatores pessoais que contribuem para o desenvolvimento profissional e a compreensão sobre o ambiente em que estão inseridos e o planejamento educacional com a inserção da ética em todo currículo são percebidas como potencializadoras de uma prática em saúde de qualidade (DEHGHANI, 2019).

Com isso, ressalta-se que é nas relações interpessoais que a educação se concretiza e que as competências e habilidades planejadas para os estudantes ganham vida e que no espaço universitário também se edifica os valores morais e éticos. Deste modo, o encontro face a face que o professor estabelece com o estudante pode criar um ambiente propício para o desenvolvimento cognitivo e moral do estudante, ou seja, quando a relação professor-estudante

não é neutra e, portanto, adquire relevância pode ser compreendida como o mais potente espaço para trabalhar a educação em valores (MARTÍNEZ *et al.*, 2016).

Em uma Universidade no Rio de Janeiro, docentes e discentes de enfermagem participaram de uma pesquisa que objetivou conhecer os valores morais e éticos que ambos consideram importantes para a formação, bem como quais valores éticos e morais são promovidos no decorrer do processo formativo, sendo constatado que tanto professores quanto alunos consideram importantes a inserção de valores que convergem para a prudência, o respeito, a responsabilidade e a empatia. Vale destacar que o conhecimento foi muito citado pelos entrevistados. Todavia, em relação aos valores promovidos ao longo da graduação, os estudantes alertam que esses são estimulados quando se referem ao binômio estudante-usuário de saúde, porém, não sentem na mesma intensidade, a presença desses valores morais na relação professor-estudante, constando, com isso, a existência de desencontros entre o que se diz e o que se faz ao vivenciar os valores como a prudência, o respeito, a responsabilidade e a empatia no estabelecimento das relações interpessoais e no cotidiano da Universidade (MARQUES; RIBEIRO, 2020).

Lima *et al.* (2018), revelam que a formação do enfermeiro possibilita a tomada de decisões quando este depara-se e vivencia conflitos e dilemas éticos nos contextos dos serviços de saúde, possibilitando ao estudante refletir sobre a articulação entre o aprendido na teoria com o encontrado no campo da prática, bem como no manejo de situações reais e concretas, que os capacite para assistir o ser humano na sua integralidade. Na formação do enfermeiro, a relação pedagógica é estabelecida com a intencionalidade de construir conhecimentos, de ensinar e aprender e refletir sobre as práticas vivenciadas durante o curso. Envolve uma rede de elementos que estão relacionados à instituição, ao professor, ao estudante, aos profissionais e usuários dos serviços de saúde envolvidos na formação.

Há de se considerar que é indispensável que os docentes e os estudantes se comprometam com os campos de práticas e não simplesmente compreendam esses cenários como algo externo ao seu fazer cotidiano. No que se refere ao ensino da ética e suas interfaces, torna-se ainda mais evidente a necessidade dessa relação pedagógica-reflexiva fundamentada em compreender o campo prático a partir das discussões e aprendizagens teóricas e vice-versa. Nesse contexto, o exercício dessa relação pedagógica se torna também um ponto de aprendizagem quando faz a conexão entre teoria e prática, estimulando a participação do estudante relacionando o ensino da ética com as situações externas nos serviços de saúde. O campo prático não pode ser entendido como apêndice ou repositório de ações para a construção do conhecimento, visto como algo complementar para a aquisição de competências e

habilidades técnicas, mas sustentado quanto as ações como um campo de desenvolvimento das competências éticas dado o contato com a realidade que tanto docentes quanto discentes experienciam (LIMA *et al.*, 2018; JOHNSON-FARMER; FRENN, 2009).

No estudo de Bordignon (2010), que buscou conhecer por meio das enfermeiras se a formação sobre ética recebida na graduação era suficiente para o enfrentamento dos conflitos na sua prática, evidenciou-se a necessidade de priorizar espaços para a reflexão e discussão coletiva sobre a dimensão ética com ênfase na problematização das situações vivenciadas na prática profissional, tanto para os profissionais quanto para os acadêmicos, suscitando, assim, novas formas de atuar, investindo na sua formação ética, de uma forma mais dinâmica, participativa e transversal. Por outro lado, alguns enfermeiros ainda não percebem ou não reconhecem a existência de fragilidades no processo de formação ética na graduação. Assim, no mesmo estudo, foram apontadas pelas participantes algumas estratégias que precisariam ser adotadas na graduação, tais como: uma valorização e ampliação das discussões éticas, durante todo o processo de formação, favorecendo o enfrentamento dos problemas éticos numa perspectiva pedagógica que enfatizasse o papel do enfermeiro como coordenador da sua equipe, sensível, atento e comprometido com tais questões.

Um estudo em uma Universidade do sul do Rio Grande do Sul, com estudantes de enfermagem, evidenciou que dentre as dificuldades vivenciadas durante processo formativo, os entraves relacionais e a fragmentação entre teoria e prática, fragilizam e desarticulam o processo de ensino-aprendizagem. Somam-se a esses fatores a possibilidade de os estudantes desenvolverem sentimentos pessoais negativos diante dessa fragmentação, dificultando a realização de atividades propostas pela academia (AMORIM *et al.*, 2019; HIRSCH *et al.*, 2015).

Ressalta-se que a construção ética no processo formativo de enfermeiros não se restringe ao ensino, debate e reflexões que se debruçam apenas no gerenciamento de futuros conflitos éticos da prática ou no seu posicionamento enquanto estudante e no cumprimento do código de ética e da lei do exercício profissional, mas na construção de uma autonomia e consciência ética sobre si. As discussões e reflexões éticas, portanto, podem instrumentalizar o estudante a se relacionar e a lidar com as dicotomias entre teoria e prática na graduação. Sua compreensão inclui a linguagem, a percepção e a capacidade de sentir e interagir no ambiente de formação. A construção ética na universidade está condicionada também a atributos históricos, morais e sociais vinculados aos estudantes. A produção do acadêmico é também uma produção subjetiva, pois também expressa como ele vive e se situa no grupo social e essa deve ser considerada no processo de construção ética (PUGGINA; SILVA, 2005; CARDOSO *et al.*, 2011).

No processo formativo, torna-se importante estimular a construção de uma autonomia

ética, para que enquanto estudante acione mecanismos que o faça agir eticamente e compreender a amplitude de suas ações. Enquanto vivencia a construção ética no seu processo formativo, o estudante se coloca também como sujeito ativo nesse processo. Muitas de suas atitudes partem de suas impressões internas e externas e da sua compreensão sobre o mundo que o cerca. Assim, o agir ético é um instrumento de externalização do comportamento do graduando, que entrelaça a construção histórica da moral aos preceitos da ciência da ética. (CARDOSO *et al.*, 2011; PUGGINA; SILVA, 2009).

Entende-se que há necessidade dos estudantes, construírem uma consciência ética, para que aconteça o agir ético. Assim, consciência ética ocorre quando o sujeito percebe a diferença entre o que é e o que deveria ser, ou seja, é o estranhamento frente à realidade, o questionamento da moralidade vigente que determina a convivência social. O processo de libertação passa, portanto, por esta percepção, da diferença entre o ser e o dever- -ser e a vontade de construir um futuro social diferente e melhor do que o presente. Para esta construção as boas intenções não são suficientes; é preciso uma avaliação sobre os efeitos não intencionais das nossas ações. Assim, a consciência ética é muito mais que uma simples assimilação de valores e normas morais vigentes na sociedade; ela emerge com a desconfiança de que os valores morais da sociedade, internalizados no código moral de cada sujeito, podem encobrir interesses em prol de uma minoria, propalados por instituições de poder, e colocados acima do bem de uma coletividade maior (SINGER, 1998).

Alguns estudos mencionam desafios éticos que os estudantes de enfermagem estão submetidos no seu processo formativo. Dentre eles, destacam-se: constantes pressões psicológicas no ambiente universitário; fragmentação entre a teoria e a prática; carga horária elevada; atividades extracurriculares; realizar cuidado ao paciente frente ao processo de morte e morrer; estabelecer relação com a família dos pacientes; comunicação de más notícias junto aos enfermeiros supervisores ou professores; convivência com a equipe de enfermagem diante de alguns conflitos e compreensão do processo de trabalho; medo frente à primeira experiência prática; olhar além da técnica; medo de não corresponder às expectativas; receio de não conseguir se comunicar com familiares comunidades, pacientes e equipes; dificuldade para tomar decisões ou contribuir para essas em seus estágios práticos finais; lidar com conflitos éticos diante dos diagnósticos e prognósticos no início dos estágios práticos nos serviços de saúde; insegurança diante do processo de cuidar e da capacidade de julgamento clínico; e insatisfação quanto a estrutura dos ambientes de prática e ambientes onde as relações interpessoais são mais conflitantes, seja na universidade ou no contato com a prática (CARMINHA DA SILVA *et al.*, 2018; CARVALHO *et al.*, 2016; MACHADO *et al.*, 2014;

BARBOSA *et al.*, 2017).

Quanto a fragmentação da teoria e prática, esta pode tornar-se um desafio ético na medida que o conhecimento teórico oferece subsídio para o exercício profissional ético que requer conhecimento científico. A maneira predominante de ver e interpretar o mundo é resultado e consequência de uma formação que aceitou em sua maioria a compartimentação do saber em matérias como a única forma de apresentar e organizar o currículo. Dessa forma, para se entender a função social que o sistema educativo exerce e desligar-se da visão parcelada do saber, os conteúdos disciplinares devem ser objetos de aprendizagem e, como tais, devem fazer conexão com a realidade e com as práticas vividas (PADOVANI; CORRÊA, 2017).

A desconexão da teoria com a prática em saúde traz consigo dilemas éticos que se impõem aos profissionais de enfermagem, pois necessitam tomar decisões éticas nas diferentes realidades onde exercem a profissão. Esta lacuna, pode ser acentuada quando as universidades não reformulam seu método de ensino, com a adoção de novas abordagens, que permitem a cada estudante, exercer junto ao professor o protagonismo pela construção e socialização do conhecimento.

A maioria das universidades que faz reformulações dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de enfermagem e conseqüentemente de seus currículos segue o modelo da formação crítico-reflexiva o qual pretende formar um profissional generalista, crítico e reflexivo, capaz de trabalhar em equipe, tomar decisões e intervir no processo saúde-doença, considerando o perfil epidemiológico local e promovendo cuidados de enfermagem de forma humanizada tendo como responsabilidade a atualização constante de suas competências, e sabe-se, que este perfil, que almeja as Diretrizes Curriculares Nacionais, é resultado também, da coerência metodológica entre a teoria e a prática na formação do enfermeiro e que lhe dará subsídio para enfrentar os desafios éticos impostos pela realidade social e de saúde (PADOVANI; CORRÊA, 2017).

O distanciamento da academia com a prática, pode tolher a capacidade dos estudantes de refletir sobre as situações vividas no contexto do trabalho em saúde, proporcionando a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes, de maneira autônoma e responsável, não possibilitando a eles o enfrentamento dos dilemas éticos que surgirão no seu cotidiano de trabalho. A escolaridade e mercado de trabalho influenciam diretamente na construção dos currículos de enfermagem, que ao final, muitos ainda estão voltados para formar trabalhadores e não cidadãos, que preparam para uma profissão já dependente da fragmentação do saber, ao comportamento rotineiro. A maioria dos sistemas educativos são direcionados para uma formação fundamentalmente profissional, com uma grande hierarquização universitária,

instrumento para aprofundar uma sociedade estratificada sob parâmetros de divisão social do trabalho, onde se localizam a maioria dos desafios éticos, que requerem dos enfermeiros tomada de decisão ética (ZABALA, 2015).

Com vistas a organizar a política de formação docente institucional, há que se valorizarem alguns elementos que darão condições de tornar possível esse processo, tais como o compromisso das universidades com essa questão; a concepção de formação ligada à prática docente e que compreenda a inovação e a formação como elementos complementares da organização da política formativa; o investimento em ações que tenham relação com a qualidade da docência, permitindo melhorar o ensino e uma política capaz de abarcar elementos que versem sobre avaliação, desenvolvimento profissional e inovação (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Considera-se que o estudante de enfermagem também se constitui como um sujeito ativo na própria construção ética durante sua formação. A relação consigo e com outros, seja no ambiente universitário, familiar ou no campo prático, são elementos balizadores para o processo de formação ética. O importante nesse processo, dentre outros fatores, reside no modo de se conduzir diante das regras da moral enquanto sujeito moral que essa construção demanda. Nesse sentido, a ética é a história da maneira pela qual os indivíduos são chamados a se constituir como sujeitos de conduta moral pelo exame de si e pela transformação do seu modo de ser. A partir de então, poder-se-ia pensar na construção de uma autonomia ética que percorreria todo processo de formação acadêmica e pessoal de cada estudante, não dependente de elementos externos somente, mas na sua relação consigo e com outros (FOUCAULT, 2006; CANDIOTTO, 2013).

Converge com essa ideia, a questão de que a ética na formação de enfermeiros não se atém somente para contribuir para a prática profissional, pois quando instiga a reflexão, o debate e a compreensão para a resolução de problemas e a tomada de decisões, poderá qualificar o cuidado em saúde. Ao acionarmos as competências morais, alicerçadas em fatores internos e externos relacionados ao ambiente educacional e suas metodologias, espera-se, com isso, despertar a autonomia de cada estudante com o intuito de buscar na relação consigo e com outros, os mecanismos para uma construção ética transformadora que aponte um sentido/significado para as suas ações (CANDIOTTO, 2013).

O uso de metodologias educacionais na construção ética do enfermeiro propicia a relação integral dos estudantes com docentes, colegas, equipes de enfermagem, comunidade e pacientes. A socialização de saberes no ambiente universitário favorece essa integração levando ao fortalecimento de valores morais e à construção de laços afetivos. Com isso, a formação do

estudante de enfermagem, pautada em ações pedagógicas voltadas para a utilização de metodologias ativas e dialógicas, busca implementar formas de construir uma educação participativa, em que o estudante desenvolva sua competência moral como maneira de contribuir com as mudanças que a sociedade atual requer (WINTERS; PRADO; HEIDEMANN, 2016; ENDERLE *et al.*, 2018).

É possível que a busca do conhecimento e o desenvolvimento de atitudes e ações éticas se constituam na base da relação docente-estudante, permitindo a articulação da teoria com a prática de forma indissociável. Esse caminhar contribui para uma prática pedagógica significativa, na qual o aprendizado advém com mais prazer e entusiasmo. Os atos de ouvir, discutir, avaliar e dividir opiniões em busca de um consenso, como destacado pelos docentes, permite ao estudante desenvolver uma conduta ética necessária para nortear suas ações e tomada de decisões (ENDERLE *et al.*, 2018).

Bratz e Sandoval-Ramirez (2018) propõem três competências a serem desenvolvidas no campo da ética que se discutidas transversalmente no âmbito universitário podem fomentar valores éticos nos estudantes de enfermagem e, conseqüentemente, poderão ser vislumbradas na prática profissional. Para os autores, a formação ética desses estudantes deve integrar transversalmente competências éticas disciplinares, bioéticas e cívicas, considerando determinadas dimensões educativas que favorecem seu desenvolvimento.

As competências éticas disciplinares são definidas como aquelas que permitem ao profissional exercer a prática do cuidado com excelência com base nas virtudes, valores e princípios estabelecidos, integrando de maneira consistente e diferenciada conhecimentos teóricos, práticos e éticos em diferentes contextos que requerem decisão e ação, sempre em vistas de uma relação simétrica e comprometida entre profissional e cuidar. Já as competências bioéticas podem ser definidas como aquelas por meio das quais os estudantes de enfermagem identificam, analisam e compreendem problemas bioéticos contemporâneos. E as competências éticas civis são definidas como aquelas que levam o aluno a entender-se como cidadão, comprometido com a sociedade democrática da qual participa e possui noções de responsabilidade social com os seus problemas e necessidades e a construção coletiva de valores cívicos, tais como: respeito, liberdade, dignidade, solidariedade e igualdade, que devem ser incluídas nos respectivos currículos (BRATZ; SANDOVAL-RAMIREZ, 2018).

Portanto, para promover progressivamente essas três competências dentro do processo educacional, são propostos quatro pilares essenciais norteadores das estratégias pedagógicas a serem implementadas para orientar o desenvolvimento pessoal de cada estudante, que seriam: capacidade de intersubjetividade; capacidade de introspecção e autoconhecimento; habilidades

de comunicação e diálogo; e capacidade de análise crítica. Ambas funcionam como componentes para uma construção ética (VILLALOBOS, 2005; SAVIETO *et al.*, 2016).

Percebe-se que ao mencionarmos a inserção e o entendimento sobre ética no processo formativo de enfermeiros, ela ultrapassa questões de apenas distingui-la da moral ou de vislumbrá-la na prática docente-discente, e, sendo essencial para a construção de competências morais, que objetiva qualificar a prática profissional e até mesmo compreender que o estudante é o sujeito ativo no processo de construção ética. A construção de uma ética que transcenda os espaços formativos, que busque além dos códigos disciplinares éticos, que promova ambientes éticos e transforme o modo de pensar e refletir sobre a realidade que os cercam se torna imprescindível para que os futuros enfermeiros sejam imbuídos de uma identidade profissional e que as ações advindas de sua prática sejam impregnadas de sentido e significado (STÊNICO; PAES, 2017; MAGAGNIN *et al.*, 2018).

A construção de uma ética na formação em enfermagem também pode conferir ao estudante empoderamento político e, conseqüentemente, transformação do conhecimento apreendido, fazendo com que o “*Ser Enfermeiro*” em formação participe social e politicamente nos espaços formativos com objetivo de aperfeiçoar o processo de trabalho. Haja vista a transformação do mundo do trabalho e da educação superior, fomentar empoderamento político por meio de um exercício da ética permite a construção de uma representatividade e compromisso social, pois sabe-se que na atualidade ele desempenha um fazer mister perante a sociedade como ser político, agente transformador de realidades, educador e facilitador da comunicação entre sociedade e serviço de saúde (DAL PAI; SCHRANK; PEDRO, 2006; SANTOS *et al.*, 2017; STÊNICO; PAES, 2017).

Esse processo de empoderamento vai além do poder da decisão e transcende a autonomia, quando essa é lembrada como um caminho a ser percorrido, que vem em graus, exigindo não somente a capacidade e consciência, mas o conhecimento sobre o que se tem ao redor, envolvendo as circunstâncias da vida e do mundo para se compreender a disponibilidade de ferramentas a serem utilizadas (FUMAGALLI *et al.*, 2015; BRAUNACK-MAYER; LOUISE, 2008).

Apresenta-se a seguir considerações sobre uso e análise de imagens na pesquisa qualitativa e sua relevância para esse estudo, pautada no método documentário de análise de imagens de Ralph Bohnsack, que orientou tanto a coleta quanto a análise das informações desta pesquisa.

3.3. As imagens como práticas discursivas sob o olhar do método documentário de análise de imagens

As imagens sempre estiveram presentes na história da civilização humana em todas as sociedades, porém, particularmente na área das ciências humanas e sociais, a busca pela validade científica resultou na priorização dos documentos escritos, em detrimento das produções imagéticas. Esse movimento esteve em direção oposta da organização social, pois o surgimento da escrita não substituiu a imagem no conjunto de códigos de expressão humana. Ao contrário, o visual e o escrito caminharam paralelamente na constituição da cultura dos grupos sociais (WELLER; BASSALO, 2011; BOHNSACK, 2010).

O visual e o escrito caminham paralelamente na constituição de grupos sociais, sendo que muitas vezes a imagem é capaz de alcançar mais grupos com as propriedades que a palavra não atinge. A imagem tem signos e significados implícitos associados a uma representação ou imagem mental. A imagem como artefato cultural, “ainda que não seja real, apresenta, representa ou reapresenta o mundo, tornando presente aquilo ou alguém que está ausente” (WELLER; BASSALO, 2011, p. 286).

Numa perspectiva pós crítica e pós estruturalista Schwengber (2014) menciona que as imagens não somente ilustram textos, mas movimentam sentidos e significados, modelam e apelam a nossa memória, evocam representações, estabelece conceitos e possíveis verdades. Não se constitui de apenas um conjunto de linhas, cores, sombras, mas por um pensamento político-histórico e cultural.

Assim, a leitura de uma imagem exige um esforço de reconhecimento que de alguma forma depende dos modos de expressão e compreensão de cada época e lugar, ou seja, cada imagem conta sua história. Pode-se dizer que é um texto que perturba o texto escrito, sendo capaz de iluminar outros sentidos. O desafio está em ouvir as vozes que habitam nas imagens, pois não há racionalidade instrumental, haja vista que são constituídas das percepções e significados humanos (SCHWENGBER, 2014).

O não dito representado pelas imagens, permitem acessar visões de um mundo em um contexto de ação coletiva, identificam as similaridades e as diferenças presentes no grupo, o que pode evidenciar nas atividades coletivas a existência de movimentos, na perspectiva de mudanças ou conservação, seus conceitos, formas de agir e formas de pensamentos (MANNHEIM, 1972).

Ao utilizar as imagens nas pesquisas qualitativas nos tornamos intérpretes e criadores de sentidos para o material em estudo. Compreende-se que existe a necessidade de combinar a forma de análise da imagem com um método de interpretação. Por exemplo, pode-se trabalhar com a Teoria da Iconologia de Panofsky juntamente com a interpretação do Método Documentário de Mannheim. Esse método compreende as visões de mundo de determinados grupos sociais, seus produtos culturais e ações cotidianas como objetos de estudos sociológicos (WELLER; BASSALO, 2011).

Bohnsack (2011) articula diferentes tradições do tratamento da imagem como atividade interpretativa, quanto mais densa a descrição, mais se aproxima da elucidação do significado, mais se organiza os elementos convencionais e mais sólida a procura por conteúdo que auxilie o pesquisador na composição de um relatório dotado de autorreferencial.

Dias (2014) comenta que nas ciências sociais e humanas, a pesquisa qualitativa gradativamente ganha corpo e voz, em especial aos métodos que entrelaçam os estudos subjetivo e objetivo, da história da arte a sociologia, inúmeros campos do saber que dialogam com a análise imagens. Ela desperta interesse porque ela nem sempre produz um único significado e sentido, mas sim indica infinitas possibilidades. Essa produção de sentidos pode ser um elemento dificultador na análise e no uso da imagem, mas por outro lado essa multiplicidade se torna um potente desafio epistemológico. Outros autores explicitam que a imagem (e estudos com) sempre foi sedutora e que embora controverso seu uso, é inegável a sua importância no campo teórico (PORTUGAL; ROCHA, 2009).

Mitchell, em entrevista aos autores Portugal e Rocha, com tema: “*sobre como caçar e ser caçado pelas imagens*”, no ano de 2009, coloca que existe um constante embate entre imagem e teoria. Ele esclarece que sempre que a base técnica da produção e da circulação de imagens se transforma, uma nova crise da imagem é declarada e, com ela, uma nova crise da Teoria. A esse fenômeno, recorrente ou não, Mitchell denomina de virada imagética (*pictorial turn*).

Dialoga-se neste estudo com as concepções da iconologia desenvolvida pelo crítico literário e historiador da arte William J. T. Mitchell, que trata das afinidades entre imagens e textos. Pretende-se destacar o componente discursivo na reflexão estética da imagem. Para tanto, vale pontuar brevemente a origem da Iconologia no interior do Instituto Warburg, sediado em Londres, fundado por Aby Warburg e que teve entre seus pesquisadores as figuras de Erwin Panofsky e Ernst Gombrich. Sobre o Instituto Warburg, devem-se marcar suas raízes no solo da história da arte, tomada menos pelo trabalho de classificação e ordenação de escolas artísticas do que pela consideração das fontes figuradas como documentos históricos. A iconologia se

configura, então, num trabalho dividido entre fontes textuais e fontes figuradas que fazem do imagético um fenômeno não apenas ligado ao estético, mas também ao discursivo (IDE, 2019; MITCHELL, 2009, 2014).

Adota-se para esta investigação, as referências de W. J. T. Mitchell, autor que reconfigurou o campo da iconologia de uma ciência interpretativa dos significados profundos da arte renascentista, estabelecida justamente por Panofsky (1955/1976), para uma ciência das imagens, consideradas num sentido mais amplo, centrada na imbricação entre imagens e textos ou seguindo as próprias formulações de Mitchell, o estudo do logos ou seja, as palavras, ideias, discursos, ou ciência e dos ícones imagens, quadros, ou similitudes, bem como o estudo do campo geral das imagens e sua relação com discursos (IDE, 2019; MITCHELL, 2009, 2014).

A generalidade do campo das imagens é reforçada na iconologia de Mitchell (1994) pela escolha de objetos variados: desenhos, cartoons, capas de revistas, pinturas, filmes. Contudo, a diferença em relação à Panofsky não se encerra no objeto de pesquisa. O método iconológico de Panofsky se voltava à interpretação do texto no interior da imagem e na reconfiguração da iconologia por Mitchell considera igualmente a relação entre imagem e texto, estes não estão escondidos na imagem à espera de decifração, sendo tarefa do intérprete levantar diversas fontes literárias em busca de uma chave de leitura (IDE, 2019; MITCHELL, 2009).

Para o autor, tal projeto iconológico se torna uma ideologia, “um sistema de naturalização” (MITCHELL, 1994, p. 30), baseado na construção de uma narrativa mestra de leitura que naturaliza a diferença entre imagens e textos e apaga o conflito, a resistência do ícone *ao logos*, pois, se, de um lado, as imagens são assimiladas em conexão com textos, demandando palavras para sua interpretação, de outro, elas resistem a serem interpretadas e vertidas em palavras. Na tentativa de dobrar essa resistência, é organizado um discurso que nem sempre nos aproxima da imagem e do qual se depreende uma retórica própria que revela mais a atitude muito particular de seu intérprete. A iconologia crítica, tal como a denomina Mitchell, prevê uma mudança de método. Ao invés de propor uma narrativa mestra interpretativa da imagem, investiga a relação entre artes verbais e visuais a partir da análise da retórica dos textos que tratam de imagens (IDE, 2019).

Assim, concorda-se com Mitchell, que coloca que lidar com a imagem requer um discurso, cujo trabalho de estruturação para erigi-lo se presta tanto à sua coerência quanto à sua naturalização, o que envolve um risco, daí a necessidade de uma iconologia crítica, que não perca de vista o caráter próprio ao discurso: perspectivo, pontual e lacunar. Na iconologia de Mitchell, certamente não opera o princípio relativista de que todas as posições discursivas possam ser equiparadas, tampouco a ambição de eleger imagens apenas para lhes atribuir

leituras inauditas (MITCHELL, 2014).

Com isso, Mitchell leva-nos a reflexões sobre as imagens e o que realmente elas querem, ou seja, questiona a vida das imagens, se elas são vivas e de que forma. Segundo ele, o ser humano está rodeado de imagens dos mais diversos tipos: verbais, figurativas, imitadas e de fantasia espalhadas por todos os lugares, já que o homem está rodeado de imagens, Mitchell acrescenta que a vida das imagens é marcada por uma questão de biodiversidade. De modo geral, o autor, expõe que textos remetem a autoria, ao passo que as imagens são quase sempre remetidas ao referente que elas apresentam, pode haver distância entre texto e aquilo que se fala, mas, as imagens estão sempre próximas do que apresentam (MITCHELL, 2014).

Nos estudos de Alves e Oliveira (2004) sobre cotidiano escolar, elas utilizaram narrativas e materiais imagéticos. De acordo com as autoras, na investigação se propuseram compreender as redes de saberes e fazeres que envolvem os espaços-tempos cotidianos de ensinar e aprender, a partir de fotografias de escolas rurais e urbanas. Elas justificaram o uso de material imagético, pois eles conduziam as múltiplas realidades captadas pelas imagens e não traduzidas em texto, sejam eles discursos e propostas oficiais ou de outros tipos. Ainda, as autoras do estudo acreditam que as imagens são produtoras de possibilidades de compreensão ampliada do que é e do que pode ser a prática pedagógica real, escamoteada e tornada invisível a olho nu e pelas normas e por regulamentos da cientificidade moderna da hierarquia que estabelece entre a teoria e a prática e dos textos produzidos nesse contexto.

No estudo de Dias (2014) sobre as relações de poder e controle no currículo do curso de Direito da Universidade Federal do Rio Grande, comenta-se acerca de representações imagéticas e denomina-se de imagens-símbolo, categorizando-os em sua tese como imagens sociais. Essas imagens sociais a que se refere Dias (2014) são representações simbólicas de contextos sociais, culturais e familiares e estão geralmente apresentadas em diversos níveis e contextos, os quais os estudantes são vinculados curricularmente.

Na pesquisa de Leite (2011), sobre Imagens, Justiça e Pedagogia Jurídica, a qual analisou as imagens produzidas por alunos do curso de direito em início de semestre, foi evidenciado que a construção imagética estava imbricada de pedagogia da mídia, como, por exemplo, o martelo, típico dos produtos audiovisuais americanos. Em seu estudo, o conceito inicial de imagens-símbolos se constituiu por reproduções imagéticas dos seguintes objetos ou conceitos: balança, martelo, espada, tribunal. Essas reproduções eram predominantes em ambos os gráficos e demonstraram que tanto os alunos do início do curso, quanto os que já tinham cursado boa parte, optaram pelas imagens-símbolos como forma de representar o que entendiam por justiça.

Em outra pesquisa com Imagens da Justiça, pode-se perceber que a maioria dos estudantes de direito vinculam a ideia de justiça à figura da balança. Nessa investigação, muitas delas estavam desalinhadas, o que representaria um elemento de desequilíbrio na Justiça. Esse dualismo pode ser fruto de um pensamento científico moderno que perpassa o universo do aluno, principalmente em início da sua formação acadêmica.

Entende-se que é necessário compreender como as possíveis figuras irão chegar até os estudantes, sendo imprescindível compreender quais informações ou experiências irão influenciar os mesmos a entenderem o que é ética, ao ponto de alcançarem sua introspecção e internalização e posterior representação imagética. Sob essa perspectiva, deve-se considerar a influência da mídia na capacidade interpretativa individual e subjetiva de cada um. Em uma sociedade contemporânea, os meios de comunicação exercem forte influência entre as pessoas. Pode-se afirmar que possuímos certa liberdade visual, mesmo frente a um paradoxo de autodestruição em que os caminhos, mesmo que diferentes, elevam-nos ao mesmo erro, se antes alienava pela falta de filtro fornecida pela tecnologia, hoje ocorre o caminho inverso, justamente pela possibilidade de escolher o que se recebe (LEITE; SCHMIDT, 2018).

Na linha de pensamento de Ralph Bohnsack, o **sentido iconográfico** da imagem objetiva uma reflexão além do sentido pré iconográfico, que observa a imagem apenas em seu significado mais superficial, como, por exemplo, na pesquisa anterior de Leite (2011), em que os estudantes de direito construíram a imagem de uma balança, martelo, espada e tribunal. Na primeira etapa proposta por Bohnsack, esses elementos são considerados inicialmente na etapa pré iconográfica, independentemente da relação com senso comum.

Já para Martinez (2006), Mannhein tratou de elucidar que as imagens merecem ser analisadas em três sentidos: objetivo que é imanente, o expressivo e o documental. É nesse último que o autor, e mais detalhadamente depois Bohnsack (2010), procura perceber o contexto ou visão de mundo dos pesquisados.

Indo além, o terceiro nível de interpretação do método proposto por Bohnsack, o **método iconológico**, dá uma visão geral de análise de imagem, que é claramente diferente de outros níveis de significado. Nesse nível não se trata de dar sentido objetivo, mas em descobrir a intenção do pesquisado, seu sentido expressivo, entendê-la como imagem documentária, fruto de atitude emocional peculiar ao período em que foi produzido (MARTINEZ, 2006).

Corroborando com a ideia de que o sentido documentário de uma imagem é fruto da atitude de quem a produz, pode-se dizer que a identidade das pessoas é construída pela apropriação das imagens e os códigos e os modelos determinam como as pessoas se percebem e se relacionam. Com isso, a palavra fala da imagem, a descreve e a traduz, mas jamais revela

a sua matéria visual. É a visualidade que permite a existência, a forma material da imagem e não a sua correlação com o verbal. A não correlação com o verbal, porém, não descarta o fato de que a imagem pode ser lida. A sua representatividade é garantida pela referencialidade e sustenta, por um lado, a possibilidade de leitura da imagem e, por outro, reafirma o seu *status* de linguagem (MEDEIROS, 2007; SOUZA; ANDRADA, 2013).

No entanto, o que se pretende analisar não se constituirá em um trabalho finalizado, estruturado, mas numa expressão imagética da ética no processo de formação de profissionais enfermeiros, ou seja, o que se colocará no papel com a finalidade de expressar um pensamento que ainda está sendo construído, acessar nos arquivos interiores de todo tipo de informação que se encontra nas vivências e experiências da imagem da ética. Em análise de estrutura de rascunho, sabe-se que a ponte entre o que se pensa e o que se coloca para o papel é um princípio de comunicação entre esses dois planos que vai se formatar até a estruturação acabada ou ideia final. Portanto, há muitos ditos que permanecem no imaginário dos estudantes, o que compõem uma rede de entendimentos sobre o objeto (LEITE; HENNING; DIAS, 2018).

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 L. S. Vygotski e a Teoria Histórico-Cultural

*“Para entender o que o outro diz, não basta entender suas palavras
mas também seu pensamento e suas motivações.”
(Vygotski).*

Este estudo se apoia nos preceitos da Teoria Histórico-Cultural¹ de Lev Vygotski. Para tanto, procura-se tecer algumas considerações sobre ela e a seguir as principais ideias vygotkianas que servirão de âncora para essa investigação.

Lev Semyonovich Vygotski nasceu na Bielorrússia em 1896 e faleceu em 11 de junho de 1934 vítima de tuberculose. Filho de judeus, cresceu na Europa num momento em que a segregação racial assolava a sociedade e sua família não foi poupada desse contexto social e político. Seus primeiros anos de estudos foram feitos em casa por preceptores. Tudo isso o ajudou a se tornar um jovem curioso, dedicado e ousado, que trabalhou incansavelmente para compreender o contexto histórico de sua época. Buscou ainda levar suas discussões a outros pesquisadores, num contexto dominado por duas grandes correntes de pensamento: idealismo e mecanicismo. Tais concepções, bases científicas até então, privilegiavam ora a mente e os aspectos internos do indivíduo, ora o comportamento externo (VYGOTSKI, 1993, 1998).

Vygotski graduou-se em direito pela Universidade de Moscou, dedicando-se, posteriormente, à pesquisa literária. Fez parte de um grupo de jovens intelectuais, do qual também participavam Alexander Romanovich Lúria e Alexei Nikolaievich Leontiev. Entre 1917 e 1923 atuou como professor e pesquisador no campo de artes, literatura e psicologia. A partir de 1924, em Moscou, aprofundou sua investigação no campo da psicologia, enveredando também para a educação de deficientes. No período de 1925 a 1934, desenvolveu estudos nas áreas de psicologia e anormalidades físicas e mentais. Ao concluir outra formação, em medicina, foi convidado para dirigir o departamento de psicologia do Instituto Soviético de Medicina Experimental (OLIVEIRA, 2001).

¹ Alves (2013) em sua Tese esclarece aos leitores e cita os autores a seguir, que versam sobre aspectos da Teoria Histórico-Cultural: Rego (1995) explica que alguns estudiosos consideram a obra de Vygotsky uma “teoria incompleta”, uma “obra aberta”, porque não apresenta um arcabouço teórico acabado e aprofundado. A esse respeito, Cole e Scribner (1998, p. 15) comentam que “[a]s implicações de sua teoria eram tantas e tão variadas, e o tempo tão curto, que toda sua energia se concentrou em abrir novas linhas de investigação ao invés de perseguir uma linha em particular até esgotá-la”. Freitas (1999, 2004, 2010) e Daniels (1994, 2002, 2003, 2011) empregam em seus estudos o termo *teoria*; já Cole e Scribner (1998) e Moll (1996) utilizam em seus escritos tanto o termo *teoria quanto abordagem*. Assim, com base nas observações trazidas pela autora, adotamos para este estudo também os termos **abordagem, perspectiva e teoria** para nos referirmos ao pensamento vygotkiano e ao de seus colaboradores (ALVES, 2013).

A divulgação e circulação de suas obras foram proibidas durante muito tempo na União Soviética porque, embora fosse um militante do partido comunista, ele ressaltou o aspecto individual da formação da consciência e, portanto, a concepção de que uma coletividade se constitui através de pessoas com singularidades próprias. O contexto social vivido por Vygotski e seus colaboradores, especialmente Luria e Leontiev², influenciou decisivamente os seus estudos. Ao participar de um momento conturbado da história, a revolução comunista na Rússia, o foco de suas preocupações foi o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, como resultado de um processo sócio histórico. É interessante destacar que esse grupo utilizou em suas pesquisas uma abordagem interdisciplinar, considera-se as diferentes formações do próprio Vygotski, o que se reveste de grande importância, porque traz uma visão integrada de conhecimentos (VYGOTSKI, 2001).

Vygotski³ objetivava a criação de uma nova psicologia fundamentada nos princípios marxistas, tendo como base a abordagem dialética de mundo. Para o autor, o comportamento humano deve ser estudado pela nova ciência, “[...] dialeticamente em seu movimento, pela perspectiva de sua dinâmica, de seu crescimento, desenvolvimento, evolução. É desse ponto de vista que se deve avaliar e compreender cada etapa de desenvolvimento” (REGO, 2008).

A revolução russa provoca mudanças radicais na ciência psicológica, exigindo dessa uma completa reestruturação. A nova psicologia deveria ter como base o materialismo histórico e dialético, a fim de se tornar uma psicologia marxista. Vygotski trabalha em um contexto social, econômico e político em que a ciência é muito valorizada e da qual é esperada a solução para os diversos problemas sociais e econômicos pelos quais passa a sociedade soviética. Os estudos de Vygotski, revelam uma clara preocupação com a educação e com a medicina, o que vêm ao encontro das necessidades da época, já que o povo soviético sofria com as atrocidades da guerra (LEONTIEV, 1997).

Importante evocarmos alguns aspectos relacionados a proposição de Vygotski quanto as postulações teóricas de seus estudos. Para compreendê-lo, necessita-se imergir nos postulados

² Alexander Luria e Alexis Leontiev são considerados os colaboradores mais próximos de L. S. Vygotsky, segundo Van der Veer e Valsiner (1998).

³ Alves (2013) em sua Tese cita que ainda não há, no Brasil, uma forma padrão para grafar o sobrenome desse autor. Lordelo (2007) esclarece que as edições norte-americanas e portuguesas empregam Vygotsky; já nas *Obras Escogidas*, de tradução espanhola, a grafia adotada é Vygotski. Em outras traduções espanholas e em trabalhos publicados recentemente no Brasil é utilizada a grafia Vigotski, sendo esta a que mais se aproxima da grafia russa. Todavia, Prestes (2010) coloca que, para o leitor brasileiro, é indiferente grafar o nome de Vygotski com a letra *i* ou *y*, porque a pronúncia será sempre a mesma. Assim, nesta proposta de investigação, adotou-se as sugestões de Alves (2013) que em seu doutoramento escolheu a escrita do sobrenome de Vygotski com *y* seguido de *i*, pois esta é a grafia utilizada nas *Obras Escogidas*, e menciona que é uma das principais referências bibliográficas que embasa o pensamento vygotkiano e quando nas citações diretas forem adotadas grafias diferenciadas, estas serão respeitadas (ALVES, 2013).

marxistas, que no materialismo dialético considera a historicidade do indivíduo e sua relação social. O ponto de partida para Vygotski em seus estudos parte desses fundamentos para construir uma psicologia marxista.

Vygotski, desde o início de sua carreira, via no pensamento marxista uma fonte científica valiosa. Viu nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos. Um dos pontos centrais desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança. Para ele, a tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência. Portanto, não só todo o fenômeno tem sua história, como essa história é caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas (VYGOTSKI, 2000).

De acordo com aquele pensamento, toda transformação histórica que ocorre na sociedade e na vida material ocasiona mudanças no ser humano. Apesar de essa ideia já ter sido pensada por outros estudiosos, Vygotski é o primeiro a relacioná-la, concretamente, à natureza dos aspectos psicológicos humanos, razão pela qual a perspectiva Histórico-Cultural é associada a ele (ALVES, 2013).

Vygotski objetiva a criação de uma nova psicologia fundamentada nos princípios marxistas, tendo como base a abordagem dialética de mundo. Para o autor, o comportamento humano deve ser estudado, pela nova ciência, em constante movimento dialético, pela perspectiva de sua dinâmica, de seu crescimento, desenvolvimento, evolução. É desse ponto de vista que se deve avaliar e compreender cada etapa de desenvolvimento (ALVES, 2013; REGO, 2008).

Para Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana, ou seja, consciência e comportamento. Assim, Vygotski foi o primeiro a correlacioná-las com as questões psicológicas concretas. Com isso, todo seu trabalho se pautou numa análise crítica e profunda do método marxista, para que fosse possível superar os modelos mecanicistas e idealistas vigentes na época (VYGOTSKI, 1996, 1998).

Thofehr e Leopardi (2006), ao se referirem a Teoria Vygotskiana, apontam que ela é sustentada no fato de que o indivíduo não é mero produto do ambiente, nem resultado de suas disposições internas, mas uma construção própria, produzida dia a dia, como resultado da interação entre o ambiente e as disposições internas. Aqui, conhecimento é sinônimo de construção do ser humano. Para as autoras, a Teoria Histórico-cultural de Vygotski se baseia em que o ser humano não nasce inteligente, mas também não é totalmente dependente da força do meio. Dessa forma, interage com o meio ambiente de modo a responder aos estímulos

externos, analisar, organizar e construir seu conhecimento num processo contínuo de fazer e refazer.

A perspectiva histórica encontra-se no cerne do trabalho de Vygotski. Para ele, a pessoa é um ser eminentemente social, pois é a partir das relações estabelecidas com outros que paulatinamente constrói suas características singulares e se constitui enquanto sujeito, ou seja, enquanto alguém que ao mesmo tempo em que é marcado pelo contexto social e histórico em que se insere, é capaz de regular sua própria conduta e vontade, de reconhecer-se enquanto ser resultante da história e ao mesmo tempo seu produtor (VYGOTSKI, 2000).

A abordagem Vygotskiana está pautada no esforço em considerar o ser humano em sua dimensão plural, porém, sujeitado ao contexto no qual está inserido, sendo ator de sua própria trajetória, num determinado tempo. O desenvolvimento humano está vinculado ao papel da aprendizagem e as relações sociais, ou seja, do convívio com outras pessoas torna-se possível construir cultura e fazer história. A relação sujeito e sociedade são indissociáveis, pois há necessidade de interação entre as pessoas. Essa perspectiva pode trazer implicações significativas para a Enfermagem, na medida em que aborda importantes reflexões acerca do processo de formação da mente humana, além de considerar esse sujeito em inter-relação com outros e com o ambiente, inclusive no seu processo de trabalho, no qual é ator. O trabalho é entendido como uma atividade que exige tanto a utilização de instrumentos para transformação da natureza, quanto o planejamento, a ação coletiva e, conseqüentemente, a comunicação social (THOFEHRN; LEOPARDI, 2006).

Desse modo, as ideias defendidas por Vygotski auxiliam, também, para a criação das condições que permitam o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas em que cada componente da equipe tenha uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum, ou seja, a finalidade do processo de trabalho da enfermagem com resultados concretos na situação sobre a qual atua. Entende-se o enfermeiro como o profissional que pode favorecer as condições para a construção de instrumentos que forme uma equipe comprometida com o cuidado terapêutico⁴ (THOFEHRN; LEOPARDI, 2006).

Vygotski (2001), ao inspirar-se no materialismo dialético de origem marxista para postular os fundamentos da evolução do psiquismo, aborda o desenvolvimento humano a partir

⁴ O cuidado terapêutico é aqui entendido como a tarefa profissional no processo de trabalho da enfermagem que visa transformar um estado percebido de desconforto ou dor em um outro estado de mais conforto e menos dor, portanto, tem uma perspectiva terapêutica sobre um objeto animado, que tem uma natureza física e social (LEOPARDI *et al.*, 2001, p. 39).

da fase mais elementar da estrutura psíquica, desde os processos inferiores involuntários, da ordem do biológico. Contudo, à medida que o indivíduo entra em contato com os elementos da *cultura*, essas estruturas psíquicas primitivas evoluem mediadas pela atividade prática do homem: *o uso de instrumentos, a divisão social do trabalho, a própria necessidade de interação social*.

Antes de abordar alguns elementos que fazem parte da abordagem Vygotskiana para este trabalho, torna-se importante elucidar questões em relação à expressão *histórico-cultural*, utilizada para denominar o conjunto de suas ideias. Não se desconhece que há diferentes termos para designá-la. Pode-se citar, como exemplos, as denominações “*histórico-cultural*” (COLE, 1998; ZINCHENKO, 1998); “*sociocultural*” (DANIELS, 1994, 2002, 2003, 2011; WERTSCH; DEL RÍO; ALVAREZ, 1998); “*teoria histórico-cultural da atividade*” (SANNINO, 2011), entre outras.

O uso de diferentes denominações não está isento de problemas, embora cada uma delas tenha sido definida com grande cuidado. O próprio Vygotski raramente empregou o termo sociocultural, se é que o empregou, e comenta que ele e seu grupo de trabalho, normalmente usavam a expressão *histórico-social ou histórico-cultural* (COLE, 1998; ZINCHENKO, 1998; DANIELS, 1994, 2002, 2003, 2011; WERTSCH; DEL RÍO; ALVAREZ, 1998; SANNINO, 2011).

Apesar disso, Wertsch, Del Río e Alvarez (1998) optam pelo emprego do termo sociocultural ao fazerem referência ao pensamento de Vygotski em seus estudos. Os autores argumentam o seguinte:

Concordaríamos que “histórico-cultural” e “histórico-social” são termos mais apropriados quando se trata do legado que reconhecemos como sendo de Vygotski, Leontiev, Luria e muitos outros psicólogos soviéticos. Porém, acreditamos que ‘sociocultural’ é o melhor termo, já que ele trata de como esse *legado* tem sido *apropriado* em debates contemporâneos nas ciências humanas, pelo menos no ocidente. A razão para isso tem a ver com a questão de como a cultura é compreendida pelas várias partes envolvidas. (WERTSCH; DEL RÍO; ALVAREZ, 1998, p. 15).

A esse respeito, Cole (1998), apesar de já ter usado os termos *psicologia sócio-histórico-cultural e sócio histórica*, para mencionar o pensamento de Vygotski e de seus colaboradores, argumenta que, após algumas discussões, considera que a mudança da terminologia cumpre um desserviço no que se refere aos registros históricos e prejudica a clareza conceitual. Por isso, ele dá preferência aos termos *histórico-cultural ou teoria da atividade histórico-cultural*.

Zinchenko (1998) entende que ao abordar a história do pensamento vygotskiano na psicologia soviética, no texto *A psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos*, também opta pelo termo histórico-cultural. Diante do exposto,

compreende-se que a terminologia mais adequada para fazer referência ao pensamento de Vygotski é *histórico-cultural*. Prestes (2010, p. 31) corrobora com esse termo, endossa a sua escolha nessa investigação, afirma que “é difícil negar o quanto esse termo é preciso para revelar a principal tarefa a que ele se propôs”.

Assim, o resultado do desenvolvimento histórico-social do homem leva à sua consequente evolução psíquica, culmina no que Vygotski denomina Funções Psicológicas Superiores (VYGOTSKI, 2001, 2003, 2007). O aparecimento das *Funções Psicológicas Superiores (FPS)* está subordinado às incitações do ambiente que permeiam as experiências do sujeito desde seu nascimento. A partir de então, as funções psicológicas passam de natural a cultural quando mediadas. O sujeito, pela mediação do outro, converte as relações sociais em funções psicológicas, que passam a funcionar como sendo próprias de sua personalidade.

Oliveira (2010, p. 23) comenta que Vygotski consegue unir em uma mesma perspectiva “o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico”. Portanto, a teoria Histórico-Cultural defendida por Vygotski e seus seguidores considera o desenvolvimento do ser humano como resultado de um movimento dialético, estabelecido entre os contextos histórico, social e cultural nos quais o ser humano se insere.

Para Bezerra (2001), a perspectiva Vygotskiana possui uma atividade de fundo social na qual o homem se forma e interage com seus semelhantes e seu mundo numa relação intercomplementar de troca. Essa relação ocorre pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem e constrói a sua própria palavra sobre esse mundo.

Sob esse aspecto, Vygotski aborda o desenvolvimento humano em suas diferentes fases e entende-se que este estudo, por abranger questões pedagógicas e educacionais, pois refere-se à formação do enfermeiro, alinha-se com a proposta teórica, tendo em vista que há diversas fases de desenvolvimento durante esse percurso. Sobre esse aspecto, Cole e Scribner (1998) igualmente argumentam que quando Vygotski fala de sua abordagem como privilegiadora do ‘desenvolvimento’, não se deve confundir com desenvolvimento infantil, pois a educação, para ele, vai muito além do desenvolvimento das potencialidades individuais, implicando a expressão histórica e o crescimento da cultura humana da qual o homem procede.

De acordo com referencial teórico, o indivíduo pode adquirir habilidades que o permitam passar de uma zona de desenvolvimento real, ou seja, o que ele já sabe ou conhece sobre o assunto e com auxílio de ferramentas mediadoras, aprender, interiorizar, elaborar

sentidos e ressignificar conceitos e ideias e chegar ao desenvolvimento potencial sobre um objeto, adquirindo competências mais densas. Essa construção se dá também pela aprendizagem do indivíduo sobre o objeto em questão, nesse estudo, a ética (REGO, 2008).

Nesse sentido, demonstra-se por intermédio do esquema triangular de Vygotski a representação das imagens e das percepções da ética pelos estudantes de enfermagem, a fim de melhor elucidar a proposta em questão. Vygotski utilizou-se do modelo triangular que aborda o nível individual de desenvolvimento do conhecimento, visto por ele como uma atividade composta por três elementos, *o sujeito, o objeto e a ferramenta de mediação*. A ferramenta de mediação ou artefatos são constituídas por instrumentos e signos. Os instrumentos são artefatos materiais, objetos físicos que intercambiam as relações do indivíduo com o meio, agem nas ações concretas. Já os signos são artefatos imateriais, como som, linguagem, fenômenos ou signos psicológicos, como: lembrar, escolher, relatar, dentre outros que agem nos processos psicológicos. Os instrumentos servem para transformar os objetos e o meio. São construídos historicamente pela cultura, o que nos diferencia dos animais, pois não constroem instrumentos para uso específicos e nem os guardam para uso futuro (OLIVEIRA, 2001). O conceito de mediação na abordagem Vygotskiana será elucidado no capítulo que versa sobre o referencial teórico que sustentará esse estudo.

Baseado no conceito de atividade de Marx (1976), Vygotski (2010) criou a ideia da mediação cultural da ação humana, cujo conceito se tornou central na Teoria da Aprendizagem. Mediação cultural significa que a relação entre o sujeito e o objeto é mediada por artefatos culturais (Figura 1). Um artefato se refere a um aspecto do mundo material (e conceitual) que tenha sido modificado ao longo da história da sua constituição através de ações (COLE; SCRIBNER, 1998). De acordo com Cole e Scribner (1998), o conceito de artefato como produto da história humana oferece uma maneira de superar a dualidade entre o interno e externo, ideal e material.

Vale ressaltar que há uma limitação da proposta de Vygotski, é que a unidade de análise é focalizada apenas em indivíduos. Essa unidade de análise foi expandida por Leontiev (1981), o qual diferenciou a ação individual da atividade coletiva. Devido à divisão do trabalho, as ações dos indivíduos passaram a não satisfazer diretamente suas próprias necessidades. A satisfação das necessidades é mediada através de um processo social de distribuição do objeto coletivo.

Devido ao fato de os objetos de atividades serem socialmente construídos na história da atividade, eles são, por um lado, dados aos indivíduos *a priori* e, por outro, interpretados e reconstruídos pelos mesmos indivíduos. O aspecto ideal do objeto, isto é, o conhecimento sobre

o objeto e seus significados é entendido e definido em diferentes épocas e por diferentes atores de diversas maneiras.

Baseado em Vygotski (2010) e Leontiev (1981), Engeström (1987) desenvolveu um modelo de sistema de atividade que representa os relacionamentos básicos em sistemas de mediação da atividade humana. O modelo proposto descreve os processos de mediação cultural: produção, distribuição e troca, os quais estão presentes em todas as atividades coletivas e que, por sua vez, ocorrem em uma atividade. Nesse modelo, Engeström (1987) amplia o triângulo individual de mediação, diferentemente do proposto por Vygotski, incorporando mediadores sociais organizacionais, tais como regras, divisão do trabalho e comunidade (Figura 2).

Engeström (1987) considera que a compreensão das ações individuais só é possível se houver a concepção de que o objeto da atividade está em constante relacionamento com sujeito, objeto e instrumento, assim como com os mediadores sociais. Comunidade se refere àqueles que tomam parte na realização do objeto, regras se referem a normas explícitas e convenções que restringem a ação dentro do sistema de atividade e divisão do trabalho se refere à divisão de tarefas entre os indivíduos da comunidade.

Vygotski (1979, 1987) menciona aspectos da atividade da comunicação na socialização do indivíduo. Vygotski e seus colaboradores destacaram a importância da atividade do homem, mediada por influências históricas e culturais, bem como a relevância dessas na formação e no desenvolvimento humano. Essa ideia de mediação cultural no contexto da atividade de Vygotski (1979) a cristaliza no modelo triangular expresso na tríade sujeito, objeto e artefato mediador. Geralmente, o modelo de mediação de Vygotski é expresso como a tríade *sujeito, objeto e ferramentas*. O conceito de mediação, segundo Wertsch, Del Río e Alvares (1998, p. 33), um dos grandes estudiosos da obra de Vygotski, “é a contribuição mais original e importante de Vygotski”.

Para esse estudo, foi utilizado o modelo proposto por Vygotski, porém, considerou-se outros elementos que circundam a formação dos estudantes: *comunidade, regras e o trabalho*, mediados pelo indivíduo e comunidade, acolhendo, portanto, o pensamento de Engeström (1987, 1999), sendo apresentado logo a seguir dos modelos mencionados de modo adaptado para essa investigação (**Figura 3**). A seguir, o modelo de mediação dada por L. S. Vygotski, o modelo de mediação baseado em Vygotski e ampliado por Engeström (1987, 1999) e a adaptação da pesquisadora para este estudo.

O modelo básico de mediação proposto por Vygotsky

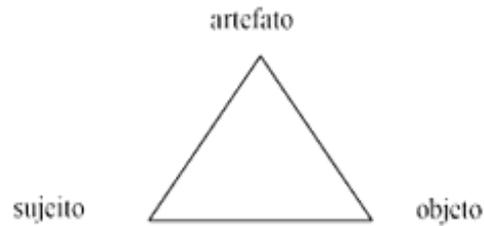


Figura 1 - Modelo básico de mediação proposto por Vygotski
 Fonte: Vygotski (2010, p. 40).

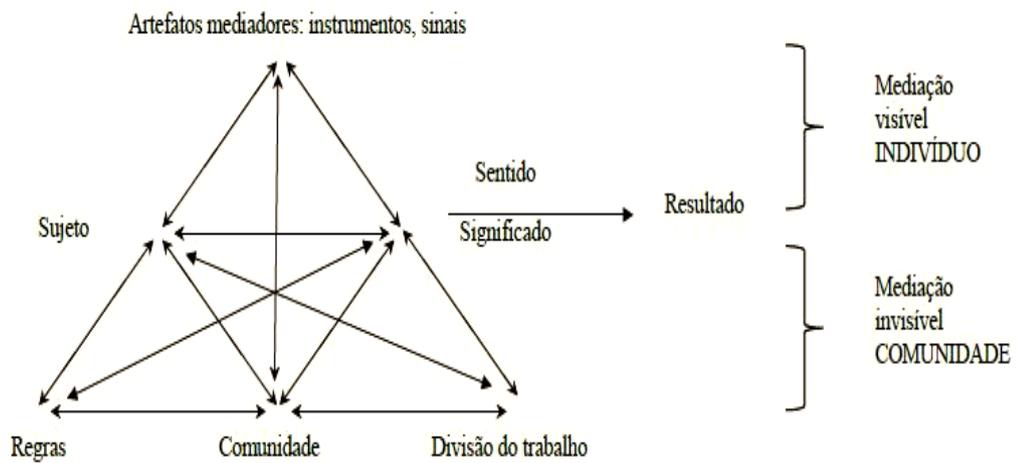


Figura 2 - Modelo de segunda geração de aprendizagem e mediação proposto por Engeström
 Fonte: Engeström (1987, 1999).

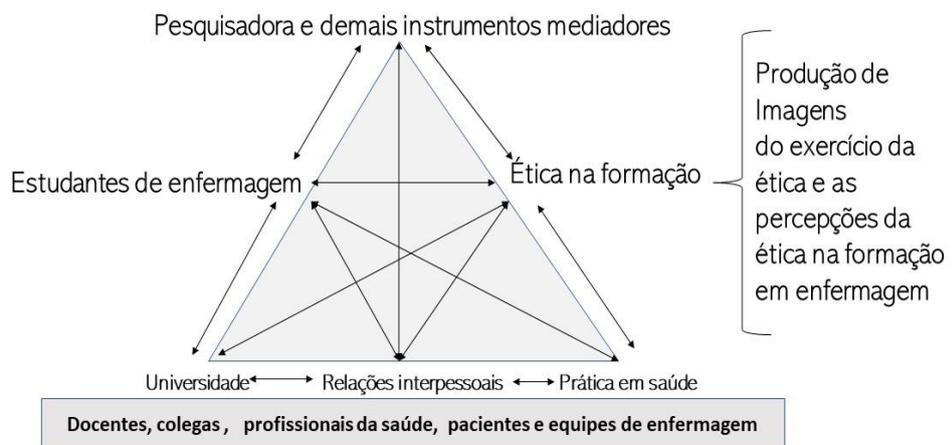


Figura 3 - Modelo de mediação para este estudo.
 Fonte: Adaptado pelos autores (2021).

Neste estudo considerou-se como **sujeitos** os estudantes de enfermagem, **o objeto de investigação** a ética na formação do enfermeiro e a **mediação** se deu pela pesquisadora e pelo uso de instrumentos utilizados para a produção de imagens do exercício da ética, somada a construção individual e coletiva das percepções dos estudantes, mediadas pelas discussões nos grupos focais.

O modelo de mediação deste estudo, construído a partir do referencial teórico resultou em uma proposta de modelo para o ensino da ética, para que docentes de enfermagem, profissionais enfermeiros que já atuam na prática há mais tempo e os recém-egressos possam aperfeiçoar o modelo de trabalho, que incentive ensino da ética, por meio metodologias ativas que contribuam para o gerenciamento das relações humanas no trabalho, e aponte caminhos inovadores para prática docente e, principalmente, aperfeiçoe os processos internos de trabalho das equipes de enfermagem.

Nessa perspectiva, a construção do conhecimento sobre ética, seja por meio das produções imagéticas ou pelos diálogos produzidos pelo grupo, devem estar pautadas em todo contexto de ensino teórico-prático ao longo dos cursos de Enfermagem. A proposta de pesquisa aproximou a pesquisadora ao contexto de ensino instituído atualmente, que provocou uma reflexão e produção de conhecimentos que podem contribuir para a prática dos docentes na construção de conhecimentos sobre o tema.

Além disso, auxilia no desenvolvimento da formação de sujeitos críticos, reflexivos e que consigam olhar para as questões éticas, na teoria, após a prática de cuidado e que se estenda após sua formação, a qualificação das relações humanas no trabalho, como coordenadores ou líderes das equipes de enfermagem.

A perspectiva Vygotskiana possui potencial para compreendermos e desenvolvermos um processo de transformação social, como a educação. Sforni (2004) afirma que os trabalhos vygotskianos propõem elementos teóricos que permitem a superação de uma perspectiva fragmentada de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento. A importância dos seus estudos para educação se encontra também na possibilidade de uma formação docente qualificada que medie a construção do conhecimento por meio da dialética, que permita o empoderamento do estudante e sua participação ativa no processo ensino-aprendizagem, abandonando o modo arcaico e centralizado do ensino.

4.2 Síntese dos principais conceitos da teoria histórico-cultural de Vygotski que sustentam este estudo

*“O saber que não vem da experiência não é realmente saber.”
(Vygotski).*

Aqui apresenta-se uma síntese dos principais conceitos vygotkianos que serviram de referencial teórico para este estudo.

Ao evocar as ideias de L. S. Vygotski é imprescindível esclarecer que por meio dos seus experimentos na área da psicologia, ele demonstrou que a capacidade humana se difere do animal, pois somos construídos por meio das relações sociais e essas permitem que as funções psicológicas elementares se transformem em funções psicológicas superiores (FPS) através das conexões ou nexos que os signos promovem entre as diferentes FPS. A primeira compreensão que se deve ter diz respeito às FPS, anteriormente mencionadas.

Vygotski entende que as *FPS* são formadas por elementos, que são: *a memória, consciência, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção*, que necessitam se inter-relacionar por meio da mediação do sujeito com o outro. Essas se desenvolvem por meio de experiências do sujeito desde seu nascimento, pois entende-se que a evolução humana se dá pelo contato desse com a cultura, os instrumentos, a divisão social do trabalho e a interação social. Assim, o sujeito, pela mediação do outro, converte as relações sociais em FPS que funcionam como próprias da sua personalidade. O resultado do desenvolvimento histórico social do homem leva a sua conseqüente evolução psíquica, culmina nas FPS e essas se submetem as incitações do ambiente que permeiam experiências desse sujeito desde seu nascimento. As FPS passam de natural a cultural quando mediadas principalmente pelas relações sociais. As mediações necessitam de significado para o sujeito e através dessas conexões gerarão novos significados (REGO, 2008; SOUZA; ANDRADA, 2013).

As funções psicológicas elementares estão presentes predominantemente nos momentos iniciais do desenvolvimento humano, enquanto as superiores se relacionam com o desenvolvimento cultural, ao que conhecemos como o domínio de meios externos da conduta cultural e do pensamento ou do desenvolvimento da linguagem, do cálculo, da escrita, da pintura (VYGOTSKI, 1998).

Ainda para o autor, as funções psicológicas superiores diferem dos processos psicológicos elementares, visto que esses estão presentes nas crianças pequenas e nos animais, e correspondem as reações automáticas, ações reflexas e associações simples, que são de origem biológica. Já as funções psicológicas superiores consistem na capacidade, própria dos seres

humanos, de planejamento, memória voluntária e imaginação, referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas e processos voluntários, possibilita ao ser humano independência frente às características do momento e espaço presente. Esses processos não são inatos e ocorrem a partir das relações entre as pessoas, desenvolve-se ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento.

Nesse sentido, as Funções Psicológicas Superiores (FPS), como *memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção*, intercambiam-se nessa rede de nexos ou relações e formam, assim, um sistema psicológico, em que as funções se relacionam entre si. Esse processo não se esgota, pois apesar da estrutura das FPS não mudarem, as conexões (ou nexos) mudam. Entende-se que os nexos são a própria configuração de novos significados e sentidos e isso se dá quando as FPS se cruzam no processo evolutivo, promove um salto no desenvolvimento do sujeito (VIGOTSKI, 2000).

A abordagem histórico-cultural coloca que o signo, enquanto meio externo, à semelhança de um instrumento de trabalho, medeia a relação do homem com o objeto e com outro homem. Por intermédio dos signos, que Vygotski compreende como uma espécie de “órgãos sociais”, o indivíduo assimila o seu comportamento, inicialmente o exterior e depois o interior, assimila as funções psíquicas superiores mencionadas. Nesse caso, signo e sentido têm a mesma força significativa, são componentes inalienáveis da relação do homem com o mundo via discurso. A ênfase no signo como elemento fundamental de construção da relação do homem com o mundo é muito recorrente em toda a teorização vigotskyana (VIGOTSKI, 2000).

Quanto a ideia de signos, Vygotski expõe que o papel do signo no desenvolvimento das FPS é na realização das conexões entre os elementos das FPS, o que permite que os sujeitos aglutinem esses elementos em si. Os signos efetivam as conexões e relações entre as diferentes FPS, pois são elementos representativos de eventos ou situações ou objetos. Essa mediação precisa ter significado para o sujeito. Os signos são produtos das relações sociais que se caracterizam pela generalização: no caso da linguagem oral, por exemplo, essa só se constitui enquanto signo se fizer sentido para o outro, se for partilhada (REGO, 2008; SOUZA; ANDRADA, 2013).

De acordo com a perspectiva Vygotskiana, o contato com o mundo físico e social não é direto, é na verdade marcado por aquilo que significamos desse próprio mundo, significação essa igualmente marcada pelas nossas experiências, possibilidades, enfim, pela nossa história de vida. Para esse processo, torna-se imprescindível a linguagem (signo), que possibilita apropriação de significados. A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras (VYGOTSKI, 1998, 2010; FAVA; NUNES;

GONÇALVES, 2013).

Ressalta-se que este estudo se debruça sobre a compreensão das *imagens da ética* que serão produzidas por estudantes de enfermagem, logo, sob a perspectiva Vygotskiana podem ser consideradas signos, pois irão estabelecer as conexões entre as diferentes FPS, possibilita sentido e significado ao sujeito, quando provocadas pela mediação da pesquisadora e das relações sociais que os estudantes constroem ao longo do processo educacional. A partir da sua elaboração intrapsicológica, nesse exercício dialético proposto por Vygotski, advém a *percepção* sobre a ética pelos sujeitos, a qual será verbalizada no grupo. A percepção, pode-se dizer que se encontra aglutinada nas FPS de cada estudante, que por meio dos estímulos externos construirão seus pensamentos acerca da ética e suas percepções (REGO, 2008; SOUZA; ANDRADA, 2013).

Outro elemento trazido pela abordagem Vygotskiana que contribui para essa investigação é a formação da *consciência humana*. As imagens e percepções perpassam a consciência de cada estudante. Para Vygotski, a consciência é formada do exterior para o interior em um movimento dialético intra e interpessoal, que ocorre de formas diferentes em cada indivíduo, mesmo que inseridos em contextos iguais ou semelhantes. As relações do intra e interpessoal constitui o movimento dialético que é o movimento de transformação desse indivíduo, no qual ele irá internalizar, ou seja, apropriar-se das conquistas e conhecimentos historicamente produzidos, apropriação essa que se dá nas e pelas relações sociais, o que possibilita ao sujeito se constituir como ser consciente (REGO, 2008).

Vale ressaltar que embora Vygotski não mencione, explicitamente, a consciência como uma função psicológica superior, entende-se, com base em seus estudos, que ela é a definidora das demais funções psicológicas superiores, que surgem e evoluem a partir dela. Vale destacar também que todas as funções superiores são interligadas e que o desenvolvimento de uma afeta o desenvolvimento de outras (ALVES, 2013).

O teórico também utiliza em seus textos o conceito de *internalização*, que se refere ao movimento de reconstrução interna de uma operação externa, movimento pela qual as funções psicológicas superiores, originariamente partilhadas, singularizam-se pelo sujeito, à medida que essa passa a utilizar os signos como elementos reguladores de suas ações (VYGOTSKI, 1996). Com isso, a gênese da consciência pela ótica Vygotskiana considera que não somos produto do meio e sim transformados por ele, pelo ambiente da cultura e da história de cada pessoa.

Leontiev (1978), enquanto colaborador de Vygotski, aponta que o desenvolvimento da consciência humana é estabelecido por motivações biológicas, mas também por fatores históricos e sociais. A atividade consciente do homem é algo que foi e vem sendo conquistado

e transformado nas interações entre o sujeito e a atmosfera histórico-social. Para esse autor, é por meio da atividade, da utilização dos instrumentos de trabalho e da comunicação e interrelação exigida nesse contexto de produção que o sujeito se desenvolve.

Pode-se entender *consciência* como a atribuição de sentido que ocorre quando o sujeito se apropria do processo de trabalho e da atividade envolvida em relação a algo. Ao reconhecer sua ação, seu objetivo, seu percurso e o resultado desse processo, o humano adquire um saber de si, do outro ao seu redor em relação ao objeto que desencadeia essa ação. Desse modo, ter consciência é saber-se de si, do outro e da realidade e, para Vygotski (2003), conhecer algo é perceber seus significados e sentidos e dar-lhe novos contornos. Isso implica a capacidade de fazer conexões sobre a relação de um objeto com algum outro aspecto (SOUZA; ANDRADA, 2013). Na interpretação das autoras, a consciência em Vygotski leva à transformação e ao desenvolvimento e é por meio dela que o homem evolui, tornando-se capaz de estabelecer novos nexos e se emancipar como sujeito ativo, que cria e recria sua realidade. Nesse sentido, ela é o próprio devir humano.

Postula-se que o mecanismo da consciência de si mesmo, isto é, autoconhecimento e do reconhecimento dos demais é idêntico. Com isso, temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo, porque somos em relação a nós mesmos o mesmo que os demais em relação a nós (VYGOTSKI, 1996, 1998). Dessa forma, as ferramentas mais poderosas no contato social e na regulação inter-humana da conduta são as *palavras*. Para tanto, a *consciência humana* pode ser entendida, para Vygotski, através do *significado da palavra*.

Outro elemento importante para compreensão da gênese da consciência em Vygotski é a fala, que se apresenta como fundamento principal para o seu desenvolvimento, pois ela permite que o sujeito se comunique, faça a mediação da cultura, além de favorecer a apropriação do externo, promove a apropriação de si mesmo e esse saber-se de si passa a ser um fato da consciência. A palavra é a matéria-prima da fala, captura as singularidades contidas no objeto e seus significados pela generalização. Ao generalizar, expande-se o processo de significação da consciência. A palavra é uma forma de generalização que tem o poder de aglutinar *conceitos, imagens, sentimentos, pensamentos e representações culturais*, além de produzir nexos entre outras FPS (SOUZA; ANDRADA, 2013; VYGOTSKI, 2004).

É por meio da palavra que nesta investigação os estudantes, através do diálogo em grupo, poderão capturar as particularidades e especificidades sobre o exercício da ética, favorecendo a comunicação intergrupala. E por meio da mediação da cultura, própria de cada estudante, apropriaram-se desses significados contidos no objeto de investigação, permitindo, com isso, a expansão da consciência. Por meio da mediação da cultura, história e experiências de cada

sujeito, ocorreram as conexões entre as diferentes FPS e as imagens. Pode-se inferir, então, que se constituem em signos, importantes para estabelecer essas relações, mas também enquanto produtos de uma constituição consciente acerca da ética em seu processo formativo.

Considera-se que esses produtos advêm do processo de internalização de cada estudante que, por meio da mediação simbólica, dada pelo signo que neste estudo foi a ética, e pela relação mediada pela pesquisadora, que utilizou instrumentos materiais, tais como manuscritos, o que instigou a transformação dos estudantes de enfermagem e a compreensão sobre o objeto: a ética na formação.

O processo de reconstrução interna por algo externo, ou seja, artefatos mediadores, produziram a consciência dos estudantes acerca do exercício da ética e suas percepções que foram compartilhadas em grupo e produzidas no coletivo, logo, pode-se inferir que o produto dessa mediação foram as imagens e percepções produzidas e seus significados.

Diante do exposto, é importante salientar outros conceitos essenciais para esse estudo sob a abordagem Vygotskiana: internalização e mediação simbólica. O processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura não é um processo de absorção passiva, mas de transformação de ressignificações. O processo de desenvolvimento humano é marcado por sua inserção em grupos sociais, em determinada cultura, estando em constante movimento de fora para dentro, em que realiza ações externas e essas são interpretadas de acordo com significado cultural estabelecido. Para Vygotski, é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas (OLIVEIRA, 2001).

Essa capacidade advém do desenvolvimento das FPS, trata-se de uma reconstrução interna de uma operação externa, mediada pela linguagem. Sob a abordagem Vygotskiana, o processo interno não preexiste, mas é estabelecido pelas nossas relações sociais. Assim, somente inseridos na cultura, na sociedade humana e por meio do processo de internalização, é que o sujeito se torna humano. Ou seja, privado de um ambiente social de interação não desenvolvemos características humanas (VYGOTSKI, 2000).

Assim, o processo de internalização que permite que as FPS de cada pessoa sejam únicas, por meio do uso de instrumento e signos que servirão de reguladores das suas ações, trata-se, portanto, da apropriação ativa da cultura. Contudo, para que ocorra a apropriação desses elementos, há a necessidade da mediação. Mediação sob o olhar vygotskiano é quando um elemento passa a se colocar entre as relações estabelecidas pelos indivíduos, pois a nossa relação com o mundo não se dá de forma direta, o que permite com que as pessoas se desenvolvam por meio das suas interações. Essa mediação se dá por signos ou instrumentos,

que são construídos historicamente e essa capacidade é inerente a espécie humana, pois permitem o funcionamento dos processos psicológicos por meio da cultura (OLIVEIRA, 2001).

Os elementos mediadores são o meio pelo qual o indivíduo exerce a ação sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação desses no curso da contínua atividade humana. No processo de desenvolvimento humano, as relações mediadas predominam sobre as relações diretas. Assim, a mediação é um processo fundamental para tornar possível a atividade voluntária, intencional, controlada pelo próprio sujeito (DANIELS, 2011; OLIVEIRA, 2010). Acrescenta-se então, que a *significação* é entendida enquanto propriedade do signo, aquilo que o signo significa para os sujeitos em relação – remete aos sentidos e significados por esse veiculado. A diferença entre esses é explicada por Vygotski da seguinte forma: “[...] o sentido da palavra é a soma de todos os eventos psicológicos evocados em nossa consciência graças à palavra, o significado é só uma dessas zonas do sentido, a mais estável coerente e precisa [...]” (VYGOTSKI, 1998, p. 77).

Destaca-se, ainda, o valor da experiência social no desenvolvimento humano. A partir da interação da pessoa com os membros de sua cultura, ocorre a possibilidade de ressignificação (FAVA; NUNES; GONÇALVES, 2013).

Quanto aos aspectos históricos, vale mencionar que os estudos psicológicos da época se encontravam em crise, algo constatado por Vygotski e por muitos estudiosos no período. Assim, não só a psicologia russa, como também a psicologia do século XIX, início do século XX, necessitavam apresentar uma explicação coerente para as questões relacionadas à *consciência* e ao desenvolvimento dos processos psicológicos humanos, carecendo, então, de reformulações (VYGOTSKI, 2004).

Vygotski se opõe de modo incisivo ao entendimento da reflexologia sobre o papel da consciência no desenvolvimento humano. Para o teórico, na teoria reflexológica, a consciência era interpretada como um epifenômeno, ou seja, como um aspecto secundário da conduta do indivíduo. Entender a consciência como algo secundário é abordar o comportamento humano apenas como uma soma de reflexos. Para tanto, seu postulado fundamenta que o comportamento do homem não se constitui de forma alguma um saco de couro cheio de reflexos nem seu cérebro é um hotel para os reflexos condicionados que casualmente se alojam nele. Para Vygotski, era imprescindível buscar uma interpretação e um lugar adequados para a consciência (VYGOTSKI, 2004).

Portanto, Vygotski (2004) trata de estabelecer as diferenças existentes entre o comportamento humano e o animal, até então desconsideradas pela reflexologia. Ele argumenta que compreender o comportamento humano da mesma forma que o comportamento animal é

ignorar a consciência e a psiquê como componentes da conduta humana, pois não é possível estudar o comportamento humano isolado de sua psique, já que proceder desse modo seria estudá-lo apenas seus aspectos visíveis, portanto, superficiais.

A partir de então, Vygotski explica que o comportamento animal é constituído por aspectos *inatos e adquiridos*. O inato está relacionado ao componente biológico e à herança hereditária específica de cada espécie, já o adquirido “surge sobre a base dessa herança hereditária através do fechamento de novas conexões, obtidas na experiência particular do indivíduo” (REGO, 2008).

Já o comportamento humano, de acordo com Vygotski, vai além das reações inatas e dos reflexos condicionados, também é constituído pelas experiências histórica, social e duplicada. Ele defende que a magnitude da experiência herdada pelo homem é muito diferente da experiência herdada pelo animal, esclarecendo que o ser humano “[...] não se serve unicamente da experiência herdada fisicamente” (REGO, 2008).

Sob essa perspectiva, toda nossa vida, o trabalho, o comportamento, repousam na extensa utilização da experiência das gerações anteriores, ou seja, em uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento. Essa experiência, portanto, compõe a experiência histórica. Porém, não se pode negligenciar que somado a ela temos a experiência social e a de outras pessoas, o que difere dos animais, os quais não possuem essa experiência, chamada de *componente social do comportamento* (VYGOTSKI, 2004).

Alves (2013) em sua pesquisa, compartilha as ideias de Vygotski, Luria e Leontiev (1988) que defendem que o homem não vive somente no mundo das impressões imediatas, mas também no mundo dos conceitos abstratos, acumulando, além da experiência imediata, *a experiência social*. Para ele, é a capacidade de refletir a realidade por meio da experiência abstrata racional “que caracteriza a consciência humana, diferenciando-a dos animais”. A capacidade de transpor a experiência imediata é a peculiaridade fundamental de sua consciência, a partir da qual se pode concluir que somente o ser humano é capaz de desenvolver um pensamento consciente sobre suas ações e compartilhá-lo com outros indivíduos (ALVES, 2013).

Ao aprofundar-se na análise histórica e genérica sobre as ideias vygotskianas acerca da consciência, Alves (2013) revela que o teórico considera que a consciência emerge na coletividade, por meio da linguagem e das relações que os indivíduos estabelecem com o contexto do qual fazem parte. Ela surge e se desenvolve de fora para dentro, do social para o individual. É o resultado das relações estabelecidas entre os seres humanos em uma dada cultura.

Vygotski também em sua abordagem revela os níveis de desenvolvimento real e

potencial e abarca conceitos de Zona de desenvolvimento real (ZDR), Zona de desenvolvimento potencial (ZDP) e Zona de desenvolvimento Proximal (ZDP).

Sabe-se que a Universidade, enquanto espaço formativo e de construção de conhecimento, acolhe indivíduos de idades diversas, de realidades diferentes e experiências singulares. Mencionar esses pontos é fundamental para se entender que o aporte teórico escolhido contribui para a compreensão dessas nuances, por tratar-se de uma perspectiva que abarca os processos de ensino e aprendizagem, dada pela natureza multidisciplinar e visão psicopedagógica de Vygotski ao discorrer sobre a formação do pensamento, linguagem e conceitos no processo de formação e desenvolvimento humano, que em cada estudante encontra-se em níveis de desenvolvimento distintos.

Para Vygotski, o conhecimento científico repousa em sistemas culturais que são transmitidos por meio da educação formal. A possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é um dos elementos da abordagem Vygotskiana, dada as questões que o teórico traz sobre a interação social constituir um dos pontos chave para o desenvolvimento humano, pois esse ocorre na atividade humana, que nessa investigação encontra-se no processo formativo, o qual poderá ser demonstrado pelas variadas imagens que serão produzidas e diferentes percepções acerca do objeto em estudo.

Sobre esses elementos que estão presentes no processo de aprendizagem e desenvolvimento, Vygotski coloca que nível real se refere ao desenvolvimento de forma retrospectiva, relaciona-se às conquistas já alcançadas e consolidadas. Quanto ao nível de desenvolvimento potencial, esse corresponde à capacidade de desempenhar tarefas mediante o auxílio de ferramentas mediadoras, favorece os saltos qualitativos no desenvolvimento do ser humano. Para Vygotski, o desenvolvimento e a aprendizagem se relacionam num movimento dialético desde o nascimento do ser humano. O fator principal para o desenvolvimento está na apropriação, pelo sujeito, de novas formas de mediação, de novos signos, leva em consideração que, na perspectiva histórico-cultural, aprender consiste na apropriação da cultura (THOFEHRN; LEOPARDI, 2006).

Dessa forma, Vygotski desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para explicar a evolução intelectual, a qual é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de conhecimento para outro, definindo-a como: a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKI, 1998). Assim, a ZDP consiste na trajetória que o ser humano vai percorrer para desenvolver funções que estão em

processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no nível de desenvolvimento real. A ZDP refere-se a um domínio psicológico em transformação constante (THOFEHRN; LEOPARDI, 2006).

Vygotski entende por objeto o ambiente social e histórico estabelecido, na qual a teia de relações sociais é o ponto central. Ainda acredita que o conhecimento se constrói com participação e colaboração do outro, isto é, no social, tendo como meios de intercâmbio e estímulo a aquisição desse conhecimento, a ênfase na discussão em grupo e no poder de argumentação (VIGOTSKY, 2000). A zona de desenvolvimento proximal é o espaço entre o real e o potencial, no qual os sujeitos elevam o conhecimento acerca de algo, promovendo o amadurecimento e a transformação constante, atribuindo significado ao mundo e a si próprio.

Vygotski (2010) propõe que o aprendizado de novos artefatos culturais, assim como a colaboração com outros colegas ou pessoas com mais experiência ou conhecimentos, gera um potencial de desenvolvimento. Ao usar esses artefatos, as pessoas se tornam mais independentes do contexto imediato e abrem novas possibilidades de futuro para o desenvolvimento, tornando-se agentes proativos. Nesse sentido, reconhecem-se as possibilidades desse conceito na compreensão de que o aprendizado coletivo gera um potencial de desenvolvimento que supera o nível de aprendizado individual.

Assim, essa investigação se apoia nos preceitos da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotski por entender que as imagens e as percepções da ética dadas pelos estudantes de enfermagem são produtos das suas relações sociais, da internalização do conhecimento teórico, do contato com os diferentes instrumentos de trabalho tanto teórico quanto prático, experiências de vida e cultura, são formadas por meio dos signos que realizam as conexões, isto é, mediação entre as funções psicológicas superiores, como: memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, que necessitam de sentido e significado.

Essa mediação é realizada pelo próprio estudante ou pelo outro. As percepções que serão conhecidas nos discursos dos estudantes são fruto do seu aprendizado e cultura e tanto as imagens quanto o discurso individual e coletivo formam esses signos que produzem as conexões entre a fala, pensamento, percepção e linguagem, consciência entre outros, que internalizados pelos participantes produzirão novos sentidos para sua vida profissional.

Somados a esses aspectos, acredita-se que a Teoria de Lev Vygotski contribui para a compreensão de como se dá a interação entre os participantes na produção desses significados, permite identificar o salto qualitativo do grupo em relação ao objeto estudado, ou seja, o real conhecimento antes do contato com as ferramentas mediadoras e o conhecimento potencial produzido por eles, elevando o conhecimento do grupo acerca do exercício da ética e seu

amadurecimento em relação ao tema.

5 METODOLOGIA

5.1 Tipo de estudo

O presente estudo é de caráter qualitativo, descritivo e exploratório. Está alicerçado na Técnica de Grupo Focal e Metodologia visual, com técnica de construção imagética por meio de desenhos, a fim de investigar o significado das imagens da ética construídas por estudantes de enfermagem.

O método de análise de imagens para esse estudo foi o Método documentário de interpretação de imagens, proposto originalmente por Karl Mannheim, sociólogo Húngaro, no qual e estão debruçados os fundamentos da sociologia do conhecimento e atualizado por Ralf Bohnsack (2007, 2010).

Esta investigação inspirou-se em trabalhar com pesquisa imagética a partir da leitura dos trabalhos decorrentes do estudo: “Imagens da Justiça, Currículo e Pedagogia Jurídica, financiada pelo CNPq e Coordenada pela Profa. Dra. Maria Cecília Lorea Leite e Colaboradores (2014) do Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul.

De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2012), pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. Embora seja uma prática teórica, ela vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

A pesquisa qualitativa ultrapassa sua utilização nas ciências sociais e passa a ser evidenciada no campo das ciências da saúde (MEDEIROS; VARELA; NUNES, 2017). Dessa forma, essa abordagem de pesquisa oportuniza a compreensão, a descrição e a análise do mundo real por meio do exercício das relações sociais. Conversa com o universo das significações, motivos, pretensões, crenças, valores, atitudes, percepções, julgamentos e interpretações a despeito das vivências das pessoas, da construção de si mesmas e de seus elementos, como se sentem e pensam (MINAYO, 2014).

A pesquisa qualitativa se ocupa de um conjunto de fenômenos humanos que contemplam o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, dos valores e das atitudes. Dessa forma, constitui-se de parte da realidade social que não pode ser quantificada, pois é o universo da produção humana, objeto da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2014).

Quanto ao caráter descritivo da pesquisa, objetiva-se conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social e demais aspectos do comportamento humano, tanto do

indivíduo de forma isolada, quanto de grupos mais complexos (CERVO; BERVIAN, 2011). A pesquisa descritiva, como o próprio nome diz, descreve uma experiência, situação, fenômeno ou processo com riqueza de detalhes. Ao final desse tipo de investigação, o pesquisador reúne e analisa diversas informações sobre o assunto estudado. A diferença no que diz respeito a pesquisa exploratória é que o assunto investigado já é conhecido, portanto, sua contribuição está em propiciar novas visões sobre o problema (SANTOS *et al.*, 2017).

Para Minayo (2014) e Gil (2010), o aspecto exploratório compreende a escolha do tópico da investigação, delimitação da questão norteadora do estudo, definição do objeto, objetivos, instrumentos de coleta de dados e exploração do campo, tendo em vista que a finalidade é proporcionar maior aproximação com o problema de pesquisa, com vistas a torná-lo mais explícito.

5.2 Local de realização do estudo

O estudo foi realizado em uma cidade do sul do Rio Grande do Sul na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Esta instituição, se encontra em uma cidade antiga localizada no litoral sul do Estado do Rio Grande do Sul, com uma população aproximada de 207.036 habitantes, a qual abarca três Instituições de Ensino Superior, duas oferecem Curso de Enfermagem, sendo uma delas Universidade Pública.

A referida Universidade foi criada no início da década de 1970 e possui *campi* em várias cidades do interior, sendo uma das primeiras instituições de ensino superior do país a oferecer processos seletivos específicos para o ingresso de estudantes indígenas e quilombolas. Oferece 61 cursos de Graduação, com 18 cursos de especialização, 31 cursos de mestrado e 13 cursos de doutorado. O curso de Enfermagem, criado em 1975, com início das atividades em 1976, é ofertado nos turnos manhã e tarde, compondo dez semestres, com nota 4 no Enade. Em relação a organização do currículo, a disciplina de Ética e legislação do Exercício profissional consta no período 4 da grade curricular.

Foi apresentado a proposta desta pesquisa para a Coordenação do curso de Enfermagem e solicitado sua autorização para o desenvolvimento do estudo (**APÊNDICE C**).

5.3 Participantes do estudo

Os participantes do estudo foram 14 estudantes do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande.

Como critérios de inclusão foram estudantes regularmente matriculados entre o quarto e décimo semestre do Curso de Enfermagem.

Como critério de exclusão utilizou-se o fato de o estudante não poder ter ingressado por meio de transferência de outra instituição. Os estudantes foram identificados por nome de cores seguido pelo número ordinal correspondente ao semestre.

Foram convidados a participarem do estudo três estudantes de cada semestre, totalizando 14 participantes. O contato com os participantes se deu por meio da Coordenação do Curso, que forneceu endereço de e-mail e contato telefônico dos estudantes de cada semestre. Foram enviados convites individuais no qual explicitado o objetivo geral da pesquisa e convidado para um encontro inicial online via Skype.

Justifica-se uso da plataforma da Microsoft Skype pelo fato de não haver tempo limite de reunião online, ser gratuito e ficar disponível a gravação dos encontros por 30 dias em que foi possível seu download.

A pesquisadora construiu uma planilha com os contatos de todos os estudantes para organizar a coleta de dados. Após o aceite do convite online, foram enviados os TCLE aos estudantes. Do total de participantes que aceitaram, foi acordado dia e hora para um encontro inicial online via *Microsoft Skype*. À medida que aceitavam participarem do estudo, organizou-se os grupos compostos por estudantes de períodos diversos e consequentemente marcados os encontros online em um dia da semana e hora previamente acordados entre os grupos.

Os participantes seguiram a metodologia *snowball* ou *snowball sampling* “Bola de Neve” para indicação dos colegas, assim os estudantes do décimo semestre, indicaram colegas do semestre anterior para participarem da pesquisa e assim sucessivamente (HANDCOCK; GILE, 2011).

Diante da recusa dos indicados, retornou-se ao participante anterior, para coleta de novas indicações. Essa técnica é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais, na qual os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente até que seja alcançado o objetivo proposto (HANDCOCK; GILE, 2011).

Justifica-se o fato de solicitar os estudantes dos semestres finais que indiquem de modo decrescente em relação ao semestre os demais colegas participantes, pois para que se tenha uma

amostra considerável, deve-se selecionar um número inicial de pessoas que, preferencialmente, devem conhecer o espaço a ser estudado e as pessoas da comunidade acadêmica. A *snowball sampling* prevê que o passo subsequente às indicações dos primeiros participantes no estudo é solicitar, a esses indicados, informações acerca de outros membros da população de interesse para a pesquisa (ALBUQUERQUE, 2009; HANDCOCK; GILE, 2011).

A *snowball sampling* é considerada não probabilística, tendo em vista que não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na amostra. Uma vantagem dos métodos que utilizam cadeias de referência é que em redes sociais complexas, como uma população oculta, por exemplo, é mais fácil um membro da população conhecer outro membro do que os pesquisadores identificarem os mesmos, o que se constitui em fator de relevância para as pesquisas que pretendem se aproximar de situações sociais específicas (ALBUQUERQUE, 2009).

A escolha de sujeitos por meio da *snowball sampling*, a partir dos informantes chave, permite que os pesquisadores se aproximem da população investigada além de fornecer subsídios para a elaboração dos instrumentos de pesquisa que futuramente possam ser incorporados à investigação, como questionários, por exemplo (HANDCOCK; GILE, 2011).

Conforme o aceite de cada estudante, foi solicitada sua assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Os documentos foram enviados por e-mail e devolvidos assinados em formato PDF, ficando uma via com o estudante e outra com a pesquisadora.

Para os que aceitaram participar da pesquisa, foi acordado em grupo, dia e hora dos encontros online via *Microsoft Skype*, em que a administradora da reunião criou link para uma sala virtual para participação.

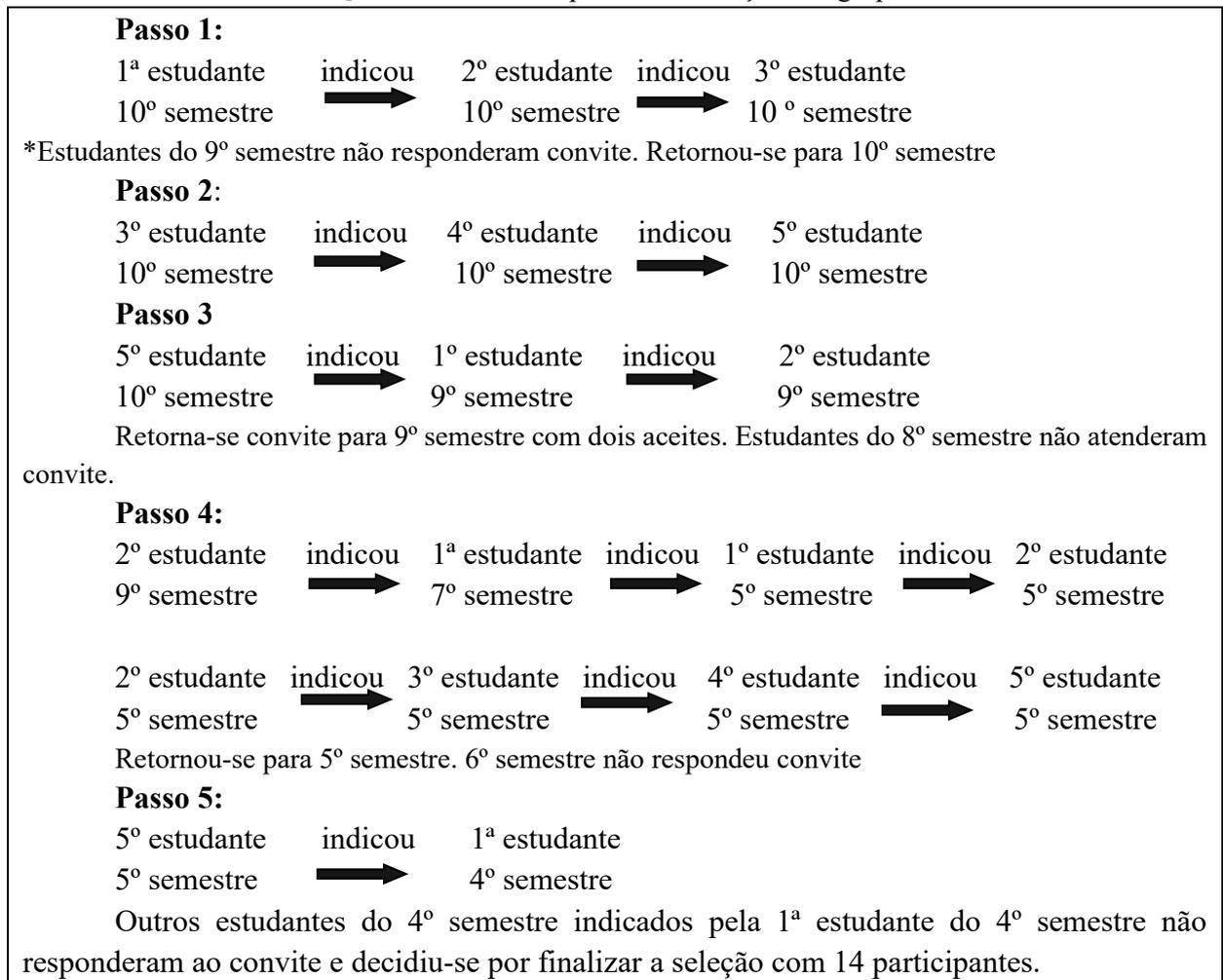
5.4 Método de coleta dos dados

A coleta de dados se deu em duas etapas: técnica de grupo focal e produção imagética de desenhos ou palavras e símbolos (signos) sobre “*as imagens que tenho do exercício da ética produzidas na academia e na prática em saúde*”, com vistas a dar voz ao “não dito” e torná-lo prática discursiva dos participantes. Após aprovação do Comitê de Ética, a coleta dos dados ocorreu por meio de encontros, no período de março a junho de 2022.

5.4.1 Técnica de formação Grupo Focal para este estudo

A seguir apresenta-se os passos da formação dos Grupos Focais: o primeiro convite foi direcionado a turma do 10º semestre e a primeira resposta de aceite foi coletado TCLE e seguiu-se a proposta apresentada nesse resumo:

Quadro 1 – Passo a passo da formação dos grupos focais



Posteriormente ao aceite de cada estudante para participar da pesquisa, foi acordado uma reunião online para divisão dos grupos. Para a seleção dos grupos seguiu-se critérios como: disponibilidade dos participantes encontrarem-se em dia e local agendado e cada grupo se formou diante da disponibilidade para estarem online sendo mantida liberdade de escolher o grupo em que gostariam de inserirem-se.

Portanto se formaram três grupos focais; o primeiro com dois estudantes do 9º e um do 10º semestre; o segundo com dois do 10º, dois do 5º e uma do 7º semestre e o terceiro grupo com 2 do 10º, 3 do 5º e uma participante do 4º semestre, totalizando 14 participantes.

As informações coletadas por meio da técnica de Grupo focal se deram de forma online

pela Plataforma Microsoft Skype, em horário e dia acordados no dia do sorteio, sendo mantido contato da pesquisadora com os demais para agendar os encontros. Realizou-se 3 encontros com cada grupo, totalizando 9 encontros. Os encontros online foram gravados, para fins de análise, e salvos em pasta específica para transcrição.

Foi utilizado gravador para garantir a captura das discussões e diálogos produzidos, e a gravação dos vídeos permitiu a identificação dos pesquisados e suas respectivas falas pela pesquisadora o que permitiu a análise fidedigna das informações. As discussões foram fomentadas por perguntas abertas, (**APENDICES: D; E; F**) estimulando-os o suficiente para explorar o tema em questão (BUSANELLO *et al.*, 2013).

Santos, Silva e Jesus (2016) defendem que Grupo focal é uma técnica de pesquisa formulada especialmente numa abordagem qualitativa, pois se utiliza das interações pessoais em forma de grupos para a coleta e análise dos dados. Segundo as autoras, permite aos entrevistados exporem suas ideias e estabelecerem opiniões sobre o tema pesquisado, possibilita o aprofundamento do tema ou a descoberta de algo que esteja sendo objeto de investigação.

Para Busanello *et al.* (2013), o método gera possibilidades contextualizadas pelo próprio grupo de estudo, ao buscar compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais e entender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos.

A escolha da técnica de grupo focal para a coleta de dados deve ser direcionada em se manter o rigor metodológico, articulado com a sensibilidade e compromisso do investigador para atuar junto a grupos de modo geral. O sucesso na coleta de dados por essa técnica se encontra no planejamento minucioso das atividades, organização de cada etapa a ser cumprida e da prévia seleção dos participantes, bem como a escolha adequada do ambiente e as pactuações frente ao grupo (THOFEHRN *et al.*, 2013).

Diante do contexto atual da Pandemia da covid-19, optou-se por manter a técnica de grupo focal para a coleta de dados, de modo online, pois acredita-se que apesar de todas as possíveis limitações impostas pelo distanciamento social, necessário para conter o contágio pelo SARS-CoV-2, esta técnica proporcionou uma abertura maior entre o grupo, ao permitir discussões mais profundas.

Por meio das reflexões construídas, pode-se fazer um aprofundamento nas discussões sobre o objeto de estudo e formação de novas ideias e estratégias para as possíveis lacunas identificadas. Associado ao método, o referencial teórico escolhido favoreceu uma pausa internalizadora a respeito das questões discutidas nos encontros anteriores, percebida como uma etapa importante para a apropriação das ideias e reflexão sobre o conteúdo, o que enriqueceu

os demais encontros (VYGOTSKI, 2004).

Os encontros duraram em média 1 hora a 1 hora e quinze minutos, no momento inicial se expôs os objetivos e método da pesquisa, o modo como os estudantes poderiam interagir, partilhar experiências, trazer ao grupo dúvidas sobre a pesquisa e outros elementos que julgasse necessários, para que a pesquisadora pudesse auxiliá-los nesse processo.

Os grupos focais foram permeados pela ótica do referencial histórico-cultural deste estudo, em que os artefatos mediadores, foram o próprio Código de Ética de Enfermagem, mencionado nas discussões pelos participantes, que norteia as ações dos profissionais; artigos e reflexões acerca da temática desta pesquisa, que se caracterizam por serem instrumentos externos, para objetivar transformações no objeto e mediar a ação sobre esse objeto

Por outro lado, os instrumentos imateriais, isto é, os signos psicológicos, mediam a ação sobre o psiquismo dos estudantes e suas impressões prévias, orientadas internamente pelos processos psicológicos, de modo a objetivar controle do próprio indivíduo.

Os docentes de enfermagem, preceptores de estágio e a pesquisadora, constituem-se sujeitos mediadores pois fomentam discussões em salas de aula, orientam as práticas na realização do cuidado e apresentam os instrumentos, isto é, os artefatos mediadores, para que ocorra apropriação pelos estudantes do objeto em questão.

Com isso, por meio dos conhecimentos adquiridos, das experiências em sala de aula, da prática em enfermagem, das relações sociais com diversos atores do sistema de saúde, da família, comunidade, pacientes e equipes de enfermagem, considerando a cultura e historicidade de cada participante, diante do compartilhar em grupo, os estudantes produziram imagens do exercício da ética e externaram suas percepções sobre ética na sua formação, por meio desse movimento dialético, preconizado por Vygotski.

Assim, as vivências e experiências pessoais e coletivas dos participantes possibilitam a construção de novos conhecimentos e as percepções e conhecimento prévio sobre ética por parte dos estudantes foram entendidas como o conhecimento real. Assim, a zona de desenvolvimento real de cada estudante foi acessada pela pesquisadora, momento em que se oportunizou o processo de mediação e internalização.

A seguir, apresenta-se o **Guia de Discussão para Coleta dos dados** (Quadro 1), com vistas à técnica de grupo focal sugerir prévia organização do tempo e dos temas que se pretendeu abordar em cada encontro enquanto disparadores temáticos bem como para as produções imagéticas, com intuito de aproximar os estudantes do tema em questão, para evitar desperdício do tempo.

Quadro 2 – Guia de discussão para Coleta dos dados

Momento 1: Grupos Focais

- a) Foram acordados com cada grupo de estudantes dia e hora do encontro online via Plataforma Microsoft Skype. O link de acesso foi enviado por e-mail e por WhatsApp.
- b) A abordagem iniciou com a apresentação da pesquisadora e dos objetivos do estudo e a metodologia e, posterior apresentação individual dos participantes para socialização online.
- c) Foi respeitado o tempo de no máximo 1 hora e meia de duração em cada encontro.
- d) A pesquisadora apresentou o tema inicial disparador da reflexão em cada encontro, constituído por um trecho de um artigo científico relacionado ao tema do estudo.
- e) A mediação se deu diante da necessidade em manter o foco do grupo no objeto de estudo, tendo em vista o respeito ao tempo do encontro, para não o torná-lo cansativo.
- f) Cada encontro foi gravado do início ao fim e as imagens dos participantes não foram utilizadas, somente os diálogos. A gravação permitiu que cada fala fosse atribuída ao participante correto, de modo a evitar erros na análise dos dados. Os conteúdos dos diálogos gravados foram transcritos em diário de campo no formato word pela pesquisadora para posterior análise do corpus dos diálogos sob a perspectiva da Análise textual discursiva.
- g) Os materiais selecionados versavam sobre três eixos principais que sustentam o estudo e permitiu alcançar os objetivos: conceitos de ética e moral; ensino da ética na formação em enfermagem; dilemas e desafios éticos no ambiente universitário e na prática em saúde.
- h) Estes temas foram desdobrados em outros, conforme as reflexões produzidas. Ao final dos encontros foram acordados a data e hora dos próximos grupos. O intervalo de tempo para realização dos grupos focais foi de uma a duas semanas o que possibilitou que as ideias refletidas no encontro anterior fossem internalizadas, mitigando a possibilidade de afastamento do objeto.

Momento 2: Produção de Imagens da ética

O momento 2 da coleta de dados se deu concomitantemente ao momento de realização dos Grupos focais, por entender que as imagens produzidas ao final de cada encontro a respeito do tema disparador, representassem de modo mais claro e fidedigno a compreensão que os estudantes possuíam acerca do objeto. Assim, ao final de cada grupo, solicitou-se que os participantes produzissem as imagens relacionadas ao tema e as reflexões produzidas no dia e entregassem posteriormente por e-mail.

ROTEIRO DA PRODUÇÃO IMAGÉTICA

Encontro 1: produção imagens da ética e moral na formação e suas relações pedagógicas

Encontro 2: produção de imagens de ambientes éticos na Universidade e na prática em saúde

Encontro 3: imagem do exercício ético na universidade e na prática em saúde

Em relação aos estudantes que não vivenciaram os estágios nas instituições de saúde, estes produziram imagens da ética de acordo com suas experiências e vivências no ambiente universitário.

Os desenhos foram enviados por e-mail para a pesquisadora no formato PDF ou JPEG. A pesquisadora orientou que na produção dos desenhos estes poderiam conter: cenas, ambientes, pessoas, frase ou palavra-chave sobre tema do encontro.

As imagens foram organizadas da seguinte forma: as imagens produzidas pelos três grupos focais foram analisadas quanto ao contexto do coletivo e posterior aos encontros online e organizadas em: produções imagéticas do **GF1, GF2, GF3**.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

5.4.2 Produção de imagens e método de análise

Este estudo também se caracteriza por uma pesquisa imagética, no qual foi um dos referenciais metodológicos o Método Documentário de análise de Imagens proposto originalmente por Mannheim e atualizado por Bohnsack (BOHNSACK, 2007, 2010), sendo assim, pode-se afirmar que importa-nos conhecer e compreender as percepções dos pesquisados em um contexto de ação coletiva, por meio dos movimentos internos dos participantes em suas

produções, ao captar semelhanças, significados e diferenças nos discursos e imagens.

A proposição de Mannheim, no que concerne ao Método documentário de interpretação de imagens, foi atualizada na Alemanha, pelo sociólogo Ralph Bohnsack, para fins de análise de imagens, alia-se o aporte teórico de Erwin Panofsky, Max Imdhal, Roland Barthes e William Mitchell, entre outros. Com isso, a proposta de Mannheim se transformou em instrumento de análise para a pesquisa social empírica. Para tanto, os desenhos produzidos foram analisados seguindo as três etapas: *pré iconográfica, iconográfica e iconológica* (LEITE, 2014; BOHNSACK, 2007, 2010).

Essas etapas permitiram a concentração no “o que” são os fenômenos culturais e sociais nas duas primeiras etapas e muda a perspectiva de análise para o “como” esses são produzidos, ou seja, o *modus operandi* da produção imagética pelo grupo (BOHNSACK, 2007). A última etapa do processo de maior abstração proporcionou o alcance do propósito principal da pesquisa sob a perspectiva do Método Documentário de Interpretação de Imagens.

Assim, sob a ótica da metodologia visual, na pesquisa imagética, as análises das imagens da ética foram construídas no processo de formação dos estudantes em três etapas inter-relacionadas. Esse momento possibilita compreender o significado das imagens da ética no processo correlacionado com os Projetos pedagógicos, os discursos coletivos e individuais que foram construídos no decorrer dos grupos focais e sua inserção, abordagem e aprofundamento conceitual nas disciplinas do curso.

Existe uma diferença entre desenvolver uma compreensão sobre (über) a imagem e uma compreensão através (durch) da imagem. Uma compreensão intersubjetiva através da imagem, ou seja, através da mídia imagética e, portanto, em oposição à mídia falada e textual, permanece ainda tácita e, respectivamente, sem qualquer fundamentação concreta por parte das metodologias ou teorias da ação (Handlungstheorien). Nessa perspectiva, a compreensão sobre a imagem resulta unicamente da análise dos elementos verbais ou textuais a seu respeito. Na diferenciação entre a compreensão através da imagem e a compreensão sobre a imagem estão implícitas posições sobre nossas interpretações e ações cotidianas, que se estendem às teorias da ação, do conhecimento, da percepção e dos signos. O fato de se compreender o cotidiano através de imagens significa que nosso mundo, nossa realidade social não é apenas representada de forma imagética, mas também constituída ou produzida dessa forma (BOHNSACK, 2007; WELLER, 2010).

Entretanto, a constituição do mundo através de imagens pode ser compreendida de dois modos distintos. Uma dessas compreensões pressupõe que somente a interpretação do mundo é realizada, sobretudo, pela via iconográfica. Para além dessa compreensão, a constituição do

mundo através da mídia imagética pode ser ampliada se levarmos em consideração o fato de que a imagem também possui a qualidade de dirigir a ação. No entanto, no nível da compreensão e da aprendizagem, da socialização e da formação, para além das instâncias de comunicação de massa, a imagem desempenha um papel fundamental na orientação de nossas ações práticas (BOHNSACK, 2007; WELLER, 2010).

A compreensão da imagem é realizada por meio do conhecimento implícito ou ateórico, como denominado por Karl Mannheim. Esses conhecimentos implícitos ou ateóricos estruturam, sobretudo, as ações habituais ou rotineiras. Esse conhecimento é transmitido, por um lado, através de narrações e descrições, ou seja, de forma metafórica e por intermédio de metáforas que representam graficamente as cenas sociais. Entretanto, o conhecimento ateórico, o conhecimento sobre o habitus, é transmitido principalmente através da própria imagem, através da iconicidade (WELLER, 2010; WELLER *et al.*, 2002).

Outros estudiosos e teóricos sobre pesquisa imagética contribuem e problematizam a respeito do Método Documentário de Interpretação de Mannheim, como, por exemplo, Erwin Panofsky. Nesse sentido, a mudança do nível do conhecimento explícito, ou seja, do nível das teorias do senso comum, para o nível do conhecimento implícito ou ateórico, é equivalente à distinção tecida por Erwin Panofsky entre iconografia e iconologia. Panofsky, à sua maneira, foi influenciado de modo significativo pelas discussões das Ciências Sociais, particularmente por Karl Mannheim e seu método documentário de interpretação. Sendo assim, a diferença entre interpretação iconográfica e iconológica corresponde à mudança da interpretação imanente para a interpretação documentária apresentada por Karl Mannheim (BOHNSACK, 2010).

Trata-se de uma mudança de questionamento, ou seja, ao invés de indagar o que são fenômenos ou fatos sociais, o pesquisador deve conduzir sua atenção para o entendimento de como esses são constituídos. Em Panofsky, a pergunta *sobre o que* não se restringe apenas ao nível da iconografia, mas também à fase pré-iconográfica. A relevância sociológica dessa diferenciação realizada pelo autor é sobretudo significativa quando Panofsky (2007) esboça o caminho a ser seguido pela interpretação, não apenas no campo artístico, mas também no que diz respeito às vivências cotidianas. Quando não estamos lidando com ações institucionalizadas, com ações expressivas de determinados papéis sociais, a interpretação iconográfica permanece metodologicamente insegura, pois está pautada em introspecções e suposições.

A Análise iconológica, em contraposição à iconográfica é conotativa, e caracteriza-se pela ruptura com o senso comum, diferencia-se, de forma radical, ao deixar de perguntar o que é focar o como, ou seja, o *modus operandi* da produção e, respectivamente, da formação dos gestos. Para Panofsky, o significado propriamente dito, o conteúdo de um gesto, sua essência

ou mesmo seu sentido documentário só pode ser apreendido dessa forma imediata (PANOFSKY, 2007; WELLER, 2010; BOHNSACK, 2010).

Por intermédio da interpretação iconológica se adquire a impressão de que as imagens contêm modos específicos de existência. A interpretação iconológica tem por objetivo a constituição de uma via de acesso ao espaço de experiência de quem produz as imagens. Constitui-se como um elemento central, sob o ponto de vista metodológico, são as situações nas quais a aproximação com quem produz as imagens não acontece ou não pode ser estabelecida de forma imediata (PANOFSKY, 2007; WELLER, 2010; BOHNSACK, 2010).

Auxiliar os estudantes de enfermagem a realizarem o salto qualitativo em seu conhecimento sobre ética, sua relação com a prática e como as imagens são formadas e transmitidas em forma de figuras e desenhos, se deu por meio da mediação. Nesse caso, a pesquisadora atuou como mediadora para que, tanto individualmente quanto em grupo, os pesquisados pudessem fluir de uma zona de desenvolvimento real (ZDR) para uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e por último para zona de desenvolvimento potencial (ZDP), momento em que sozinhos ou com a mínima ajuda conseguem atingir um potencial maior de conhecimento ou domínio sobre o objeto, já que essa incide direta e indiretamente sobre aquela, o que balizou sua compreensão (VYGOTSKI, 2000).

As produções imagéticas foram estimuladas pela pesquisadora, para que os participantes resgatassem suas experiências da sala de aula e da prática em cenários diversos do sistema de saúde, e estabelecessem relações com o Curso de Enfermagem e seu Projeto Pedagógico, suas experiências de vida, cultura e relações sociais construídas ao longo do processo de formação. Nesta investigação qualitativa, houve relevância do quesito interpretativo. Os desenhos produzidos pelos estudantes foram lidos a partir de seus referenciais e relacionados os textos às imagens.

Pretendeu-se descrever a imagem produzida, investigar suas representações e analisou-se a presença de figuras ou objetos que aparecem com frequência, seus sentidos e amplitude, ou seja, se elas são relevantes o suficiente para se levar a observações teóricas profundas e seus significados tanto individuais quanto coletivos.

Posteriormente, foi realizado o agrupamento das imagens produzidas pelos estudantes, por meio de uma comparação, buscou-se semelhanças e diferenças em relação as palavras, frases produzidas e os desenhos em relação ao conteúdo, os ambientes descritos pelos participantes, objetos presentes nas figuras, tamanho, forma, pessoas e profissões, posicionamento dos profissionais, docentes, colegas, dentre outros aspectos que possivelmente emergiram no processo.

Com isso, questões relacionadas ao exercício da ética no trabalho e na formação do enfermeiro, ética do cuidado, ética nas relações humanas, desafios e dilemas éticos no ambiente universitário, atuação docente ensino da ética e relação com a prática, inspiraram discussões trazidas no estudo.

6 ASPECTOS ÉTICOS

O presente estudo acolheu em sua totalidade todos os preceitos da Resolução 510/2016, que trata dos Princípios Éticos em Ciências Sociais e Humanas (BRASIL, 2016). O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa na Área da Saúde (CEP) e ao Comitê de Ética em Pesquisa (COMPESQ) e a Coordenação do Curso de Enfermagem da Universidade e, após o parecer favorável dessas instâncias, ser submetido a Plataforma Brasil, este foi aprovado sob parecer consubstanciado do CAAE:46716621.5.0000.5324.

Os participantes foram informados do objetivo e da metodologia do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A). Suas falas foram identificadas por nome de cores com vistas a garantir o seu anonimato. Garantiu-se aos participantes a privacidade para participação no estudo, e esclareceu-se quanto a possibilidade de sua desistência em participar da pesquisa em qualquer de suas etapas, pessoalmente, por telefone ou e-mail.

Ao término da pesquisa, a pesquisadora encaminhou os resultados obtidos a Coordenação do Curso de Enfermagem, além de ter enviado para publicação os resultados em periódicos de reconhecimento e relevância e em eventos científicos relacionados à área. Os arquivos gravados, transcritos e as imagens produzidas, bem como os demais materiais utilizados, foram armazenados em arquivos específicos para esse fim, e serão mantidos por um período mínimo de cinco anos após a publicação dos resultados.

7 ANÁLISE DOS DADOS

7.1 Método de análise

A análise dos diálogos produzidos nos grupos focais se deu pela análise textual discursiva, por compreender que pressupõe uma análise hermenêutica de construção e reconstrução de compreensões sociais e culturais relativas ao fenômeno que foi investigado (MORAES; GALIAZZI, 2016). Mesmo que ainda possa exercer uma atenção à crítica, o seu foco interpretativo tende a se constituir desde o interior do objeto de pesquisa.

Buscou-se, por meio da análise textual discursiva, a compreensão do objeto pesquisado. Entretanto, há de se destacar que a compreensão fundida caminha para a busca da transformação da realidade a partir das próprias perspectivas dos sujeitos que participam da investigação. Nesse sentido, exige-se uma interpretação fora do fenômeno investigado. Nesse método, busca-se uma perspectiva analítica firmada na Hermenêutica, a qual dá início ao processo de análise a partir dos sentidos mais adjacentes e simples do objeto em investigação. Gradativamente, assume o desafio permanente de desenvolver sentidos mais distantes, complexos e aprofundados (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Com isso, não tencionou procurar sentidos ocultos, porém, “pretendeu-se envolver em movimentos de constante reconstrução de significados e dos discursos que investiga” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 149). Para além da intenção de exteriorizar realidades, com atenção aos condicionantes locais ou macroestruturais então existentes, a Análise Textual Discursiva se projeta em movimentos de (re) construção de realidades, associando no processo investigativo um olhar hermenêutico e multirreferencial.

Por seu caráter eminente compreensivo, tem a Hermenêutica como enfoque de pesquisa. Somando-se a isso, busca na Multirreferencialidade o suporte para compreender os fenômenos de maneira plural, heterogênea e transversalizada (MORAES, 2003). Entende-se a Multirreferencialidade como um enfoque investigativo que visa uma pluralidade de olhares direcionados a uma realidade e uma pluralidade de linguagens para traduzir essa mesma realidade e os olhares direcionados a ela (RODRIGUES *et al.*, 2016). Nesse sentido, oportuniza-se com esse método a profundidade alcançada com base em um olhar multirreferencial, percorre em redes interpretativas e compreensivas (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A análise Textual Discursiva caminha na busca de superar a fragmentação dos objetos pesquisados vislumbra captá-los em sua globalidade. Categorizar é uma das fases da Análise

Textual Discursiva e a ênfase se sobressai no discurso. Ela tende a perceber seus objetos de pesquisa como discursos, não como fenômenos isolados. Com isso, registra sua opção de focalizar no todo, concebido como discursos (re) construídos coletivamente (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Discutir sobre o processo constitutivo da Análise Textual Discursiva na pesquisa é entender, a princípio, de que esse dispositivo de análise de dados qualitativos se inclui em metodologias investigativas que se situam em um paradigma de pesquisa intitulado por Santos *et al.* (2013) de paradigma emergente. Moraes e Galiuzzi (2006) justificam que a inserção da Análise Textual Discursiva no domínio metodológico da pesquisa veio a se coligar com investigações que buscam romper com modelos de pesquisa enrijecidos e fundados na objetividade e na neutralidade como indicadores para a produção de um conhecimento científico verdadeiro. Para os autores, o conhecimento produzido deve possuir suas especificidades e, ao mesmo tempo, resguardar diferentes nuances de produção.

O método se alicerça em um ciclo de operações composto por três fases: **a unitarização, a categorização e a comunicação**. Nas três fases, o processo de análise se constitui em uma jornada complexa em que certezas se transformam em dúvidas, caminhos se desviam e novos horizontes se configuram com suas realidades (MORAES, 2003). Como foi neste estudo?

A Unitarização, sendo a primeira fase, é o momento de desconstrução dos dados da pesquisa, de identificação e expressão de unidades de análise obtidas a partir do material do corpus da pesquisa. *Unitarizar é interpretar e isolar ideias de sentido* sobre a temática investigada. Compõe leitura sensível, atenta e cuidadosa dos textos ou discursos dos sujeitos da pesquisa, momento no qual o investigador não pode deixar de assumir suas interpretações (MORAES; GALIAZZI, 2016). Na unitarização, os textos ou discursos expostos para análise são recortados, fragmentados e desconstruídos sempre com base na capacidade interpretativa do pesquisador.

Moraes e Galiuzzi (2016) dizem que a leitura e a significação produzidas no momento da unitarização habitam um espaço decisivo no processo de análise. Os textos ou discursos analisados possibilitam uma multiplicidade de leituras que foram construídas de acordo com as experiências e conhecimentos de quem a desenvolve.

Reforça-se que a unitarização do *corpus* da análise corresponde ao processo de desconstrução, desmontagem e fragmentação dos textos ou discursos analisados, prevalece seus elementos constituintes. Implica focalizar nos pormenores e nas partes componentes do material selecionado para análise, é um processo de divisão que toda análise qualitativa desenvolve. Com essa desmontagem e fragmentação do material analisado, proposita-se

perceber, por meio da leitura e da significação realizada, os sentidos dos textos ou discursos em diferentes limites de seus detalhes, independentemente de compreender que um limite absoluto e findo nunca será alcançado. É o investigador que define em que medida fragmentará seu material, pode, a partir disso, surgir unidades de análise de menor ou maior abrangência (MORAES, 2003).

Moraes (2003), apresenta os passos da primeira fase - a unitarização - do processo analítico com a Análise Textual Discursiva. Para o autor, a prática de unitarização tem demonstrado que pode ser concretizada em três momentos distintos: fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado o mais completo possível em si mesma; e atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida.

O processo de unitarização é, portanto, etapa essencial no desenvolvimento da Análise Textual Discursiva, pois nessas unidades estão contidas as mensagens mais significativas dos textos analisados. É preciso atentar ainda para o fato de que, no decorrer do processo de pesquisa, é possível que novas unidades ganhem importância para o conjunto da pesquisa, o que exige um constante olhar para os textos componentes do *corpus* de análise.

Após o processo de unitarização, construiu-se um conjunto de unidades de análise que, em parte, refletiu os discursos representativos e auto organizados, que deram origem a significados coletivos e a novas combinações de compreensões, as quais deram condições para a emergência de novos conhecimentos sobre o objeto investigado.

Uma vez concluído a unitarização, se iniciou o momento *da categorização*, segunda fase descrita por Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2016). Uma categoria na Análise Textual Discursiva representa um conceito dentro de uma rede de conceitos que pretende expressar novas compreensões (MORAES; GALIAZZI, 2006). Corresponde às simplificações, reduções e sínteses de informações de pesquisa, concretizados por comparação e diferenciação de elementos unitários, resulta em formação de conjunto de elementos que possuem algo em comum (MORAES; GALIAZZI, 2006).

A categorização, além de agrupar componentes similares, também acarreta nominar e estabelecer as categorias, no tempo em que vão sendo produzidas. A explicitação das categorias acontece por intermédio do retorno cíclico às unidades de análise, no intuito da construção gradativa do significado de cada categoria. Nesse caminho, as categorias vão sendo aprimoradas e delimitadas com rigor e precisão. Afirmamos que as categorias não nascem prontas, elas se qualificam na medida em que novas categorias são descobertas e reconstruídas. No processo de categorizar, podem se desenvolver diferentes níveis de categorias ou subcategorias. Em

algumas situações, as categorias são declaradas com as nomações iniciais, intermediárias ou finais, perfazendo, cada grupo, categorias mais abrangentes ou em menor quantidade (MORAES, 2003).

Na totalidade, as categorias constituem os elementos de organização para a produção do metatexto que a análise tenciona desenvolver. É com respaldo nas categorias que os pesquisadores que utilizam a Análise Textual Discursiva produzam descrições e interpretações que integrem o exercício de pronunciar as novas compreensões proporcionadas pela análise. Ao passo que as categorias são definidas e expressas em termos descritivos com respaldo nos componentes que as formam, começa-se um processo de explicitação entre elas perspectivando a estrutura do metatexto para a próxima fase da análise. Nesse trajeto, o investigador, a partir dos pressupostos de cada categoria, manifesta a explicitação de um argumento aglutinador do todo. Esse é, por ocasião, utilizado para costurar as diferentes categorias produzidas na representação da compreensão do todo (MORAES, 2016).

Segundo os autores dessa metodologia, no movimento de categorização, ainda que ocorra a prevalência de uma elaboração indutiva de categorias, existe também a possibilidade de trabalhar de forma dedutiva, na qual as categorias se originam *a priori*. No entanto, as categorias emergentes são fruto de uma organização ricamente elaborada, pois só podem ser finalizadas junto ao processo de conclusão da análise. Dessa forma, as categorias irão transmutar-se na medida em que a pesquisa for avançando, o que resultará nas categorias iniciais, intermediárias e finais (PEDRUZZI *et al.*, 2015).

Nas palavras de Moraes (2016), na medida em que se concretiza esse movimento de categorizar, o pesquisador se move da quantidade para a qualidade, da explicação causal para a compreensão globalizada, da causalidade linear para uma multicausalidade e causalidade recíproca. Dessa maneira, analisar passa a ser sinônimo de construir compreensão, compreender o incompleto galgado por intermédio de um processo que recorre da explicitação de inter-relações entre as categorias. Na terceira fase do processo de análise de dados qualitativos com a Análise Textual Discursiva, acontece o que é nominado por Moraes e Galiazzi (2016) de comunicação.

As produções derivadas da Análise Textual Discursiva são registradas em documentos concebidos como metatextos. Segundo a ideia original de Moraes (2016), nos metatextos estão expressos os sentidos lidos de um conjunto de textos e/ou discursos. Sua estrutura textual é desenvolvida por meio das categorias e subcategorias.

Alguns metatextos foram mais descritivos, mantendo-se mais próximos dos textos e/ou discursos analisados; outros serão foram mais interpretativos, em que se pretendeu atingir uma

compreensão mais profunda. Entretanto, a produção de um metatexto constitui-se num esforço de imprimir compreensões atingidas com respaldo na impregnação intensa do material analisado. Ele será bem-produzido se as fases anteriores – unitarização e categorização – tiverem sido desenvolvidas com rigor e profundidade na análise.

Vale acrescentar que a comunicação produzida e corporificada no metatexto não se constitui em simples montagens de dados. Ela é resultante de processos auto-organizados e se produz a partir de intensos esforços que o pesquisador desenvolveu na análise. O metatexto é algo que traz as marcas de realidades coletivas, mas também de quem o construiu (MORAES; GALIAZZI, 2016).

O processo de aprendizagem da Análise Textual Discursiva culmina na produção de metatextos, os quais exploram as categorias finais da pesquisa. A elaboração dos metatextos é característica central do processo de desenvolvimento dessa metodologia, tendo em vista ser possibilitado ao pesquisador exercitar uma atividade demasiadamente importante em sua constituição: o exercício da escrita.

A Análise Textual Discursiva pode ser caracterizada como exercício de produção de metatexto, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo, constroem-se estruturas de categorias que, ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentar novos modos de compreender os fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2006).

O metatexto necessita ainda ser constantemente aperfeiçoado e reorganizado, pois, por ser um processo de escrita, exige uma permanente reconsideração em relação à sua estrutura e seus argumentos. Ou seja, assim como no processo de investigação do fenômeno, seguimos o caminho com o intuito de complexificar nossos achados e nossas descobertas, da mesma forma procedemos na elaboração do metatexto (PEDRUZZI *et al.*, 2015).

Em suma, o processo descrito sobre a Análise Textual Discursiva, pode ser compreendido como um ciclo, conforme a ilustração na figura a seguir.

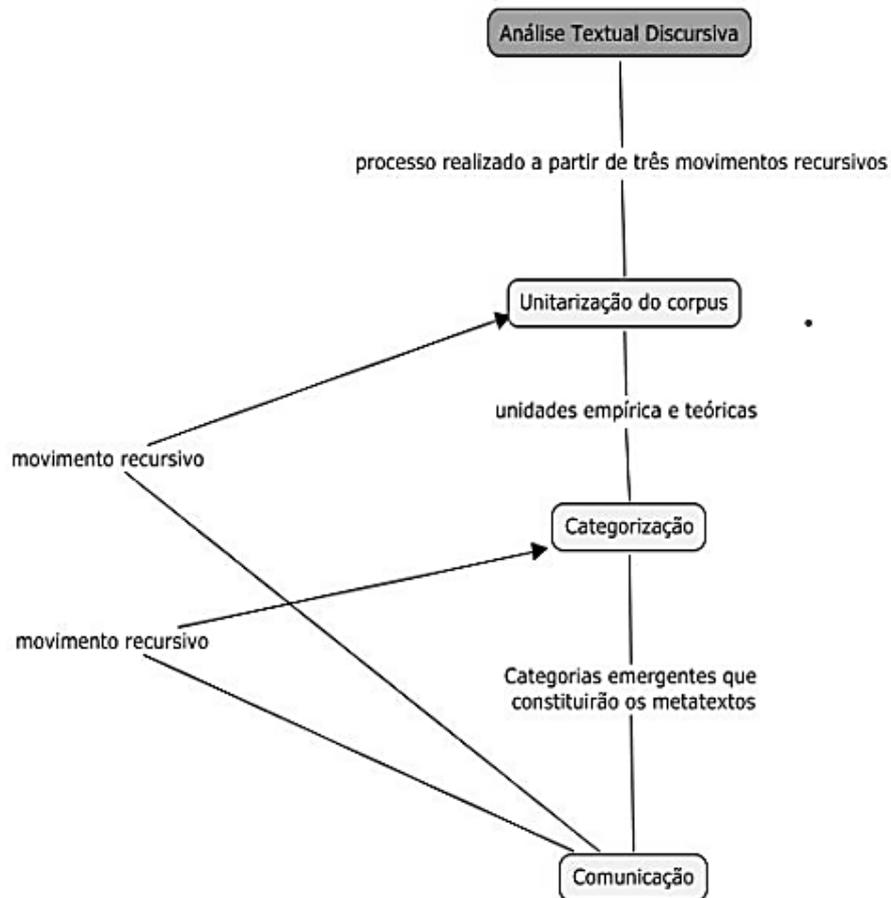


Figura 4 - Análise textual discursiva. Representação esquemática Silva e Marcelino (2022)
 Fonte: Moraes e Galiazzi (2016).

Como processo auto-organizado de análise de dados qualitativos, a Análise Textual Discursiva cria espaços para a compreensão de fenômenos educacionais sob investigação e, mais que isso, para a emergência de novos conhecimentos à luz do que se estuda.

Assim, neste estudo a ATD possibilitou a compreensão sobre os significados trazidos pelos estudantes acerca do exercício da ética, por meio da construção de unidades empíricas e teóricas, ao impulsionar a pesquisadora para um exercício de leitura e releitura dos dados, para um olhar hermenêutico, em que se busca captar o todo do que se apresentou em cada grupo. Sua contribuição para responder os objetivos desta pesquisa, situa-se também na capacidade em instigar um exercício de construção de textos a partir dos dados organizados em etapas que se inter-relacionam e que necessitam da atenção minuciosa de quem a escolhe, exigindo capacidade interpretativa e escrita.

A experiência neste estudo, em utilizá-la, situa-se na possibilidade de se construir categorias emergentes, oriundas das falas dos participantes, sem a intenção de colocar estas falas em categorias já pré-estabelecidas pelo pesquisador, mas também em permitir integrar os

diálogos em categorias já organizadas pelo pesquisador e por último a oportunidade de formar categorias mistas.

7.2 Etapas da análise

7.2.1 A desconstrução dos textos

Realizou-se um recorte dos áudios em pequenos trechos de 20 minutos por meio do programa *Clideo.com* e posterior transcrição dos dados, para tanto utilizou-se o software *Transkriptor* e organizados em arquivos no word, após dividiu-se em transcrições do Grupos 1, 2 e 3. Foram três encontros focais realizados com os estudantes de cada grupo. Após as transcrições reuniu-se todos os diálogos do primeiro encontro do Grupo focal 1,2 e 3 em um único arquivo e assim sucessivamente com os demais encontros dos três grupos.

Assim, foram reunidos todos diálogos e imagens produzidas no primeiro encontro do Grupo 1 em um arquivo do word, que foram repetidos para os demais encontros dos grupos, após, uniu-se todos os encontros 2 e 3 dos grupos focais em arquivos separados, com objetivo de realizar as leituras dos textos e organizar o corpus da análise, por meio da fragmentação em unidades de sentido ou significado, codificação e atribuição de títulos que as representassem.

Na primeira parte da análise, o corpus dos textos, compostos pelos diálogos produzidos nos grupos focais foram fragmentados em unidades menores. As unidades resultantes dessa desconstrução foram agrupadas em arquivos de texto. As unidades receberam um código e um título. Nessa etapa codificou-se da seguinte forma: **E1**; estudante 1 e assim sucessivamente, **G1**: grupo a que pertence e assim sucessivamente, **E1**: encontro 1 e assim sucessivamente. E **01**: número da unidade que representa momento do diálogo do grupo, com assuntos semelhantes.

Este código indica qual estudante que respondeu à questão, qual encontro que foi produzida e em qual grupo o participante pertence e o número da unidade, que direciona ao momento do grupo em que foram suscitadas as questões e temas em que todos os participantes comentaram sobre mesma pergunta disparadora, assim houve várias unidades provenientes de uma resposta ou trecho da entrevista. À medida que as falas dos pesquisados durante o grupo se modificavam, uma nova unidade de análise foi criada para representá-la. Dessa forma, em qualquer momento da análise foi possível voltar ao texto inicial completo de onde foi extraído a unidade.

A seguir, apresenta-se um exemplo que partiu da **leitura do encontro 1 de todos os grupos**, e se relaciona ao primeiro momento da discussão em grupo, no qual foram colocadas

algumas reflexões por parte da pesquisadora e a pergunta disparadora sobre o que seria ética na percepção dos estudantes.

Esse momento do primeiro encontro versou sobre a compreensão da ética, em que se capturou as unidades de sentido das falas dos estudantes alinhados com os objetivos do estudo e organizou-se em três temas menores, com seus títulos e trechos dos dizeres dos participantes.

Quadro 3 – Recorte das unidades codificadas e os títulos

<p>UNIDADE DE ANÁLISE 01- PARTE I DOS ENCONTROS 1 TÍTULO: Ética como comportamento humano e código moral E2G1E101 “relacionada a moral” E3G1E101 “responsabilidade pessoal e individual” E1G2E101 “comportamento humano e profissional. Forma como ajo quando não sou observado”. E6G3E101 “carregar código de ética” E5G2E101: “manter a postura” TÍTULO: Ética percebida na coerência das ações e na ética de si E3G1E101” forma como a gente vê as coisas” E2G2E101” algo mais centrado” E1G1E101” agir de forma correta nos grupos sociais; traz preceitos filosóficos; ser ético consigo para ser com o outro”. E4G2E101” seguir as regras institucionais” TÍTULO: Caminhos da ética e seus desafios E4G2E101” analisar o que é certo ou errado” E2G2E101” não é sobre o que eu penso e sim o que eu devo fazer”. E2G3E101” ajuda nas questões difíceis e a tomar decisões” E3G3E101” nos mostra o caminho a seguir” E5G2E101:” cuidado livre de discriminações”.</p>

Fonte: os autores (2022).

Foram elencados títulos para as unidades, os quais representam a ideia da unidade em uma ou duas palavras, sendo as unidades os momentos dos grupos focais e relaciona-se aos temas mediados pela pesquisadora. Essas unidades foram todas reescritas e nesse processo, as diversas releituras das unidades, direcionou-me para um envolvimento e compreensão de cada uma delas, o que facilitou assim, a realização da próxima etapa que é a *categoriação*. Foram formadas as unidades teóricas e seus títulos e posteriormente reescritas, de modo a caracterizar em novas unidades atreladas a teoria, sob a compreensão da pesquisadora.

Assim, para cada unidade de sentido do grupo focal de cada estudante foi produzida uma unidade de significado descrita, como modo de organizar as categorias descritivas e apontar para interpretação-compreensão final do estudo. A seguir, exemplo de unidade de sentido e descrita do segundo momento do encontro 1 dos grupos focais.

Quadro 4 – Apresentação de um exemplo de Unidades de sentido e Unidades de sentido descritas pela pesquisadora

Unidade de sentido (fala do pesquisado)	Unidade de sentido descrita pela pesquisadora
“Orientação da profissão que a gente escolheu, responsabilidade; lembro de termos relacionados a Bioética; até sobre as iatrogenias” (E1G1E102)	Estudante menciona que as competências éticas na formação se iniciam na própria profissão escolhida, expressa que a responsabilidade e a temática Bioética ensinada em sala de aula e questões da prática como iatrogenia fazem parte do ensino da ética em enfermagem. (E1G1E102)
“Eu carreguei um pouco do que vivenciava ao longo da minha formação, pois já sou profissional da saúde. Sempre busquei na minha formação e profissão ser ético com as pessoas no trabalho. O profissional ético deveria e deve manter o respeito embora ele não concorde com algumas questões” (E2G1E102).	Expressa que a vivência como profissional de saúde ajuda na formação ética e que sempre busca em sua prática ser ético com os colegas de trabalho. Afirma que mesmo em situações de discordância é necessário respeito para que exista ética. (E2G1E102)
“Desde o início da graduação, acho que a primeira matéria a gente já vinha falando de que o paciente não está ali pela doença, somente pela dor, ele não é só a doença dele. Ele não é o curativo, o procedimento na tua frente” (E3G1E102)	Considera que na graduação o ensino da ética desvela uma compreensão de que o paciente não é a sua dor, doença ou procedimento que se mostra na prática. Entende-se que essa perspectiva traz consigo uma competência ética instigada na graduação (E3G1E102)
“Acho importante ter a ética no início para nos dar estrutura durante a formação, foi bem produtiva, nos fez olhar para enfermagem com outros olhos, pela responsabilidade, não somente nossa, mas todo envolvimento por traz da profissão” (E3G3E102).	Estudante afirma que o ensino da ética desde o início da graduação produz novo olhar sobre a profissão e a responsabilidade inerente ao seu exercício (E3G3E102).

Fonte: os autores (2022) a partir de Moraes e Galiazzi (2006).

Posteriormente organizou-se as unidades teóricas, seus títulos e foram reescritas o que caracterizou em novas unidades atreladas a teoria. As unidades teóricas em um texto único são a síntese das unidades descritas de momentos semelhantes de discussão no grupo focal. Enquanto a unidade anterior *descreve a fala dos participantes*, na unidade empírica há a compreensão de um conjunto de citações sobre uma temática em comum, sob a perspectiva da pesquisadora.

Esse exercício apontou para uma busca na literatura sobre os temas pesquisados e construiu-se fichas de leitura e anotações. A partir do fichamento dos artigos que se relacionavam com tema que emergiu da totalidade de cada momento do Grupo focal (exemplo **Quadro 4**) direcionou-me para nova releitura e construção de uma Unidade Empírica e uma Unidade Teórica. Essas unidades foram codificadas como: **UE01E1(unidade empírica 1 dos encontros 1)** para posterior consulta, seguindo-se a orientação de Moraes e Galiazzi (2016).

A seguir, um exemplo de unidade empírica em que se procura imergir no tema da unidade, por meio da compreensão das unidades de sentido semelhantes produzidas pelos estudantes. A unidade a seguir diz respeito ao momento em que se discute sobre a percepção da

ética pelos estudantes em enfermagem e é apresentada com estudo sobre “O coração da ética na saúde” como unidade teórica.

UNIDADE EMPÍRICA E TEÓRICA

UE01E01

UNIDADE TEÓRICA

REFERÊNCIA: Ostman, Lillemor et al. *Ethos: The heart of Ethics and health*. *Nursing Ethics*. 2019, Vol. 26(1) 26–36

Anotação dos autores: Se a ética no cuidar e na enfermagem é vista como algo externo ou interno, o movimento entre ética e saúde está estagnada, e pode haver sofrimento. Por isso, é importante levar em consideração os aspectos internos e as dimensões externas da ética e do ethos, a fim de obter uma nova compreensão do movimento entre ética e saúde. Ao olhar para a ética ontologicamente, como ethos, uma compreensão mais ampla pode ser alcançada. Ao olhar para ética como ethos, há evidências de que um movimento entre os lados interno e externo da ética é importante para a saúde. Dois valores, liberdade e responsabilidade, emergem como essenciais para a ética e a saúde no cuidar e na enfermagem. Através da liberdade e da responsabilidade, um movimento contínuo entre os lados interno e externo da ética pode ser estabelecido, e a saúde e a dignidade humana podem ser salvaguardadas. Isso se concretiza em um cuidado relação. Quando uma enfermeira em uma relação de cuidado tem liberdade para convidar o paciente e assumir a responsabilidade para a saúde do paciente, estabelece-se uma conexão entre ethos e saúde.

UNIDADE EMPÍRICA

Título: Ética na compreensão de estudantes de enfermagem

Meu resumo: Compreende-se que o entendimento sobre ética perpassa questões comportamentais, de ações coerentes com seus discursos, as quais sobressaem-se aos códigos morais e leis estudadas em sala de aula. A ética aponta caminhos para mudanças de pensamentos e atitudes e vislumbra um novo modo de ser e estar, capacitando para a tomada de decisões por meio da reflexão sobre as situações que se apresentam. Os movimentos entre ética e a prática em saúde são dinâmicos e os valores atribuídos ao exercício ético são fundamentais para sua realização e compreensão como parte da formação em enfermagem, pois direciona para uma tomada de decisão compartilhada entre estudantes-enfermeiros-pacientes.

Figura 5 – Unidades empíricas e Unidades teóricas
Fonte: os autores (2022)

Foram realizadas leituras de cada unidade de sentido descritas e unidades empíricas dos diferentes momentos de cada diálogo do grupo. Durante o percurso de análise de cada encontro foram desvelados momentos de reflexões sobre as diferentes percepções do objeto de pesquisa e que emergiram por meio da subjetividade de cada estudante em suas falas.

Unidades empíricas e teóricas foram organizadas para que ocorresse maior compreensão da totalidade do fenômeno e organização do material, para que as categorias emergentes fossem capazes de descrever a partir do que se mostrava em cada diálogo.

Após a organização das unidades utilizou-se sistema de fichamento que aponta para uma disciplina em anotar referências, ideias, conceitos, anotações de autores sobre tema e a criação de um resumo interpretativo pelo pesquisador.

Desse modo, iniciou-se a categorização das Unidades de análise. Em geral, a descrição contida na categorização constituiu a primeira etapa da construção do metatexto. A categorização encaminha a descrição do objeto de estudo.

7.2.2 A categorização das unidades de análise

O processo de categorização se deu por meio do agrupamento das unidades que se referem ao mesmo assunto, ou ao mesmo tema, com leituras das unidades para que ocorresse o conhecimento profundo sobre os sentidos e seus significados e a análise dos desenhos produzidos em cada encontro de cada grupo focal. A partir de então, construiu-se categorias abrangentes partir das específicas as quais permitiram aglutinar as unidades teóricas e empíricas e as representações imagéticas.

Após definidas as categorias, produziu-se argumentos que sustentaram a tese proposta. Apresenta-se quadro esquemático das Unidades de análises dos Grupos focais, as categorias iniciais, intermediárias e finais. A partir das categorias finais produziram-se os metatextos.

Assim emergiram as seguintes categorias finais:

- 1. As inter-relações que se mostram entre ensino da Ética e a prática em saúde,**
- 2. As atribuições dos Professores e da Universidade para formação de ambientes éticos: da teoria à prática,**
- 3. Aspectos que influenciam a percepção do exercício ético na graduação em enfermagem**

Quadro 5 – Categoria das unidades de análise dos grupos focais

<p>1º Grupo Focal Temas das Unidades de análise</p>	
Ética como comportamento humano e código moral.	<p>Categoria Inicial Ética como um modo de produção de um exercício ético na saúde e na formação em Enfermagem</p> <p>Categoria Intermediária A Ética que se mostra como elemento potencializador de uma identidade na formação em Enfermagem</p> <p>Categoria Final As inter-relações que se mostram entre ensino da Ética e a prática em saúde</p>
Ética percebida na coerência das ações e na ética de si	
Caminhos da ética e seus desafios.	
Ensino da Ética na formação e no cuidado.	
Ensino da ética para a construção das competências éticas.	
A Ética como elemento formador de identidade.	
Relação pedagógica no ensino da ética com a prática em saúde	
<p>2º Grupo Focal Temas das Unidades de análise</p>	
Compreendendo ambientes éticos e suas Inter-relações	<p>Categoria Inicial Compreendendo Ambientes éticos e suas relações</p> <p>Categoria Intermediária Elementos para formação de ambientes éticos</p> <p>Categoria Final O papel dos Professores e da Universidade para formação de ambientes éticos: da teoria à prática</p>
Interações sociais na Universidade e ambientes éticos	
Ambientes éticos no ensino e na prática em enfermagem.	
Papel dos professores na formação de ambientes éticos.	
Elementos para formação de ambientes éticos.	
<p>3º Grupo Focal Temas das Unidades de análise</p>	
Situações difíceis na graduação	<p>Categoria Inicial Situações eticamente sensíveis vivenciadas na graduação</p> <p>Categoria Final Aspectos que influenciam a percepção do exercício ético na graduação em enfermagem</p>
Competitividade como ação antiética	
Método de avaliação	
Processo intragrupo	
Oportunidade para escuta e formação de vínculo	
Ser estudante e o Ser futuro profissional	

Fonte: os autores (2022)

7.2.3 A Comunicação dos metatextos

Segundo Moraes e Galiuzzi (2016), os metatextos são frutos da interpretação da pesquisadora e da escrita recursiva das unidades de análise que contém os diálogos dos participantes e das unidades teóricas e a análise documentária das imagens produzidas em cada grupo focal pelos estudantes. Construiu-se dois metatextos a partir das três categorias finais dos grupos focais e um metatexto proveniente das imagens produzidas. Esse processo culminou no resultado da análise das unidades de cada uma das três categorias. Produziu-se os seguintes

metatextos:

1. **A Ética como Tecnologia relacional na formação integral em enfermagem**
2. **Exercício Ético na Educação em enfermagem: *tessituras a partir de Cohen e Segre***
3. **Imagens do Exercício Ético na formação em enfermagem**

A seguir, apresenta-se a **Figura 5** que representa o esquema da metodologia de análise dos diálogos dos Grupos Focais, seguindo a ATD:

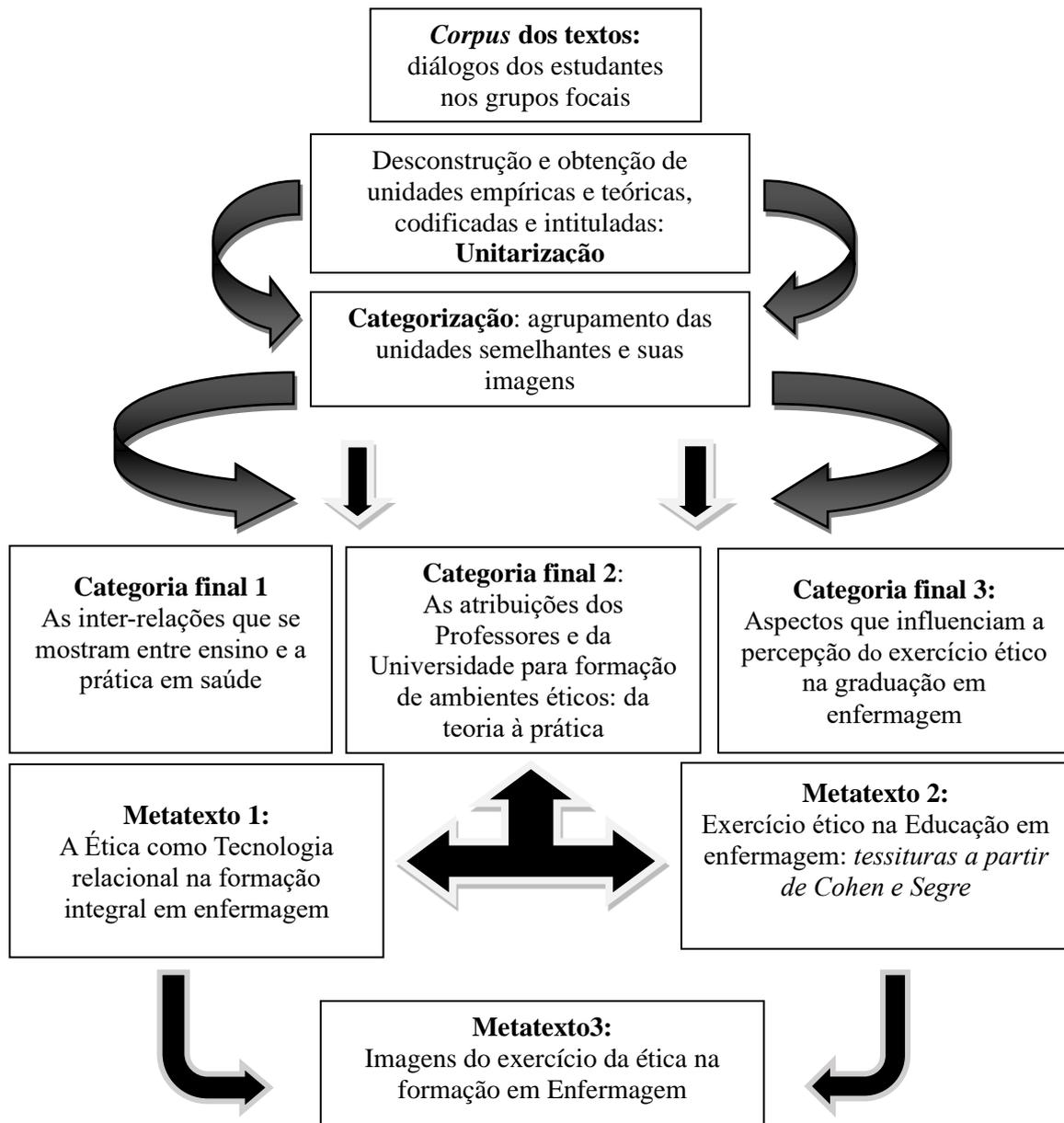


Figura 6 - Esquema da metodologia de análise dos diálogos dos Grupos Focais
Fonte: os autores (2022)

8 RESULTADOS

A seguir descreve-se as categorias iniciais, intermediárias e finais dos encontros dos grupos focais. Entende-se que para se alcançar a compreensão dos fenômenos que se mostram nas falas dos estudantes, realizou-se um movimento da leitura para descrever e interpretar as percepções dos pesquisados. A organização dos resultados iniciou-se pelas categorias iniciais e finaliza com as categorias mistas (a priori e emergentes), que direcionaram para a comunicação dos metatextos.

Descrição das Categorias do primeiro encontro

8.1 Ética como um modo de produção de um exercício ético na saúde e na formação em Enfermagem

Esta categoria descreve os momentos mais específicos dos primeiros encontros de todos os grupos focais. As reflexões produzidas pelos pesquisados aos poucos dão luz a categoria final deste primeiro momento que se caracteriza por ser abrangente, pois observa o todo que se mostra nas falas dos estudantes. O olhar é ampliado a partir da descrição das percepções que desvelam o fenômeno que se mostra nas experiências e vivências de cada estudante expressas nos diálogos.

Durante o encontro, apesar de ter sido online, foram oportunizados espaços para pausa e reflexões, enquanto um colega discorria sua percepção sobre o tema, os demais estavam atentos as falas e com postura reflexiva. O resgate do conhecimento aprendido na Universidade proporcionou algumas inquietações, expressas pelos estudantes ao término do encontro.

Todos estavam com as câmeras abertas e interessados em definirem da melhor forma o conceito de ética, em resgatar e confirmar, se o que fora estudado estava em consonância com o que no momento estavam aprendendo.

Como os grupos eram heterogêneos em relação ao período do curso, a troca entre os participantes foi produtiva. As pausas, as reações emocionais ao lembrar de momentos vividos ao escutar o colega em sua fala, produziu um novo olhar sobre si mesmo. Muitos no decorrer do encontro anotavam frases e perguntas as quais foram discutidas em grupo.

O primeiro encontro oportunizou formação de vínculos entre os estudantes, alguns já se conheciam pessoalmente o que contribuiu para a socialização do conhecimento e para construção de novas percepções. No tempo em que se realizou grupo focal, os próprios

participantes questionavam uns aos outros sobre o que seria a ética, e essa mediação intragrupo, potencializou salto qualitativo quanto ao seu conhecimento.

Os grupos constroem percepções por meio das experiências e da aprendizagem que receberam no ambiente universitário. A universidade e a rede de relações humanas da qual fazem parte, impulsiona cada estudante a (re) descobrir o conhecimento da ética na formação e leva cada um a pensar sobre si e sobre o outro. Há um movimento dialético e o que se pode dizer, é que a consciência ética fora despertada no decorrer das reflexões.

As categorias construídas discorrem acerca do que compreendem ser o exercício ético e ética, ensino da ética, competências éticas, num movimento que apontou para a interlocução com a relação pedagógica entre ensino teórico e prática.

Este encontro é evidenciado pela percepção que possuem sobre ética. Há um questionamento em relação ao que é moral e o que é ético, fato que produz reflexões quanto a própria conduta pessoal, evidenciada nos diálogos:

“É a moral, é algo que existe na lei é algo que pode estar baseado na moral. É também a moral, mas também ela pode ser relacionada a moral; principalmente estrutural não sei; eu sempre troco os conceitos, tudo o que é moral é ético então.” (AZUL, 9º semestre).

“Eu acredito que a gente sempre pensa que é aquilo que vai fazer com que as pessoas façam as coisas certas. Então, acho que ela vem trazer preceitos, conceitos filosóficos que fazem com que a sociedade, enfim as pessoas, os grupos sociais hajam da forma correta em frente as diversas situações.” (VIOLETA, 10º semestre).

“Eu penso que está muito ligada com a minha responsabilidade pessoal e individual.” (LARANJA, 10º semestre).

A ética é entendida como parte do trabalho em enfermagem e aspectos do cuidado. O que afirmam as estudantes a seguir, amplia a compreensão sobre a importância da ética na condução das ações de enfermagem, entre elas a tomada de decisão em saúde:

“Vejo a ética como um exercício do trabalho da enfermagem e com as questões dos direitos dos pacientes, privacidade, anonimato, questões que abrangem a ética.” (BEGE, 5º semestre).

“A ética nos ajuda a pensar sobre essas questões mais difíceis, e a tomar essas decisões até mesmo na nossa vida acadêmica.” (CINZA, 10º semestre).

Mencionam que a ética nem sempre se articula com valores pessoais, outros compreendem que esses valores potencializam um agir ético nas relações humanas e fazem parte do comportamento pessoal e profissional.

A liberdade e o respeito são mencionados como ações que direcionam para um exercício ético. A moral é citada pelos participantes como as regras que são necessárias para equilíbrio

social. Assim,

“Para mim a ética é um campo que envolve o comportamento humano e profissional, uma série que envolve, valores, honestidade, a forma como tu age quando não está sendo observada, isso é manter a ética e a moral. São questões morais de uma sociedade, determinados valores. Manter determinado comportamento livre de qualquer discriminação.” (ROSA, 10º semestre).

“Eu acho que a parte ética a gente não atribuiu tanto aos nossos valores, e na moral a gente tem os nossos costumes, o que nos cerca, o que a gente pensa e na ética não podemos deixar isso interferir.” (BRANCA, 5º semestre).

“Acredito que a ética seja mais focada em seguir o que a instituição preza, sem colocar teus valores, nesse entendimento, o que tu julgas ser correto ou incorreto. A moral é mais individualizada, o que eu carrego, o que eu penso.” (VERDE, 5º semestre).

“A ética não tem a ver com a bagagem que a gente tem, não entra na parte da ética, os nossos valores; enquanto na moral, sim, os nossos valores, as nossas vivências, não interferem no atendimento. A gente vai seguir procedimento de acordo com a instituição preza, nossos valores e a ética não é sobre o que eu penso, e sim sobre o que eu devo fazer.” (BRANCA, 5º semestre).

“A moral é vista pela sociedade sobre o que é correta ou não, enquanto a ética a gente vai fazer o que é certo, a gente vai analisar o que é certo ou errado, para o momento para fazer o que é certo.” (VERMELHA, 10º semestre).

No decorrer das discussões os estudantes demonstram entendimentos distintos entre moral e ética. Seguir as regras da instituição, significa estar alinhado com a filosofia de trabalho, sem levar em conta os valores pessoais. Estes estão ligados a questões pessoais, os quais não devem interferir nas ações coletivas.

Porém, consideram que analisar o que é certo faz parte do *ser ético*, o que é evidenciado na fala de Vermelha (10º semestre), a reflexão para ação correta.

Chama a atenção a fala de Branca (5º semestre) que a ética não está atrelada ao modo de pensar e sim *o que se deve fazer*. Ela descreve a ética desvinculada dos valores e da experiências pessoais.

Também, constata-se uma preocupação em relação ao que é ser ético e as responsabilidades que a ela impõe. Os diálogos revelam certa inquietação com a temática, pois os estudantes percebem a ética como algo que deve estar de acordo com as ações concretas e estas devem estar alinhadas ao discurso, o que mencionam não observarem na prática.

Portanto,

“Ser ético também é assim é agir corretamente mesmo que alguém não esteja vendo. Eu acho que isso o profissional de saúde ele carrega, né? Até simplesmente por exemplo, eu na minha profissão: os sinais vitais, eu posso ser muito bem ser antiético e inventar sinais para não trabalhar, e isso é uma ação antiética; ação que mesmo que ninguém esteja vendo eu tenho que fazer o que é correto.” (AZUL, 9º semestre).

“Com certeza tanto na profissão, bem como ser humano de executar aquilo que tu falas, tuas ações têm que estar de acordo com aquilo que tu prega, que tu fala para os outros, tu tem que viver aquilo, ter uma certa moral, uma certa ética; ser coerente com aquilo que eu explano. Mas o que eu vejo assim, sabe, a grande dificuldade é permanecer ético durante o longo da tua vida. ” (AZUL, 9º semestre).

Percebe-se que há um ponto de partida quando os estudantes expressam o que é ética: inicia-se com um olhar para si mesmo, por meio de ações coerentes e responsáveis, eles desenham seus conceitos de ética em articulação com suas vivências e com condutas que julgam serem corretas.

E expressam:

“Eu acredito que dificilmente uma pessoa vai conseguir ser ética com outro se não começar com ela, se não tiver dentro dela, é difícil tu refletir aquilo que diferente do que está dentro de ti; eu acho que andam juntos... pode ser que a gente tenha uma facilidade, que em alguns momentos a gente passe por cima, e outro não, talvez, mas eu acredito que é difícil, que quando tu age, como tu é tu vai agir; deveria ser pelo menos, tu ser uma pessoa só, ali contigo e com os outros” (VIOLETA, 10º semestre)

É expresso que o conhecimento sobre ética aponta para a formação de competências socioemocionais e relacionais, potencializadas pelo ambiente universitário. A construção da rede plural de competências éticas é percebida como frutos do ensino da ética na graduação, que emergem nas falas dos depoentes.

“Eu acredito que em primeiro lugar a gente sempre ter a orientação da profissão que a gente escolheu, da grande responsabilidade que a gente tem. Isso por si só já faz traz, uma grande reflexão sobre com quem que a gente está lidando? Então as nossas ações elas têm muitas repercussões mesmo que não seja apenas na assistência ao paciente, mas numa orientação, numa monitoria? Naquilo que a gente se envolve em relação a profissão a gente sempre foi bem orientado em relação a isso, a ter uma postura, profissional e sempre ter isso bem claro. ” (VIOLETA, 10º semestre).

“Desde o início da graduação, acho que a primeira matéria a gente já vinha falando de que o paciente não está ali pela doença, somente pela dor; ele não é só a doença dele. Ele não é o curativo, o procedimento na tua frente. ” (LARANJA, 9º semestre).

“Eu carreguei um pouco do que vivenciava ao longo da minha formação, pois já sou profissional da saúde. Sempre busquei na minha formação e profissão, ser ético com as pessoas no trabalho. O profissional ético deveria e deve manter o respeito embora ele não concorde com algumas questões; graduação os estágios, a profissão trazem uma visão para a gente; respeitar a religião do paciente e a sua identidade. ” (AZUL, 9º semestre).

“E quando chega na disciplina que a gente percebe que está ou não agindo corretamente em determinada situação. ” (BRANCA, 5º semestre).

“Respeitar a vontade do paciente. Somos formados e bem instruídos a trazer isso até porque [...] sempre ensinaram a advogar pelo paciente. Ter essa responsabilidade, somos nós que vamos estar ali, ter todo esse olhar. ” (AZUL, 9º semestre).

Os estudantes descrevem como se dá as relações interpessoais e o desenvolvimento de

competências que os permitem compreender o outro de forma integral e individual, respeitando as individualidades dentro dos preceitos da Ética e da Bioética.

O exercício da ética durante o cuidado, nas relações humanas, na defesa dos direitos dos pacientes, e na capacidade de realizar um olhar introspectivo, são descritos pelos estudantes quando se aborda ensino da ética e a formação de competências éticas. Somados as falas anteriores, os pesquisados afirmam:

“A disciplina de ética contribuiu muito pra questões como para guiar as nossas atitudes no dia a dia com relação aos pacientes. Recordo de situações que o professor da disciplina de ética nos trazia e colocava para a gente avaliar se aquilo era certo ou era errado perante o paciente; isso contribuiu muito para minha formação profissional. Que a partir do momento que a gente vê a ética, claro que a gente constrói um entendimento melhor, a gente trabalha com a ética o tempo inteiro. ” (ROSA, 10º semestre).

“Em cada semestre a gente vai aprendendo a enxergar o paciente de acordo com a sua individualidade agir de forma correta em cada caso, as vezes o que é certo para mim o que eu faria se fosse comigo não é certo. essa evolução a gente vai se construindo e se reconstruindo ao longo da graduação. ” (VERMELHA, 10º semestre).

“Eu acho que quando a gente não defende a gente é antiético. O advogar pelo paciente foi termo muito utilizado na nossa formação; muitas vezes ouvir essa palavra é o que o paciente realmente quer; o paciente está lá observando o fazer e às vezes nem fala. ” (AZUL, 9º semestre).

“Nós profissionais da enfermagem passamos junto ao paciente realmente ali ao lado do leito dele a gente escuta muito a vivências, as histórias, todo o processo eu acho que isso acaba comprando todas as causas deles e advogando por eles, justamente por ser um dos profissionais que mais acompanha. ” (LARANJA, 9º semestre).

Compreende-se, que por meio do ensino da ética ocorre uma percepção dos estudantes sobre a importância e a valoração do outro e das suas necessidades, bem como reconhecimento das suas ações no processo de cuidar.

Apresenta-se, o segundo momento das discussões do primeiro encontro do GF 1, em que se descreve como uma categoria intermediária.

8.2 A Ética que se mostra⁵ como elemento potencializador de uma identidade na formação em Enfermagem

Os depoimentos dos estudantes apontam para a formação de uma identidade, uma transformação pessoal e de pensamento por meio da ética. Ao rememorarmos o referencial teórico desse estudo, é possível notar que a apropriação de novos aprendizados em um movimento de transformação externo-interno, se dá por meio da consciência humana do objeto de estudo. As transformações que se almejam para uma mudança, acontecem por meio das relações humanas, ainda que, nesse momento, virtuais, permeadas pela subjetividade.

“Eu particularmente quando entrei tinha visão de alguns assuntos um pouco diferentes e em cada disciplina foi e vai se construindo uma nova estudante uma futura enfermeira! E na disciplina de ética, foi nos oportunizado. ” (BRANCA, 5º semestre).

“Eu discuti na disciplina realmente me fez mudar, mas na parte teórica eu acho que para mim, particularmente, me acrescentou bastante na formação até agora, me fez mudar alguns pensamentos, algumas coisas que já tinha enraizado assim na cabeça. ” (VERDE, 5º semestre).

“A disciplina de ética e tudo que eu aprendi até hoje me modificou bastante eu acho que eu vou agir bem melhor assim com os pacientes com certeza. ” (BRANCA, 5º semestre).

É explícito nas falas sobrescritas o quanto que a disciplina de Ética mobiliza sentimentos e percepções diversas sobre eles próprios. Pode-se inferir que as discussões que fundamentam a disciplina instigam novos olhares sobre crenças já enraizadas e consolidadas dos estudantes sobre os diferentes aspectos da vida e do cuidado.

Considera-se a ética como potencializadora e mediadora de nova identidade, de uma nova percepção enquanto ser-estudante no mundo, pois atua na subjetividade de cada um. A partilha sobre diferentes percepções entre os estudantes, permite um resgate do saber, mas é no coletivo que as impressões e as reflexões se tornam mais evidentes.

Rosa (10º semestre) afirma:

“A disciplina de ética contribuiu muito pra questões, para guiar as nossas atitudes no dia a dia com relação aos pacientes; eu também recorro de situações que o professor nos trazia e assim nos colocava nos colocava assim para a gente avaliar se aquilo era certo ou era errado. ”

Para Branca (5º semestre), a disciplina de ética desperta a consciência do agir de acordo

⁵ Optou-se pelo uso do termo: “o que se mostra” no decorrer do trabalho a partir da aproximação da pesquisadora com os pressupostos teóricos da ATD e a partir da fala de uma das autoras: Prof^a Maria do Carmo Galiazzi que em seu curso sobre ATD menciona que o pesquisador possui a tarefa de compreender “o que se mostra” nas falas dos pesquisados, o fenômeno apreendido” (MORAES; GALIAZZI, 2007).

com o que se considera certo e descreve a disposição para se realizar um movimento de auto percepção mediada pela ética.

“[...] quando chega na disciplina que a gente percebe que está ou não agindo corretamente em determinada situação”

Já vermelha (10º semestre) coloca que:

“Deveria se tornar comum para todo mundo, tu ter o conhecimento ético que é legal ou não e agir dessa forma durante todo o teu percurso, né? Na graduação, na tua vida profissional, enfim. Mas nem sempre é o que a gente enxerga [...]”

A possibilidade da ética na construção da identidade dos estudantes, elucida-se a partir do momento em que se toma consciência de que a ética não é somente uma disciplina, mas que ela deveria/deve estar incorporada na subjetividade de cada indivíduo, assinalando para uma ação ética integrada entre a vida acadêmica e profissional.

“Acho que tudo começa comigo, se eu tenho ética comigo e autonomia comigo, terei para com os outros, começa pela gente, é um autoconhecimento que preciso ter; quem eu quero ser como enfermeira? eu me pergunto: até quando eu estou agindo com a ética não enraizada e não deixando meus valores morais entrarem nas situações? e muita coisa eu posso pensar que é de um jeito e de repente não é.” (BRANCA, 5º semestre).

O que se mostra por meio da fala de Branca é que existe um movimento dialético entre as crenças: “a ética enraizada”, que se entende que seja a ética pessoal, aprendida pelas experiências, e a ética profissional, distante por vezes, dos aspectos subjetivos.

A depoente deixa claro a necessidade do autoconhecimento na relação interpessoal, questões que Vygotski menciona em seu referencial, que o processo grupal, amplia a consciência e produz a internalização de saberes e a reconstrução de novos aprendizados, através da mediação (VYGOTSKI, 2010).

8.3. As inter-relações que se mostram entre ensino da Ética e a prática em saúde

Nesta categoria, as relações entre ensino da ética e a prática em saúde experienciadas pela maioria dos estudantes são descritas em um movimento que permite-nos interpretar os vários olhares sobre o objeto deste estudo.

Os pesquisados descrevem suas percepções em relação ao ensino da ética na Graduação em Enfermagem e questões do cotidiano acadêmico, dos estágios, das relações interpessoais. A socialização do conhecimento por meio do GF, impulsiona novas interpretações à medida que as trocas entre os grupos foram alcançadas e os saltos qualitativos foram construídos.

Assim, evidencia-se nos depoimentos a seguir as percepções da ética e sua relação pedagógica com ensino e a prática em saúde.

“Acredito que a graduação nos deu uma boa pavimentação sobre tudo isso, eu cheguei na disciplina de ética achava que seria chato e me surpreendi, de alguma forma e de outra tentaram passar o entendimento, não decorar e depois a gente conseguia colocar algo em prática. Mas eu acho que não deveria ter somente uma disciplina de ética na graduação, acho que deveria em todo momento, estar em todos os semestres, nos acompanhar. Ensino da ética deveria ser em todos os semestres, como uma semente plantada para ficar bem estabelecida. ” (AZUL, 9º semestre).

“Enquanto acadêmicos tu não consegues utilizar essas ferramentas, porque a gente não está atuando ainda como profissional, mas acredito que nos foi dada as ferramentas teóricas; mas será na vivência, na prática que vamos conseguir mobilizar essas competências. ” (LARANJA, 9º semestre).

“Toda semana era uma análise de algum artigo, de algumas temáticas e a turma inteira se envolveu bastante, assim, a gente tinha bastante discussões sobre os casos. Então, na parte teórica, teoricamente, nós tivemos uma bagagem bem, bem grande em relação a ética, muitas discussões. Me acrescentou bastante na formação até agora, me fez mudar alguns pensamentos, algumas coisas que já tinha enraizado assim na cabeça. ” (VERDE, 5º semestre).

“Seria importante falar sobre ética em todos os semestres porque a gente lida com a ética durante toda graduação e a gente vai lidar com a ética durante toda nossa vida profissional. Muitas coisas que são faladas lá no início da graduação, na disciplina, muitas vezes é esquecido quando tu estás no 8º, 9º semestre, tu estás nos estágios muitas vezes e será que a gente tá lembrando do que foi discutido lá atrás, com relação a ética a nossa conduta em como a gente deveria agir? Deveria ser trabalhado em todos os momentos e inclusive trazer situações de vivência, ter mais vivência para que saibamos ter mais condutas referentes a ética. Se fosse trabalhado em todos os semestres a gente poderia trazer as vivências do campo de estágio para poder discutir com a nossa turma, e poder ver a nossa evolução, nosso amadurecimento, de ideias de atitudes, seria muito importante, muito válido se fosse trabalhado. ” (ROSA, 10º semestre).

A importância de a disciplina de Ética estar presente em todos os semestres de modo transversal e não apenas regular, são mencionadas pelos estudantes quando o grupo realiza uma retrospectiva sobre o processo de ensino e aprendizagem e relaciona as questões pedagógicas com a prática, os estágios, e suas vivências.

A possibilidade de discutir aspectos da prática articuladas com a ética, é descrita por Rosa do 10º semestre, como forma de se relacionar os conhecimentos construídos na teoria com as situações dos estágios, permitindo amadurecimento das ideias e um revisitar às atitudes, na formação em enfermagem.

Eles reconhecem que foram oportunizadas as ferramentas teóricas no ensino da ética, mas reforçam que suas potencialidades ocorrem por meio da prática e das relações humanas, nos diferentes cenários em saúde. Enquanto acadêmico de enfermagem, a percepção da relação entre ensino da ética e a prática, são incipientes, as competências são mobilizadas no fazer, com isso as ferramentas teóricas, mencionadas por Laranja, 9º semestre evidencia-se na prática em

enfermagem.

A socialização do conhecimento apresenta-se como mola propulsora para formação de competências e habilidades na formação em enfermagem. As discussões no espaço universitário apontam para possíveis mudanças de paradigmas sobre a compreensão do que é ética. A distância entre a teoria e a prática é mitigada pelas discussões coletivas, que promovem uma mudança de pensamento dos estudantes, os quais reconhecem a importância desta inter-relação.

“[...] e a gente volta naquele assunto da necessidade de se continuar as discussões ao longo de todos os semestres, não como forma de disciplina, mas como discussões de determinados casos, determinadas situações que poderia estar trazendo para dentro da sala de aula, dentro do grupo, porque depois que a gente vê a disciplina, isso não mais falado, visto, não há acompanhamento para saber como e se absorvemos a disciplina, como que estão as nossas ações, eu acho que fica uma lacuna [...].” (ROSA, 10º semestre).

Já Vermelha, 10º semestre diz:

“A gente vê a disciplina de ética, a gente vê as questões éticas, mas a gente tem sim esse acompanhamento, a gente não põe lá no final da graduação essa conclusão desse acompanhamento[...] a gente desenvolve a ética durante a graduação, a gente só não tem aquela finalização, para ver o quanto a gente evoluiu a partir disso [...].”

Evidencia-se duas compreensões acerca do ensino da ética e sua continuidade e fechamento ao final da Graduação. Rosa, entende que há necessidade de acompanhamento formal, um fechamento com discussão coletiva, que pontue como foram as ações na prática em saúde e se reflita o quanto o ensino da disciplina de Ética contribuiu para as ações de cuidado.

Vermelha, interpreta de outro modo, reconhece que houve o desenvolvimento teórico sobre Ética em todo percurso universitário, mas, com uma conclusão subjetiva sobre a articulação da teoria e prática, faltando apenas uma conclusão formal.

A relação pedagógica entre ensino da ética e a prática em saúde, observando o cotidiano de ações de cuidado e as relações nesse processo, são descritas pelos estudantes:

“A partir do momento que a gente vê a ética, claro que a gente constrói um entendimento melhor; a gente trabalha com a ética o tempo inteiro, e a gente vai carrega ela sempre, mas dentro da universidade eu não via esse acompanhamento nesse sentido, eu nunca mais conversei com nenhum outro profissional na universidade, nenhum professor, referente a essas questões; nunca me foi perguntado se eu passei por uma situação dentro do meu estágio, com os profissionais que estão atendendo os pacientes e até mesmo com meus colegas, nunca mais foi-me perguntado, questionado se eu tinha alguma dúvida, então nesse sentido, de acompanhamento poderia ser melhorado, não significa que a gente não tenha ética, que não seja trabalhado, mas a questão do acompanhamento.” (ROSA, 10º semestre).

“[...] a gente passa uma semana em uma UBS ou no Hospital e poderíamos discutir: olha vamos trazer questões em que a ética se fez presente ou não o que interferiu o que pode melhorar. Na disciplina de semiologia 3 a professora pediu para levar algo que a gente viu de diferente e pesquisar o que a gente viu no estágio e trazer para

sala de aula, e eu acho que tivesse isso sobre a ética a gente iria se empenhar mais, fazer o mesmo, prestar mais atenção nas coisas que estão acontecendo e não ficar mecanizado, por exemplo: profissional trabalha há dez anos ali, ele sabe o que é ética, mas de repente pode ser que não, mas como a gente é novo a gente não questiona, estamos recém chegando, de repente deveria ser discutido mais. Mas acho que falta essa discussão semanal ou semestral. ” (BRANCA, 5º semestre).

Branca, compreende a necessidade de se refletir sobre as questões que permeiam os estágios, campo prático das ações de enfermagem, correlacionando com o ensino teórico. A motivação para o estudo e a atenção para as situações da prática são despertadas a partir das discussões coletivas, vivenciadas na disciplina de Semiologia, citada pela depoente. Este método pode contribuir para um fazer menos mecanizado, pois direciona o acadêmico para um olhar atento as possíveis lacunas nessa relação.

Vermelha, 10º semestre, expõe um fato em que os estudantes são supervisionados por um Docente que não participou da formação teórica e que o trabalho apesar de ser realizado de formas diferentes, os aspectos que norteiam o agir ético não se modificam, pois consideram o ambiente e a individualidade do outro.

[...] quanto a um profissional atuar na parte teoria e outro nos acompanhar nos estágios, é assim, acontece muito de um estar na teoria e outro na prática, de trabalharem totalmente diferente, mas a questão ética ela não muda, a nossa visão ética deve ser sempre centralizada na individualidade de cada paciente, o que é certo é certo o que é errado é errado, e isso não vai deixar de existir, mas vai muito do ambiente de trabalho, da individualidade de cada paciente, de cada caso que está ali [...]. ” (VERMELHA, 10º semestre).

A subjetividade do estudante no processo de formação, é marcada pelo conhecimento de si, para que se mobilize competências para cuidar do outro, relacionar-se, agir de modo coerente ao que se aprendeu na academia.

Branca, 5º semestre, expressa:

“Acho que tudo começa comigo, se eu tenho ética comigo e autonomia comigo, terei para com os outros, começa pela gente é um autoconhecimento que preciso ter; quem eu quero ser como enfermeira? Porque se eu não me conhecer se eu souber meu objetivo, o que que eu quero levar para meu paciente, não vou saber como agir, não dar o meu melhor, a minha melhor forma, porque eu nem vou saber a minha melhor forma. ”

Quanto a situações antiéticas consideradas pelos pesquisados, estas se desvelam durante as ações de cuidado, nas relações humanas durante a formação, na trajetória profissional, momentos em que as decisões são requeridas, que as diferenças se sobressaem.

[...] já aconteceu comigo e com colegas que foram expostos a situações antiéticas, eu acho que esse tema que não deveria ser trabalhado somente na graduação, e sim ao longo da nossa trajetória profissional esse tema deveria ser debatido, trabalhado, dentro da instituição que a gente trabalha, seja na universidade para que essas situações não venham a acontecer. Essas questões deveriam ser debatidas e não

somente na disciplina de ética; dentro da universidade muitas vezes fica mascarado, mas existe sim e está presente aí. ” (ROSA, 10º semestre).

“Desde início da graduação a gente deve agir com ética e muitas vezes a gente não percebe por que não tem conhecimento, de forma indireta em situações que a gente não percebe, e quando chega na disciplina que a gente percebe que está ou não agindo corretamente em determinada situação. ” (BRANCA, 5º semestre).

“Acho que a gente deveria sim dar ênfase na ética durante toda a nossa graduação porque a gente vai ter situações diferentes em tudo que é momento e eu acho que não só com a teoria basta eu acho que a gente tem que vivenciar na prática diversas situações para a gente saber como lidar. ” (LILÁS, 7º semestre).

“Deveria se tornar comum para todo mundo ter o conhecimento ético e agir dessa forma durante todo o teu percurso, né? Na graduação, na tua vida profissional, enfim. Mas nem sempre é o que a gente enxerga, como as colegas já disseram que já passam por várias situações antiéticas no ambiente hospitalar, com os professores, com funcionários e a gente vê muitas situações antiéticas acontecendo. ” (VERMELHA, 10º semestre).

As afirmações sobrescritas, demonstram que situações antiéticas podem ser vistas em diferentes contextos. A ética deve perpassar toda graduação, estar presente nas Instituições como modelo para os processos de trabalho, mitigando situações antiéticas.

A Universidade é referida como um lugar onde também se identificam essas questões, como revela Rosa. O espaço de formação, pode ser alvo de situações eticamente sensíveis, dada as relações interprofissionais e interpessoais que lá se constituem.

Branca relaciona as atitudes antiéticas ao desconhecimento sobre ética, percebidas a partir do contato com a disciplina de ética. Já Vermelha, menciona que a ética deveria fazer parte do senso comum, internalizada nas ações, mas que não são vistas na prática.

Porém, é na prática em enfermagem que são descortinados os possíveis dilemas, atribuídos em parte em que como dá as relações interpessoais, institucionais, com professores, equipes, pacientes, colegas, familiares.

Nos depoimentos a seguir, os participantes descrevem o exercício da ética nos estágios e as lacunas identificadas na relação pedagógica entre ensino teórico e prático.

“Eu acho que com passar do tempo a gente vai ficando com processo mecanizado, a gente se acostuma, cria-se alguns grupos com mais intimidade e aí esse grupo não concorda, não gosta da forma como uma pessoa trabalha e daí nós estudantes chegamos nas unidades e já tem aquele preconceito: ah! profissional que ele faz de outra forma, e se tu não fizeres como ele, tu estás fazendo errado! E essa é uma questão que a gente pode perceber, que com o tempo a até a gente pode fazer isto. E isso não é discutido, e se tivesse uma discussão sobre as questões éticas em grupos de conversa, e na disciplina mesmo e isso vai se tornando mais claro, porque são pequenas questões, que com tempo pode gerar uma coisa muito maior, porque pode gerar um conflito, com toda unidade, questões de fofoca, e também com professores [...] e essas questões, que não tem a ver diretamente com paciente mas tem a ver com questões acadêmicas, com nossa formação, de ensino e de aula e isso deve ser levado em consideração, porque a gente acaba carregando essas formas de preconceito, de não ter ética de não ter moral. ” (VERDE, 5º semestre).

A lacuna observada pela depoente refere-se ao momento da inserção nos campos de estágio e ao processo de trabalho da equipe que se encontra na Unidade. Às vezes, as equipes não estão preparadas para acolherem os acadêmicos, há exigências que podem estar nas entrelinhas, para que os estudantes sejam recebidos na equipe como parte dela, como: realizar procedimentos de enfermagem de acordo com os profissionais do setor. Este fator, pode criar animosidade entre o grupo e distanciamento entre os estudantes e as equipes.

Confirma-se, com depoimento de Rosa, 10º semestre:

“Essa questão que a colega menciona, traz muito preconceito, muito conflito, muita discriminação entre os profissionais, começa aquela situação cultural da enfermagem de fazer um pré-julgamento, nem sempre a forma como meu colega trabalha, como ele está agindo é errada, não é porque ele não está fazendo expressamente como está no livro, tal e qual que o trabalho dele esteja errado. Daí gera uma série de conflitos, eu vejo que isso vai se tornando algo cultural na enfermagem, começa lá na formação esse tipo de coisa, e daqui uns anos esse profissional está fazendo a mesma coisa, com outras pessoas que estão chegando lá e acaba virando uma bola de neve.”

A mediação dos conflitos minimiza a presença das discussões sobre a ética como modelo teórico que deve direcionar o processo e a organização do trabalho na Instituição, prevenindo que as atitudes, compreendidas como preconceituosas sejam repetidas.

Rosa, chama a atenção para o fato de que o método de trabalho dos membros da equipe, apesar de serem realizados de modo diferente devem ser respeitados. Os conflitos, são identificados como parte do trabalho em saúde e das relações humanas, que perpassam os diferentes contextos, sendo identificados na formação.

Outra constatação na relação entre teoria e prática, é expresso:

“Acho que são muitos campos que a gente passa e todos envolvem ética, não é desculpa dizer que é somente no início, os enfermeiros dos campos também podem abordar.” (CREME, 10º semestre).

Considera-se, os enfermeiros preceptores de estágio corresponsáveis pela abordagem dos aspectos éticos que envolvem o cuidado de enfermagem, pois acompanham os estagiários em suas ações de cuidado, são partícipes da formação ética.

A Ética engloba os processos de subjetivação dos sujeitos, lida com conceitos, teorias éticas, moralidade, comportamentos e pensamentos, os quais não podem ser mensurados nos estágios. Podem ser manifestas pelas reflexões frente aos conflitos, pelo modo de ser e estar com as pessoas.

Porém, os estudantes relatam um conjunto de situações em que a ética emerge com potência, ou seja, no método de ensino e avaliação, nas relações interpessoais, diante da tomada

de decisão, na relação docente-discente, questões que requerem competência e habilidades relacionais.

A relação pedagógica do ensino da ética e a prática em Enfermagem, evocam questões sobre respeito ao paciente, e captação de situações equivocadas, desveladas pelas relações profissionais. O que afirma, Bege:

“Estou tendo agora a disciplina que voltou presencial e o Professor frisou muito essa questão que provavelmente iríamos vê-la pela primeira e última vez e sabemos que há muitos profissionais fazendo coisas erradas e isso é importante. Professor frisou muito a questão a religiosidade do respeito e achei importante.” (BEGE, 5º semestre).

“A cadeira de ética nos mostra caminho a seguir, mas na prática nem sempre a gente encontra bem isso, que a gente aprende a gente vê situações que a gente entra em conflito. A gente sabe as nossas atribuições, mas a gente se depara com outras pessoas fazendo as nossas atribuições querem que a gente faça atribuições que não cabe a gente é bom a gente saber o que cabe a gente como enfermeiro, saber nossas atribuições para a gente poder seguir nessa linha ética.” (MARROM, 5º semestre).

A disciplina é assimilada por Marrom como uma bússola, que aponta para um caminho a ser seguido, mas que cada circunstância é construída por quem trilha esse caminho: os estudantes. Nele, as situações de conflito se fazem presentes e a clareza dos limites de atuação legais, instituídas pela Lei do Exercício Profissional, são analisadas no fazer prático. Para Marrom, seguir com a linha ética é saber reconhecer e conhecer as atribuições legais das ações dos futuros Enfermeiros.

Creme, 10º semestre diz:

“Quem lida com as consequências somos nós. Boa parte do que a gente sabe sobre ética se deve a disciplina e quando a gente teve foi de muito conhecimento[...], eu creio que a ética está ali para nos respaldar quanto aos nossos deveres, mas também em relação aos nossos pacientes.” (CREME, 10º semestre).

“Acho importante conhecer a ética, saber o que é uma comissão de ética, saber nossas funções, atribuições o que isso pode agregar na nossa profissão e se a gente não conhecer fica de fora do campo de guerra. Importante conhecer os nossos direitos e deveres, conhecer todas as leis, artigos, isso nos respalda.” (CÁQUI, 4º semestre).

“[...] acho importante que cada estudante carregue consigo o código de ética no bolso, entenda cada capítulo a gente discuti em aula, mas tem muita coisa que a gente não leva para o hospital para o posto e muita coisa a gente não sabe e acaba fazendo coisas que não são atribuições do enfermeiro.” (CAMELO, 5º semestre).

A disciplina é descrita como um modelo que norteia e respalda legalmente as ações dos estudantes nos estágios, pois nela se aprende Código de Ética da Enfermagem e a Lei do Exercício Profissional. Mas, a disciplina não pode ocupar um lugar distante da prática em saúde, pois a partir dela, todas as ações de cuidado, constituem-se ações éticas.

Cáqui, descreve como “*campo de guerra*” lugar situado fora das questões ético-legais, pois, a possibilidade desse afastamento, significa ignorar as atribuições que cabem ao profissional Enfermeiro. Caramelo, reforça a importância do conhecimento ético mediado pelo ensino formal, mas também, por uma busca pessoal de cada estudante, que contribui para a definição dos papéis e funções do Enfermeiro. Enseja-se, que o protagonismo de cada sujeito no aprendizado da ética, define os limites e as potencialidades das suas ações.

Com intuito de comunicar as percepções descritas nas categorias, por meio de uma compreensão sobre o não dito nos discursos dos participantes, mas que designam prática discursivas por meio de imagens, apresenta-se o que se mostrou nas imagens ao final do primeiro encontro de cada grupo. As produções imagéticas, são os discursos sob o olhar dos seus produtores e que podem contestar, confirmar, resgatar e comunicar questões que abrangem o subjetivo de cada um diante do coletivo, das tensões e reflexões mobilizadas nos grupos.

8.4 Imagens da Ética por estudantes de enfermagem

Solicitou-se aos estudantes que se reunissem para a elaboração dos desenhos sobre suas percepções da ética e procedeu-se a análise de todas as imagens produzidas nos encontros observando as três fases: **pré iconográfica** que procurou descrever *o que é a imagem*, linhas, cores, objetos, características, **iconográfica**, com as atribuições de sentido do senso comum, sobre a imagem e a **iconológica**, que observou quem as produziu e como, atentando para contexto, significados, experiências dos autores das imagens.

A **composição dos Grupos focais** ficou assim distribuída: **GF1**: dois 9º semestres e um do 10º; **GF2**: dois 10º; dois do 5º e um do 7º; **GF3**: dois do 10º; três do 5º e uma do 4º semestre.

Desse modo, resultaram um conjunto de produções, organizadas da seguinte forma: **Produções Imagéticas do GF1: com três imagens, Produções Imagéticas do GF 2: com duas imagens e Produções Imagéticas do GF3, com três imagens.**

Apresentam-se as imagens produzidas pelos estudantes após o primeiro encontro. A pergunta disparadora para a produção imagética realizada pelo grupo de estudantes no primeiro encontro foi: *qual a sua imagem da ética na formação em enfermagem?* As imagens foram produzidas por meio de um contexto de ação coletiva que buscou captar os movimentos do grupo, suas perspectivas de mudança e pensamento.

O exercício realizado concentrou-se em compreender o que se mostra nas imagens, o fenômeno apresentado após a aproximação do grupo com objeto. Entende-se, que as imagens são discursos que representam como os pesquisados compreendem e percebem as questões

vinculadas ao exercício da ética em seu cotidiano acadêmico e prático em saúde.

Os desenhos produzidos pelas participantes apresentam símbolos que remetem a importância da temática na formação em enfermagem. Impregnadas de conceitos os desenhos fortemente apontam para um ressignificado do exercício ético de uma sociedade reconhecida como a mola propulsora para a formação dos valores morais, regras, preocupação com ecossistema, com o outro, com o que é certo ou errado, qual caminho percorrer. Exercidas no espaço universitário, o que se mostram nas imagens, remetem ao um ponto de partida: o subjetivo de cada estudante.

A expressão imagética torna-se a forma de concretizar o que em palavras considera-se mais difícil, pois perpassa pela comunicação não verbal e o uso de simbologias que melhor definem as apreensões individuais e coletivas dos participantes.

Quando se cogita em produzir imagens da ética na formação em enfermagem, pensa-se em um desafio, dada a subjetividade do próprio objeto e a dificuldade em expressá-la. Esta primeira produção imagética, configura-se a zona de desenvolvimento real dos participantes, em que são mobilizados seus conhecimentos, experiências, impressões, modo de se relacionarem com professores, colegas, equipes e pacientes. É evidenciado em cada desenho competências que os pesquisados nomeiam como parte do exercício da ética.

Apesar deste exercício ético estar representado de modo imagético, procurou-se capturar o essencial em cada momento de sua produção, reconhecer o que é certo ou errado e os conflitos inerentes a prática e ao ensino em enfermagem. A ética parte da representação de uma competência que demanda autoconhecimento e um movimento relacional consigo e com os demais, percebido na similaridade dos desenhos e na frequência que certos atributos aparecem.

As imagens foram descritas e procurou-se capturar os significados que os estudantes expressaram nos desenhos de acordo com a pergunta disparadora, ao relacionar ao contexto de cada grupo. As produções foram entregues após o GF para a pesquisadora por e-mail e transcritas para interpretação.

Quadro 6 - Produções imagéticas GF1

Produções Imagéticas GF1

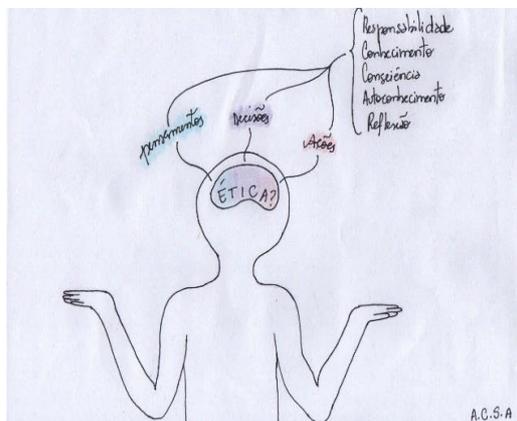


Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3

A primeira imagem demonstra uma pessoa, em fundo branco, sem rosto, com as mãos em gesto de dúvida e com a palavra Ética escrita em seu rosto (região frontal). Parte-se da palavra ética escrita na região frontal, são descritas três ações/competências que apontam para outras cinco, remete a forma pensativa, com gesto de indecisão.

A imagem 2 revela vários elementos: a ampulheta, globo terra, uma cruz, balança em desequilíbrio, uma cerca e um olho que parece observar os elementos como um todo e um livro aberto. Não há cores nesse desenho.

A harmonia e a presença de elementos que envolvem exercício ético como: livro, que remete ao código de ética e a lei do exercício profissional, a cruz, símbolo de fé, valores, crenças pessoais que podem permear as relações, ambientes, instituições, o olho que observa as ações

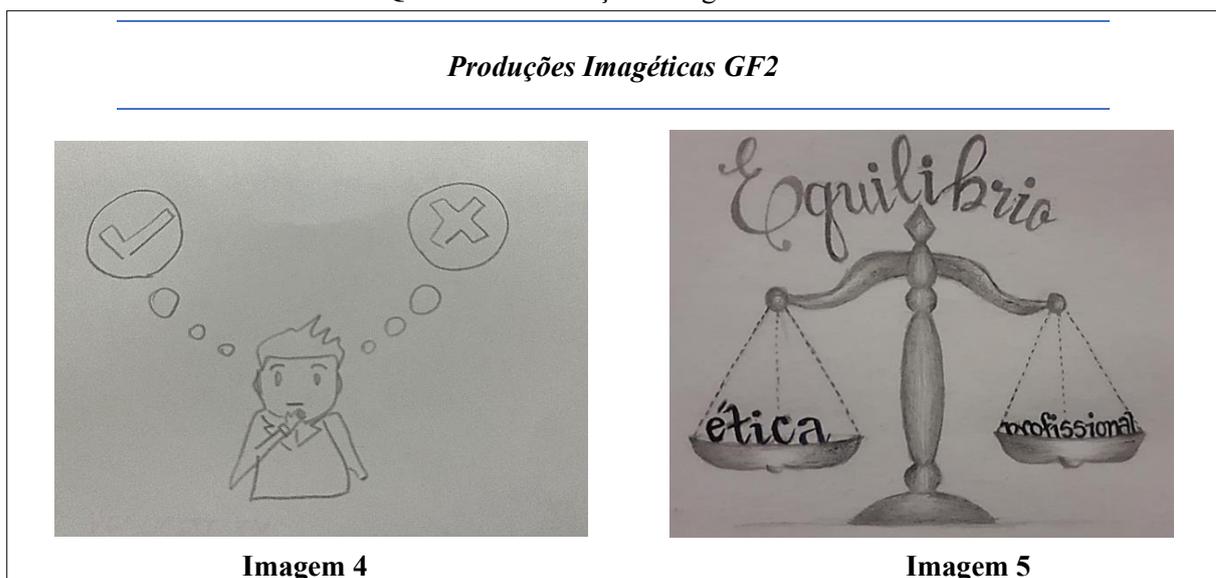
dos indivíduos, pode representar a sociedade em que vivemos, as pessoas que nos observam.

O desequilíbrio da balança confirma a urgência em se encontrar um caminho para superação dos desajustes sociais, das injustiças. A passagem de tempo pela ampulheta, marca ciclos e direciona a imagem para os limites éticos, que o tempo impõe no cotidiano de trabalho.

A Imagem 3 apresenta um indivíduo que em sua mochila está escrito as palavras: responsabilidade, moral, ética, valores e justiça, ao passo que o personagem caminha em direção, se posiciona em frente de outros adjetivos: irresponsabilidade, incoerência negligência, conflito, individualidade, imprudência, inconformidade, autonomia limitada, discordância, imperícia e imoralidade.

A imagem 3, reflete um indivíduo em que em sua bagagem carrega atributos como: moral, ética, valores, justiça e reponsabilidade. A frente do personagem, há uma série de descrições de atitudes que se opõem e que estão presentes nas relações interpessoais no processo formativo. A forma representada no desenho como uma parede, remete-nos a necessidade de se transpor os dilemas e obstáculos.

Quadro 7 - Produções imagéticas GF2



A quarta imagem, evidencia personagens que pelos gestos apontam para busca de decisão e sentido para a sua ação. Revela um indivíduo preocupado, com olhar fixo, sobrancelhas levantadas e a mão na boca, o que prova o quão difícil deve ser optar pelo que julga certo ou errado. Com a mão na região da boca, enseja-se que as questões do exercício ético se relacionam ao que se fala, circunscrito ao dilema vivenciado.

Sob este aspecto, na imagem 5 identifica-se uma balança e em cada lado as palavras profissional e ética por meio da ligação com a palavra equilíbrio, a balança não revela

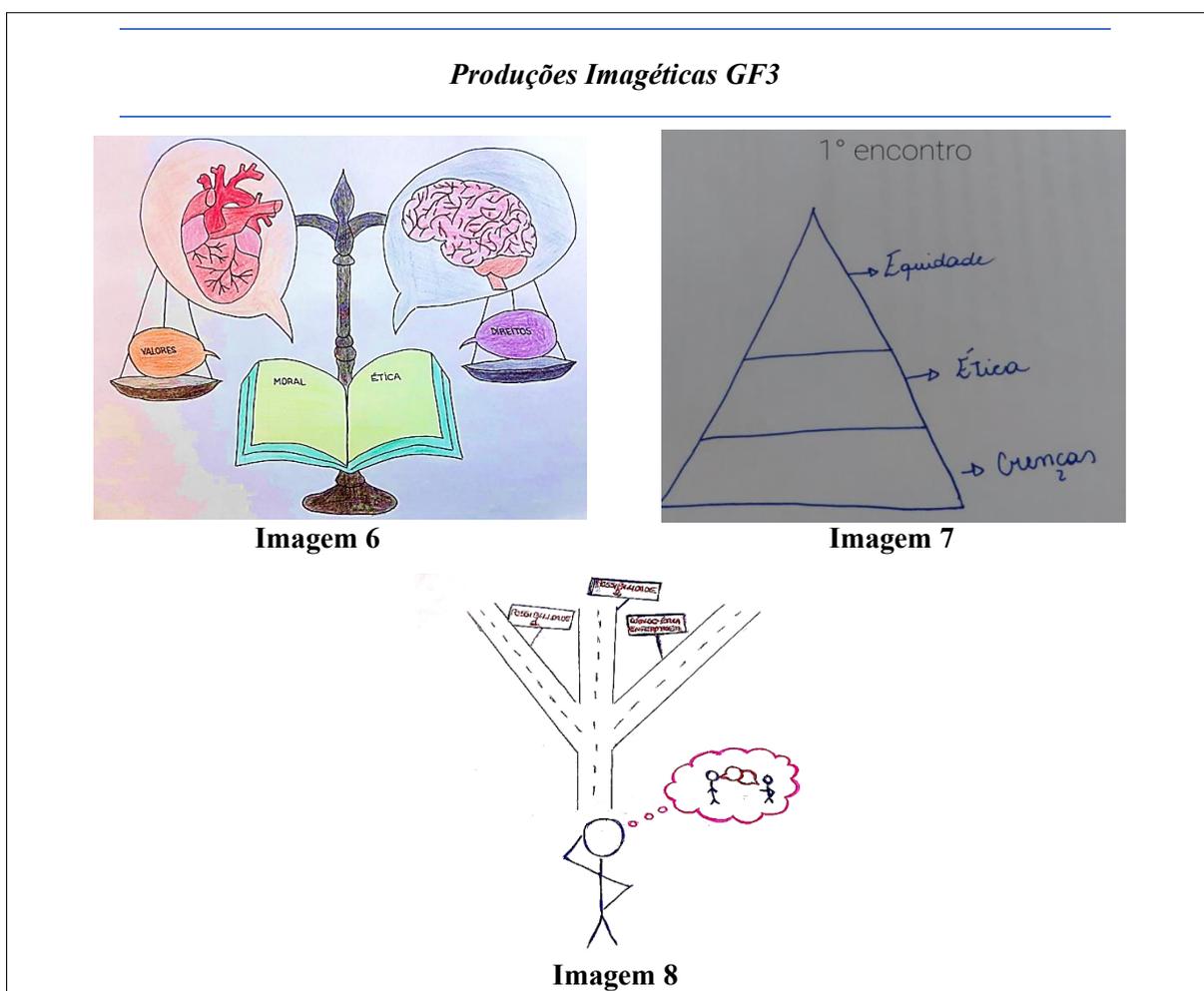
desequilíbrio entre um e outro. Com fundo cinza, e os pés da balança com base larga o que permite acolher o peso de ambas as palavras o que comunica a importância da harmonia entre o subjetivo e objetivo contidos nos valores e virtudes e nos códigos morais e profissionais.

Para tanto, o equilíbrio entre ética e o profissional, com uso de simbologia de uma balança que nos leva a apreender que a mediação se dá pelos códigos morais e éticos, ensinados na Universidade.

Outro elemento que emerge em ambos os desenhos é que apesar do possível dilema ético em que se encontra o indivíduo da imagem 4, em saber o que é certo ou errado, a segunda imagem produzida pelo GF, direciona para o equilíbrio entre o modo de ser e estar, presentes na questão do *ethos* de cada indivíduo e as questões profissionais, mediadas pelas leis e códigos de ética da profissão.

Os conflitos e possíveis sofrimento moral que surgem nesses contextos, impulsiona para que realizemos as perguntas corretas, mesmo sabendo que inseridos no campo da ética, do ponto de vista filosófico, não obtemos as respostas certas e prontas.

Quadro 8 - Produções imagéticas GF3



A imagem 6, caracteriza-se por uma balança em que de um lado há um coração e do outro cérebro. Do lado do coração há a palavra: valores e do lado do cérebro a palavra: direitos, abaixo na base da balança há um livro aberto com as palavras moral e ética. A palavra moral está ligada pela forma ao lado do coração e valores e a palavra ética ao lado do cérebro e da palavra direito.

O desenho 6 representam as relações pedagógicas também descortinam outras arenas, representadas pela dicotomia entre a razão e emoção. O cérebro remete a inteligência, a sabedoria, a razão, o pensamento, a memória e outras funções psicológicas, caminha em direção aos direitos e a ética formal.

Já, o coração, pela sua simbologia afetiva, empática, solidária, emotiva e relacional, conecta-se com os valores morais, sobre o que é certo ou não, no universo da subjetividade, mas que podem conflitar com as regras e condutas morais externas.

A imagem 7, apresenta uma divisão entre o lugar que ocupam as crenças, que envolvem pessoas, valores, pensamentos, com a ética e a equidade. Compreende-se que a ética é o equilíbrio, situada no meio da pirâmide, convocando para exercício da equidade. Ela expressa os níveis que compõem o processo de sua percepção do exercício ético pelos estudantes.

Ao buscar expressar caminhos e possibilidades para as escolhas individuais e coletivas, com uso do código de ética e a lei do exercício profissional, a imagem 8 denota a intenção imaginária, de dois indivíduos que dialogam e procuram de certo modo um consenso, a abertura de possibilidades para as tomadas de decisões e dilemas que se mostram no exercício da ética.

Descrição das Categorias do segundo encontro

O segundo encontro foi marcado por reflexões sobre: consciência ética, elementos que os estudantes acreditam serem necessários para a formação de ambientes, aspectos das relações e interações humanas no espaço de formação, suas lacunas, possíveis dilemas, o papel da universidade e dos docentes para exercício ético dos estudantes, bem como suas percepções destes contextos.

De acordo com olhar Vigotskiano a aprendizagem se concretiza por meio dos processos e relações sociais, com auxílio de outras pessoas, mais experientes e está ligada ao processo de maturação das ideias (VIGOTSKY, 2010).

Assim, nesse encontro os discursos são repletos de sensibilidade, maturidade, coragem para comunicar suas opiniões, reveladas no discurso, pela linguagem e pelo reconhecimento de ações. O coletivo emerge nesse encontro de modo potente, assuntos mais sensíveis são expostos,

questões que inquietam e que são entendidas como modo de resistência, são reveladas.

São observadas pausas para anotações, respeito ao espaço para o colega expressar-se. O tempo neste momento é imprescindível para que possam encontrar as palavras, lembrarem o contexto, rememorarem experiências e mobilizarem um repertório individual e expô-lo ao coletivo, para compreensão dos fenômenos traduzidos em seus depoimentos. Estes constituem aspectos observados na dinâmica do encontro.

Apresenta-se as categorias que representam os discursos dos estudantes. Nesta esteira, o que se mostrou nessa categoria foram as questões da universidade, suas relações, e as atribuições dos professores para formação de ambientes éticos que repercutem nas ações de saúde. De antemão, entende-se que toda ação de saúde é uma ação ética.

8.5. Compreendendo ambientes éticos e suas inter-relações

Os estudantes nesse momento discorrem sobre o que pensam ser ambientes éticos e suas relações. Os estudantes compreendem como um espaço que permite que as decisões possuam fluidez, onde há influência do ambiente nas ações éticas. Verifica-se, que o ambiente ético tem início nas relações humanas, pois são elas que desenham o modo pelo qual os sujeitos se comportam, pelas suas ações éticas. As falas das depoentes revelam suas percepções:

“[...] um lugar que te dê a possibilidade de realmente fazer as coisas certas, né? Tanto o ambiente quanto quem está nesse ambiente, enfim que as coisas sejam propícias para que o que é certo realmente aconteça [...]. ” (VIOLETA, 10º semestre).

“Ah! o meio não, não consegue assim mudar a nossa consciência ética, o que a gente tem em essência, que foi construído ao longo do tempo eu acho, porque eu penso que seja de acordo com as nossas relações, as nossas experiências que a gente foi montando isso. E criando o ambiente ético no caso. Em cima dessas relações. Mas eu acho que o meio condiciona a nossa forma de agir. ” (LARANJA, 9º semestre).

O depoimento de Laranja, lembra que o meio social, os fatores externos aos indivíduos não mudam a consciência ética, a essência, mas condicionam as ações. Os ambientes éticos são construídos e influenciados pelas relações e pelas experiências individuais e coletivas, indo ao encontro da perspectiva Vigotskyana.

Os depoimentos descrevem as percepções dos participantes sobre ambientes éticos e suas inter-relações e neles revelam-se a importância dos pacientes, a família e o contexto de formação.

“[...] quanto a ambiente ético me vem a questão do respeito do profissional ao paciente e a família [...]. ” (BRANCA, 5º semestre).

“Dentro da universidade na maior parte do tempo e ambientes, a gente consegue manter um ambiente ético.” (VERMELHA, 10º semestre).

“É tudo aquilo que faz o profissional ter um pensamento crítico, uma transformação social, as ações que nos fazem pensar e refletir fora da caixinha.” (BEGE, 5º semestre).

A afirmação de Bege, na metade do período do curso de Enfermagem, nos faz refletir sobre a questão de que o ambiente ético é o que promove uma transformação interna, por meio do pensamento crítico. Esse depoimento descreve o entendimento sobre a validade das opiniões. “Pensar fora da caixinha” significa pensar de modo crítico, observador e questionador sobre as circunstâncias que permeiam o ambiente e suas relações, já percebidas pela estudante na metade de sua formação.

Ainda discorrendo sobre a compreensão de ambientes éticos e suas relações, os estudantes afirmam:

“É ter a coragem de admitir erros e a questão da moralidade tbem diante do cuidado para que seja um ambiente ético.” (CINZA, 10º semestre).

“Não deixar nossos valores interferirem na nossa prática, sabe que tem coisas que se formos levar pelas nossas emoções a gente se comportaria de uma forma enquanto na nossa prática profissional precisa manter um outro comportamento.” (MARROM, 5º semestre).

As afirmativas acima, demonstram duas visões distintas, porém complementares sobre a formação de ambientes éticos e as questões externas e internas. Cinza, já no final do curso, descreve como ter a coragem em admitir erros, que advém da consciência ética construída ao longo da formação. As questões inerentes a moralidade diante do cuidado, retomam a importância das regras, do que moralmente correto em relação ao outro, da institucionalização das condutas aceitas pela maioria.

Para a estudante esses atributos estão circunscritos na formação destes ambientes. Marrom, cursando outro período, relaciona que as questões, como as emoções, os valores pessoais herdados e construídos na família, na sociedade consolidam nosso caráter e modo de ser, mas que não devem interferir na prática profissional, mantendo assim, dois comportamentos distintos: pessoal e profissional. Essa aceção, remete ao fato de que devem existir dois comportamentos e que o primeiro não deveria fazer parte de um ambiente ético.

Partindo desta premissa, entende-se a importância de observar como os ambientes éticos podem ser potentes ferramentas para direcionarem um exercício ético em enfermagem.

Na prática em enfermagem, todas as ações de cuidado, gestão, administração, educação, pesquisa e as relações interprofissionais são vinculadas. O movimento que se observa é dinâmico, em mão dupla, ou seja, ensino e prática são complementares e um é influenciado pela

ação do outro.

Com intuito de afirmar as questões acima, os participantes colocam que:

“[...] nessa ocasião que seria imposto que iniciáramos uma disciplina e que teríamos um uniforme e no caso vínhamos de outras disciplinas e que não tinham essa obrigatoriedade e daí se perguntou o porquê, pois teríamos que nos ajustar num curto período, comprar roupas, sapatos enfim..., nos explicaram sobre a imagem da enfermagem, enfim[...] E de certa forma isso me fez refletir, é um ensinamento, sempre há contrastes e a gente sempre se depara com essas situações. ” (VIOLETA, 10º semestre).

O contexto da afirmação supracitada é o início de uma disciplina em que seria obrigatório uso de uniformes, e que havia necessidade de um prazo maior para que os estudantes pudessem adquiri-lo. Surgem desse episódio, algumas animosidades entre o grupo, situações eticamente sensíveis.

O depoimento da estudante remete as questões sobre: obrigatoriedade da aquisição da roupa, ruído na comunicação entre colegas e professores e necessidade de se construir uma imagem social da profissão, justificativa para compra de certo modo intempestiva, na visão da depoente.

Fomentar ambientes éticos no ensino é influenciar o exercício ético na prática em enfermagem e quer dizer que precisamos saber lidar com os contrastes, com as regras institucionais, pois fomentam competências emocionais para enfrentamento de possíveis conflitos.

O exemplo descrito a seguir, revela que o comportamento humano influencia a formação de um ambiente ético, para que este seja âncora para o desenvolvimento das habilidades relacionais e técnicas.

“Na semana passada encontrei amigas minhas da faculdade, algumas foram embora e eu lembrei, e a gente conversando e lembrando da graduação, falamos sobre as provas práticas, principalmente de semiologia, a gente falando e lembrando assim, realmente acredito que ali, um grande sofrimento moral: uma amiga de ter ido numa das primeiras provas: ela não dormiu, não comeu, ela vomitou, dela chegar no dia da prova, uma prova simples, um cálculo de medicação, de uma intramuscular, mas ela não conseguiu raciocinar de tamanho esgotamento pelo medo de falhar, de chegar no dia da prova e zerar, e o zerar era atrelado a falta de capacidade de estar junto ao paciente de fazer aquilo no paciente. Essa carga, essa pressão em cima do aluno, que trazia esse sofrimento moral. Isso gerava consequência de não querer ir para determinado momento, não querer estar com determinado professor, por conta disso, realmente vai mexendo com tudo, complicado. ” (VIOLETA, 10º semestre).

A percepção de que a ética pode vir a ser uma tecnologia relacional que confere harmonia ao ambiente e relações, tornando-as éticas, se dá diante desses episódios, que possivelmente são isolados, mas que causam sofrimento moral.

As relações acadêmicas no contexto estudado são divididas com outras profissões, histórica e culturalmente marcadas por certo distanciamento da enfermagem: a medicina. Referida nas discussões do grupo, é essencial rememorar que as relações entre os colegas dos diversos cursos no mesmo espaço, são importantes para a formação de vínculos e para o exercício da ética pelos estudantes. Com base nesta acepção, emerge a seguinte afirmação:

“Meus pacientes às vezes falam, mas é tão atinado tão inteligente e aí por que você não tentou medicina? Não estudou mais um pouco para passar em medicina? E aí eu acho que isso distancia também já na academia os alunos de enfermagem dos alunos de medicina. Porque eu acho que a gente divide os mesmos campos a gente divide o mesmo espaço físico ali para estudar e tudo mais e é muito estranho, se a gente pudesse fazer ter mais convivência assim trocar mais ideias com eles a gente está atendendo os mesmos pacientes, atuando no mesmo campo?!” (LARANJA, 9º semestre).

A estudante menciona a distância entre os acadêmicos de dois cursos da saúde e que dividem o mesmo espaço físico, porém não formam ambiente que seja ético, que permita refletir sobre os processos de trabalho e complementariedade de suas ações. Quando se perpetua a divisão e a ideia da subalternidade em relação a outra profissão, perde-se a oportunidade de se construir relações saudáveis e afirmativas.

A fala a seguir, traduz compreensão da participante quanto as diferenças do exercício profissional entre EUA e Brasil, situados no diálogo que versava sobre questões sociais, salariais e processo de trabalho na sua experiência de monitoria na Escola de enfermagem,

“[...] uma preocupação que eu tinha muito, quando eu estava na monitoria, eu me preocupava muito, porque realmente eu quero uma enfermagem forte, de excelência, que é o que eu acredito [...].” (VIOLETA, 10º semestre).

A esperança de se construir uma enfermagem forte, advém pelas boas práticas fomentadas no ambiente de ensino, por meio das relações humanas, que fundamentam a base para a formação de profissionais críticos e reflexivos que possam desejar o que Violeta traz em seu discurso: *uma enfermagem forte!* Infere-se que uma profissão forte, está permeada por relações afirmativas de respeito e exercício livre da ética, como forma de resistência as formas de separação e fragmentação entre a teoria e a prática.

Corroborando com as colocações anteriores, o discurso a seguir apresenta lacunas entre teoria e a prática hospitalar, aponta para necessidade em se ressignificar o ensino teórico. A fala do estudante aponta para urgência da enfermagem em construir espaços que lhes permitam ser protagonistas do fazer, mas entende-se, que depende do engajamento de cada profissional, estudante, docente e organização de ensino e saúde.

“E no campo de estágio a gente nem sempre tem espaços, falando em relação a Medicina que ocupa os espaços, a enfermagem nem sempre ocupam seu espaço, não faz questão de se empoderar, pelo menos foi a visão que eu tive, tive 5 dias de estágio que eu fiquei olhando, não consegui interagir, a equipe toda treinada e eu como estagiário, que modificação posso fazer ali? Então foi bem conflitante assim estado bem eu achei que foi um campo que foi em inválido para mim. ” (AZUL, 9º semestre).

A ponderação que a fala de Azul caracteriza-se pela consciência de que a sua presença pode transformar o ambiente. Esta constatação pode ser feita diante do desafio de vivenciar 5 dias de estágio em que não foi possível estabelecer um mínimo de interação, logo invalidado por ele próprio, diante da experiência de estar no campo de estágio e não conseguir desenvolver as competências mínimas pretendidas.

Dentre as lacunas já percebidas, outro ponto não menos importante, é o que a participante menciona no decorrer do seu estágio na área hospitalar:

“Mas eu acredito que a comunicação pode ou não convencer, temos a prova aqui. Não tem como até porque é uma ferramenta muito importante da nossa profissão, até porque profissional da enfermagem é um profissional que tem uma responsabilidade educacional, ele trabalha muito com isso! Tu precisas se comunicar, as coisas acontecem ali. Eu tive muita dificuldade, agora pensando sobre esta questão colocada pelo colega, sobre a relação com alunos da medicina, da gente não ter espaço, para discussão e casos, porque eu lembro da UTI de eu estar com o pessoal da Medicina e eu comentar sobre essa angústia e ouvir: ah sim, eu sempre disse que tinham que convidar o pessoal da enfermagem para as festas! Eu disse: não querido! É para discutir casos. Eu tive muitas dificuldades para me comunicar com os acadêmicos de medicina, eu não sabia como chegar! Na minha cabeça era enfermagem, eu não sabia me comunicar com outros profissionais, tinha medo não sabia como chegar. De não saber abordar profissionais dentro das equipes. Eu tive dificuldades para me comunicar e no final tive uma situação na UTI e a enfermeira comentou vai lá pergunta com a médica e eu não soube. ” (VIOLETA, 10º semestre).

O discurso de Violeta, apresenta a questão da comunicação como ferramenta para construção de espaços éticos em parceria com outras profissões. A estudante descreve um fato em que o colega da Medicina não compreende a importância de se dividir questões do cuidado, da clínica. Em contrapartida, a depoente afirma a dificuldade em se comunicar, discutir, sobre os casos clínicos com equipe médica. Enseja-se que devido as razões históricas e culturais que permeiam ambos os campos do conhecimento, ainda perdurem elementos que obstruem processo de comunicação no processo de aprendizagem.

Identifica-se a necessidade de fortalecer a interlocução entre a teoria e a prática, entre os elementos utilizados em aulas simuladas e o contato real com os pacientes. A afirmativa de Violeta nos remete as questões básicas da formação em enfermagem, o estabelecimento de uma abertura que permita transitar entre o que está prescrito e as habilidades reais e necessárias aos educandos.

Conforme o depoimento,

“Era ensinado a temos atitudes, que temos que nos colocar, mas muitas vezes nas questões acadêmicas a gente fica impossibilitado! pensando no exemplo das provas, sobre as questões de simulação, de bonecos mais realísticos, eles não estão implementados por questões de estrutura, mas que se tente trazer uma comunicação mais efetiva, fica muito abstrato, porque tu chegas no hospital e tu chega no paciente e se perde, trazer essas competências mais a fundo, as questões relacionais, sugestões de professores, porque são facilitadores do aprendizado. ” (VIOLETA, 10º semestre).

Sob outra perspectiva, Lilás traz as questões sobre ambientes éticos na prática em saúde, propondo que as instituições deveriam organizar-se para se adaptarem as rotinas individuais de cada paciente. Embora, no dia a dia de trabalho, as regras sejam importantes para a própria organização do trabalho, urge um repensar em como equilibrar as necessidades direcionando para um ambiente mais ético.

Para Lilás, 7º semestre,

“Eu acho que no ambiente ético deve prevalecer o respeito e dentro das unidades deveria adaptar essas rotinas de acordo com a necessidade individual de cada paciente. ”

Corroborando com a fala acima, Marrom, 5º semestre afirma:

“Regras, e certas regras para não prejudicar ninguém, como administrar medicação errada e não comunicar o fato isso não contribui para um ambiente ético. ” (MARROM, 5º semestre).

Nesse sentido, Bege, 5º diante das discussões sobre exercício ético, ambientes éticos e a influência destes nas atividades práticas afirma,

“[...] sim, é não omitir nada diante dos erros, isso torna cuidado mais seguro. ” (BEGE, 5º semestre).

Ambientes éticos também são ambientes seguros, as condições externas mediam sua construção. Para Cinza, é ter a coragem de admitir as falhas, a questão da moralidade apresenta-se de modo potente para a formação de um ambiente ético no exercício do cuidado.

De acordo com a estudante é,

“É ter a coragem de admitir erros e a questão da moralidade tbem diante do cuidado para que seja um ambiente ético. ” (CINZA, 10º semestre).

Portanto, verifica-se nos discursos dos estudantes que ainda existem lacunas a serem superadas entre academia e a prática, e compreende-se que os ambientes éticos construídos durante ensino teórico influenciam nos que são formados nos estágios. Entende-se, que há uma relação dialógica entre os dois campos de formação, porém, há lacunas que possivelmente emergem nesses ambientes.

8.6 Elementos para a formação de ambientes éticos

Alguns elementos para a formação de ambientes éticos na graduação em enfermagem, emergiram nas discussões. Violeta, 10º semestre, destaca:

“[...] Tu sabe o que que é certo a ser feito e tu não tem autonomia. ” (VIOLETA, 10º semestre).

A autonomia pressupõe a liberdade de expressão e de realizar o que é entendido como correto. Muitos fatores externos, como a pouca abertura para mudança e a inabilidade para escutar o outro, podem tolher o exercício da autonomia, que é um dos elementos fundamentais para exercício da ética.

O exercício da ética na formação implica em formar a afirmar vínculos sociais, por meio das competências relacionais, considerando o outro em sua singularidade. Isto demanda considerar suas experiências. Essa ação, advém de uma mudança de pensamento, para um pensamento ético, que acaba por influenciar no ambiente.

“[...] eu penso que seja de acordo com as nossas relações, as nossas experiências que a gente foi montando isso. E criando o ambiente ético no caso. [...] só consegui me desenvolver quando eu consegui realmente estar no mesmo degrau dos professores, digamos assim, no termo comunicação. ” (LARANJA, 9º semestre).

“[...] primeiro exemplo comunicação, respeito, conhecimento do conteúdo. ” (AZUL, 9º semestre).

A comunicação constitui-se a base das relações sociais, sem ela não há interação social. Sob olhar teórico desta tese, as questões históricas e sociais dos indivíduos são elaboradas por meio da linguagem, da comunicação. Ela norteia as interações permitindo que os indivíduos se compreendam, desenvolvam empatia, mitigando as desigualdades.

O saber teórico também se mostra como elemento para a formação de ambientes éticos na graduação. Ele possibilita o pensamento crítico e a tomada de decisão ética, que se configura pela perspectiva dos códigos morais e teorias éticas, perpassa a individualidade a cultura da organização, somados a coerência entre o discurso e a ação diante de um determinado fato (GILIOLI *et al.*, 2020).

Constata-se, que a formação de vínculos, retomando esquema triangular adaptado para esta tese, em que na base, encontram-se professores, colegas, pacientes, famílias etc. São considerados elementos importantes para o exercício do saber prático. Para Azul, são importantes para esse ambiente:

“Relações acadêmico-acadêmico, acadêmico-docentes, isso vai impactar na forma de trabalhar depois.” (AZUL, 9º semestre).

“Eu acho que para construção de um AE: respeito, diálogo, e saber ouvir. As vezes uma pessoa tem opinião contrária a outra e outra pessoa entende de modo pessoal, o que causa conflitos.” (VERMELHA, 10º semestre).

Verifica-se que para os estudantes que estão no período final do curso, as questões relacionais são essenciais para o exercício ético em sala de aula ou no decorrer dos estágios. Infere-se, que essa percepção se dá pelo processo de amadurecimento e pelas experiências em outros períodos, pois eles se apropriam dessas questões em relação aos estudantes que estão em períodos iniciais.

Medir os riscos de um ambiente são interpretados como elementos para promoção de um ambiente ético. Identificar riscos à segurança do paciente é tão importante quanto a própria segurança e dos colegas, conforme destacado por Cinza

“É saber medir riscos para não causar nenhum dano aos pacientes e para a gente também, ser ético também para saber aonde se pode ir para não prejudicar colegas de equipe a gente mesmo.” (CINZA, 10º semestre).

Considera-se que o exercício ético pelos estudantes na graduação se dá pelas relações respeitadas, autonomia, comunicação, interação, compromisso consigo e com os outros, pelos saberes teóricos que dão base a formação. Estes elementos conferem harmonia e menos desigualdade, tornando as relações mais próximas e cuidadosas, contribuindo para tornar os ambientes mais éticos.

8.7 Papel dos professores e da universidade para a formação de ambientes éticos: da teoria à prática

Nesta esteira encontram-se os registros das compreensões acerca das interações sociais no contexto universitário, em um movimento dialógico entre teoria e prática, os estudantes discutem no grupo as características dessas relações coletivas, as liberdades de expressão nesses espaços e as lacunas observadas na construção de ambientes éticos.

Diante dos instrumentos mediadores, como perguntas abertas feitas pela pesquisadora e leituras sobre a rede de relações humanas na universidade, ética e ambientes éticos, os participantes mencionam:

“É que cada pessoa foi montando a sua consciência ética e aí quando vai colocar isso tudo, surgem conflitos, não tem como não ter divergências é como pensamento de cada um, cada um pensa numa forma, então eu acho que isso foi construído também, cada um com a sua vivência.” (LARANJA, 9º semestre).

“Os reflexos do ambiente acadêmico, coisas que trouxe para minha vida, daí chega na Universidade e parece outro mundo, cultura diferente [...]São coisas éticas que no mundo acadêmico estão se tornando coisas reais.” (AZUL, 9º semestre).

Rede de relações na universidade descortinam possibilidades de se formarem diferentes vínculos interpessoais. As diversidades da rede de relações do contexto universitário, constitui-se um modo de existir do coletivo, enquanto um corpus dinâmico, em ação e movimento. Esse modo de existir está permeado pela cultura do ambiente, que traz novos sentidos e significados para Azul, quando diz que a Universidade “parece outro mundo.”

“[...] voltando as questões éticas no ambiente da academia, já vivenciei muita coisa, e que talvez não tenha sido por falta de maturidade, não sei, mas acredito que marcante também o que foi discutido no encontro anterior e por exemplo: discussões que a gente teve, questões do que seria certo ou não.” (VIOLETA, 10º semestre).

A fala de Violeta informa que as questões éticas são discutidas na universidade e promovem uma reflexão sobre as condutas morais, sobre o que é certo ou errado. Essas reflexões só podem ser produzidas através da interação entre professores e estudantes. Não há possibilidade de dissociarmos a construção de conhecimento das relações humanas. O encontro anterior, na percepção da estudante, permitiu um repensar sobre esses aspectos.

A estudante a seguir, interpreta como válido a aproximação com a professora frente as suas dúvidas em relação as questões técnicas e teóricas. Afirma que por um período considerava os professores inacessíveis e isso implicaria em um bloqueio na formação.

A tomada de consciência sobre a necessidade de interação se deu a partir da menção “conseguiu se soltar”, parte atribuído as questões culturais, que vinculam a ideia de que o professor como possuidor de um saber, deve distanciar-se dos alunos.

“Eu vi que depois que eu consegui me soltar, que eu conseguia chegar neles (professores) e que eles não eram tão inacessíveis como alguns, aí eu consegui me construir (me sair melhor) na academia, para mim foi a diferença. É, foi um processo longo para mim, talvez alguém já tenha se desbloqueado no início, mas eu vi que assim, a distância com os acadêmicos e a distância com os docentes, para mim foi complicado para o meu desenvolvimento.” (LARANJA, 9º semestre).

“[...]o aluno tem muito receio de se posicionar, eu tive muito receio, principalmente pela questão avaliativa. Hoje em dia está se trabalhando mais, tem um entendimento maior nessa questão de nota, coeficiente, competitividade etc. Que acaba criando uma concorrência, uma disputa, mas porque isso pesa? Ah teu currículo, teu histórico escolar, lá na frente vão influenciar em algum tipo de seleção, essas coisas vão sendo somadas.” (VIOLETA, 10º semestre).

No depoimento de Violeta, entende-se que o não posicionamento individual é por causa da avaliação do estudante. Os métodos de avaliação de acordo com a depoente, podem potencializar clima de disputa e distanciamento entre professores, instituição e estudantes.

Por outro lado, a falas a seguir afirmam a importância das relações sociais na

universidade, o respeito aos códigos que norteiam a formação de ambientes mais éticos nesse contexto.

“Eu acho que dentro da universidade deveria ter mais respeito e a comunicação com professor e tu tem que seguir aquilo que se prega. Dizendo que bem que a gente está o fora, mas dentro de tal código de ética você também tem que respeitar e fazer de acordo com aquilo. Então para mim isso forma um ambiente bem seria um ambiente ético ideal. ” (CREME, 10º semestre).

A participante em outro ponto de reflexão, circunscrito a temática, coloca:

“[...] eu acho que dentro da universidade deveria ter mais respeito e a comunicação com professor, e tu tem que seguir aquilo que se prega. Dizendo que bem que a gente está fora, mas dentro de tal código de ética. Você também tem que respeitar e fazer de acordo com aquilo. Então para mim isso forma um ambiente... seria um ambiente ético ideal. ” (CREME, 10º semestre).

Respeito as regras, ao coletivo, está presente na fala de Creme, ao mesmo tempo que a comunicação novamente emerge como um instrumento que mediador entre docente e discente. A coerência nas ações advém do exercício ético, o qual desperta para um olhar sobre o coletivo, quando o estudante traz que estamos fora, porém, inseridos num código de ética. Este perpassa as relações humanas, legitima as ações e provoca uma reflexão sobre os limites e possibilidades destas ações.

Sob esta perspectiva, a importância dos professores na formação de ambiente éticos foram elementos que emergiram nas discussões do grupo. A mediação que os docentes podem realizar, se dão pelas atitudes éticas. Estas atitudes, englobam elementos constituintes de ambientes éticos como: comunicação, empatia e representatividade que a figura do professor confere nesse processo, como referência para o exercício ético dos estudantes.

Assim, os participantes discorrem sobre o papel dos professores nesse contexto, identificados pelas falas a seguir.

“[...] então eu acredito que ainda temos alguns pontos a serem trabalhados na enfermagem brasileira, e até mesmo nas instituições, e lógico que não é flexibilização, de cobrar menos, que eu me refiro, a gente tem que buscar excelência, mas há formas de cobrar isso, formas benéficas, que cobrar os alunos, e não aquelas que chegam ao ponto de o aluno não querer procurar o professor, que tá ali que é referência, pra isso e ter que procurar outras pessoas. ” (VIOLETA, 10º semestre).

Violeta, traz algumas questões a serem refletidas: método de avaliação e o papel do professor que pode se tornar distante, diante da forma como conduz processo de avaliação e formação. Urge pensar em equilíbrio, como mencionado, não cobrar de menos ou a mais. O cerne da questão é modo de se realizar o processo e como os professores e estudantes se posicionarão diante dele.

Para Azul, 9º semestre a percepção do estágio na unidade de obstetrícia foi superficial, o sentimento expresso de não pertencimento, de não saber o seu papel na prática, quando são requeridas habilidades que ponham a prova o conteúdo teórico aprendido, foi frustrante. A reflexão que o estudante coloca, parte de um contexto: qual papel da universidade e do professor nesse interim, e se há devolutiva dessa experiência, como lidar e auxiliar o educando nesse processo? Como empoderar os atores envolvidos?

Assim ele expressa:

“E no campo de estágio a gente nem sempre tem espaços, falando em relação a Medicina que ocupa os espaços, a enfermagem nem sempre ocupam seu espaço, não fazem questão de se empoderar; pelo menos foi a visão que eu tive, tive 5 dias de estágio que eu fiquei olhando, não consegui interagir, a equipe toda treinada e eu como estagiário, que modificação posso fazer ali? ” (AZUL, 9º semestre).

Acrescenta-se a afirmativa de Laranja, 9º semestre

“[...] se a tua relação com o docente não é boa você não consegue se relacionar com o paciente é só uma consequência, assim para mim foi assim até eu conseguir deslanchar nas nessa parte são habilidades que tu tens que desenvolver elementos [...] ” (LARANJA, 9º semestre).

Compreende-se, por meio do depoimento de laranja, que o desenvolvimento das habilidades perpassa pela boa relação de professores e estudantes, e o relacionar-se com paciente, é a consequência. Na maioria das vezes, o caminho que se percorre é o inverso, ou seja, há um esforço para qualificar o cuidado e as relações com os pacientes, e não se percebe que o fio condutor para formar essa competência, encontra-se nas relações humanas no ambiente universitário.

As percepções sobre ética na formação direcionam o grupo para outros momentos reflexivos, para os vários olhares sobre esses aspectos. Muitas questões foram mobilizadas no grupo focal, que aconteceram devido movimento de partilha dentro do próprio grupo, pelas experiências, histórias compartilhadas e cultura de cada participante.

Com isso, o discurso de Violeta, 10º semestre, discorre sobre a participação dos discentes em questões avaliativas e relações com docentes. Revela-se um discurso inquieto, reflexivo, contestatório, porém, essencial para mudanças no processo de formação.

Para Violeta, 10º semestre:

“[...] A gente se posicionar, embora, nas oportunidades que eu tive, de falar, seja por avaliação discente pelo docente, em avaliações das disciplinas, seja em pesquisas sobre aulas em modo remoto, sobre processo de ensino aprendizado que poderia estar sendo prejudicado. Mas acredito que mudar essa estrutura, precisa de uma abertura maior, para que esse aluno consiga falar, mostrar, o que realmente se está pensando, acerca de tudo isso, enfim, propor mudanças que sejam viáveis, a gente não faz nada sozinho, a gente está sendo formado por várias pessoas. Mas ter um espaço que te

permita isso que não seja: ah o aluno só quer cobrar! Mas que a gente seja parte da solução. Pois na questão da pandemia nós ficamos com enfermeiros da prática, e os docentes a distância, quando era. Eu acredito que tem essa desconexão, essa falha e acredito que deva ter esses espaços, porque muitas vezes tinham coisas relacionadas a disciplina, ter alternativas e mudar, e agora falando eticamente ou não, não se falava, não tinha essa liberdade, pois poderia repercutir na minha nota. ”

Ambientes éticos abarcam decisões que preferencialmente, sejam compartilhadas entre os que fazem parte dele. No depoimento acima, percebe-se que o não posicionamento individual é por causa da avaliação. Os métodos de avaliação de acordo com a fala, podem potencializar clima de disputa e distanciamento entre professores, instituição e estudantes. A necessidade de abertura para expressão do pensamento de modo coerente e respeitoso, implica em que os discentes possam participar das estratégias de soluções, diante dos ruídos e conflitos vivenciados na universidade.

A fala da depoente relaciona a liberdade de expressão de certas opiniões sobre processo de formação e a avaliação individual, a nota em si. Um receio de que se houvesse pensamento divergente dos demais, influenciaria a forma de avaliação, sendo interpretado de modo negativo.

A colocação de outra estudante difere em alguns aspectos, pois ela identifica que há ambiente ético na relação pessoal com os docentes, porém, o exercício ético não é verificado quando envolve o exercício profissional.

Assim, para Rosa, 10º semestre:

“Em relação aos professores existe ambiente ético, mas no ambiente de trabalho nem sempre, depende da conduta, dos valores, dos princípios dos profissionais, divergências entre condutas das profissionais médicas. Dentro do ambiente hospitalar é possível abrir exceções, como na UTI que vem familiares de outra cidade, situações específicas, que deve haver flexibilização. ” (ROSA, 10º semestre).

Percebe-se, que um pensamento ético é necessário para que as ações de saúde possam transformar-se em ações éticas. Há urgência em superar as divergências entre várias profissões inseridas no mesmo contexto de cuidado. O ponto de partida, situa-se no individual, nos processos de subjetividade do trabalho em enfermagem, para que as flexibilizações mencionadas, sejam possíveis.

Outros pontos fundamentais trazidos no grupo foram: a identificação dos participantes com a disciplina, o *enxergar a enfermagem dentro das disciplinas*, o fomentar nos educandos a questão da ética para além de um saber teórico e as relações interpessoais com os professores, o que é apontado dos depoimentos que seguem,

“[...] depende do professor da forma como é passado. Depende da disciplina, houve disciplinas que não consegui visualizar a enfermagem dentro dela, ficou um pouco

confuso, mas por outro lado que há professores que seguem linha bem de acordo com as situações da prática, muitos conseguem nos instigar a questão ética. Há disciplina que precisa mudar a metodologia, outras não. ” (BRANCA, 5º semestre).

“Eu acho que muitas disciplinas precisam melhorar, e a gente precisa se enxergar nelas, algumas a gente não vê, a relação delas com a enfermagem e acho que para criar um ambiente ético é preciso ter essa comunicação. A gente as vezes solicita alguma mudança e não acontece, o professor não encara muito bem esse pedido, essa crítica, eu acho que isso facilitaria para formar esses ambientes éticos, a comunicação. ” (VERDE, 5º semestre).

Para Branca, depende do docente e da forma como ele constrói o saber, para que seja possível identificar a enfermagem dentro da disciplina. Mas o que seria visualizar a enfermagem na disciplina? São elementos que precisam aparecer para os estudantes para que eles se identifiquem com a profissão, são disciplinas que precisam mostrar a enfermagem por meio de seu conteúdo, seja direto, ou transversal, que tenham sentido e significado. Caso contrário, a metodologia precisa ser revista, o caminho a percorrer deve ser reconsiderado, para que alcance os objetivos propostos.

Somados a essas ideias, Verde enfatiza a comunicação como habilidade para qualificar as relações entre docentes e discentes e por conseguinte mediar a construção de ambientes mais éticos. Os ambientes éticos no processo de ensino demandam coerência e sentido, interpretado no discurso. Isso implica em comunicar-se, e de modo efetivo, para que produza uma reflexão sobre quem são os estudantes neste contexto, quais seus objetivos e quais os papéis dos professores. A comunicação que contesta, solicita, resiste as formas de ações e ambientes antiéticos, podem trazer à tona os ruídos, mas isso, permitirá que todos revejam seus caminhos.

Com base nessa acepção, Vygotski diz que o processo de ensino e aprendizagem se dá pela interação social, pela linguagem, por meio da consciência, elementos inerentes as relações sociais, importantes para o alcance da zona proximal dos educandos, lugar em que pelo auxílio de alguém mais experiente somados as suas habilidades, os objetivos são consolidados (VIGOTSKY, 2007).

Com vistas a legitimar e comunicar as percepções registradas nos discursos dos participantes, produziram-se imagens a partir dos diálogos do segundo encontro do GF. A mediação se deu pelas temáticas debatidas que se concentraram em: formação de ambientes éticos e seus elementos, a universidade e professores neste contexto, possíveis lacunas entre saber teórico e a prática e seus dilemas. No transcorrer do GF, a pesquisadora mediu as discussões trazendo as temáticas escolhidas para o encontro de acordo com os objetivos do estudo.

A partir de então, se propôs a construção imagética pelos estudantes dos assuntos discutidos, com intuito de desvelar o não dito, o imaginário, a compreensão proveniente da

internalização dos temas. As imagens foram entregues posteriormente aos encontros e serão apresentadas a seguir.

8.8 Imagens que se mostram sobre ambientes éticos na universidade: um diálogo entre saberes teóricos e práticos

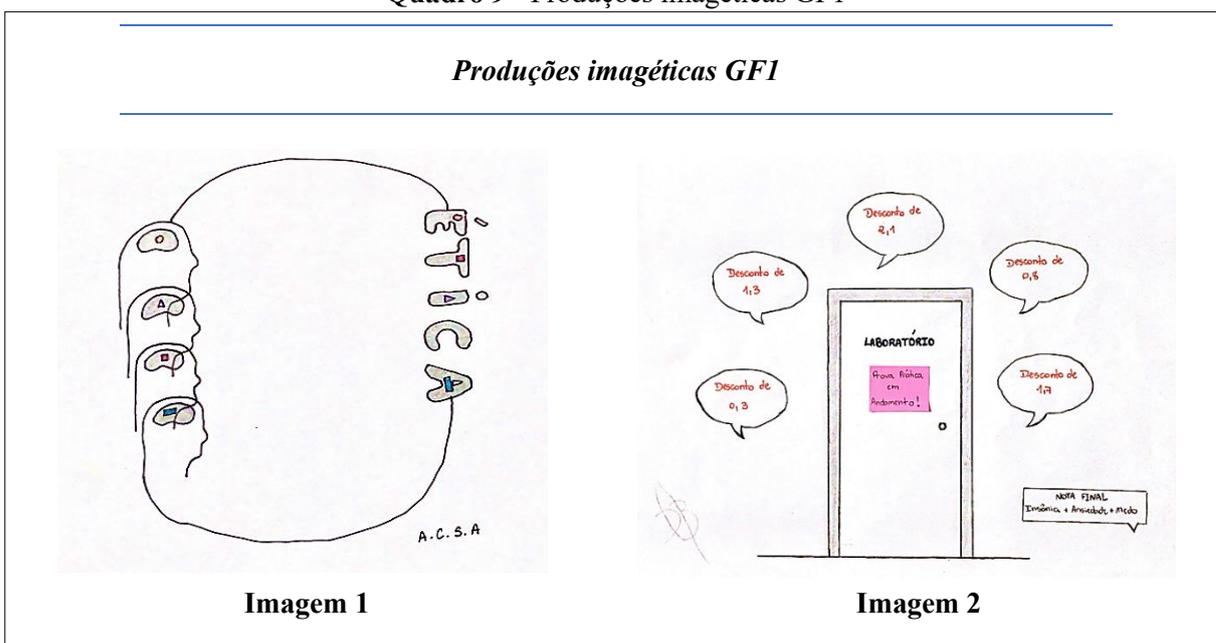
Apresenta-se o conjunto das imagens produzidas pelos grupos após as discussões e enviadas a pesquisadora por e-mail, e que respeitou a pausa internalizadora orientada pelo referencial teórico desta tese, com objetivo de mobilizar os estudantes a construírem coletivamente seus significados e sentidos sobre: " *imagens que tenho de ambientes éticos na formação em enfermagem*".

As imagens partem da compreensão de cada estudante sobre o tema. Nota-se que cada uma possui características semelhantes, pois expressam a inter-relação entre os saberes teóricos, suas percepções pessoais e a prática em saúde em diferentes períodos.

Adentra-se ao nível iconográfico de compreensão das imagens, para captar o que se mostra em cada produção. Os estudantes por estarem em períodos diferentes, demonstram em seus desenhos, distintas percepções sobre o mesmo objeto e contexto em que foram produzidos

Assim, foram entregues pelo Grupo 1: 02 imagens, Grupo 2: 02 imagens e Grupo 3: 03 imagens. Na organização inicial dos GF, o Grupo 3 tem mais participantes de semestres iniciais e percebe-se um movimento interno neste grupo para construir mais de uma imagem.

Quadro 9 - Produções imagéticas GF1



A imagem 1 exibe 4 rostos olhando para uma única direção e ao lado dos rostos que se encontram nas extremidades duas linhas que abraçam e se conectam a palavra ética. Esses rostos, também apresentam desenho de um cérebro em cada um e que se interligam com a palavra ética.

Já, a imagem 2, contém uma porta escrita Laboratório e vários círculos ao redor com pontuações diferentes junto com a palavra: desconto. Há uma placa na porta que diz: prova prática em andamento, e abaixo a direita: nota final com a descrição: insônia, ansiedade e medo.

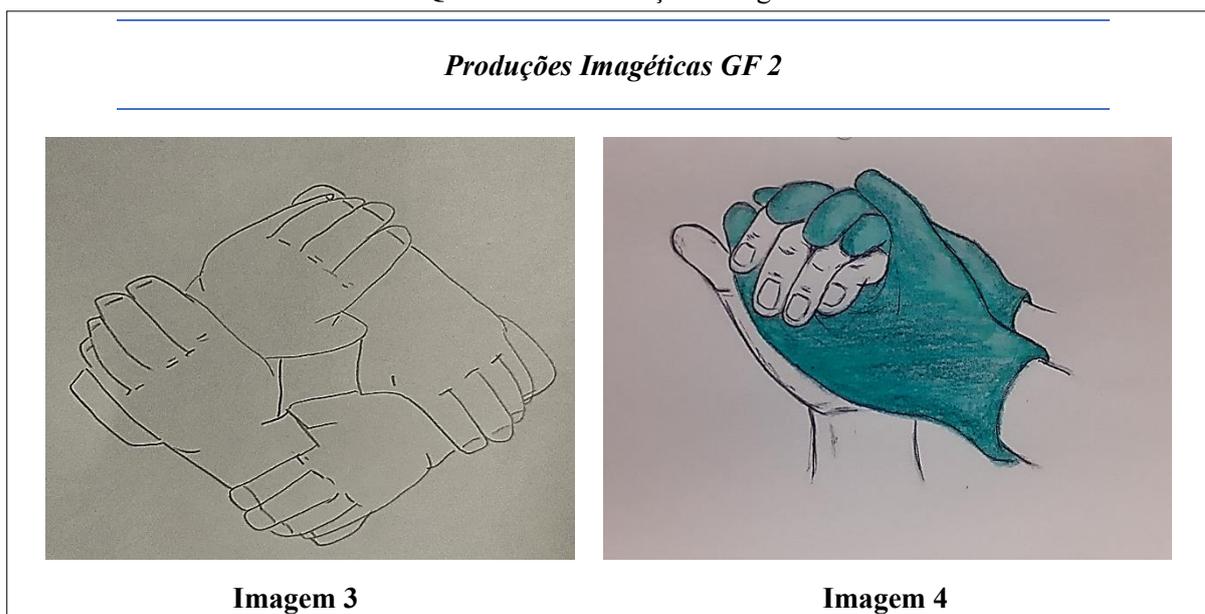
Busca-se compreender os pontos de conexão nesta produção grupal, percebe-se que foram realizadas por dois estudantes em fase final da graduação. Momento em que emergem quase que a totalidade das experiências dentro da Universidade. A imagem 1 aponta para um pensamento ético interligado com as pessoas que pensam diferentes, mas que desejam por meio da ética como ferramenta mediadora, mitigar as desigualdades contribuindo para um ambiente mais ético.

O fato de possuir apenas duas linhas que se unem e em forma de círculo chegam até a palavra ética, pode-se interpretar que existe uma relação dialógica entre os sujeitos representados no desenho, para que se alcance o mínimo de equilíbrio nas ações éticas.

Contrapondo com a percepção da imagem 1, a imagem 2, aponta outro modo de trabalho dentro do processo de formação. A porta do laboratório remete as aulas práticas e ao processo de avaliação dos discentes. Apesar de estar escrito na porta: prova prática em andamento, com intuito de sinalizar respeito ao momento de avaliação, a não interrupção de uma construção teórico-prática, ao lado da porta a menção: avaliação final com os adjetivos bem claros: insônia, ansiedade e medo, são contestatórias sobre a forma de avaliação, descritas nos discursos e comunicados por imagens nesse momento.

O processo avaliativo é manifestado nessa imagem, somados aos descontos que podem ocorrer diante dos possíveis erros. A avaliação formal, por meio de notas, remete a questão tradicional de ensino, no qual o estudante é engessado em um sistema que pode ocasionar insegurança, não permitindo espaços mais criativos e relações interpessoais assertivas entre discentes e docentes.

Quadro 10 - Produções imagéticas GF2



A imagem 3 e 4 possuem pontos semelhantes em sua interpretação pré e iconográfica. O desenho 3 apresenta quatro mãos interlaçadas entre si, sem uso de cor para destacá-las. A imagem 4 demonstra duas pessoas que estão se dando as mãos e uma delas está colorida de verde. Nesta imagem, o significado da mão verde nos leva a pensar em mãos de um profissional de enfermagem segura a de um paciente durante o cuidado. Remete ao conforto e cuidado atribuídos a profissão em seu fazer.

Duas mãos que representam os enfermeiros e um do paciente. A imagem 3 evidencia a igualdade entre as mãos e pode-se deduzir que estas se relacionam a formação teórica, em que os colegas estão no mesmo nível, em influência mútua.

Os estilos revelados em ambas as imagens reportam a formação de ambientes éticos, por meio de ações de cuidado e de relações assertivas. A harmonia, a interação, a vinculação e o cuidado demonstrado pela significação das imagens, têm a conotação de um pensamento ético dos depoentes.

As imagens resgatam os discursos dos participantes quando mencionam a importância das competências relacionais, a necessidade de espaços de escuta, a consciência da ação transformadora dos docentes e discentes na graduação, a proximidade entre colegas e professores e liberdade de expressão. Estas produções confirmam as reflexões produzidas no segundo encontro dos GFs, em que se destacam as inter-relações entre os diferentes atores no processo de formação dos enfermeiros.

Quadro 11 - Produções imagéticas GF3

Produções imagéticas GF 3



Imagem 5

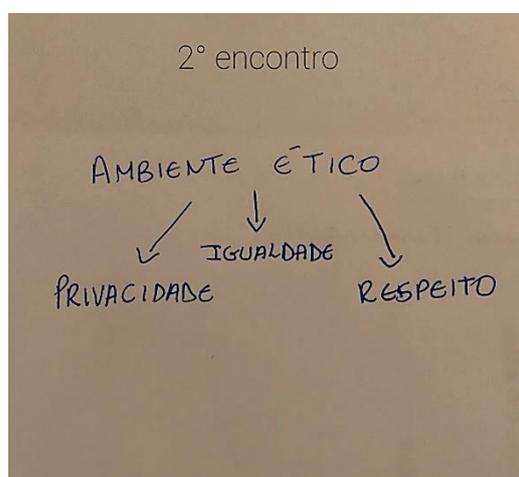


Imagem 6

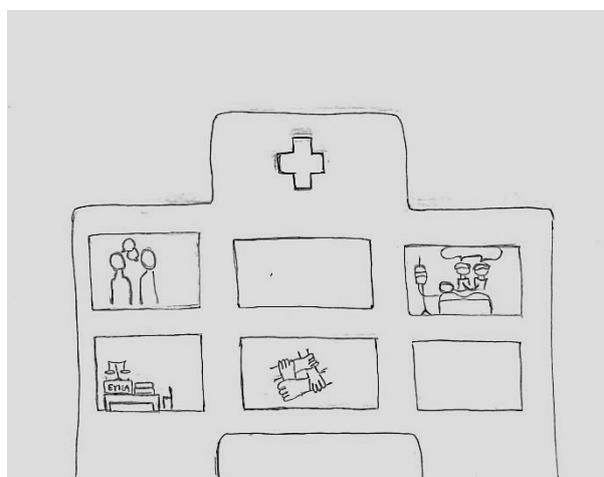


Imagem 7

A produção do Grupo focal 3 constitui-se por 3 imagens com características semelhantes e com diversos pontos que chamam a atenção. A imagem 5, apresenta um grupo de estudantes composto por 8 pessoas diferentes em tamanho, cor da pele, cabelo e gênero. Os estudantes representados na imagem estão dispostos em círculo, um de frente para o outro, sua maioria sorrindo, e com os braços abertos. Nota-se, que 5 destes estudantes seguram placas com mensagens distintas.

As placas contêm as seguintes palavras: *comunicação eficaz, grupo e equipe, coerência,*

histórico social e valores e princípios morais. No centro da imagem encontra-se a palavra *ambiente ético*.

Os estudantes comunicam por meio da imagem 5, aspectos que envolvem a diversidade de pensamentos, das questões sociais, de gênero, dentro da Universidade e chamam atenção para que estas relações sejam respeitadas e saudáveis. A partir disso, todos podem partilhar de uma posição menos desigual por meio de espaços de escuta.

O círculo atribui um significado, ou seja, a construção de espaços mais inclusivos que respeitem os diversos pensamentos e aproximem discentes e docentes. Ele revela por meio das mensagens contidas nas placas, que o cerne da existência humana e sua essência está na coerência de suas ações, nos seus valores morais, na historicidade de cada indivíduo e na consciência grupal.

Não se pode deixar de mencionar que toda relação humana é uma relação social, em que as histórias e experiências das pessoas, devem ser levados em conta, conforme a mensagem desenhada.

Outro aspecto trazido nesta imagem é a questão de equipe e grupo. A noção de equipe está traduzida por meio de vínculos profissionais, a lei do exercício profissional que orienta as ações de enfermagem. A grupalidade, neste quesito nos remete a aspecto de vínculo social, de cooperação, solidariedade, amizade, empatia, atributos que importam quando se almeja a formação de ambientes éticos nos espaços de formação profissional

A imagem 6 explicita com as percepções dos estudantes, em que a privacidade no cuidado, a igualdade e respeito são valores morais e éticos essenciais para transformar espaços de conhecimento em espaços que permitam um fazer mais ético. Com isso, infere-se que as estruturas físicas desses contextos não se caracterizam pelo ambiente ético e sim este é reafirmado por meio do comportamento, pensamento ético e exercício de ações éticas.

Somam-se as produções anteriores a imagem 7 que revela as relações e o processo de trabalho dentro do Hospital. A imagem possui seis janelas, sendo duas vazias e outras quatro com imagens: de um grupo de pessoas em um diálogo, outra com duas pessoas conversando, outra na cabeceira de uma cama e em cima uma terceira pessoa, representando paciente, na terceira janela, tem-se uma mesa com livros e uma cadeira e sobre a mesa a palavra ética e em cima uma balança que nos remete a Justiça e equilíbrio.

Na terceira janela há mãos que se entrelaçam, formando círculo, o que nos remete a pensar a respeito da cooperação, solidariedade, trabalho em equipe, igualdade. No topo do desenho, uma cruz, simbolizando instituição hospitalar permeada por situações que acontecem nesse contexto, senso de justiça e ética evidenciados na terceira janela da Imagem 7.

Quando se relacionam os desenhos, percebe-se a preocupação e a linha de pensamento dos autores, em descrever com palavras os principais valores, conceitos que compreendem como essenciais para desenvolvimento de ambientes ético e a imagem por meio de janelas de uma instituição com cenas importantes que ocorrem no decorrer da formação.

Há duas janelas vazias, que nos fazem refletir que ainda precisamos avançar para desvelar as ações que porventura estão ocultas, ou são difíceis de serem compreendidas. O que se mostra nesse grupo são resultados das interpretações coletivas sobre o que é importante para a formação de ambientes éticos que perpassam desde ensino na sala de aula, das teorias éticas até as circunstâncias vividas nos estágios. Todas possuem uma relação pedagógica que dá sentido ao fazer em enfermagem.

Partindo dos pressupostos que, para se formarem ambientes éticos é necessário compreender os fatores externos e internos que impedem as ações éticas, apresenta-se a seguir as descrições do terceiro e último encontro dos estudantes. Nele são abordados os possíveis dilemas éticos no processo ensino aprendizagem teórico-prático e prático e os fatores impeditivos para o exercício ético.

Destaca-se que o contexto das produções imagéticas e dos grupos focais se deu em meio a um momento de ensino aprendizagem teórico-prático durante a Pandemia da covid-19, em que as relações docente-discentes e entre discentes e demais colegas e profissionais possivelmente foram impactados pela distância física, apesar de neste contexto outras formas de relação interpessoal tenham sido mobilizadas e construídas, o que por si só, foi desafiador.

Descrição das categorias do terceiro encontro

O terceiro encontro foi marcado pela retomada das questões discutidas nos encontros anteriores. O período entre o segundo e a realização deste, foi mais longo, de aproximadamente um mês. Com isso, aproveitou-se para estimular os participantes a refletirem acerca do processo ensino aprendizagem que estavam vivendo no momento. Muitos estavam prestes a apresentarem seus trabalhos de conclusão de curso, retornando dos estágios na área hospitalar e atenção básica, outros ansiosos para ingressarem no campo prático, já que a fase de restrição devido a Pandemia da covid-19 estava sendo flexibilizada.

Alguns campos de estágio foram desafiadores, como nas UTI's, outros mencionaram a preocupação com seus projetos e trabalhos finais, e diante deste contexto, de intensa imersão nas questões de formação em enfermagem, atividades presenciais que foram organizadas para dar conta dos prazos curriculares, dos desafios dos professores para se organizarem diante das

avaliações teóricas e práticas. Neste encontro, as discussões suscitaram como os fatores internos e externos podem interferir nas imagens e percepções da ética, até então descritas e construídas pelos estudantes.

Esse tempo foi útil para que os depoentes se conscientizassem sobre a importância da ética como uma tecnologia relacional e instrumento para gestão dos Projetos Pedagógicos dos cursos de enfermagem, pois perpassam os diversos campos do saber teórico, teórico-prático e prático. Pode-se inferir a partir do olhar dos estudantes que a ética se configura como um modo de produção de ações éticas, que fortalece as relações humanas, qualifica o cuidado de enfermagem, propõe ambientes humanizados para o aprendizado, sendo imprescindível sua presença em todo percurso formativo.

Sob esta perspectiva, apresenta-se a seguir as categorias que emergiram deste encontro e que comunicam a necessidade de fortalecer as relações humanas na universidade e apontam caminhos para a qualificação dos Currículos de Enfermagem, tornando-se aliadas dos docentes na construção de metodologias ativas que estimulem os estudantes para um pensamento ético e crítico da realidade em que estão inseridos, para uma maior participação política no interior dos Cursos de graduação. Neste encontro a partir das unidades de análise dos discursos emergiram duas categorias descritas.

8.9 Situações eticamente sensíveis vivenciadas na graduação

Os estudantes descrevem inúmeros aspectos relacionados a prática e a formação teórica em sala de aula, que entendem como um modo de produção de dilemas éticos, que perpassam as relações interpessoais, situações do aprendizado, experiências novas no ambiente hospitalar, questões avaliativas e os processos relacionais no interior dos grupos.

Conforme destaca Laranja, 9º semestre, a competitividade entre os colegas pela maior nota pode desenhar um caminho em que haja perdas dos valores e limites, provocando certa obstinação por vencer a todo custo.

“Acho que a competitividade, as vezes a gente vê que a competitividade no ambiente da saúde, disputas por nota dentro da graduação. As vezes a competitividade faz pessoal perder os valores, a gente vê que tem uma movimentação na graduação que tu tens que estar entre os melhores, querer a nota acima de tudo. ” (LARANJA, 9º semestre).

O discurso de Laranja, é confirmado pelo que Violeta (10º semestre) coloca,

“Sobre as turmas, as escolhas de turmas, somos bem avisados que aqueles que tem maior coeficientes tem mais prioridade de escolha, de escolher turmas que fique

melhor para ti se encaixar; a gente sabe que tem professores que são de prática enfim. A pessoa que tivesse esse coeficiente maior; teria escolha de turma. Então seria um conjunto né? E sendo bem sincero é ele que vai determinar a pessoa conseguir ou não aquela turma. E essa questão da competitividade é o eu já a vivenciei eu posso dizer que eu instiguei e a minha trajetória acadêmica ela iniciou de uma forma e graças a Deus terminou de outra, mas eu vivenciei a competitividade, eu era uma pessoa muito competitiva! ”

O que a depoente coloca é o fato do modo de inserção em determinados grupos ou turmas mediante o processo avaliativo. Entende-se, que aqueles com maior coeficiente, possuem a prerrogativa de escolherem a turma que melhor se identificam e revela certa preocupação de que alguns docentes da teoria, que também supervisionam a prática, poderão tornarem-se seletivos em algum momento do processo. Reitera que a competitividade também foi vivenciada por ela e estimulada entre os colegas, mas reconhece que houve mudança e amadurecimento ao final do curso, revelando crescimento pessoal e capacidade de reconhecer-se como agente importante para essa transformação e para outros ao seu redor.

A estudante segue descrevendo aspectos que interpreta como situações sensíveis no decorrer do curso, tendo em vista que envolve as relações acadêmicas e pessoais, em que os valores, a postura e a criticidade se fazem importantes.

“A competitividade entre os colegas e as turmas elas tem um padrão, né? Acaba que querendo ou não as pessoas são influenciadas. Sim. Então se tem um tem uma maneira de ser aquela turma. Hoje avaliando assim, refletindo sobre a minha turma como iniciou essa questão da competitividade, foi ruim porque não foi por um bom motivo, pelo menos um da minha parte. E, mas isso aí levou às pessoas também querer estudar para terem boas notas e acabou que com o passar do tempo fomos amadurecendo e vendo que o que importava não era isso. ” (VIOLETA, 10º semestre).

O fato de estar no final do curso, permite que a estudante se dê conta de que a competitividade pode levar a ações antiéticas, mas por outro lado, servir de mola propulsora para outros modos de pensar e agir, levando os estudantes a refletirem a respeito de como lidam com os obstáculos no processo formativo, que ao final contribuem para o despertar de uma consciência ética.

A competitividade poderá, dependendo do contexto e de quem a produz, impulsionar para amadurecimento, quando o estudante se dá conta que esta ação não contribui para o exercício ético. Reforça-se, que o progresso do estudante não se resume a uma nota, esta é parte de uma avaliação, que confere numericamente os objetivos alcançados, mas encontra-se nas competências e habilidades em conjunto o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem.

Essa percepção de que há algo além que necessita ser conquistado, a exemplo: conhecimento, o saber fazer e saber ser, os saberes teóricos e práticos inerentes a formação do enfermeiro, são construídas a partir das experiências coletivas, que suscitam para as questões

que realmente importam.

Nesta acepção, verifica-se na fala de Laranja (9º semestre),

“No início a gente via a minha turma viu que nos primeiros semestres, assim até a metade do curso mais ou menos. Era estritamente por nota, mas aí o pessoal foi entendendo o que ela falou que vem sempre o dez, sabe vai bem na prática digamos assim. Que no nosso curso a gente consegue ver isso. Quem vai às vezes vai muito bem na teoria não está bem na prática. e aí o pessoal começou a se preocupar mais em realmente entender o que estava fazendo ao invés de só levar o dez, o nove.”

Constata-se que a valorização das notas pode ser importante em alguns aspectos no decorrer do curso, porém, a estudante expressa que a turma se deu conta que nem sempre ter boas notas na teoria, pressupõe habilidades e competências ótimas na prática, no contato real com os pacientes, instituição, famílias, por exemplo. Essa percepção ocorre pelo processo de amadurecimento, pela construção de uma consciência ética de que os saberes teóricos e práticos são complementares entre si, em que a prática desvela o saber apreendido em sala de aula. O cuidado em enfermagem se dá de modo crítico e reflexivo a partir dos aportes teóricos que os estudantes possuem.

Nesse ínterim, a fala de Violeta (10º semestre) demonstra a perspectiva de que, dar-se conta desses entraves, é essencial para não se perder em suas atitudes. A consciência desses movimentos no interior das turmas, reflete de certa forma, um avanço que permite ao estudante o exercício da ética. Para que ocorra, portanto, o ponto de partida é a cultura de um pensamento ético, que assinale sentidos para a construção desse aprendizado, por meio da interação social, com professores, nos grupos e com colegas.

“Porque o teu objetivo é tal e tu não vais tu não vais enxergando o que realmente está acontecendo. Naquelas os fins é os meios justificam o fim e tu vai te perdendo mesmo. Quanto a se encaixar num grupo, na vida acadêmica, na minha visão eu tinha que ser destaque. Tbem em se encaixar na turma de professores, chamar a atenção, me encaixar de alguma foram nesse sentido. ” (VIOLETA, 10º semestre).

Os possíveis dilemas éticos ou situações sensíveis também são vivenciados no estágio em enfermagem, lugar em que as interações sociais são frequentes, as diferenças emergem, os grupos são heterogêneos e a busca pela harmonia se torna um dos objetivos dos profissionais. O tempo para formação de vínculos e inserção no processo de trabalho das equipes, são percebidos como insuficientes, e o espaço para que o estudante seja acolhido e ouvido em suas necessidades são incipientes, com raros momentos de escuta pelos profissionais que os recebem.

“[...] a gente como acadêmico, estagiário não tem uma voz ativa, já se deparou com muita situação, que a gente não faria daquela forma, mas o que que a gente pode fazer e de escutar do profissional: ah tu vais ver, que com o tempo tu não vai mais fazer assim! Não vai dar bola para essas coisas. A oportunidade é dada para tentar modificar, mas quando tu tens tempo para isso, tempo para a equipe te conhecer, vai

ganhar mais espaço para isso, vão te escutar mais; a gente passando pelas unidades em aulas práticas é mais difícil, mas eu acredito que já tive momentos que eu consegui ser escutada, mas no geral, quando tempo é curto, não...” (VIOLETA, 10º semestre).

Outro ponto que chama atenção no discurso de Violeta é a questão de que com passar do tempo, diante dos possíveis costumes da prática, os estudantes deixarão de realizar determinado procedimento da forma prescrita na literatura, que eles poderão esquecer-se ou até mesmo não valorizar como na graduação. Isso se dá, em parte por motivos de organização do trabalho em enfermagem, questões institucionais, subdimensionamento de pessoal, dentre outros. Entende-se, a partir dessa perspectiva que poderá haver uma ruptura entre o que foi aprendido de conteúdo teórico, com as ações de enfermagem, diante do dever em agir de acordo com as normativas técnicas.

Adicionalmente a esses aspectos, os participantes a seguir, deixam claro que as situações eticamente sensíveis podem ser desencadeadas a partir da fragmentação das relações, e que o tempo para formação de vínculos, a confiança são elementos importantes, já que os enfermeiros dos campos de estágio, são quem acompanham os estudantes e supervisionam o desenvolvimento das habilidades práticas.

“Tempo, a criação de vínculo, relacionamento com as pessoas, a confiança que as pessoas podem construir conosco, então isso tudo vai ajudar.” (AZUL, 9º semestre).

“[...] com os professores que muitas vezes não dá tempo de estabelecer vínculo; com os profissionais da unidade e depois com enfermeiro, e de certa forma eles se sentem responsáveis por todas as nossas ações dentro do campo, eu vejo dessa forma, se a gente fizer algo errado dentro do campo e a responsabilidade é do nosso enfermeiro supervisor. Mas também fica difícil de estabelecer uma relação, criar um vínculo, de saber até onde estudante vai, até onde ele pode, quanto ele pode ajudar e aprender a contribuir, acho que esta questão pesa para o profissional, lá no campo nos receber, muitas vezes fico me colocando no lugar do profissional que está recebendo a gente, e a gente sabe que nem todos os estudantes são iguais, mas estamos aprendendo e deve difícil para eles também, acho que é uma barreira também.” (LARANJA, 9º semestre).

Cabe mencionar, que a empatia de Laranja pelo enfermeiro que supervisiona estágio, diante da responsabilidade em assumir possíveis erros dos estudantes, em acompanhá-los no desenvolvimento de técnicas e procedimentos, reflete um pensamento ético e uma ação ética. Isso ocorre, pois, o estudante reconhece o outro e procura entender que existem desafios que os preceptores de estágio enfrentam, como lidar com as diferenças de cada estudante.

Circunscritos a temática, os depoentes mencionam outras questões que consideram relevantes para prevenir situações antitéticas no processo de aprendizagem prático,

“O estudante não pode ficar distante do futuro enfermeiro profissional, os mesmos valores que a gente implementa agora na graduação a gente vai aperfeiçoando. Estar proposto a estudar; vai lidar com vidas, ser educado com colegas, respeito, entender

que tem que respeitar a todos independente do que eu acho. Momento de fazer o que é certo independente da nossa vontade, fazer o que é certo. Mesmo que eu não ache certo, mas preciso fazer pelos outros. ” (BRANCA, 5º semestre).

“Eu acho que o estudante não se diferencia do profissional formado, os valores são os mesmos, o estudante está sempre adquirindo novos conhecimentos, responsabilidade estudar, respeitar, manter postura, com colegas e professores, ambos devem estudar sempre. Não é responsabilidade do estudante só. Não difere muito. ” (LILÁS, 7º semestre).

O comprometimento com coletivo independente das opiniões pessoais é expresso por Branca, como um modo de agir ético, em que o bem comum, seja da equipe, dos colegas e principalmente dos pacientes, possuem dever moral de serem considerados prioridade. Por outro lado, Lilás adiciona que a responsabilidade em se manter atualizado é tanto dos profissionais como dos estudantes. É comum atribuímos somente aos estudantes que se apropriem dos conhecimentos atuais da área, porém, cabe a todos que desenvolvem o cuidado de enfermagem essa prerrogativa.

Compreende-se, a partir de então, que o conhecimento é uma ferramenta que instrumentaliza os profissionais e estudantes a lidarem com possíveis situações eticamente sensíveis, pois envolvem tomada de decisão, por meio do saber teórico. Outrossim, a falta de conhecimento principalmente sobre as questões da ética, dificultam o agir ético dos envolvidos no cuidado em enfermagem.

O contato com a realidade e os diversos contextos das pessoas são importantes para o estudante e para que os profissionais consigam pensar e agirem eticamente, com coerência, observando contexto e a biografia dos pacientes.

Essa competência é essencial para que entendamos os dilemas éticos na graduação. Saber que, o que a literatura coloca como orientação ideal, nem sempre são aplicáveis na vida real. Quando os estudantes se deparam com as impossibilidades, podem experimentar o sofrimento moral, por entender que as condições básicas são um dever do Estado para todo cidadão, mas nem sempre atingíveis.

Frente ao exposto, a fala a seguir confirma a assertiva acima,

“Consegui visualizar em várias disciplinas e campos de estágio as questões da realidade, que me ajudaram a pensar no exercício da ética. Cada um tem uma visão de mundo e cada pessoa tem uma visão diferente para cada situação e temos normas a seguir, protocolos, as vezes a gente em uma cartilha que diz o que a paciente tem que fazer, o que ela deve comer, por ex. e a realidade dela, não permite aquilo, as vezes nem acesso ao básico a saúde as pessoas têm. Já tivemos experiência em UBS ter uma cartilha para orientar as gestantes dentro da realidade delas, as vezes elas não têm nem dinheiro para passagem, então os professores deixam bem claro a situação para a gente, nos orientam, nos mostram alternativas e nos orientam a mostrar alternativas para essas pessoas, e a gente faz o que é possível, é uma redução de danos, se faz o possível dentro daquela situação, nem é o ideal.” (BRANCA, 5º semestre).

A estudante relata que vislumbrou em muitas disciplinas as questões da realidade, trazidas pelos docentes, que auxiliaram no exercício da ética. O agir ético está pautado pela consciência das diferenças, das vulnerabilidades, para a tomada de decisão possa se dar de modo mais coeso. A atribuição do professor é imprescindível para mediar essas situações, exemplificadas pela depoente. A formação de um enfermeiro crítico e reflexivo sobre a realidade em que está inserido, também corrobora para prepará-los para os desafios do exercício profissional.

A ética é percebida nessas arenas do saber teórico-prático, pois mobiliza estudantes e universidade, professores a buscarem alternativas para os dilemas encontrados no Sistema Único de Saúde e que afetam no exercício profissional ético.

Para Lilás, 7º semestre,

“O que a gente mais vê são as realidades diferentes, cada paciente é diferente, cada unidade é diferente, as pessoas são. Nem sempre nas unidades tem todos materiais que a literatura diz, o padrão, eu acho importante a readaptação, basicamente isso, adaptar com o que a gente tem, com as ferramentas que nos são oferecidas, principalmente com as pessoas, cada paciente que nos foi dado para cuidar é diferente um do outro, cada um tem suas crenças, condições financeiras diferentes, as equipes são diferentes, então a gente tem que fazer nosso trabalho com as ferramentas que temos e precisamos formar um plano de cuidado adequado para cada pessoa.” (LILÁS, 7º semestre).

“Então já me deparei com essas situações e fomos orientados dentro da universidade e isso contribui e muito para a construção ética, é o que mais contribui, lidar com diversas realidades, perceber que estamos lidando com diversas pessoas, quanto ao acesso a cada coisa é diferente, a gente vai construindo tato para lidar com as situações e as funções, vai transformando a gente como profissional, respeitar cada pessoa, na sua individualidade, e não é porque eu estou fazendo diferente que não estou agindo eticamente, estou agindo eticamente com as ferramentas que eu tenho ali no momento.” (BRANCA, 5º semestre).

Situações eticamente sensíveis acontecem quando os estudantes não conseguem perceber os possíveis conflitos, segundo a perspectiva de Cohen e Segre, um dos pilares da ética é o desenvolvimento desta percepção e a universidade como espaço de diálogo e construção de novos saberes, desempenha papel preponderante diante dessas questões. A estudante compreende que o fazer diferente com as ferramentas que são disponibilizadas, torna sua ação ética.

A construção ética de cada estudante, se dá pelo contato com a realidade, com as diferenças. Nela, as situações sensíveis, como não poder ofertar tudo que há de melhor em saúde para alguns, são superadas pela mobilização pessoal, em procurar modos de fazer e ser para outro que sejam resolutivos. O mundo real, dos desafios na área da saúde, são que impulsionam os estudantes a alcançarem novas compreensões sobre si e sobre o outro.

Outro aspecto a se considerar no âmbito das situações eticamente sensíveis vivenciadas

na graduação, situa-se no nível das relações interpessoais. Muitos conflitos ocorrem no interior das equipes de enfermagem e estes precisam ser compreendidos por meio de uma abertura para diálogo, empatia e cooperação. As competências socioemocionais e relacionais são construídas na interação com o outro, em saber mediar situações difíceis, e a participante no discurso a seguir, expressa a importância de compreender as relações e o modo como se organizam as equipes quando chegam nos estágios.

“Em todo semestre sempre houve um pouco disso em alguma disciplina, de os professores nos preparem para ser mais flexíveis, trabalhar em grupo e a se adaptar as equipes, e quando a gente chega numa equipe a gente tem que saber se adaptar a elas. Se a gente tem que conversar com os técnicos sobre os pacientes, com a enfermeira, acho que aos poucos a gente vai pegando essa questão da liderança, comportamento, em trabalhar com eles. Eles já têm equipes formadas e basta a gente também se adaptar a eles. Conforme os semestres passam a gente vai aprendendo mais.” (VERDE, 5º semestre).

Por outro lado, o tempo para dedicação em cada campo de estágio, também é um fator essencial para a formação de vínculos. Quando não se oferece um tempo maior, devido a reorganização do próprio currículo, existe a possibilidade de que as circunstâncias sejam interpretadas de modo equivocado, pela falta de um tempo hábil para sua análise e possíveis respostas.

“[...] porque tem lugares que são muito fechados, equipes muito fechadas que muitas vezes a gente está ali se perguntando por que que eu estou aqui. Eu fiz em relação a rede pública eu acho que nós temos muito pouco tempo rede eu digo em relação ao meu estágio do décimo. Então tu vais com aquele grupo de colegas como professor tem muito pouco tempo de contato com a realidade da rede básica, né?” (VERMELHA, 10º semestre).

Equipes fechadas podem estar vivenciando dilemas éticos ou conflitos em seu modo de organização interna e isso faz com que não reconheçam a importância de uma abertura maior para acolher outras pessoas. A resistência para mudança pode constituir uma situação eticamente sensível, pois constrói barreiras e cria um sistema de trabalho monótono, que impede a criatividade e sentimento de cooperação.

A partir dessa premissa, são descritos alguns fatores ou aspectos que podem influenciar na percepção dos estudantes sobre exercício da ética na graduação, desde questões internas relacionadas aos grupos de trabalho como externos ao ambiente universitário. Eles podem interferir de modo positivo ou não para uma melhor percepção da ética na enfermagem.

8.10 Aspectos que influenciam a percepção do exercício ético na graduação em enfermagem

Os participantes descrevem aspectos que podem influenciar nas suas percepções sobre exercício ético, elementos que perpassam o comportamento no grupo, incoerência nas ações, pouca abertura para mudanças nos processos de trabalho e relações humanas desgastadas na graduação, processo de gestão do ensino teórico-prático, dentre outros.

Verifica-se, na fala de azul, 9º semestre,

“Relacionamentos também, interno da equipe, a falta de comunicação, respeito, aceitação do grupo, relacionamento interpessoal, as vezes tu acabas agindo para ser aceito por aquele grupo, pela equipe. Me refiro aos colegas, as questões profissionais, difícil se descolar, sou técnico também, e como acadêmico a relação interpessoal é um ponto a ser considerado.” (AZUL, 9º semestre).

Novamente emerge a questão da competitividade entre colegas e turmas que influenciam no desenvolvimento de competências éticas. A influência da competitividade pode-se entender como um aspecto interno, características de alguns grupos e que podem criar desavenças. Identifica-se o que Violeta, traz em seu discurso,

“Mas eu acho que tem que ter muita atenção, porque é uma linha muito tênue entre aquilo que é saudável e que vai por exemplo elevar o nível da turma assim e todo mundo pegar junto porque vai contagiando e isso aí criar desavenças. A competitividade entre os colegas e as turmas elas tem um padrão, né? Acaba que querendo ou não as pessoas são influenciadas.” (VIOLETA, 10º semestre).

Por outro lado, Branca coloca que fatores externos como lidar com as situações diversas no cotidiano, auxilia para transformação profissional

“[...] é o que mais contribui, lidar com diversas realidades, perceber que estamos lidando com diversas pessoas, quanto ao acesso a cada coisa é diferente, a gente vai construindo tato para lidar com as situações e as funções, vai transformando a gente como profissional.” (BRANCA, 5º semestre).

Outros aspectos são mencionados por Violeta, como imaturidade, insegurança, fatores intrínsecos que influenciam os estudantes a deixarem de serem éticos aos poucos. A eticidade ao passo que é construída pouco a pouco, também pode ser deixada de lado, frente a essas interferências, externas ou internas ao estudante.

“[...] seria imaturidade eu acho que haveria assim dentro desse contexto. Que pode um fator interno. Interferir a formação com certeza, até porque acho que vai puxando outras coisas como insegurança. E aí acaba que tu vais te perdendo e tu quer conseguir aquilo a todo custo. Então meio que tu vais perdendo realmente ali a noção, o bom senso. a. Tu vais deixando de ser ético aos poucos.” (VIOLETA, 10º semestre).

“É possível identificar tudo que a gente vê em sala de aula e na prática e a gente, o ambiente acadêmico e a prática, tu consegue perceber que está tudo interligado. Diversos contexto a gente consegue identificar as questões da ética a gente percebe nos profissionais também, em diversas situações. ” (ROSA, 10º semestre)

Outros estudantes colocam questões referentes ao processo de aprendizado e a relações estabelecidas com os enfermeiros, docentes e equipes, tomada de decisão, que modificam suas percepções sobre o exercício profissional, conforme verifica-se nos depoimentos,

“[...] acredito que a academia e a prática não podem estar dissociadas, uma é extensão da outra, elas estão ali pra somar; lógico que a gente vai ter nossos atrapalhados, vai lentificar um pouco a equipe, vai demandar um pouco mais de atenção, mas intuito é esse, eu sempre coloquei nos meus relatórios de estágio que objetivo era contribuir não é atrapalhar e sim ajudar, até em relação temas que a gente pode contribuir, algum assunto que não chegou na prática e de alguma forma ter essa troca bacana, só.” (VIOLETA, 10º semestre)

“Em relação as práticas como acadêmica eu percebi que as práticas no Hospital Universitário assim foram raras as vezes em que nós como estudantes podemos nos colocar como enfermeiros. Entendes? A gente não tem esse espaço. Tem lugares que nos dão um pouco mais de abertura, de autonomia que conseguem a equipe consegue ganhar um pouco mais a nossa confiança né. ” (VERMELHA, 10º semestre).

“[...] a gente já começa a notar que a gente tem que lidar com diversas personalidades, com diversos perfis assim de pessoas, de equipes. Então é bem complicado para a gente conseguir fazer alguma coisa. ” (ROSA, 10º semestre).

Identifica-se a importância de os estudantes ocuparem posição de decisão, com auxílio dos professores ou preceptores de estágio, esses aspectos colaboram para o exercício da ética, pois envolve os graduandos nas decisões em saúde, e os estimula a desenvolverem postura profissional.

“[...] acho importante nesse último semestre quem escolhe fazer a área de opção noutra outra Instituição, a gente vê outra realidade, eles têm outro tipo de necessidade do nosso trabalho ali e muitas vezes a gente consegue colocar mais no papel de enfermeiro. Acho importante que algum momento a gente tenha que se colocar nessa posição, de tomar decisão, mesmo não sendo protagonista, importante pois a gente sempre tem alguém para perguntar se estamos fazendo certo. ” (VERMELHA, 10º semestre).

A mesma depoente adiciona,

“[...] diferença é que o estudante tem alguém para acompanhar, para orientar. para tirar dúvidas, o estudante ele não vai ter uma tomada de decisão de forma sozinho né? Não que o profissional tenha tomado de decisões sozinho, mas muitas vezes determinadas situações ele tem que agir de forma rápida ele tem que se virar. Nem sempre vai ter um colega ali para apoiar, para ajudar. Já, o estudante tem todo esse apoio, todo esse suporte de ter um profissional, um professor com ele. muitas vezes a gente realiza atendimentos e no momento de determinadas situações enquanto estudante, o professor não está junto, mas nesse momento a gente tenta igualmente mantendo a ética, a gente tenta dar uma pausa naquela situação e pedir ajuda. ” (VERDE, 5º semestre).

O suporte e orientação do professor é fundamental para que os estudantes se sintam seguros e acolhidos na tomada de decisão em saúde. Um dos fatores que contribuem para o exercício da ética, no campo do cuidado direto aos pacientes é o professor como referencial. Mesmo em situações em que este não esteja presente, o próprio estudante mantém a consciência da importância da ética. A pausa para análise da situação, é um aspecto que influencia na percepção da ética durante o cuidado em enfermagem.

Somam-se as essas questões, atitudes, comportamentos e ações que envolvem os valores pessoais, a personalidade, o modo de agir de cada estudante, e são compreendidos como fatores que influenciam na percepção sobre exercício da ética em enfermagem,

“Estimular diálogo, conversar sobre ética, ouvir os estudantes. Amenizar os conflitos, manter a calma, situações de estresse, tentar resolver conflitos diretamente com alunos em reuniões, respeito. Manter a responsabilidade, honestidade respeito as questões internas e as outras externas, que acredito que influencia na formação ética.”
(ROSA, 10º semestre).

“Acolhimento da equipe para os estudantes, muitos não se sentem acolhidos no ambiente, muitos não se sentem vontade, ser acolhido é muito importante.”
(BRANCA, 5º semestre).

Portanto, com base nessas premissas, pode-se inferir que os diversos aspectos externos e internos, como: as relações humanas no ambiente universitário, nos estágios e entre as equipes de enfermagem e colegas de curso, aspectos institucionais, influenciam os estudantes na construção de sua percepção ética.

Sublinha-se que esta construção é feita pela interação entre todos esses atores, os quais fazem parte do processo formativo. A este respeito, ao final do terceiro encontro, os participantes construíram imagens do exercício da ética por estudantes. O Grupo focal 1 construíram duas imagens, Grupo focal 2, duas imagens e o Grupo focal 3, uma imagem

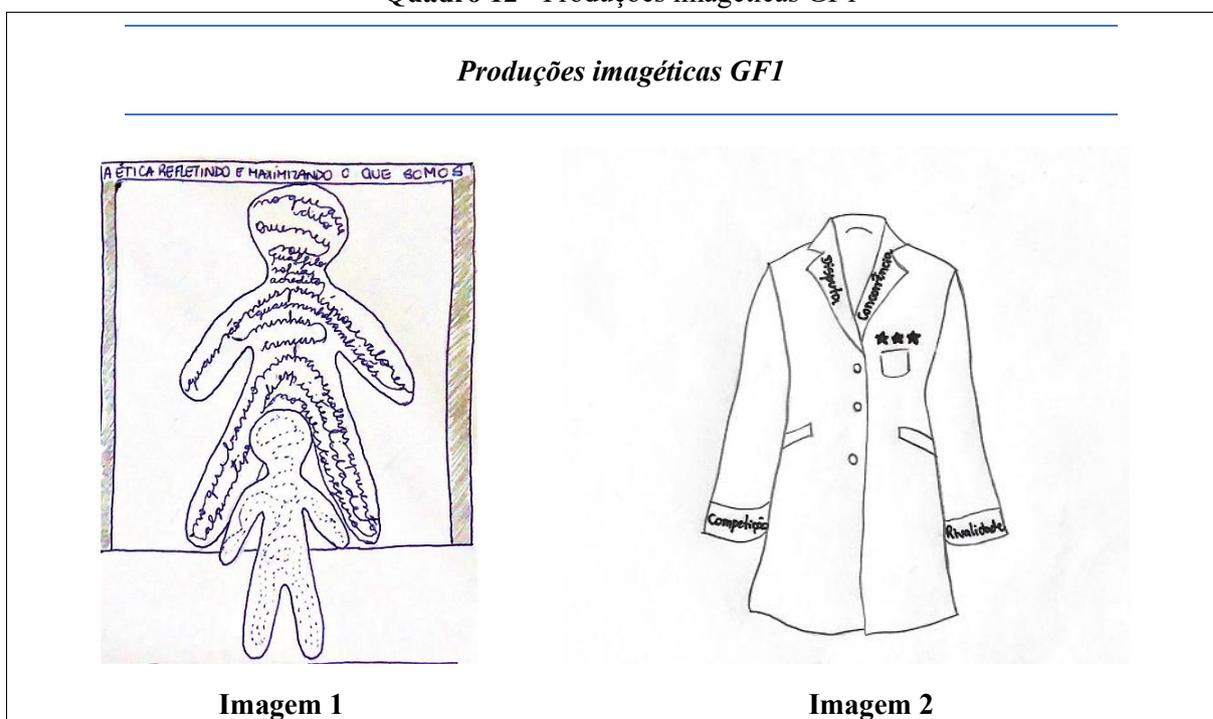
8.11 Imagens do exercício da ética por estudantes de enfermagem

Compreende-se o contexto em que foram produzidas as imagens é período após as intensas restrições impostas pela Pandemia da covid-19, as turmas estavam se reorganizando e precisaram adaptarem-se ao ensino remoto e aos métodos de avaliação. Os estágios presenciais estavam sendo retomados aos poucos e para os participantes esse relembrar das interações sociais mais próximas diante de muitas dúvidas e necessidades vividas por todos, impulsionou-os para uma nova visão sobre significado da universidade, dos professores, colegas e importância do aprendizado nos campos de estágio. O esforço para construir *imagens de estudantes no seu exercício ético*, ocorre ao final da apropriação do que é ética, e da importância

dos ambientes éticos nesses espaços, principalmente após as intensas transformações na educação superior diante da crise sanitária.

Assim, os registros apresentados nesse último encontro são frutos da mobilização interna do grupo em recordar questões desafiadoras já vivenciadas no período pré pandêmico e as novas situações eticamente sensíveis em que se deparam a partir da instalação da Pandemia da covid-19. Nas organizações internas, na família, com as turmas, com professores os quais também estavam se adaptando ao momento e aprendendo a lidar com as novidades e necessidades impostas, suscitaram nos estudantes profundas reflexões sobre a importância do estar presente, das relações humanas, da construção de vínculos, do modo de ensino e do modo de fazer o cuidado na prática.

Quadro 12 - Produções imagéticas GF1



A imagem 1 feita pelo grupo focal 1 mostra duas imagens representativas de indivíduos, um menor, cheio de pontilhados em seu interior em frente a um desenho que representa uma pessoa maior em altura e largura. O menor em frente com braços abertos, sem rosto definido e o maior com várias frases em seu interior: em cima na frente: no que eu acredito e logo palavra que formam frases, todas juntas, interligadas: “*quem eu sou, qual filosofia eu acredito, quais são meus princípios e valores, quais minhas ambições e crenças, no que se baseiam minhas escolhas, apresento algum tipo de responsabilidade e porque estou seguro*”. Nota-se que acima no que parece ser um espelho, está a escrito a frase: “*a ética refletindo e maximizando quem somos*”.

A segunda imagem produzida pelo grupo 1, é de um instrumento de trabalho dos enfermeiros, faz parte do uniforme, um avental ou jaleco. Nele há 3 estrelas acima do bolso superior à direita, e nas mangas escritas as frases: rivalidade e competição e na parte superior da gola escritas em cada lado: disputa e concorrência. O avental é branco, não se utilizou cores, com três botões e dois bolsos.

Observando além do que a imagem 1 mostra em seu nível pré e iconográfico, sobre como os estudantes buscaram construir dois indivíduos que se olham e se percebem de certa forma crescendo diante da compreensão da ética não mais como uma disciplina longe da realidade, com abordagem apenas histórica- filosófica, mas como uma ferramenta para que eles próprios pudessem se perceber crescendo, sendo “maximizados” de certa forma diante de tantas incertezas do momento vivido.

“*A ética refletindo e maximizando o que somos*” escrita pelo grupo, entende-se que ela pode e deve ser interpretada como um instrumento que personifica os estudantes, traz para fora quem realmente eles são, a importância da presença deles para o exercício ético na graduação em enfermagem. As ações éticas realizadas pelo grupo refletem quem eles são, e potencializa as demais ações de cuidado, de gestão, de liderança, de comunicação, que desenvolverão ao longo do curso.

Há um diálogo dentro do indivíduo maior, que se caracteriza como um conjunto de reflexões sobre: quem eles são, qual a filosofia e valores, suas crenças, ambições etc., que podem ser interpretadas como uma série de reflexões que se mostram a partir da compreensão sobre a ética como uma tecnologia relacional, que pretende transformar o estudante para o ensino e para a vida profissional, a partir do contexto universitário.

A imagem dois do grupo complementa as questões trazidas pela imagem 1. Ao passo que os participantes entendem a ética como: “*maximizando quem eles são*”, e traduzindo-os de certa forma diante dos inúmeros desafios da academia, a imagem 2 mostra a identidade física de cada um. O avental como instrumento de trabalho, é entendido como elemento constituinte da imagem física, que os identifica na prática, representando uma forma de apresentação de quem eles são e dos espaços que irão ocupar, bem como, o trabalho que irão desenvolver.

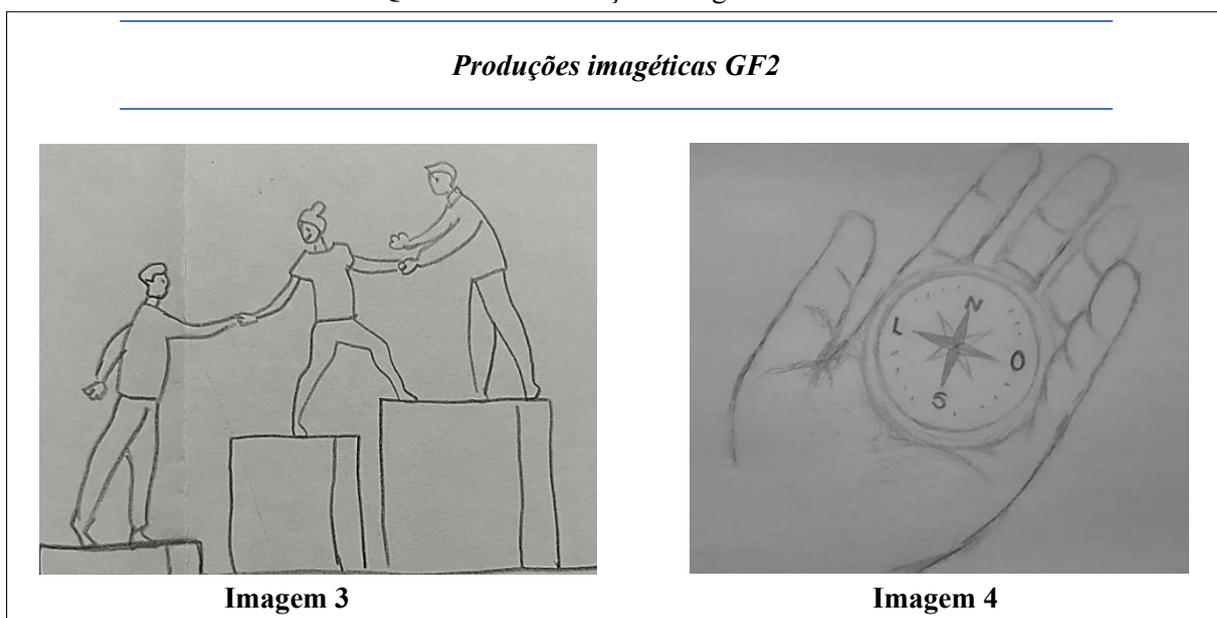
O exercício da ética nessa imagem é revelado pela imagem da presença física, com vestimenta apropriada e que identifica a área do conhecimento. Por outro lado, há adjetivos escritos nas mangas e na gola que comunicam a inquietação do grupo diante dos desafios que encontram neste processo e representam elementos que podem interferir no exercício ético pelos estudantes.

Mesmo que o avental represente e identifique os estudantes tanto na formação como na

vida profissional, os adjetivos descritos podem acompanhar o processo de trabalho de cada um, e para tanto, a ética se torna ferramenta transformadora para mitigar esses obstáculos.

Por isso, as imagens da ética são essenciais e vivas, para revelar o pensamento e a construção coletiva sobre um aspecto da formação, que permite-nos compreender como se dá o exercício ético profissional. As imagens, poder-se-ia dizer, são a pedra original, a essência ainda não manipulada pelas questões externas, nascem da ideia do coletivo pela apropriação dos saberes, somados as experiências pessoais e são postas em prática por meio dos desenhos.

Quadro 13 - Produções imagéticas GF2



A imagem 3 do grupo focal 2 apresenta três pessoas em cima de três pilares de alturas diferentes. Não há cores nessa imagem, e há uma base desenhada em linha reta. São duas pessoas do sexo masculino e uma do feminino. Dois dos indivíduos do sexo masculino estão nas extremidades do desenho e a feminina no meio, no degrau no meio.

O primeiro personagem encontra-se no primeiro degrau e dá a mão para a personagem feminina e esta estende a mão para o outro acima dela.

A imagem revela o primeiro personagem como estando em posição de ajuda para a personagem feminina subir o degrau, e o que está acima em posição também de ajuda para que ela atinja o último nível. Todos parecem se olharem nos olhos, e com posição de cooperação para atingirem um objetivo em comum.

O personagem que está no pilar mais alto, demonstra já ter alcançado por meio da cooperação dos outros dois colegas. A personagem do centro da imagem, ao passo que está sendo ajudada por aquele que já alcançou, estende a mão para quem está no primeiro nível,

igualmente consiga alcançar.

Duas questões podem ser interpretadas nessa imagem: o fato de serem dois personagens masculinos e uma feminina, que desvelam os aspectos das diferenças e da diversidade no ambiente universitário e principalmente nos cursos de enfermagem, onde os espaços historicamente ocupados são majoritariamente femininos, e hoje sabe-se que há mudanças expressivas nesse sentido. Outro aspecto, é a cooperação do grupo para atingirem os propósitos que apesar de serem diferentes para cada um, o caminho percorrido é o mesmo dentro desse contexto, e para tanto é oportuno que haja solidariedade e senso de ajuda coletiva em meio aos ideais pessoais de cada um.

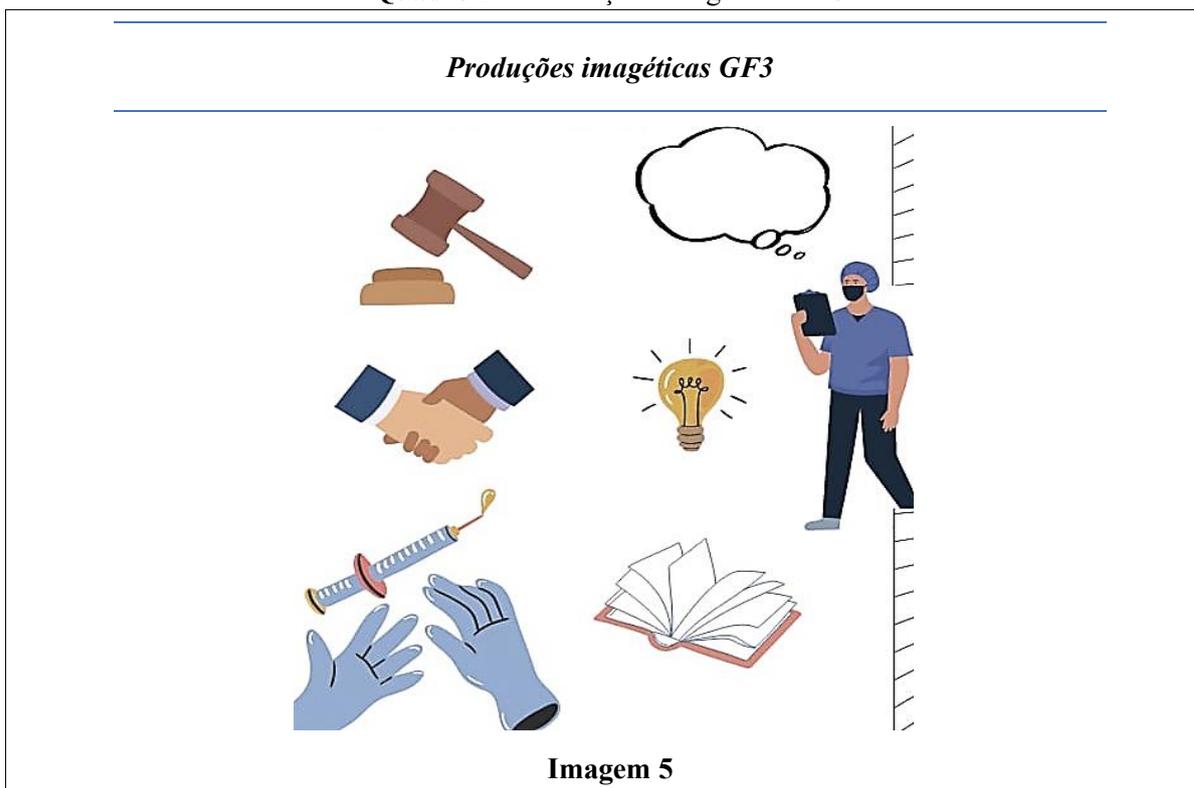
O exercício ético nessa imagem é desvelado pela superação dos pré-conceitos e preconceitos e pela disposição em estar com e para o outro. Nesta acepção, há oportunidades para todos atingirem os degraus maiores da formação, mesmo em meio as diversidades, pois o exercício da ética ocorre pelo equilíbrio nas relações de poder. A busca por esta harmonia, oportuniza ambientes éticos para o aprimoramento das competências, para o alcance dos propósitos institucionais, coletivos e pessoais, em que o isolamento não poderá fazer parte desses espaços.

A segunda imagem mostra uma mão com uma bússola. Em inter-relação com a primeira imagem do grupo, a mão representa o fazer do enfermeiro, as mãos são as que realizam o cuidado, produzem acolhimento, saúde, escrevem, produzem conhecimento, tocam os pacientes, são importantes para a produção de uma forma geral.

As mãos comunicam, e apontam caminhos em meio as dúvidas. Nessa imagem, pode-se inferir que a mão com a bússola, está à procura de uma direção. Uma direção para seguir um caminho ético para a produção o cuidado e de saberes.

A imagem descreve que para o exercício da ética seja possível, faz-se necessário objetivos claros e precisos. Assim como a bussola é utilizada em sistemas de navegação, para que as embarcações não percam seu destino, nesta imagem, pode-se interpretar que os estudantes percebem que a ética desenvolvida por eles, precisam de sentido para o objetivo a que s propõem.

Quadro 14 - Produções imagéticas GF3



A produção imagética do grupo 3 é única e revela vários elementos: um profissional da saúde com uma prancheta nas mãos e uma nuvem em branco sobre sua cabeça, simbolizando pensamento; um livro aberto com as folhas em branco, uma lâmpada em cima do livro; luvas azuis e uma seringa; sinal de aperto entre mãos, e um martelo de madeira símbolo usado em tribunais para determinar sentenças.

Os vários elementos designam que as percepções dos participantes em relação ao objetivo são compostas pela postura do profissional quando está com a prancheta em mãos e o balão sobre sua cabeça, um símbolo de ideia, de pensamento sobre o que está realizando. As mãos em aperto, uma mais escura que a outra, nos remete as questões de etnia, diversidade, empatia e igualdade de oportunidades que o exercício ético nos aponta e exige.

As luvas azuis simbolizam os instrumentos de trabalho dos enfermeiros, a proteção contra infecções e contaminações dos pacientes e dos próprios estudantes e a seringa também utilizada no processo de trabalho dos estudantes. Algumas ferramentas fazem parte dos elementos do processo de trabalho em enfermagem, do cuidado, que se configura como uma ação ética em si mesma.

A emprego desses instrumentos, fazem parte das ações éticas em saúde, pois perpassam pela segurança dos pacientes e dos profissionais. O martelo de madeira que faz parte da área do direito, presentes em tribunais para confirmar decisões, representam as tomadas de decisão em

saúde que continuamente enfrentamos no cotidiano. Outrossim, resgata as questões da ética no âmbito legal, do Código de ética e da Lei do exercício profissional que respaldam o exercício da ética pelos estudantes e profissionais.

Por fim, a lâmpada sobre o livro, confere luz as questões legais, esclarece os diversos aspectos que norteiam as ações em saúde, os profissionais diante do seu trabalho, bem como representam a criatividade, novas ideias para o exercício do seu fazer.

9 PRODUÇÃO DOS METATEXTOS

9.1 A ética como tecnologia relacional na formação integral em enfermagem

A ética se mostrou diante das lacunas evidenciadas neste estudo, como uma possibilidade de tecnologia relacional. Nos primeiros encontros quando se discutia sobre as questões da ética e da moral, percebeu-se intensa mobilização pelos estudantes em compreender sua real função e significado, principalmente na prática.

Muitos compreendiam a ética como essencial para o desenvolvimento da profissão e para a formação. Mas ao colocarem as lacunas que identificavam nas relações humanas, descumprimento dos códigos de ética, rompimento das questões da moralidade, a falta de coerência entre o que se diz e faz em contextos diversos da formação, nota-se que a ética se torna essencial para uma qualificação da educação em enfermagem e potencialização de um posicionamento mais coerente.

O estudo de Bezerra *et al.* (2021) acerca das tecnologias leves para educação em enfermagem, mencionam a importância para o cuidado em enfermagem e para a educação em enfermagem, já que o cuidado é produto das ações educativas, do saber apreendido na teoria.

As tecnologias leves, também chamadas de relacionais, são aquelas que sofrem grande influência da subjetividade das relações humanas, e podem ser observáveis na produção de vínculo, acolhimento, autonomização e gestão como forma de orientar os processos de trabalho. Elas operariam como uma espécie de caixa de ferramentas uma vinculada aos procedimentos outra aos saberes e outra às relações trabalhador-usuário. Quanto mais se incorpora o processo de subjetivação no processo de trabalho mais leve é a tecnologia (RODRIGUES *et al.*, 2021; MERHY; FEUERWERKER, 2016).

Os entraves situados nas relações pedagógicas e no papel dos docentes, não tão explícitos nas imagens produzidas, nos discursos, se evidenciaram como obstáculos para o exercício da ética e conseqüentemente formação de ambientes éticos na universidade.

Influenciados por uma mudança de ensino e adaptação curricular, devido ao contexto da Pandemia da covid-19, os estudantes resgatam a todo tempo, que os seus valores pessoais não deveriam interferir nas questões de cuidado e decisão em saúde. Houve interpretações diferentes nesse quesito, para alguns os valores a personalidade são a base forte para uma ação ética, para outros deve-se fazer o certo, independente das suas convicções.

Sendo assim, a Ética pode ser expressa como uma ferramenta que tem a potencialidade de transformar o processo de trabalho docente, que induz à uma autoanálise e autorreflexão

sobre o seu trabalho vivo. A partir dessa autoanálise o docente pode se permitir buscar caminhos para a mudança, se permitir afetar e ser afetado, se abrir para a escuta do outro e favorecer a busca de soluções por meio do coletivo (SAMPAIO; MESSIAS, 2022).

Nessa acepção, o currículo dos cursos de enfermagem tem buscado por metodologias ativas como eixo principal do processo de ensino e aprendizagem e, por isso, é indispensável pensar nos desafios que implicam esta metodologia de ensino, que vão desde os aspectos estruturais até os de concepções pedagógicas, como: crenças, valores e modos de fazer de docentes e discentes (MESQUITA; MENESES; RAMOS, 2016).

Ao perceberem que suas ações de saúde, são ações éticas, os estudantes iniciam uma jornada de ressignificações sobre seu protagonismo na universidade e sua inserção nos campos de estágio. Esse movimento de percepção da fragmentação do ensino teórico e prático, os impulsiona para novos sentidos acerca da atuação dos professores nessa área.

A atitude de refletir sobre as ações e a escolha dos atos na formação em saúde, culmina para a existência da ética, com priorização de fundamentos e princípios que apoiarão o comportamento ético dos egressos de enfermagem, os quais possuem um compromisso com a saúde e a qualidade de vida da pessoa, da família e da coletividade. Cabe mencionar que os profissionais de enfermagem devem agir sob o Código de ética da profissão instituído pela Resolução COFEN nº 564/2017, a qual norteia-se em princípios básicos que são considerados como imperativos para a conduta dos profissionais de enfermagem (COFEN, 2017).

Essa Resolução atua como um instrumento orientador para a atuação dos trabalhadores desta categoria, principalmente no que condiz a prática assistencial de qualidade, efetividade e segurança, a fim de evitar situações de negligência, imperícia e imprudência (SILVA *et al.*, 2018).

Os princípios éticos se constituem como guias das ações gerais, permitindo julgamentos sobre casos específicos como parte da vida moral na formação em saúde, na qual temos responsabilidade. As teorias éticas propostas por Beauchamp e Childress (2013) somam-se no sentido de auxiliar nas questões dos Princípios da Bioética e problemas referentes a saúde e pode contribuir para a superação dos limites impostos pelas necessidades dos usuários. Esse movimento reflexivo constrói possibilidades para que cada estudante reflita sobre as ações que considera corretas e avalie o juízo e o caráter moral, durante a sua formação.

Um elemento identificado com força, foram os métodos avaliativos e a possibilidade de sofrimento moral, diante da rigidez de algumas disciplinas nas provas, ao ponto de os estudantes desistirem em meio as provas. Daí, torna-se evidente que as ações éticas só podem acontecer por meio de relações saudáveis entre docentes- discentes e por um currículo que leve em

consideração os aspectos éticos em todo processo de ensino-aprendizagem.

Em um estudo sobre competências relacionais na graduação em enfermagem, verificou-se que a instituição utiliza metodologias ativas, distribuídas em três momentos: síntese, caso de papel e simulação e o discente é o personagem principal do seu aprendizado, e discute temas, que forma o pensamento crítico e oportuniza espaços de interação grupal entre os estudantes, o que contribui no desenvolvimento da competência relacional (FERNANDES, 2019). Entende-se, que no fazer relacional do educando, está a ética, pois esta está entrelaçada as atitudes e comportamentos, não se desvincula das relações sociais, que compreende-se que deve ser fomentada no ensino em enfermagem.

A pouca clareza inicial acerca do que seria ética e moral, no processo formativo, fomentou uma série de reflexões sobre os limites de ação de cada um, e confirmou a necessidade de entendimento sobre esses aspectos. Outro ponto mencionado foram os preceitos do código de ética em enfermagem, que é o respaldo legal, da profissão, porém imerso em reflexões que os apontava para uma formação de consciência ética individual e coletiva.

Os processos grupais, foram revelados nesse ínterim, as relações interprofissionais e entre colegas, marcaram muitos discursos que se considera essencial um repensar acerca dos dilemas éticos experienciados pelos estudantes. Diante das percepções diversas, pois os estudantes cursavam períodos diferentes, considera-se que a ética possa se transformar, ou se ressignificar como uma tecnologia relacional, que qualifique as relações humanas na formação em enfermagem.

Novamente Fernandes (2019) traz que os espaços de voz do estudante se perdem, por vezes em decorrência de falta de reconhecimento do próprio discente de sua relevância nesse processo e outras por conta da falta de responsabilização dos próprios docentes em criar alternativas de tornar este espaço mais produtivo e atrativo ao estudante. Acredita-se que a ética possa mitigar essas lacunas no ensino integral em enfermagem.

O fortalecimento da profissão e das relações se dá por meio de uma consciência que permita cada estudante sentir-se parte dessas relações por meio de um exercício autônomo das suas ações. Assim, a essência do exercício da ética se dá por um pensamento ético individual, que valoriza todos os atores desse processo, e permita um transformar nos processos de trabalho dentro da universidade.

O significado da ética ganha destaque nesse contexto, pois a ética tem lugar nas várias formas de analisar a vida moral fundamentada na percepção dos conflitos e na coerência em solucioná-los e está, portanto, no centro das decisões as quais os egressos em enfermagem estarão envolvidos, sem contar com os inúmeros dilemas éticos que enfrentam no dia a dia.

Cabe mencionar que a ética no contexto acadêmico pode se apresentar, muitas vezes fragmentada, descontextualizada e desenvolvida em uma única disciplina na grade curricular, que suscita, dessa forma, a necessidade de uma nova abordagem em relação à maneira mais adequada de educar, transmitir e despertar os valores éticos nos futuros profissionais enfermeiros. O ensino da ética na formação de enfermeiros representa uma esfera essencial na construção dos saberes e fazeres dos futuros profissionais. Nesse ínterim, muitas questões éticas permeiam as experiências pessoais e as vivências nos cenários de ensino e de trabalho do enfermeiro, as quais merecem atenção quanto as dúvidas e conflitos próprios que fazem parte do seu processo de formação (MENDES, 2009; KOERICH; ERDMANN, 2011; DALMOLIN; LUNARDI; LUNARDI FILHO, 2009).

O ensino tradicional em enfermagem deve atentar para uma formação ética na mesma proporção que ensina os procedimentos e técnicas, uma vez que tais conhecimentos são revelados nas atitudes. A ética não está dissociada do saber científico, pois é nas ações que personificam os valores éticos. Assim o ensino da ética desenvolve a moralidade do aluno, e os impele para atitudes profissionais conscientes, mas que em uma única disciplina, não conseguiria oferecer os recursos necessários para atingirem tais metas. A ética exige transdisciplinaridade (RANUZI; ALMEIDA; SANTOS, 2018; CARDOSO, 2011).

No estudo de Lima *et al.* (2017) sobre egressos de enfermagem e as potencialidades no processo de formação, foi identificado que os estudantes de enfermagem valorizam o ensino da ética e que na academia esses temas foram abordados, ao reconhecer que eles ajudaram na prática profissional, diante das tomadas de decisão, reafirmação de valores pessoais e condutas no trabalho.

Silva *et al.* (2019) em seu estudo buscaram conhecer o que acadêmicos de enfermagem de uma Universidade Privada consideravam essenciais no processo de formação, evidenciando que eles visualizam o enfermeiro como um profissional que deve atender os aspectos básicos: ter respeito pelo outro e ser ético. Para os estudantes, o enfermeiro necessita de conhecimento e habilidades para exercer suas atribuições, de modo a confirmar o caráter científico do cuidado de enfermagem, enquanto ciência.

Nesse sentido, há contribuições relevantes para o ensino de Enfermagem com a inserção da ética no currículo integrado dessa área de conhecimento, que instigue momentos de discussão e reflexão ética durante todo o processo de formação e permita um novo modelo de ensino que valorize a tomada de decisão em situações práticas do cuidar em Enfermagem. O ensino da ética na formação de enfermeiros representa uma esfera essencial na construção do

fazer dos futuros profissionais, dos quais se espera senso crítico na tomada de decisões éticas e morais (COUTO FILHO *et al.*, 2013; RAMOS *et al.*, 2013).

Alencar *et al.* (2018) evidenciaram que os egressos de enfermagem necessitam de aprofundamento e manejo adequado sobre questões éticas e que os enfermeiros, de modo geral, percebem a importância da ética na profissão. Porém, identificam-se lacunas na formação desses profissionais e dificuldades após inserção no mercado de trabalho. Tais dificuldades são em sua maioria reflexo do processo de formação. O estudo ainda evidencia que é fundamental destacar que a formação ética ocorre principalmente no âmbito social de cada indivíduo e se configura como uma construção diária e as instituições sociais, principalmente a família e a religião, quando presentes, contribuem fortemente na constituição do caráter de cada um.

Estudos mencionam que há evidências de fragmentação teórico-prática da dimensão ética do cuidado em enfermagem, visto que muitos estudantes percebem uma lacuna entre o que é teorizado e o vivenciado na prática, desse modo, emerge a necessidade de ampliar as discussões éticas durante o processo de formação com uso de metodologias ativas, as quais propiciam o enfrentamento dos problemas éticos numa perspectiva pedagógica (BORDIGNON *et al.*, 2011; SILVA *et al.*, 2018).

Para que possam identificar os desafios éticos na formação, o estudante necessita desenvolver uma sensibilidade moral, que é compreendida como a capacidade de identificar o componente moral de determinada situação de conflito e realizar a tomada de decisão ética, fundamentada em valores pessoais, como: coragem, compaixão, inteligência, benevolência; e em valores contextuais, como conhecimento e experiência profissional. Seus elementos revelam a dimensão moralmente inadequada que nem sempre é percebida, e proporciona estudantes e futuros enfermeiros a tomada de decisão clínica de forma justa e prudente (NORA; ZOBOLI; VIEIRA, 2017; LÜTZÉN; KVIST, 2013; YASIN *et al.*, 2020).

Porém, unicamente a capacidade de percepção dos dilemas éticos a partir da sensibilidade moral, não garante a construção de uma autonomia ética pelos estudantes, mas a construção de habilidades relacionais e cognitivas, crenças, acolhimento, respeito, diálogo e empatia (LÜTZÉN; KVIST, 2013; YASIN *et al.*, 2020).

Pode-se inferir a ética como uma tecnologia relacional pois abrange o campo das relações humanas e profissionais no interior das Instituições de Ensino Superior por meio de uma proposta de mudança de paradigmas, elucidação de conceitos, comportamentos, potencializa virtudes e atitudes éticas e coerentes e a partir dos dados, também pode configurar-se como uma ferramenta educacional integrada ao currículo, do início ao fim,

instrumentalizando os egressos a enfrentarem a complexidade das relações no trabalho em saúde.

Compreende-se que o entendimento sobre ética como uma tecnologia relacional perpassa questões comportamentais, de ações coerentes com seus discursos, as quais sobressaem-se aos códigos morais e leis estudadas em sala de aula. A ética aponta caminhos para mudanças de pensamentos e atitudes e vislumbra um novo modo de ser e estar capacitando para a tomada de decisões por meio da reflexão sobre as situações que se apresentam. Os movimentos entre ética e a prática em saúde são dinâmicos e os valores atribuídos ao exercício ético são fundamentais para sua realização e compreensão como parte da formação em enfermagem, pois direciona para uma tomada de decisão compartilhada entre estudantes-enfermeiros-pacientes (OSTMAN, 2019).

Os estudantes de enfermagem devem ser encorajados a desenvolver uma consciência ética profissional e uma visão pessoal do que consideram correto, ou seja, a construção de um perfil profissional ético, capaz de discutir potenciais preocupações e conflitos. A educação ética dos estudantes de enfermagem deve ser direcionada para o desenvolvimento da sensibilidade moral, pois é ela que fornecerá a competência necessária para reconhecer os problemas éticos nos espaços profissionais (BARLEM, 2018).

Contudo, a falta de percepção “ética” na graduação em enfermagem pode contribuir para um sentimento de impotência e inércia do estudante frente ao cenário de saúde e, por conseguinte, ao ambiente universitário, pois permite que muitos desistam de agir conforme o que acreditam e, muitas vezes abandonam precocemente os ideais profissionais que manifestava no período de formação acadêmica, instigando conflitos éticos intrapessoais (BARLEM, 2018).

Torna-se imperativo um olhar sensível sobre a inserção da ética como uma ferramenta educacional na formação de enfermeiros, tendo em vista que pode haver lacunas que apontam para a dificuldade dos estudantes em compreender aspectos que norteiam o trabalho em saúde e, em particular, na enfermagem. Sabe-se que os aspectos técnicos e objetivos aprendidos nesse período são mais facilmente compreendidos e alguns estudos apontam que as deficiências no âmbito relacional, subjetivo e de gestão das relações interpessoais constituem arenas de discussão e de constante aprimoramento no fazer em enfermagem (LIMA *et al.*, 2017; SILVA *et al.*, 2018).

É indissociável que ao mencionar as relações no trabalho e a gestão das equipes de enfermagem, a questão da ética se faça presente, já que essa também se configura no agir e no comportamento das pessoas diante dos dilemas, das decisões frente aos inúmeros conflitos, das

decisões clínicas de outros profissionais da saúde, da melhor forma de cuidado, do gerenciar as relações interpessoais nas equipes e do compreender a rede de relações humanas inseridas no sistema de saúde.

Tal fato perpassa sobre o seu processo formativo, pois o enfermeiro é construído e se ressignifica ao longo das suas vivências com e para o outro. A ética se revelou uma potencial tecnologia relacional pois é capaz de situar-se nesse ponto ao promover equilíbrio entre desenvolvimento de habilidades pessoais e competências profissionais, desde que alocada de modo transversal na formação integral em enfermagem.

Quanto as diversidades mencionadas pelos depoentes, respeito as diferenças entre equipes de enfermagem, colegas, formas de cuidado, e expressas pelas imagens da pluralidade, de gênero, etnia e pensamentos, entendessem que a ética seja um instrumento mediador para a consolidação de um ensino ético-crítico e intercultural.

A Universidade como espaço democrático para construção de conhecimento, permite ao educando a sua construção social, identitária, que engloba respeito, valorização a crença, ao sagrado do outro, desta forma estimula o exercício da empatia, solidariedade e ao mesmo tempo convocando para o aprimoramento do saber científico. Assim, a interculturalidade, lida com os processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constituídas de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social na educação superior (FONTANA, 2019; FLEURI, 2003).

A interculturalidade para Walsh (2012, p. 66) é compreendida:

[...] como uma estratégia, ação e processo permanente de relação e negociação entre, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Mas ainda mais importante é a sua compreensão, construção e posicionamento como um projeto político, social, ético e epistêmico -de conhecimento e conhecimento, que afirma a necessidade de mudar não apenas as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantenham a desigualdade, a inferiorização, a racialização e a discriminação.

Na educação em enfermagem, percebe-se a inserção desses aspectos por meio da ética como tecnologia relacional, que norteie não somente as relações humanas no processo de formação, mas as relações dos educandos com ambiente institucional. Partem deles as construções sociais, aprendizados, os vínculos, a formação de uma ambiência de ensino humanizada que potencialize para ações éticas. Para dar conta da rede de relações organizacionais, humanas e interculturais, a ética se mostra uma potente ferramenta tecnológica.

Os resultados evidenciam certa ambivalência nas relações entre a enfermagem e outras profissões no campo de estágio, em que o estudante por vezes, sente-se tolhido de participar das decisões e discussões com outros profissionais. Verifica-se estes aspectos, quando uma

depoente procura estabelecer diálogo com colega de outra área, e partir dele, emergem ruídos na comunicação. Lidar com a pluralidade de ideias, de reconhecer os estudantes no interior das equipes, requer uma exigência ética, que envolve ações individuais e empáticas dos demais integrantes.

As percepções da ética evidenciadas nas falas, envolveram três pressupostos: estar presente em toda formação em enfermagem, no modo de agir de acordo com o que se diz, autonomia, autoconhecimento e valores morais e éticos presentes na educação, mencionados pelos depoentes.

Em suma, a ética que se mostra nos discursos, é uma ética revestida de características, como: *respeito, coerência, autonomia, avaliação mais humanizada, relações menos fragilizadas, pensamento crítico, articulação teórica prática, cuidado ético*. Estes, podem ser inseridos no currículo tradicional de enfermagem como uma *educação ética-crítica*, de modo a transformar-se em uma tecnologia relacional, para mediar as construções sociais e profissionais na universidade, bem como qualificar os projetos pedagógicos.

A educação em enfermagem alicerça-se na transformação social, cuidado e compromisso com as pessoas em sofrimento. Valorizar esses elementos no trabalho em saúde, na prática pedagógica e no interior das organizações de ensino, torna o exercício da ética na no processo de ensino e aprendizagem capaz de promover novas construções do conhecimento. A ética pode auxiliar na transversalização do conhecimento e práticas interculturais a formação de Enfermagem quanto à Graduação e a Pós-Graduação (ANDRADE; TERRA, 2018).

A ética potencializa o processo de comunicação que é fundamental na educação em saúde e ela precisa abraçar a formação, a pesquisa e a intervenção, numa perspectiva interdisciplinar. Uma educação integral mediada pela ética instrumentaliza os discentes para comunicação assertiva em diferentes contextos, pois é uma das competências curriculares descritas para o perfil dos egressos em enfermagem. Vale lembrar, que a formação em enfermagem se debruça sobre as diretrizes curriculares nacionais, que buscam formar enfermeiros críticos-reflexivos, com perfil de liderança e comunicação, dentre outros e que, considerem a diversidade dos indivíduos na atenção à saúde (SILVA; ZALAMENA; BALK, 2019).

Assim, ela pode atender as exigências para uma formação crítica reflexiva, ao validar metodologias mais humanizadas de avaliação, pois permite que atue na prática em enfermagem e não desloque o estudante do seu lugar de aprendiz, como apresentado nas discussões, quando os participantes revelam que não se sentem partícipes das decisões e almejam uma maior inserção e interação com as equipes de saúde.

Sob a perspectiva de Vygotski (2010), observou-se a construção de novos sentidos e significados por meio da aproximação com o objeto por meio da ação de sujeitos que ao internalizarem o conhecimento apreendido, mediado por ferramentas mediadoras nos encontros caracterizadas por fatores e saberes históricos, culturais e sociais, os quais proporcionam novas aprendizagens pelos estudantes sobre o exercício da ética na formação.

Evidenciou-se que sua visão de que o desenvolvimento humano se relaciona ao papel da aprendizagem e as relações sociais, ou seja, do convívio com outras pessoas. Com isso, tornou-se possível elaborar novas compreensões sobre o fenômeno pesquisado. Sabe-se que esta relação *sujeito e ferramentas mediadoras* são indissociáveis e favorecem a associação entre pensamento e linguagem pela necessidade de interação entre as pessoas (VYGOTSKI, 2010).

A interação grupal proposta nesta investigação permitiu a construção de novos conceitos, percepções, sentidos e significados, uma vez que cada estudante carrega consigo sua história de vida, sua cultura e a relação que estabelece com a sociedade e por meio da linguagem e das expressões imagéticas sobre a ética que o estudo propôs que fossem construídas, tanto no início da graduação, quanto ao final do curso.

Nesta investigação os estudantes, através do diálogo em grupo, capturaram as particularidades e especificidades sobre o exercício da ética, o que favoreceu a comunicação intergrupal. Por meio da mediação da cultura, própria de cada estudante, apropriaram-se desses significados contidos no objeto de investigação, permitindo, com isso, a expansão da consciência sobre exercício da ética na graduação. A mediação que ocorreu através da cultura, história e as experiências de cada participante possibilitou que as conexões entre as diferentes funções psicológicas, mencionadas por Vygotski, resultassem na internalização e construção coletiva do significado da ética e suas imagens bem como as inferências realizadas a partir desse contexto (VYGOTSKI, 2000, 2010).

Considera-se que os resultados trazidos aqui, advêm do processo de internalização de cada estudante que, por meio da mediação simbólica, dada pela ética e pela relação mediada pela pesquisadora, permitiu um salto qualitativo sobre a compreensão da ética como ferramenta transversal na formação integral em enfermagem. O processo de reconstrução interna por algo externo, ou seja, por artefatos mediadores, produziram a consciência dos estudantes acerca do exercício da ética e suas percepções que foram compartilhadas em grupo e produzidas no coletivo, logo, pode-se inferir que o produto dessa mediação foram as imagens e percepções produzidas e seus significados que ampliaram as ideias desse estudo, possibilitando inferir a ética como tecnologia leve ou relacional (VYGOTSKI, 2000, 2010).

A reflexão sobre a articulação do ensino teórico com a prática dos estágios curriculares,

direcionou para novos saberes e olhares sob o objeto, em que se pode considerá-la uma tecnologia relacional ao propor auxiliar os docentes, profissionais enfermeiros e recém-egressos a aperfeiçoarem seu trabalho nas diferentes esferas do cuidado, da gestão, do ensino e da pesquisa, através da inserção nos Projetos Pedagógicos.

Concorda-se com as ideias de Vygotski (2010), que coloca que o desenvolvimento e a aprendizagem se relacionam num movimento dialético desde o nascimento do ser humano e que o fator principal para que este movimento ocorra está na apropriação, pelo sujeito, de novas formas de mediação, de novos signos, e leva em consideração que, na perspectiva histórico-cultural, aprender consiste na apropriação da cultura.

Ao partir desta premissa, ao compreender os discursos e as imagens da ética na formação em Enfermagem convergiu com o referencial deste estudo, pois refere-se que o desenvolvimento das funções psíquicas dos seres humanos ocorre a partir da atividade prática, pois é nas relações que os seres humanos estabelecem em si e com a natureza. Por meio das relações sociais participa-se ativamente na coletividade, é a oportunidade que o indivíduo se apropria da linguagem, dos instrumentos físicos produzidos historicamente, do conhecimento acumulado pelas gerações precedentes e culturalmente disponíveis e ressignifica novos saberes (VYGOTSKI, 2010).

Acredita-se, que esta aproximação foi possível por meio da compreensão das relações pedagógicas entre os dois campos de saberes, do papel do docente e da universidade nestes espaços, apesar de as imagens não revelarem a figura do docente e da estrutura física da universidade, em todo tempo, representou o estudante, o ambiente, as instituições, a postura, o comportamento, pensamentos, relações sociais no interior dos espaços de formação, como agentes para um fazer ético.

9.2 Exercício ético na Educação em enfermagem: tessituras a partir de Cohen e Segre

Escolhi utilizar nesse texto a palavra tessitura, inspirada em uma fala da Professora Maria Galiazzi durante um curso online sobre ATD. A Professora concordou com o termo após a pergunta ser lançada ao grupo do que seria na verdade os metatextos. Assim, conseguimos adotar na coletividade do encontro, o termo *tessitura*, por entender que é um texto que intenciona construir argumentos aglutinadores para sustentação das ideias da pesquisadora, fundamentadas nas análises e descrições das categorias. Na verdade, são novos textos em que se apresentam propostas e ideias, as quais procurei sintetizar a partir do que se mostrou nas categorias finais, em um esforço para tecer as partes que se conversam com a todo instante.

Não tenho até então a pretensão em construir uma Teoria Ética, mas suscitar a ideia de que os elementos que emergem do estudo, apontam para uma sugestão em se abraçar uma proposta já trazida pelos autores, Claudio Cohen e Marco Segre, pois o que os teóricos mencionam em seu conceito de ética e eticidade, se revelaram nas falas dos estudantes.

Quando os estudantes discorrem acerca das situações eticamente sensíveis, eles apontam em suma: a competitividade, a influência da disputa entre as turmas, a percepção do conflito e posterior amadurecimento pessoal, a importância da interação social e do tempo para formação de vínculo social. Mencionam os valores como respeito e revelam a necessidade de um olhar atento e individual para a tomada de decisão. Adicionalmente, o contato com a realidade, com as fragilidades humanas e do sistema de saúde, instiga para uma construção ética, ao reverberar que a eticidade se dá em um movimento interior e pessoal.

A provável falta de recursos poderá interferir nessa construção ética, porém está no modo de agir, no modo de usar os instrumentos que estão disponíveis, sejam eles, educacionais, gerenciais, físicos, o conhecimento, que irão constituir a ética profissional, pois a ação de cada um é que confere o status de ação ética.

Ficou evidente que a coerência nas ações e as percepções das fragilidades comunicadas pelos estudantes como elementos para um agir ético, apontam para uma reflexão mais profunda sobre como os Cursos de enfermagem constroem seus projetos pedagógicos, ao apenas elencar a disciplina de ética como um saber teórico ou como modelo de trabalho integral, com a escolha de referenciais que atendam as especificidades de cada lugar em que se produz conhecimento. Na percepção dos estudantes, o processo de aprendizagem não se dá de modo isolado, é realizado no social, a partir do pessoal de cada estudante.

Assim, é interpretado que as percepções da ética pelos estudantes nesta Tese caminham em direção aos conceitos de Cohen e Segre e com isso acolhe-se a ideia de adotá-las como referenciais para a formação em enfermagem no contexto estudado.

Para os autores,

A eticidade está na percepção dos conflitos da vida psíquica (emoção x razão) e na condição, que podemos adquirir, de nos posicionarmos, de forma coerente, face a esses conflitos. Consideramos, portanto, que a ética se fundamenta em três pré-requisitos: 1) percepção dos conflitos (consciência); 2) autonomia (condição de posicionar-se entre a emoção e a razão, sendo que essa escolha de posição é ativa e autônoma); e 3) coerência. Assim, fica caracterizado o nosso conceito de ética, reservando-se o termo eticidade para a aptidão de exercer a função ética. (COHEN; SEGRE, 1994).

A autonomia, as questões do âmbito social, o código de ética profissional que respalda as ações de enfermagem, foram questões discutidas ao longo dos encontros. A percepção do

exercício da ética na Universidade para os estudantes, deve considerar esses elementos. Os autores evidenciam que a eticidade é o exercício da função ética e para tanto, urge equilíbrio entre os pré-requisitos descritos por eles.

Ao olhar com as lentes da perspectiva Vygotskiana, que entende que a apropriação do conhecimento se dá pela mediação e pelo aprendizado de novas formas de agir para que se alcance níveis mais potentes de desenvolvimento, defende-se que uma Teoria ética possa mediar os saltos qualitativos que é preciso na formação em enfermagem. Não se pode contemplar a ética apenas como uma disciplina, está claro que ela faz parte da construção social de cada um, e que se comunica por meio das ações individuais.

Então, podemos dizer que há uma teoria que emerge da prática? das percepções? ou seja, não uma teoria pronta, acabada, mas um vislumbrar de que, os elementos descritos já estão incluídos no exercício da ética e as imagens comunicam o não dito nos discursos, pois revelam importantes movimentos internos de cada estudante.

Entende-se que um indivíduo se tornará ético quando puder compreender e interpretar o código de ética, além de atuar de acordo com os princípios por ele proposto. Ser ético não pressupõe ter o conhecimento do código de ética, pois na falha desse aprendizado é possível atuar apenas de modo moralista; são necessários a assimilação e o amadurecimento de certos conceitos do que é ser um "ser humano", para que o indivíduo evolua e se humanize. Para que os sujeitos sejam atuantes e autônomos o princípio fundamental da ética é o respeito (COHEN; SEGRE, 2008).

Como destacado nas falas, a responsabilidade pessoal e individual diante do paciente, o respeito aos seus valores não caracteriza apenas o cumprimento do código de ética de enfermagem e sim parte do interior de cada sujeito. Considera-se que a eticidade foi percebida pelos participantes no contato com as diferentes realidades. As imagens produzidas no início das discussões traduzem a necessidade do fortalecimento das relações humanas e apontam para a qualificação dos Projetos Pedagógicos nos Cursos de enfermagem frente ao novo contexto de crise sanitária.

O estudo de Moraes (2022) com estudantes do curso de enfermagem, revelou a diminuição das interações pessoais, no período da Pandemia da covid-19 e que estes foram elementos geradores de estresse. O ensino online foi também percebido como um método de pouco aproveitamento e que gerou preocupação com a aprendizagem e revelou a necessidade de ambientes favoráveis à condução dos processos de ensino aprendizagem, seja nas atividades teóricas ou teórico-práticas.

Os conflitos foram percebidos pelos estudantes, como situações eticamente sensíveis,

mas apontam que a ética direciona para um caminho coeso, que possa suprimir as desigualdades nas relações. Sabe-se que as regras e códigos balizam as questões técnicas da profissão, mas nem sempre configuram instrumentos para uma transformação do fazer do educando. Há urgência em se repensar em um modelo que permita flexibilidade para discutir as questões da moralidade e da eticidade em enfermagem, que procure mediar os dilemas.

Constata-se, que as ações humanas são permeadas por julgamentos e decisões que envolvem valores morais diversos. Há uma suposição histórica de que existe uma moralidade única para todos, desde que façam exercício da razão, por isso, almeja-se que a educação ético-moral mediada por uma teoria ética faça parte da formação do enfermeiro (OLIVEIRA, 2016).

Conforme Saioron *et al.* (2021) para que seja proporcionada uma educação ético-moral eficiente deve-se considerar os aspectos que perpassam a estrutura curricular acadêmica tradicional, mas também os processos pelos quais os estudantes aprendem e constroem percepções e julgamentos morais em contato com a realidade.

O que se mostra nessa conjuntura é que se deve considerar que é a partir da prática, das realidades experienciadas que se obtém a compreensão da eticidade nela contida. A sensibilidade moral é vista como a capacidade para interpretar os ambientes e situações que demandam uma tomada de decisão. É percebido que a disciplina também possibilita um olhar humanizado pois mobiliza habilidades pessoais para uma decisão ética.

A ética e eticidade descritas por Cohen e Segre podem contemplar as lacunas observadas nesta tese, pois para que ocorra o exercício da ética, há necessidade de tornar os educandos competentes para estas ações, ou seja, a competência está atrelada a ética.

O estudante de enfermagem constrói sua autonomia ética e moral a partir do senso crítico e pela disposição em reconhecer os próprios valores e realizar escolhas de modo esclarecido e consciente. Os egressos não somente se apropriam de conhecimentos científicos, mas devem ser capazes de internalizar valores morais que embasem uma prática laboral mais humana e cidadã, esclarecida e autônoma, o que é possível por meio da educação ética e moral (TOMASCHEWISK-BARLEM *et al.*, 2020; ÁVILA *et al.*, 2018).

Uma proposição que permita transformar o trabalho dos docentes e estudantes de enfermagem, vislumbra-se a partir das imagens produzidas que também reverberam os discursos. De modo a confirmar o que cada estudante pensa e através das apropriações feitas no decorrer da graduação, as imagens da ética, denunciam modos de ser, de se relacionar, pois trazem condições como: autonomia dos estudantes, coerência das ações docentes e discentes e as relações pedagógicas que a revelam ainda fragmentadas.

Nessa acepção, com intuito de propor que um modelo ético possa contemplar a

formação em enfermagem para o pleno e livre exercício ético, que permita ressignificações, urge um repensar acerca da ética como ferramenta para uma gestão educacional em enfermagem e a eticidade como a aptidão, a habilidade para colocá-la em prática em diversos contextos.

Questões morais são trabalhadas comumente na academia de maneira implícita e não planejada nos currículos de enfermagem, e limita-se a ética e a moral a meros preceitos coercitivos, que não promovem o exercício cotidiano da autonomia e do julgamento moral do profissional, mas sua submissão aos preceitos da instituição empregadora e dos órgãos reguladores, por temer possíveis punições por parte dessas instituições (MARQUES; RIBEIRO, 2020; ÁVILA *et al.*, 2018; BRATZ; SANDOVAL-RAMIREZ, 2018).

Constata-se a produção de novos significados sobre ética e o seu pleno exercício diante da organização de ensino e principalmente das instituições de saúde. A construção de competências éticas se dá por meio das relações sociais, e lacunas são verificadas principalmente quando colocam a necessidade de tornar esses ambientes mais humanizados.

O cuidado em enfermagem transforma-se em cuidado ético ao partir da premissa de que, quem o realiza, o faz a partir de um olhar para a biografia do outro. Não se pode descolar a subjetividade do fazer em enfermagem. Descrito em alguns discursos, apesar de realizarmos ações diferentes ou as mesmas ações, ela somente é ética a partir de um movimento interno, de uma construção própria.

Deixar de observar essas questões é aceitar um cuidado e uma formação ética frágil que desconsidera a historicidade e as experiências de quem produz cuidado e de quem o recebe. Para tanto, há necessidade de os estudantes aprenderem a se posicionarem diante das decisões nos contextos de formação e de saúde. Há um caminho a ser percorrido, que se traduz entre a razão e a emoção, diante da capacidade de reconhecimento dessa necessidade. Não há pretensão nesse interim, de se obter as respostas corretas, mas sim, a posição mais adequada para o contexto vivido (COHEN; SEGRE, 2008).

Verifica-se, que nem sempre há uma abordagem aprofundada para os dilemas éticos mencionados pelos participantes: competitividade, distanciamento nas relações, sofrimento moral, falta de sentimento de pertencimento nas equipes de enfermagem, pouca autonomia, dilemas provenientes das fragilidades do sistema de saúde, dentre outros. A mediação de conflitos éticos e morais durante a graduação requer um repensar sobre a estrutura curricular e institucional que comumente impossibilitam o uso de estratégias de ensino promotoras de pensamento crítico (RUFINO *et al.*, 2020; TOMASCHEWISK-BARLEM *et al.*, 2020).

Quanto as situações sensíveis eticamente elas se apresentam tanto nas relações docente-discentes como no contato com as equipes de enfermagem e colega de curso. Estas ações

antagônicas que se mostram são individuais, únicas de cada sujeito, impregnadas de suas experiências.

Por isso, a importância de uma teoria ética que instrumentalize os estudantes, professores e até mesmo os profissionais para se posicionarem por meio da comunicação. A comunicação foi um dos elementos mais citados no estudo, pois entende-se que através dela ocorre a mediação de conflitos e os saltos qualitativos no processo de aprendizagem.

Outro ponto que se deve atentar é para o tempo dedicado a prática do cuidado em enfermagem em cada campo do conhecimento. Um tempo curto de estágio implica em pouca vinculação social, com pacientes, com unidade, e profissionais que ali trabalham.

Concorda-se que a organização do currículo exige carga horária para as disciplinas teóricas e campos de estágios curriculares. Mas, refletir que são nas ações de saúde em que se revelam o subjetivo de cada estudante em contato com todos os outros atores desse processo, é urgente para que se construa uma agir ético, para uma reestruturação do saber prático.

Poderia uma teoria ética fundamentada nos conceitos de Cohen e Segre, auxiliar na ressignificação dos conteúdos? É possível incluir os três pilares da ética dos autores como um referencial ou modelo de gestão para a educação em enfermagem? As pressões da vida acadêmica, mencionada neste estudo, como a corrida pelas notas, poderia ser revista, para que o sistema de avaliação, em alguns pontos, não seja excludente?

Para Lima *et al.* (2020) a competitividade interna nos cursos da saúde, representada pelo desempenho acadêmico, leva a ações antiéticas e imorais. Com o avanço do curso, temos uma regressão quanto ao comportamento ético dos estudantes, e é essencial se adotar estratégias que propiciem um espaço de discussão e reflexão coletiva acerca dos problemas na graduação.

Os aspectos que influenciam o exercício da ética encontram-se no âmbito da não dissociação entre academia e prática, do papel do professor como mediador e referencial para inspiração dos estudantes, e a necessidade de acolhimento e sentimento de pertença dos educandos nos campos de estágio. Por isso, considera-se a importância das relações interpessoais harmônicas como potencializadoras de habilidades e competências para um exercício ético na universidade.

Uma pesquisa revelou que a integração entre ensino teórico e o trabalho realizado nas organizações de saúde, são importantes para fortalecimento da formação em enfermagem, pois é capaz de proporcionar o pensamento crítico, reflexivo e criativo, aproxima-se de forma significativa dos diferentes atores inseridos nestes contextos, ao alinhar a teoria à prática assistencial (CAPELLARI *et al.*, 2022).

Pode-se inferir que muitos dos problemas citados pelos participantes que consideram

como situações eticamente sensíveis e aspectos que influenciam no exercício da ética, foram potencializados devido contexto em que se discutiu essas questões. Oriundos de um ensino remoto, aulas online e estágios com diminuição de alunos, pode-se considerar que algumas lacunas identificadas por eles e que conferem status de ações antiéticas, foram trazidas à tona, frente as realidades vividas.

O mesmo estudo supracitado, conclui que é necessário adotar estratégias novas para as Instituições de Ensino Superior, no que se refere aos cursos de enfermagem, que possam avaliar a qualidade e o impacto das ações na formação dos enfermeiros.

Defende-se que os discursos produzidos contêm os elementos trazidos pelos teóricos citados na introdução desse texto. Buscou-se compreender o fenômeno que se mostra nas falas dos depoentes e a partir dessas informações, pode-se construir novas compreensões e significados para o objeto. Foram as percepções aqui descritas, que assinalam para uma necessidade de se considerar uma teoria ética para a gestão da educação em enfermagem

O que se mostra são tessituras entre os resultados trazidos pelos participantes desta tese e o que se constata ao se adentrar nas ideias e conceitos de Cohen e Segre. Suas ideias de revelam em imagens e discursos. Vislumbra-se uma proposta de teoria ética ou modelo que abrace os currículos de enfermagem em sua totalidade, que pressupõe considerar o contexto, a história, o social, o individual, a moralidade e a ética dos sujeitos.

Cohen e Segre (1995) referem que o indivíduo é considerado ético a partir de uma personalidade bem integrada, por meio de uma maturidade emocional que lhe permita lidar com emoções conflitantes, uma força de caráter, um equilíbrio de vida interior e um bom grau de adaptação à realidade do mundo. O indivíduo não nasce ético, e sim vai se tornar ético com o seu desenvolvimento, com isso o processo de humanização favorece a construção da ética e seu interior.

Identifique-se que no decorrer desta pesquisa que houve um salto qualitativo em relação ao entendimento dos estudantes sobre o objeto de estudo que permitiu que refletissem sobre seu processo de aprendizado e a partir dessa reflexão emergiram novas compreensões. Com isso, argumenta-se que os elementos que eles consideram como potenciais para ações antiéticas são resultados de uma dissociação que se encontra principalmente no âmbito das relações humanas, no processo de trabalho em enfermagem e na gestão do ensino.

O social está presente do início ao fim das construções teóricas pelos participantes, reconhecem que não estão isolados do contexto em que se produz cuidado, conhecimento. Essas compreensões conferem legitimidade ao fato de que o exercício da ética é influenciado por fatores internos, principalmente, e externos aos estudantes. Não se pode negar essa associação,

pois o ponto de partida para a eticidade é o próprio indivíduo em seu meio, não transformado por ele, mas produto das relações que nele se estabelecem (VYGOTSKI, 2010).

O desenvolvimento de uma atitude ética passa pela percepção dos inúmeros conflitos propostos pelo emocional e pelo racional, vinculados ao entendimento das experiências que se acumulam e que resultam, posteriormente, na compreensão de um sentido. A percepção do conflito psíquico, a liberdade e a coerência são as características fundamentais da ética (MARCOLINO; COHEN, 2008).

O processo de compreensão sobre a ética se dá pelo desenvolvimento individual, pelo processo de integração humana, e quanto maior for essa integração, melhor apreensão e compreensão da ética (COHEN; SEGRE, 2002). Isso confirma que os grupos focais permitiram integração e interação para que pudessem captar as diferentes compreensões sobre o exercício da ética. Enquanto alguns mencionam que ele depende da relação professor-aluno, outros acrescentam, que as relações interprofissionais são importantes para a formação ética de cada um.

Os três pilares mencionados pelos teóricos que fazem parte da ética, corresponde aos dados levantados nesta tese, e a eticidade, competência a ser formada a partir dessa compreensão, se concretiza por meio de um pensamento crítico reflexivo instigado pela construção coletiva deste estudo.

Assim, a ética social é o resultado da interação dos sujeitos, ajustados a realidade necessária para o convívio social. A eticidade é uma condição individual, que se ajusta e interage com a realidade social, e a ética profissional é o resultado desta integração: pessoal e social. Os autores ainda referem que para que se possa elaborar os conceitos éticos que regem as profissões, é imperativo uma eticidade anterior, portanto, a ética, a toda profissão. A diferença entre moral e ética na perspectiva de Cohen e Segre é que a moral é imposta, para que funcione e a ética é apreendida pelo indivíduo, vem do seu interior (COHEN; SEGRE, 2002; MARCELINO; COHEN, 2008).

Isto posto, considera-se que a proposta de um modelo para a gestão da formação em enfermagem fundamentado nos conceitos de *ética e eticidade* de Cohen e Segre, podem contemplar as necessidades dos docentes, estudantes, e enfermeiros preceptores dos estágios, além de contribuir para a formação de relações mais saudáveis com outros profissionais da área da saúde.

Apresenta-se um esquema, partir os dados desta tese e a articulação com os teóricos mencionados, pois acredita-se contribuir para as questões eticamente sensíveis e para os aspectos trazidos que influenciam no exercício da ética pelos estudantes de enfermagem.

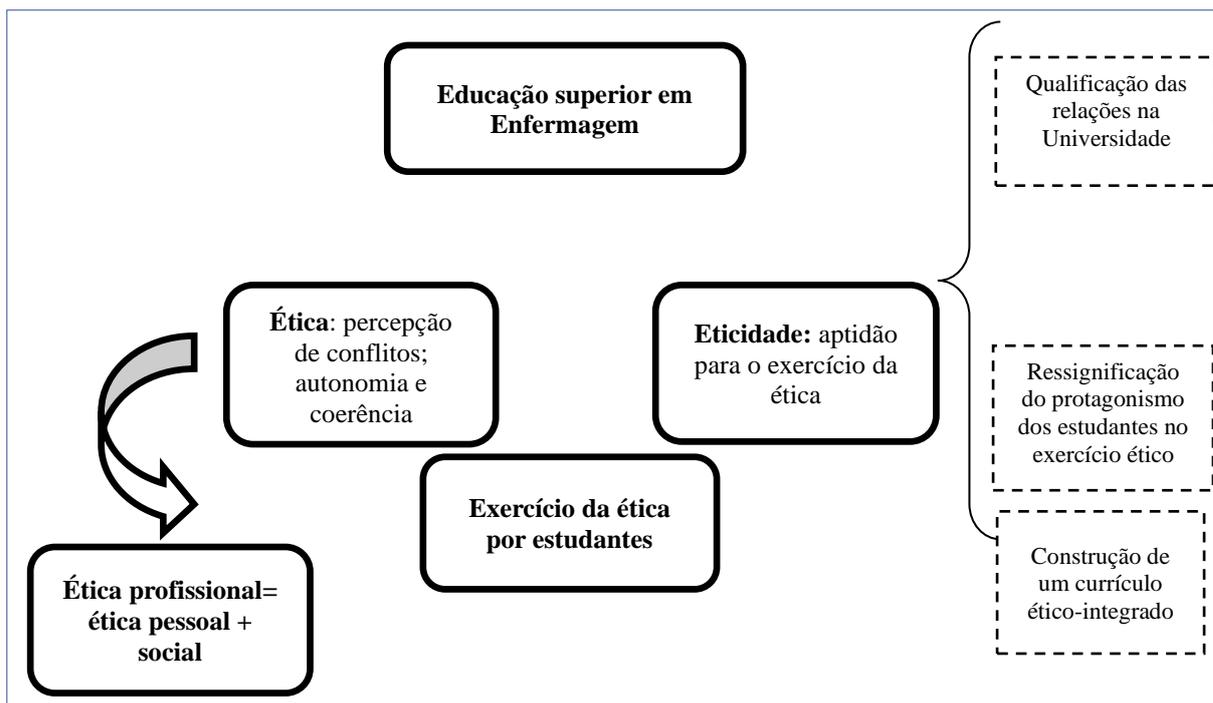


Figura 7 - Esquema de utilização dos conceitos de Cohen e Segre para Educação em Enfermagem.
Fonte: os autores (2022).

Portanto, defende-se que a construção de um módulo itinerante dentro dos currículos de enfermagem, que transite do início ao fim da graduação, aliados a disciplina tradicional, que aborde as imagens da ética, mencionadas a seguir, que possibilite oficinas de interpretação do cotidiano dos estudantes, por meio dos conceitos de Cohen e Segre permita a qualificação das relações humanas e ressignifique o protagonismo dos estudantes ao longo de seu processo formativo.

Sugere-se a partir dos dados desse estudo a construção de uma Proposta de Modelo para o Exercício Ético na Educação em Enfermagem em que a ética seja a ferramenta mediadora educacional para os docentes, aperfeiçoando a gestão do ensino superior em Enfermagem.

Para o possível modelo triangular, resultado de parte desse estudo, propõe-se que os docentes são os sujeitos do estudo, os estudantes de enfermagem o objeto e o artefato ou ferramenta mediadora é o próprio Modelo de Ensino da Ética, e os resultados esperados serão: um exercício ético na educação em enfermagem.

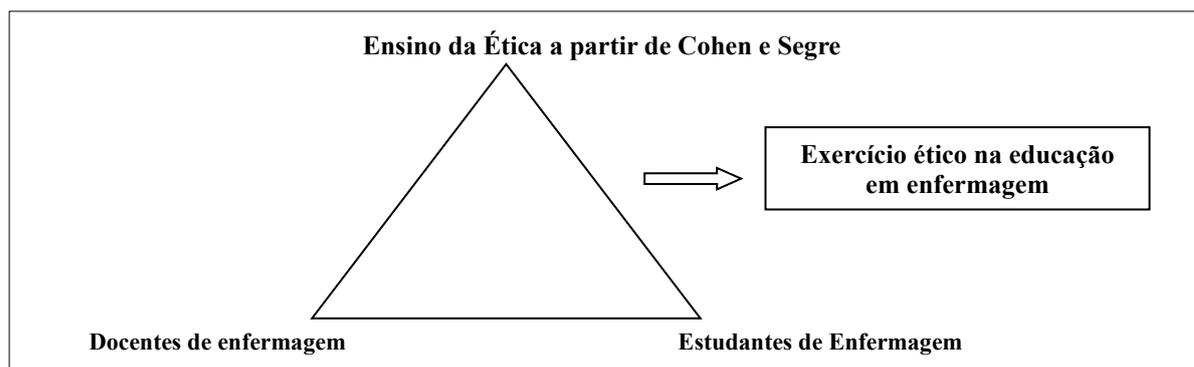


Figura 8 - Proposta de Modelo de Ensino da Ética para os Docentes, a partir dos dados desse estudo: conceitos que se alinham com os Teóricos Cohen e Segre para o exercício ético na educação em enfermagem
Fonte: os autores (2023).

Os principais conceitos mencionados nas falas dos depoentes em suma foram: coerência, autonomia, comunicação eficaz, respeito, cooperação, interação, conhecimento, competências éticas, ética de si, percepção dos dilemas ou conflitos éticos, pensamento crítico, educação ética e relações interpessoais.

Os pressupostos dos teóricos podem contribuir para o processo de formação do enfermeiro, na construção de autonomia e empoderamento político do estudante na construção ética, nota-se a necessidade de repensar as estratégias de ensino, partindo do pressuposto de que o aluno adquire seu conhecimento por meio da participação ativa, ou seja, a aprendizagem centrada no discente. Uma das possibilidades disponíveis é a utilização de modelos de ensino que contenham metodologias ativas que prime pela construção de conhecimento significativo. Utilizando-se dessa proposta de ensino, os estudantes tornam-se corresponsáveis pela busca do conhecimento, proporcionando-lhes autonomia, capacidade de reflexão, de modo a auxiliar na formação de um profissional criativo, crítico e reflexivo (APARICIO, 2018).

Vale ressaltar que a formação docente de qualidade, também se torna necessária para que estes aspectos sejam observados. A possível fragmentação da teoria e prática pode constituir uma mola propulsora para a acentuação dos dilemas éticos desde a formação, quando a capacitação docente se encontra fragilizada. Na proposição de um modelo para trabalhar a ética como disciplina transversal que capacite os estudantes e futuros enfermeiros para desenvolverem uma sensibilidade moral, também se evidencia, por outro lado, que a atuação docente tem papel preponderante neste processo. A atuação docente necessita ser repensada, para que ele não se distancie também da sua prática profissional como enfermeiro, o que pode refletir para o distanciamento entre a teoria e a prática (MARTINS *et al.*, 2019).

Confirma-se assim, a urgência em se construir um ponto de equilíbrio, para que ambos os atores desse processo: discentes e docentes, possam afetar-se positivamente a partir da lógica

da produção de um saber relacional, que tem a ética como modelo teórico, e os conceitos de ética e eticidade, utilizados de forma contínua no processo educacional.

Diante do exposto, reforça-se que para uma construção ética transformadora que instigue a formação de competências relacionais e morais nos estudantes de enfermagem, é preciso um repensar sobre as relações e os espaços de formação, implementando estratégias e fortalecendo a articulação com os pares, com vistas a favorecer o enfrentamento de dilemas, angústias e conflitos vivenciados na prática educacional. Para tanto, é essencial identificar estratégias que estimulem a participação ativa dos estudantes em seu processo ensino-aprendizagem, de modo que possam desenvolver competências para o exercício de uma prática assistencial baseada na reflexão e na criticidade sobre a realidade em que se encontra (DUARTE *et al.*, 2017).

Faz-se necessário uma ação conjunta com as Instituições de Ensino Superior para que sejam construídas estratégias de implantação do modelo proposto e acompanhamento por parte dos docentes e discentes das possíveis mudanças no ensino teórico e prático a partir da utilização de uma perspectiva de educação ética crítica, sob a perspectiva do modelo triangular proposto por Vygotski adaptado para esse estudo e proposto para inserção de um possível Modelo de Ensino Ético, que originou-se da análise e compreensão dos dados.

Por outro lado, o exercício ético na educação em enfermagem, vai além das competências morais, perpassa por fatores pessoais e motivacionais, os quais são influenciados pelo ambiente de formação. Com isso, exige em sua maioria habilidades relacionais, que por meio da comunicação entre docentes e discentes, possam apontar caminhos para a construção de competências sócio éticas, o que confere ao estudante de enfermagem um olhar ampliado sobre a rede de relações internas e externas, as quais irão lidar no cotidiano de trabalho (MARQUES; RIBEIRO, 2020).

Em relação aos fatores pessoais, Segre e Cohen (1999), colocam que a eticidade de um indivíduo se apresenta quando ele constrói uma personalidade bem integrada, com maturidade suficiente para lhe permitir lidar com emoções conflitantes, o que representaria um equilíbrio de vida interior e um bom grau de adaptação a realidade. Para superar os desafios neste contexto, estes são experienciados na estrutura de cada indivíduo e leva consigo conceitos e ideais sociais internalizados e elaborados ao longo da vida.

A aptidão para o exercício da ética pode ser fomentada pela mediação proposta na **Figura 7**, em que docentes e discentes em constante inter-relação, utilizam todo potencial de conhecimento dos pressupostos elencados neste estudo, para instigar o exercício ético na formação em enfermagem.

Acredita-se que o ensino da ética com olhar a partir da ética e eticidade, que Cohen e Segre abarcam em suas produções, pode-se vislumbrar um exercício ético na educação em enfermagem que perpassa a reestruturação dela enquanto disciplina até como ferramenta educacional e relacional, sugerida a partir dos dados do capítulo anterior, nos currículos dos cursos de enfermagem.

9.3 Imagens do exercício da ética em enfermagem

As imagens que mostram do exercício ético, perpassam desde os conceitos trazidos nas primeiras impressões do primeiro encontro, em que são representados a partir da pergunta: *qual a imagem da ética na formação em enfermagem?*

Elas confirmaram os discursos dos participantes, revelaram as simbologias contidas dos valores morais, imagens de conflitos entre estudantes e os aspectos que envolvem o cotidiano de ensino, elucidaram elementos que em inter-relação com as falas, produziram uma compreensão mais ampla de que as imagens da ética, são potentes instrumentos para transformação do processo de aprendizagem e de construção curricular.

Reverberam a razão e a emoção, o certo e o errado e procuraram situar a ética entre a equidade e as crenças. Os estudantes por meio das imagens comunicaram que a ética direciona para um caminho de diálogo e relação respeitosa com os atores do processo formativo: professores, colegas e profissionais.

Abarcaram questões das imagens de ambientes éticos e do papel dos professores na (re) construção de espaços democráticos de conhecimento. Demonstraram uma índole contestatória para as relações fragmentadas dentro da universidade e dos campos de estágio.

No segundo encontro, foram produzidas *as imagens que tenho de ambientes éticos na formação?* E os resultados das imagens denunciaram os métodos de avaliação e as inquietações dos participantes em relação ao sistema de notas, o desequilíbrio que ocorre nos ambientes de ensino e campos de atuação dos estudantes.

Por outro lado, revelaram a intensidade e a importância que os estudantes dão para a cooperação, a amizade, a solidariedade e cuidado exercido. A imagem mais contundente nesse encontro foi a da roda de pessoas bem coloridas e com a palavra ambiente ético escrita no meio, e cada personagem segurando uma placa com palavras que acreditam ser essenciais para a formação de ambientes éticos.

A simbologia que a área hospitalar possui na formação dos estudantes é expressa pela imagem de uma instituição de saúde, em que as janelas representam as possibilidades e as ações

que são desenvolvidas nesse lugar: diálogo, mesa com livros e a palavra ética, cuidado em saúde e as mãos que revelam a necessidade de coerência e cooperação entre os indivíduos. As palavras respeito, igualdade e privacidade são entendidas como elementos para a formação de ambientes humanizados e éticos.

No último encontro as imagens que se mostram, são da *ética refletindo e maximizando quem somos*. Apesar desta frase não ser disparadora do encontro, sua contribuição conferiu um significado potente para as compreensões dos fenômenos. Construída em grupo, refletem as intenções e sentimentos que os estudantes possuem sobre a ética ao partir de seu interior, o que relembra as ideias de Cohen e Segre.

O terceiro encontro foi pautado pelas *imagens que tenho do exercício da ética* por estudantes, e estas evidenciaram elementos que fazem parte do processo de cuidar, imagens de grupo de pessoas ao cooperar para que todos cheguem ao objetivo máximo, a necessidade de uma direção clara para as decisões, é representada pela bússola sobre a mão. E por fim um conjunto de elementos que se entrelaçam para confirmar os discursos dos estudantes; a vida profissional, resultado da formação, a lâmpada que joga luz nas decisões mais difíceis, o livro que representa o código de ética da enfermagem, novamente as mãos juntas, em sinal de cooperação, os instrumentais de trabalho como as luvas que fazem parte do cuidado em Enfermagem.

Nessa direção, pode-se considerar que as imagens produzidas são fruto das experiências e da historicidade dos sujeitos que a produziram, por meio de uma compreensão prévia do contexto. A pesquisa imagética, proporciona a compreensão do contexto por meio daqueles que possuem a propriedade de interpretá-lo e descrevê-lo. Nas produções para esta tese, foram percebidos em cada desenho a marca individual e coletiva de um grupo de discussão, com objetivos e ideias em comum. A diversidade da produção nos permite concluir que são muitos os nuances sobre o entendimento que os estudantes possuem sobre a ética no processo de formação em Enfermagem.

Assim, a contribuição para a área da enfermagem, desta produção abarca elementos provavelmente não lidos ainda por meio de imagens, o que traduz a necessidade de mais engajamento para pesquisas dessa natureza, principalmente na saúde, contexto em que se produz subjetividade, cuidado, eticidade.

Nessa esteira, a imagem como método em estudos qualitativos é uma interessante forma de pesquisa na saúde que têm apresentado visibilidade. As metodologias visuais têm-se afirmado cada vez mais, e auxiliam a investigação em múltiplas áreas, pelas diversidades de possibilidades de coleta de dados, o que objetiva uma melhor compreensão do contexto a ser

investigado, porém, ainda há escassez de referências como técnica de investigação (CAMPOS, 2011).

A coleta de informações por meio de elementos visuais, se revela como um importante subsídio ao pesquisador, já que permite a apreensão de dados relevantes capazes de dar resposta à questão pesquisa. A imagem, dados visuais podem assumir um papel complementar à utilização de palavras, ou seja, dados textuais, que acrescenta assim valor à pesquisa, uma vez que evoca ideias, pensamentos, opiniões, com isso seu uso se ressalta, pois, evocam muitas interpretações através de uma variação de conteúdo de acordo com o observador e ainda por quem produziu a imagem e a ferramenta utilizada para essa construção. A pesquisa imagética permite levantar construções sobre o contexto histórico dos envolvidos na pesquisa (RODRIGUES; COSTA, 2017; VELLOSO; GUIMARÃES, 2013).

No estudo de Velloso e Guimarães (2013) que utilizaram imagens em sua pesquisa com catadoras de lixo, constatam que o cotidiano de trabalho era afetado pela subjetividade dessas mulheres na busca e na conquista pela melhoria da sua qualidade de vida. A sequência de imagens da boneca encontrada no lixo mostra a emoção da catadora e do fotógrafo, que vivenciou a expectativa do achado. Esse método possibilitou a interação com os participantes, que vivenciaram suas dificuldades – processo de trabalho inadequado ao trabalhador; impaciência dos motoristas com os coletores durante a coleta do lixo e a desvalorização da profissão de “lixeiro” no sentido de trabalhar com o resto desprezado pela sociedade.

Nesta perspectiva, conclui-se que as imagens são a representação social das compreensões individuais e coletivas, impregnadas pela subjetividade, afetividade e significado que os símbolos, contextos, imagens e palavras descritas comunicam por meio de seus produtores. Urge olhar os discursos não ditos por meio das imagens e não somente o que elas querem dizer, olhar o que elas contestam e comunicam a todo instante. Considera-se nesta tese, que as imagens do exercício da ética na formação em enfermagem, constituem-se modos de resistência para o sofrimento moral, para fragmentação das relações humanas e despersonalização dos estudantes. Seus sentidos e significados evocam para uma mudança de paradigma dentro da pesquisa na enfermagem, com uso desse método (BOHNSACK, 2010).

Outro aspecto que emergiu na compreensão do discurso por imagens e através das imagens produzidas, encontra-se no âmbito das relações de poder. Evidenciadas pelos diversos desenhos de estudantes em interação, em momento de tomada de decisão, outros com adjetivos que consideram importantes para a formação de ambientes éticos, de modo a revelar a instituição hospitalar, métodos de ensino e avaliação e cooperação intragrupo, não se percebe de forma clara a figura do professor.

Porém, as imagens demonstram que a mediação do professor e sua presença como referência para guiar os participantes nas tomadas de decisão e nas inter-relações que se mostram entre a teoria e a prática, estão situadas nas entrelinhas dessas produções.

Descreve-se os instrumentos de trabalho, as questões sociais, afetivas, profissionais, relacionais, mas sem a imagem explícita do professor. Elementos circundam a todo instante as imagens da ética, a otimização do tempo, símbolos que reverberam valores e princípios e a balança, por hora em desequilíbrio, o que denuncia a urgência em se encontrar um equilíbrio entre razão e emoção nas ações de saúde, que melhor respondam as necessidades em cada contexto. Confirma-se, então que, estas imagens oferecem maior aproximação ao sujeito, o que permite, alcançar mais afundo os seus pensamentos e expressões (FONSECA *et al.*, 2019).

Vale lembrar, que diante do método de análise das imagens adotadas para esta Tese, o teórico Ralf Bohnsack responde aos objetivos e as produções que se mostraram neste estudo, ao partir da premissa da coletividade, da interação e das novas significações que os produtores de imagens constroem a partir de suas experiências.

A riqueza das imagens produzidas encontra-se no fato de que são únicas, coletivas, afetivas e próprias de um contexto e de um modo de olhar para ele. O método documentário desenvolvido por Ralf Bohnsack tem como âncora central a sociologia do conhecimento de Mannheim, cuja base consiste em considerar que interpretar e compreender estão vinculados a dois modos de experiência ou de socialidade, a experiência conjuntiva e o relacionamento comunicativo dependentes da coletividade e da reflexão (VIEIRA, 2021).

Outro aspecto que se compreende a partir das imagens do exercício ético, é que a universidade, como estrutura física não foi evocada pelos estudantes. Não há menção da universidade enquanto instituição de poder, de decisão sobre a vida acadêmica. Percebe-se imagens de indivíduos a todo tempo em relação social, com uma conotação de busca de sentido e caminho a seguir por meio das ações éticas.

Há figura dos profissionais, e muitas palavras afirmativas de situações que se deve superar no cotidiano de ensino, como situações antitéticas e a busca interior pelo certo, pelo cuidado seguro, respeito às leis e códigos, e produção de equidade no interior dos grupos bem como senso de justiça e respeito a diversidade.

Frente ao exposto, os estudantes não construíram uma imagem da estrutura física da Universidade como espaço de diálogo e produção de saberes, mas, evidencia-se que eles compreendem que estes ambientes, são permeados por comportamentos, pensamentos, pela presença e protagonismo nas diferentes áreas de atuação, que transitam da teoria à prática.

A todo tempo deve-se realizar o movimento de compreender como os fatos são

construídos pelas imagens e não somente o que eles são ou representam. As imagens devem ser compreendidas pelos modos específicos de existência, e não interessar somente quem a produz, mas sim, permitir uma via de acesso ao espaço de experiência dos estudantes (BOHNSACK, 2010).

Por fim, as imagens da ética são produto das apreensões dos conceitos da ética, por um grupo, que no coletivo atinge um nível de desenvolvimento proximal, por meio da mediação, e da aprendizagem no decorrer dos encontros. A contribuição que as produções trazem, dizem respeito as formas de existir e pensar de cada estudante, em um nível de troca de saberes, que direcionam para pontos em comum quanto as percepções sobre o objeto, as quais representam o grupo.

O sentido documentário está relacionado às reconstruções que são feitas a partir da fonte, da experiência analisada naquilo que manifesta como concepção de mundo (WELLER *et al.*, 2002). Ao mesmo tempo, que as imagens da ética representam uma possível Teoria ética, também comunicam as formas de ser de cada sujeito. Nas entrelinhas, as questões educacionais, relação docente-discente, inquietações acerca da justiça, da pluralidade das relações e da historicidade da enfermagem enquanto profissão, da autonomia dos participantes e participação nos espaços produtores de conhecimento, são comunicados pelas imagens.

Assim, permitiu-se que as imagens produzidas pelos estudantes assumissem uma postura discursiva, o “não dito”, percebe-se o movimento sugerido por Bohnsack (2010). Esse autor preconiza que os participantes assumam uma postura ativa, ao encontro ou não das práticas pedagógicas permeadas pela abstenção e formalismos tecnicistas, alheios aos debates sobre ética e suas implicações de natureza teórica e política.

As produções imagéticas foram de encontro as condutas e percepções tradicionais quanto ao método de ensino no campo curricular e do discurso pedagógico e na ação e discursos dos docentes e profissionais de saúde, ao instigar uma compreensão sobre sua intensidade e dimensão do instituído que se estabelece, os códigos produzidos para cada grupo e cada indivíduo. Com isso, elas comunicaram as resistências, revelaram significados que não cabem no discurso coletivo e individual, ao demonstrar uma visão do mundo social (BOHNSACK, 2007; WELLER, 2010).

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir a respeito das questões éticas na formação é essencial para que saibamos lidar com os possíveis dilemas éticos vividos na universidade. Sabe-se, que o contexto acadêmico é permeado por múltiplos entendimentos acerca dos conceitos de ética e moral.

Neste contexto, observa-se que os estudantes procuram por meio das suas visões de mundo e experiências, contextualizar a ética no decorrer das disciplinas regulares. Os currículos dos cursos de enfermagem passam por modificações sistemáticas, e visam atender as exigências do perfil desejado do egresso. Para tanto, as percepções da ética são que, esta deve fazer parte do currículo tradicional, para que as competências e habilidades para os estudantes exercerem a ética se façam presentes.

A este respeito, o papel dos docentes nesse contexto é guiar os educandos para a formação de uma consciência ética. Verifica-se, que o cuidado de enfermagem está tangenciado pelas ações éticas, e permeado de conflitos oriundos da bioética, dos limites da vida e da morte, das decisões terapêuticas, da população carente de cuidado resolutivos de saúde, da fragilidade do sistema público.

Transpor os muros de que a ética é a apenas uma disciplina curricular em que se aprende os códigos morais e a lei do exercício profissional, com estudos de alguns casos reais ou hipotéticos, é submetê-la a um universo menor do que aquele que ela pode contemplar, como instrumento potencializador de uma consciência ética para o mundo do trabalho e educação.

Ao responder à questão norteadora, quanto as imagens e percepções que os estudantes possuem da ética, pode-se ou não concluir, que são imagens que requerem um olhar mais atento para os elementos que apontam para uma incoerência entre processo de educação formal e o aprendizado prático. As imagens denunciam lacunas na relação pedagógica entre teoria e prática. A possibilidade de um modelo para o exercício da ética na graduação, poderá mitigar ações antagônicas, as quais não contribuem para melhoria da educação em enfermagem e para o crescimento individual de cada estudante.

As percepções imagéticas revelam que o que é importante são as ações realizadas no espaço universitário e não sua estrutura propriamente dita, revelam o quão importante são as redes de relações humanas construídas neste espaço, instiga para um ressignificar da educação e prática em enfermagem. As janelas podem representar a abertura para a importância do conhecimento científico, para o novo, na relação com seus pares, professores e demais atores presentes na formação em enfermagem. Esses elementos trazidos pelos participantes podem se constituir importantes ferramentas para minimizar as desigualdades no processo formativo.

Quais as percepções sobre a ética? Percepções de que, mesmo com a compreensão correta de determinada decisão, motivadas pelas nossas convicções, é para e com o outro, que se constroem posicionamentos mais coerentes. Não obstante, as percepções e imagens não exprimem que os estudantes devem se isolar dos contextos, pelo contrário, requerem sua presença nos espaços de produção de conhecimento e saúde. São potentes, pois evocam a necessidade do protagonismo dos educandos, ao tomar como referencial pessoal e profissional, os professores e os espaços formativos.

Espera-se, que este estudo, possa contribuir para qualificação dos currículos, dos projetos pedagógicos, pois os estudantes evocam que a ética deve permear todo ensino em enfermagem, ao capacitar docentes e discentes para as relações humanas e para a formação de ambientes éticos em saúde.

Nesta perspectiva, o presente estudo confirma, que compreender as percepções e imagens da ética possibilitam um exercício ético que fortaleça a educação superior em enfermagem. Desvelar os fenômenos que se mostram nas entrelinhas entre a teoria e a prática permite que se façam essas inferências.

Essa aptidão que menciona Cohen e Segre se dá pela apropriação do saber ético, e defende-se que uma educação ética crítica possa atender as demandas na nova configuração de ensino em enfermagem.

Os contextos em que emergiram as informações foram diversos, os estudantes oriundos de diferentes períodos puderam concordar em muitos aspectos relacionados a ética na universidade e na prática em saúde. A pluralidade das percepções, permite concluir que, as diferenças podem ser muitas, mas as percepções se alinham em todo tempo, em uma rede de conserva coletiva sobre a ética como elemento potencializador para uma educação em enfermagem libertadora.

Portanto, investigar as imagens produzidas pelos estudantes de enfermagem e suas percepções sobre ensino da ética em seu processo formativo fortalece o exercício de uma prática profissional ética, desta forma necessita estar bem alicerçado nos projetos pedagógicos em relação ao conhecimento sobre exercício ético pelos acadêmicos, no fortalecimento da relação docente-discente, de modo a fomentar habilidades na tomada de decisões éticas em saúde.

Os objetivos propostos pelo presente estudo foram alcançados na medida que instigou o grupo de estudantes a refletirem sobre seu processo formativo, resignificarem a forma como se dá o ensino teórico e prático em cenários diversos do cuidado, possibilitou a análise a respeito da construção do conhecimento teórico ao longo do curso mediados pelos saberes apreendidos sobre ética.

A partir dessa premissa, os fenômenos emergiram com força, e a partir da aproximação com o objeto de estudo e as inferências produzidas no coletivo, por meio da troca de experiências, permitiu que cada estudante construísse significados e sentidos sobre o exercício da ética na graduação.

Assim, as produções imagéticas se constituem a materialização do não dito nas discussões do grupo. Elas representam o aprendizado que ocorreu por meio do processo de mediação em que os saberes sobre ética e exercício ético foram ferramentas primordiais para uma reflexão crítica a respeito do processo formativo teórico e prático.

Dentre os aspectos relevantes deste estudo, destaca-se a Ética como uma tecnologia relacional para a formação integral em enfermagem, pois diante das inter-relações que se mostram entre ensino da ética e a prática em saúde, constatou-se diversas lacunas expostas na academia e perpetuadas na prática, por meio de ações antagônicas, como: descumprimento do código de ética da enfermagem, falta de coerência entre o que se diz e faz, fragmentação do ensino teórico e prático, entraves no processo avaliativo, ética como disciplina regular e não integral, pensada para compor toda grade curricular entre outros.

Assim, vislumbra-se a ética como ferramenta mediadora para o trabalho dos docentes e profissionais preceptores de estágio, para que, por meio dela, possam tornar o ensino mais significativo no campo da educação ética e moral. Além disso, para dar conta da rede de relações organizacionais, humanas e interculturais, a ética se mostra uma potente ferramenta tecnológica, que pode auxiliar para atitudes mais respeitadas, coesas, ao estimular pensamento plural, no âmbito da Universidade, que instigue professores, estudantes e preceptores de estágio, para a formação de ambientes educacionais equânimes.

Soma-se a esses aspectos, emerge a proposta de formação de um Modelo de Gestão para o ensino em enfermagem, fundamentado nas ideias de Cohen e Segre, de ética e eticidade. Uma educação superior em Enfermagem que responda aos principais dilemas éticos e temas sensíveis experienciados pelos estudantes na saúde e que permite a transformação do processo de trabalho docente, pode ser mediado pelos conceitos trazidos pelos autores e que emergiram nos depoimentos e imagens produzidas.

Os resultados chamam atenção para os métodos de avaliação e o perfil desejado do egresso em enfermagem. A capacidade para o desenvolvimento de habilidades e competências éticas como o respeito, cooperação, coerência pode ser estimuladas por meio de uma formação crítica essencial para o cuidado em saúde.

Dentre os pontos relevantes, a comunicação na relação docente-discente, necessidade de aperfeiçoamento dos currículos com alinhamento entre ensino teórico e a prática em

enfermagem, principalmente após a nova conjuntura sanitária, em que se vivenciou desafios no sistema de ensino superior e a observação de uma mudança de comportamento, com ações antiéticas em saúde, poderão ser mitigados pelo exercício ético mediado pelos conceitos trazidos pelos teóricos supracitados.

A percepção de conflitos, coerência, e a autonomia foram citadas nas falas dos estudantes, e se propõe a partir dessa premissa, um Modelo Teórico para o exercício da ética na educação em enfermagem, que intencione auxiliar nestas e em outras demandas oriundas dos desafios da formação superior na área.

As imagens do exercício da ética na formação, descortinam-se aos poucos e reverberam para esses aspectos: a necessidade de ser considerado a ética como ferramenta educacional, para além da disciplina curricular. Seja por tecnologias educacionais inovadoras, oficinas de imagens da ética que permitam novas discussões e desconstruções de paradigmas alicerçados numa vertente mais engessada de ensino ou metodologia baseadas em problemas éticos

As imagens produzidas revelam que a figura institucional não é o foco central das produções, tão pouco uma imagem específica de um professor, mas que os estudantes se percebem nessas relações e principalmente, comunicam que os comportamentos, crenças, valores, conhecimento forma ambientes que possibilitam o exercício da ética.

O impacto social do estudo situa-se nas questões de valoração pedagógica do ensino em enfermagem, principalmente no contexto pós pandemia da COVID-19, em que tanto o sistema educacional superior e aspectos comportamentais devido as intensas adaptações diárias da forma de aprendizado em saúde, foram afetadas, somadas as fragilidades latentes na formação em enfermagem.

Compreender as percepções e as imagens da ética por um grupo diverso de estudantes que experienciaram essa transição do presencial para online e a retomada dos estágios, somados as situações eticamente sensíveis que o sistema de saúde a todo instante apresenta, faz com que esta pesquisa seja relevante diante de seus resultados.

A partir do conhecimento da ética por estudantes de diferentes períodos do curso, pode-se vislumbrar a sua inserção nos Projetos Pedagógicos de modo integral, por meio de metodologias que valorizem a construção de um aprendizado crítico e que responda a realidade do sistema de saúde. A ética presente no interior de cada indivíduo e nas relações humanas, pode se constituir ferramenta pedagógica que qualifique essas relações no interior das Instituições de ensino superior, aperfeiçoando os egressos em enfermagem a lidarem com os diferentes conflitos do cotidiano de trabalho.

Soma-se a esses aspectos, a contribuição do estudo para uma proposta de um modelo

para o exercício ético na educação em enfermagem que poderá impactar na qualificação das relações dentro das Universidades, para a ressignificação do protagonismo dos estudantes no exercício ético e para a construção de um currículo ético integrado.

Recomenda-se que sejam compreendidas neste contexto, as percepções e imagens da ética pelos docentes e preceptores de estágios, para que sejam ampliadas as informações trazidas pelo estudo e a comparação com Instituição de ensino superior privada. Dentre as limitações dessa Tese, encontra-se o fato de que não foi possível reunir todos os estudantes de cada semestre, no mínimo de três por período cursado, o que poderia ampliar as compreensões acerca do objeto e o fato de os grupos focais realizados de modo online.

Apesar desse fato não interferir de forma incisiva para coleta e análise das informações, sabe-se que realizar o grupo focal presencial, torna-se mais produtivo, devido maior aproximação entre os participantes e a observação das reações individuais de modo mais detalhado, permitindo melhor mediação do pesquisador e a produção de discussões mais profundas.

Portanto, as lacunas que emergiram a partir da realização do estudo, são a construção de estratégias para a implantação de um modelo teórico para o exercício da ética na formação em enfermagem, a partir dos conceitos de Cohen e Segre, fundamentados na perspectiva Vygotskiana, em que o Modelo de ensino da ética é a ferramenta mediadora, o sujeito é o docente e o objeto, o estudante de enfermagem, e resultado da mediação sobre o estudante será o exercício ético na educação em enfermagem.

Orienta-se futuras pesquisas que busquem a compreensão das imagens da ética por docentes de outras Universidades, públicas e privadas, que poderão incrementar os resultados desse estudo, com a análise do processo de trabalho docente em diferentes Instituições de ensino superior, bem como uma ressignificação dos currículos de enfermagem.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. M. de. **Avaliação da técnica de amostragem Respondent-driven Sampling” na estimação de prevalências de Doenças Transmissíveis em populações organizadas em redes complexas.** 2009. 99f. Dissertação (Mestrado) - Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fiocruz, Rio de Janeiro, 2009.
- ALENCAR, L. C. R.; MARINS, J. B.; SARDINHA, A. H. L.; ARAÚJO, M. C. R. Formação e aplicabilidade dos preceitos éticos pelos enfermeiros. **Enfermagem Brasil**, v. 17, n. 5, p. 490-496, 2018.
- ALFARO-LEFEVRE, R. **Aplicação do processo de enfermagem** – uma ferramenta para o pensamento crítico. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Rev Port de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6243>. Acesso em: 05 mar. 2021.
- ALVES, C. V. P. **A escrita no contexto acadêmico: uma abordagem a partir das ideias de L. S. Vygotski.** 2013. 232f. Tese (Doutorado) – UFPEL, Pelotas, 2013.
- ALVES, E. A. T. D.; COGO, A. L. P. Percepção de estudantes de enfermagem sobre o processo de aprendizagem em ambiente hospitalar. **Rev gaúcha enferm.** n. 42, supl.1, p. 272-283, jan. /mar. 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/42870/28943>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Imagens de escolas: espaços tempos de diferenças no cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 17-36, 2004.
- AMESTOY, S. C. *et al.* Enfermeiras refletindo sobre seu processo de trabalho. **Cogitare Enf.**, v. 15, n. 1, p. 158-163, 2010.
- AMORIM, C. B. *et al.* Dificuldades vivenciadas pelos estudantes de enfermagem durante a sua formação. **J. nurs. health.**, v. 9, n. 3, e199306, 2019.
- AMORIN, M. P.; SILVA, I. Instrumento de avaliação do pensamento crítico em estudantes e profissionais de saúde. **Psicol saúde doenças**, v. 15, n. 1, p. 122-137, 2014.
- ANDRADE, G. A. S. C. R.; TERRA, M. F. Assistência de enfermagem à população indígena: um estudo bibliográfico. **Arq Med Hosp Fac Cienc Med Santa Casa**, São Paulo, v. 63, n. 2, p. 100-104, 2018.
- APARICIO, R. Alberto Carrasquilla ou quando a técnica não é ética. **070 Política e Sociedade/Opinião**, 2018.

ARAÚJO, N. P.; MIRANDA, T. O. S.; GARCIA, C. P. C. O estado da arte sobre a formação do enfermeiro para a gestão em saúde. **Revista enfermagem contemporânea**, v. 3, n. 2, p. 165-180, dez. 2014. Disponível em: <http://www5.bahiana.edu.br/index.php/enfermagem/article/view/365/344>. Acesso em: 09 jun. 2020.

ARICÒ, C. R. **Arqueologia da ética**. São Paulo: Ícone, 2001.

ASAHARA, K.; KOBAYASHI, M.; ONO, W. Moral competence questionnaire for public health nurses in Japan: Scale development and psychometric validation. **Jpn J Nurs Sci**, v. 12, p. 18-26, 2015.

ÁVILA, L. I. *et al.* Construção moral do estudante de graduação em enfermagem como fomento da humanização do cuidado. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 27, n. 3, p. 1-9, ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-070720180004790015>. Acesso em: 09 jun. 2020.

BARBOSA, S. S. *et al.* A realidade das atividades teórico-práticas na visão de acadêmicas de enfermagem: relato de experiência. **Rev enferm UFPE on line**, v. 11, n. 1, p. 442-448, jan. 2017.

BARKHORDARI, S. H.; ASHKTORAB, T.; ATASHZADEH, S. F. Ethical competency of nurse leaders: A qualitative study. **Nurs Ethics**, v. 25, n. 1, p. 20-36, 2018. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1177/0969733016652125>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BARLEM, E. L. D. **Reconfigurando o sofrimento moral na enfermagem**: uma visão foucaultiana. 2012. Tese (Doutorado em Enfermagem) – FURG, Rio Grande, 2012.

BARLEM, E. L. D. Formação profissional do enfermeiro e desafios éticos da profissão. **Rev RENE**, v. 15, n. 5, p. 731, 2014. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324032944001_2. Acesso em: 22 abr. 2020.

BARLEM, E. L. D. Sensibilidade moral e formação profissional de enfermagem. **Rev Enferm UFSM**, v. 8, n. 1, p. 1-2, 2018. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5902/2179769229253>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BARLEM, E. L. D.; RAMOS, F. R. S. Constructing a theoretical model of moral distress. **Nursing Ethics**, v. 22, n. 5, p. 608-615, 2014.

BEAUCHAMP, T. L.; CHILDRESS, J. F. **Princípios de ética biomédica**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

BENITO, G. A. V. *et al.* Desenvolvimento de competências gerais durante o estágio supervisionado. **Rev bras enferm**, v. 65, n. 1, p. 172-178, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v65n1/25.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BEZERRA, P. Prólogo do tradutor. *In*: BEZERRA, P. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. VII-XIV.

BEZERRA, J. B. G. *et al.* Uso da tecnologia leve na relação enfermeiro-paciente no autocuidado. 2021. Trabalho de conclusão de curso (Curso de Enfermagem) - Faculdade Pernambucana de Saúde, 2021.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 17. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

BOHNSACK, R. A. A interpretação de imagens e o método documentário. **Sociologias**, ano 9, n. 18, p. 286-311, jun./dez. 2007.

BOHNSACK, R. A. A interpretação de imagens e o método documentário. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 114-134.

BOHNSACK, R. A. multidimensionalidade do habitus e a construção de tipos praxiológica. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 12, n. 2, p. 22-41, 2011. Disponível em: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-25604>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BORDIGNON, S. S. **Ser enfermeiro: decisão versus desejo**. 2010. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Enfermagem) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2010.

BORDIGNON, S. S. *et al.* Questões éticas do cotidiano profissional e a formação do enfermeiro. **Rev. enferm. UERJ**, v. 19, n. 1, p. 94-99, jan./mar. 2011.

BORHANI, F.; ALHANI, F.; MOHAMMADI, E. *et al.* Nursing students perception of barriers of acquiring professional ethics: a qualitative research. **Strides Dev Med Educ**, v. 8, p. 67-80, 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n. 1133, de 7 agosto de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução COFEN nº 311/2007**. Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem. Reformulado em 08 de fevereiro de 2007.

BRASIL. **Resolução CNS nº466/ 2012**. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020

BRASIL. **Resolução CNS nº510/2016**. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRATZ, J. K. A.; SANDOVAL-RAMIREZ, M. Ethical competences for the development of nursing care. **Rev Bras Enferm.**, v. 71, Suppl 4, p. 1810-1814, 2018.

BRAUNACK-MAYER, A.; LOUISE, J. The ethics of community empowerment: tensions in health promotion theory and practice. **Promotion and Education**, v. 15, n. 3, p. 5-8, 2008. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18784046>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BUSANELLO, J. *et al.* Grupo Focal como técnica de coleta de dados. **Cogitare Enferm.**, v. 18, n. 2, p. 358-364, abr./jun. 2013.

BUZGOVA, R.; SIKOROVA, L. Moral judgment competence of nursing students in the Czech Republic. **Nurse Educ Today**, v. 33, p. 1201-1206, 2013.

CAÇADOR, B. S. *et al.* Ser Enfermeiro na Estratégia de Saúde da Família: desafios e possibilidades. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 19, n. 3, p. 612-619, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/1027>. Acesso em: 29 jul. 2020.

CAMARGO, M. **Fundamentos de ética geral e profissional**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CAMELO, S. H. H.; ANGERAMI, E. L. S.; SAPORITI, E. L. Competência profissional: a construção de conceitos, estratégias desenvolvidas pelos serviços de saúde e implicações para a enfermagem. **Texto contexto enferm**, v. 22, n. 2, p. 552-560, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n2/v22n2a34.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

CAMPOS, R. Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios. **Análise Social**, v. 199, p. 237-259, 2011. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732011000200003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 05 mar. 2021.

CANDIOTTO, C. A genealogia da Ética de Michel Foucault. **Educação e Filosofia**, v. 27, n. 53, p. 217-234, jan./jun. 2013.

CAPELLARI, C. *et al.* Formação de enfermeiros durante a pandemia de COVID-19. **Escola Anna Nery**. v. 26, n. esp., 2022.

CARAM, C. S. *et al.* Ambiguidades no trabalho da equipe de saúde no contexto de uma unidade de terapia intensiva. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 1, 2016.

CARDOSO, M. V. L. M. L. Reflexões para prática em enfermagem. **Rev. Rene**, v. 12, n. 1, p. 7, 2011.

CARDOSO, L. S. *et al.* Perfil da produção científica de ética em enfermagem e suas concepções. **Enfermagem BRASIL**, v. 10, n. 1, jan./fev. 2011.

CARMINHA DA SILVA, I. *et al.* Ser estudante de enfermagem durante a primeira prática hospitalar: significados e mudanças. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 42, ago. 2018. Disponível em: <http://www.rbsp.sesab.ba.gov.br/index.php/rbsp/article/view/2883>. Acesso em: 06 ago. 2020.

CARVALHO, M. M. *et al.* Relato de experiência do estudante de enfermagem sobre a compreensão do cuidar/cuidado. **Atas CIAIQ2016**, v. 2, p. 1472-1481, 07 jul. 2016. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/905>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 2011.

- CHAGAS, S. N. F.; BRITO, R. S.; BORGES, A. M. M. Percepção dos estudantes de graduação em enfermagem sobre o trabalho do enfermeiro. **Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro**, v. 6, n. 3, p. 2421-2429, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/recom/article/view/1118/1174>. Acesso em: 28 jul. 2020.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- CHRISTIANS, C. G. Ethical theory in communications research. **Journalism Studies**, v. 6, n. 1, p. 3-14, 2005.
- COHEN, M, SEGRE, M. Definição de valores, moral, ética e eticidade. **Revista Bioética**, v. 2, n. 1, p. 19-24, 1994.
- COHEN, C.; SEGRE, M. Definição de valores, moral, eticidade e ética. *In*: SEGRE, M.; COHEN, C. (orgs.). **Bioética**. São Paulo: EDUSP, 1995. p. 13-22.
- COHEN, C.; SEGRE, M. **Bioética**. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.
- COHEN, C.; SEGRE, M. Definição de Bioética e sua relação com ética e deontologia e diceologia. *In*: SEGRE, M. **Bioética**. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.
- COLE, M. Psicologia sócio-histórico-cultural: algumas considerações gerais e uma proposta para um novo tipo de metodologia genético-cultural. *In*: WERTSCH, J. V.; DEL RÌO, P.; ALVAREZ, A. (orgs.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. *In*: VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- COLLINS ENGLISH DICTIONARY complete unbridged. 12. ed. Forsyth: HarperCollins Publishers, 2014.
- CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Resolução nº 564 de 06 de novembro de 2017**. Brasília: COFEN, 2017.
- COUTO FILHO, J. C. F. *et al.* Ensino da bioética nos cursos de Enfermagem das universidades federais brasileiras. **Revista Bioética**, v. 21, n. 1, p. 179-185, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bioet/v21n1/a21v21n1.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.
- DAL PAI, D.; SCHRANK, G.; PEDRO, E. N. R. O enfermeiro como ser sócio-político: refletindo a visibilidade da profissão do cuidado. **Acta Paul Enferm**, v. 19, n. 1, p. 82-87, jan./mar. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002006000100013doi. Acesso em: 15 jun. 2020.
- DALMOLIN, G. D.; LUNARDI, V. L.; LUNARDI FILHO, W. D. O sofrimento moral dos trabalhadores de enfermagem no exercício da profissão. **Rev enferm UERJ**, v. 17, n. 1, p. 35-40, jan./mar. 2009.
- DANIELS, H. O indivíduo e a organização. *In*: DANIELS, H. (org.). **Vygotski em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papirus, 1994.

DANIELS, H. **Uma introdução a Vygotski**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

DANIELS, H. **Vygotski e a pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DANIELS, H. **Vygotski e a pesquisa**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

DEGHANI, A. Factors affecting professional ethics development in students: A qualitative study. **Nursing Ethics**1, 2019. Disponível em: <http://www.sagepub.com/journals-permissions> 10.1177/0969733019845135 journals.sagepub.com/home/nej. Acesso em: 20 mar. 2022.

DELLAZZANA-ZANON, L. L. *et al.* Pesquisas sobre desenvolvimento moral: contribuições da psicologia brasileira. **Psico.**, v. 44, n. 3, p. 342-351, 2013.

DIAS, R. D. **Relações de poder e controle no currículo do curso de Direito da FURG**. 2014. 349f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

DIAS, J. A. A. *et al.* A moral e o pensamento crítico: competências essenciais à formação do enfermeiro. **Rev enferm UERJ**, v. 25, e26391, 2017.

DUARTE, C. G. *et al.* Moral suffering among nurse educators of technical courses in nursing. **Rev Bras Enferm**, v. 70, n. 2, p. 301-307, 2017.

ENDERLE, C. F. *et al.* Teaching strategies: promoting the development of moral competence in undergraduate students. **Rev Bras Enferm**, v. 71, n. 4, p. 1650-1656, 2018.

ENGSTRÖM, Y. **Learning by expanding**. An activitytheoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987.

ENGSTRÖM, Y. Expansive visibilization of work: an activity-theoretical perspective. **Computer Supported Cooperative Work**, v. 8, n. 1-2, p. 63-93, 1999.

FAVA, S. M. C.; NUNES, Z. B.; GONÇALVES, M. F. G. Abordagem histórico cultural como referencial teórico para pesquisa em enfermagem. **REAS**, v. 2, n. esp., p. 107-115, 2013.

FERNANDES, H. N. **Relacionamento interpessoal no trabalho da equipe multiprofissional da Estratégia de Saúde da Família**. 2012. 74f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Enfermagem) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

FERNANDES, H. N. **Construção de uma proposta de ensino da competência relacional no processo de formação do enfermeiro para o trabalho em equipe**. 2019. 159f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS.

FERRER, J. J.; ÁLVAREZ, J. C. **Para fundamentar la bioética – teorías y paradigmas teóricos em la bioética contemporânea**. 2. ed. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, Editorial Desclée de Brouwer, 2005.

FINKLER, M.; CAETANO, J. C.; RAMOS, F. R. S. Ethics and values in professional training in health: a case study. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 10, p. 3033, 2013.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Grifos**, n. 15, p. 16-47, maio 2003.

FONSECA, E. O. S. *et al.* O uso da imagem em pesquisa qualitativa na área da saúde: relato de experiência. **Investigação Qualitativa em Saúde**, v. 2, 2019.

FONTANA, R. T. O processo de educação em saúde para além do hegemônico na prática docente. **Revista Contexto e Educação**, ano 33, n. 106, p. 84-98, set./dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2018.106.84-98>. Acesso em: 22 mar. 2021.

FOUCAULT, M. O uso dos prazeres e as técnicas de si. *Le débat*, nº 27, novembro de 1983. *In*: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 192-217.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **The order of things**. Abingdon, Inglaterra: Routledge, 2012.

FREITAS, M.T. Discutindo sentidos das palavras intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. *In*: FREITAS, M. T.; RAMOS, B. S. (org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologia em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

FUMAGALLI, L. P. *et al.* Patient Empowerment and its neighbours: Clarifying the boundaries and their mutual relationships. **Health Policy**, v. 119, p. 384-394, mar. 2015. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25467286>. Acesso em: 30 jun. 2020.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GILIOLI, M. da C. *et al.* Ética e moral no processo de tomada de decisão: o caso dos alunos de ciências contábeis. **ConTexto - Contabilidade em Texto**, Porto Alegre, v. 20, n. 44, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/ConTexto/article/view/71632>. Acesso em: 1 dez. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

HADDAD, J. G. V.; ZOBOLI, E. L. C. P. O Sistema Único de Saúde e o giro ético necessário na formação do enfermeiro. **Mundo Saúde**, v. 34, n. 1, p. 86-91, 2010.

HANDCOCK, M. S.; GILE, K. J. On the Concept of Snowball Sampling. **Sociological Methodology**, v. 41, n. 1, p. 367-371, ago. 2011.

HANS, J. O princípio da vida: fundamentos para uma biologia filosófica. *In*: HANS, J. **Percepção, causalidade e teleologia**. [S.I.]: 2004. p. 35.

HARPER, D. **Visual Sociology**. New York: Routledge, 2012.

HEALEY, R. L. How engaged are undergraduate students in ethics and ethical thinking? An analysis of the ethical development of undergraduates by discipline. **Stud Engagem Exp J**, v. 3, p. 1-15, 2015.

HIRSCH, C. D. *et al.* Predictive and associated factors with nursing students' satisfaction. **Acta Paul. Enferm.**, v. 28, n. 6, p. 566-572, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ape/v28n6/en_1982-0194-ape-28-06-0566.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

IDE, D. S. Psiconologia: O Estudo das Imagens Produzidas pela Psicologia à Luz da Iconologia de Mitchell. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 35, e3553, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3553>. Acesso em: 19 abr. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. **IBGE**, 2016. Disponível em: www.cidades.ibge.gov.br. Acesso em: 5 jun. 2020.

JACONDINO, M. B.; THOFEHRN, M. B.; AMESTOY, S. C. *et al.* Representações de enfermeiros de um hospital de ensino acerca do objeto, finalidade e instrumentos do seu trabalho. **J. res.: fundam. Care**, v. 11, n. 1, p. 216-221, jan./mar. 2019.

JAMI, P. Y. *et al.* An investigation of the divergences and convergences of trait empathy across two cultures. **J Moral Educ**, v. 48, n. 2, p. 214-229, 2019. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1080/03057240.2018.1482531>. Acesso em: 10 ago. 2019.

JOHNSON-FARMER, B.; FRENN, M. Teaching excellence: what great teachers teach us. **J Prof Nurs**, v. 25, n. 5, p. 267-272, 2009. Disponível em: [http://www.professionalnursing.org/article/S8755-7223\(09\)00030-1/fulltext](http://www.professionalnursing.org/article/S8755-7223(09)00030-1/fulltext). Acesso em: 30 jun. 2020.

JOHNSTONE, M. J. Moral competence in nursing. **Aust Nurs Midwifery J**, v. 22, n. 10, p. 32-33, 2015.

JOMSRI, P. *et al.* Moral competence in nursing practice. **Nurs Ethics**, v. 12, p. 582-594, 2015.

KOERICH, M. S.; ERDMANN, A. L. O estado da arte sobre ética em saúde no Brasil: pesquisa em banco de teses. **Texto & contexto enferm.**, v. 20, n. 3, p. 576-584, jul./set. 2011.

KULJU, K. *et al.* Ethical Competence: A concept analysis. **Nursing Ethics**, v. 23, n. 4, p. 401-412, 2016.

LEHTOMAKI, E. *et al.* Research to engage voices on the ground in educational development. **International Journal Of Educational Development**, v. 35, p. 37-43, 2014.

LEITE, M. C. L. Pesquisa de pós doutorado sobre imagens, Justiça e Pedagogia jurídica: elementos de análise para pesquisa sobre currículo, desenvolvido com apoio da CAPES, junto ao Grupo de Pesquisa Justices, images e Langues et cultures - JILC da Universidade Paris 8, Paris - França. Paris, França, 2011.

LEITE, M. C. L. Imagens da Justiça, currículo e pedagogia jurídica. *In*: LEITE, M. C. L. (org.). **Imagens da Justiça, currículo e educação jurídica**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 15-57.

LEITE, M. C. L.; SCHMIDT, E. Justiça curricular e suas imagens: um estudo no contexto de cursos de direito. *In*: LEITE, M. C. L.; HENNING, A. C. C.; DIAS, R. D. **Justiça curricular e suas imagens**. Porto Alegre: Sulina, 2018.

LEITE, M. C. L.; HENNING, A. C. C.; DIAS, R. D. **Justiça curricular e suas imagens**. Porto Alegre: Sulina, 2018

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. *In*: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1981. p. 59-76.

LEONTIEV, A. N. Apêndices. Nota de apresentação da edição original em russo. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vygotski. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

LEOPARDI, M. T. *et al.* Cuidado: objeto de trabalho ou objeto epistemológico da Enfermagem? **Texto & Contexto de Enfermagem**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 32-49, jan./abr. 2001.

LEUTER, C.; ALTOBELLI, E.; DI ORIO, F. I Comitati etici abruzzesi: criticita` rilevate e proposte di sviluppo. **Ann Ig**, v. 22, p. 263-272, 2010.

LEUTER, C. *et al.* Nurses' and physicians' opinions on end-of-life: a secondary analysis from an Italian cross-sectional study. **Annali di Igiene: Medicina Preventiva e di Comunita**, v. 32, n. 3, p. 274-284, 2020.

LEUTER, C. *et al.* Ethical difficulties in nursing, educational needs and attitudes about using ethics resources. **Nursing Ethics**, v. 20, n. 3, p. 348-358, 2020.

LIMA, A. F. *et al.* Egressos de enfermagem: potencialidades no processo de formação profissional para inserção no mercado de trabalho. **Indagatio Didactica**, v. 9, n. 4, dez. 2017.

LIMA M, M. *et al.* Relação pedagógica no ensino prático-reflexivo: elementos característicos do ensino da integralidade na formação do enfermeiro. **Texto Contexto Enferm**, v. 27, n. 2, e1810016, 2018.

LIMA, M. M. *et al.* Relação pedagógica no ensino prático-reflexivo: elementos característicos do ensino da integralidade na formação do enfermeiro. **Texto Contexto Enferm**, v. 27, n. 2, e1810016, 2018.

LIMA, B. A. N. *et al.* Conflitos éticos no ambiente acadêmico de medicina. **Ciênc. Saúde Nova Esperança**, v. 18, n. 1, p. 34-40, 2020.

LOPES, R. C. C.; AZEREDO, Z. A. S.; RODRIGUES, R. M. C. Competências relacionais: necessidades sentidas pelos estudantes de enfermagem. **Rev. Latino Amer. Enfermagem**, v. 20, n. 6, p. 1081-1090, nov./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v20n6/10.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

LÜTZÉN, K.; KVIST, B. E. Moral Distress and its Interconnection with Moral Sensitivity and Moral Resilience: Viewed from the Philosophy of Viktor E. Frankl. **J Bioeth Inq**, v. 10, n. 3, p. 317-324, out. 2013. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1007/s11673-013-9469-0>. Acesso em: 21 jul. 2020.

MACHADO, A. B. G. S. *et al.* Sentido de vida do estudante de enfermagem frente à primeira prática hospitalar. **Ética de los Cuidados**, v. 7, n. 14, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.index-f.com/eticuidado/n14/et9575.php>. Acesso em: 21 jul. 2020.

MACHADO, M. H.; VIEIRA, A. L. S.; OLIVEIRA, E. Gestão, Trabalho e Educação em Saúde: perspectivas teórico-metodológicas. In: BAPTISTA, T. W. F.; AZEVEDO, C. S.; MACHADO, C. V. (orgs.). **Políticas, planejamento e gestão em saúde: abordagens e métodos de pesquisa**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2015. p. 294-321.

MACHADO, N. C. B. *et al.* Percepção de discentes, docentes e técnicos em enfermagem a respeito dos eventos adversos. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 10, p. 12, 2020.

MAGAGNIN, A. B. *et al.* Enfermeiro enquanto ser político-social: perspectivas de um profissional em transformação. **Cienc Cuid Saude**, v. 17, n. 1, jan./mar. 2018.

MAGNO, C.; KIRK, J. Imaging Girls: Visual methodologies and messages for girls' education. **Compare**, v. 38, n. 3, p. 349-362, 2008.

MALIANDI, R. **Ética, dilemas y convergências: cuestiones éticas de la identidad, la globalización y la tecnología**. Buenos Aires: Biblos - Universidad Nacional de Lanús, 2006.

MALUWA, V. M. *et al.* Moral competence among nurses in Malawi: A concept analysis approach. **Nursing Ethics**, v. 26, n. 5, p. 1361-1372, 2019.

MANNHEIM, K. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MARCOLINO, J. A. M.; COHEN, C. Sobre a correlação entre a bioética e a psicologia médica. **Rev Assoc Med Bras**, v. 54, n. 4, p. 363-368, 2008.

MARQUES, L. M. N. S.; RIBEIRO, C. D. Os valores morais da graduação de enfermagem: percepção de professores e estudantes. **Texto Contexto Enferm**, v. 29, e20190104, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2019-0104>. Acesso em: 09 jul. 2020.

MARTINS, C. L. *et al.* O trabalho do enfermeiro enquanto docente do ensino superior: uma revisão narrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 32, p. e1159, 7 out. 2019.

MARTÍNEZ, A. B. Sobre el método de la interpretación documental y el uso de las imágenes en la sociología: Karl Mannheim, Aby Warburg y Pierre Bourdieu. **Revista Sociedade e Estado**, v. 21, n. 2, p. 391-414, 2006.

MARTÍNEZ, M. *et al.* Con buenas intenciones solo, no basta. In: MARTÍNEZ, M. *et al.* (orgs.). **La educación, en teoría**. Madrid: Editorial Síntesis, 2016. p. 47-67.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MAYER, B. L. D. *et al.* O enfermeiro e o exercício da advocacia do paciente: reflexão teórica. **REME – Rev Min Enferm**, v. 23, e-1191, 2019.

MEDEIROS, R. Jean Baudrillard: enigmas e paradoxos da imagem na era do simulacro. **Revista do Programa de Pós Graduação em Artes visuais EBA/UFRJ**, ano XIV, n. 15. 2007.

MEDEIROS, E. A.; VARELA, S. B. L.; NUNES, J. B. C. Investigação Qualitativa: estudo na Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (2004-2014). **Revista Holos**, v. 1, p. 133-153, 2017.

MENDES, G. A dimensão ética do agir e as questões da qualidade colocadas face aos cuidados. **Texto Contexto Enferm**, v. 18, n. 1, p. 165-169, jan./mar. 2009.

MERHY, E. E.; FEUERWERKER, L. C. M. Novo olhar sobre as tecnologias de saúde: uma necessidade contemporânea. *In*: MERHY, E. E. *et al.* (org.). **Avaliação compartilhada do cuidado em saúde**: surpreendendo o instituído nas redes. Rio de Janeiro: Hexis, 2016. p. 61-74.

MESQUITA, S. K. C.; MENESES, R. M. V.; RAMOS, D. K. R. Metodologias ativas no ensino aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 14, n. 2, 2016.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (orgs.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MITCHELL, W. J. T. **Iconology**: Image, text, ideology. Chicago: University of Chicago Press, 1986.

MITCHELL, W. J. T. **Picture theory**: Essays on verbal and visual representation. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

MITCHELL, W. J. T. **Teoría de la imagen**. Madrid: Ediciones Akal, 2009.

MITCHELL, W. J. T. **¿Qué quieren realmente las imágenes?** México: COCOM, 2014. Disponível em: http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2017/04/WJT-Mitchell_Quieren_realmente_las-_imagenescompress.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

MOORE, G. **Princípios éticos**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

MORAES, C. L. **Processo de ensino-aprendizagem dos estudantes de graduação em enfermagem no contexto da pandemia covid-19**. Tese (Doutorado em Enfermagem) - FURG, Rio Grande, 2022.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>. Acesso em: 25 maio 2022.

- MORAES, R. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2016.
- MORIN, E. **O Método 6: Ética**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MORIN, E. **Ética Cultura e educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- MUNIZ, M. Ethics in Psychological Assessment: Old Questions, New Reflections. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. esp., p. 133-146, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703000209682>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- NALINI, J. R. **Ética geral e profissional**. 7. ed. São Paulo: Ed. Revista dos tribunais, 2009.
- NEUTZLING, B. R. S. *et al.* Defending the rights of children in a hospital setting: nurses' advocacy in health. **Esc Anna Nery Rev Enferm.**, v. 21, n. 1, e20170025, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ean/v21n1/en_1414-8145-ean-21-01-e20170025.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.
- NEVES JÚNIOR, W. A.; ARAÚJO, L. Z. S.; REGO, S. The teaching of bioethics in medical schools in Brazil. **Rev Bioét**, v. 24, n. 1, p. 98-107, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/1983-80422016241111>. Acesso em: 28 jul. 2020.
- NORA, C. R. D.; ZOBOLI, E. L. C. P.; VIEIRA, M. Sensibilidade Moral dos Enfermeiros Avaliada por Scopin de Review. **Cogitare Enferm**, v. 22, n. 2, e47162, 2017. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5380/ce.v22i2.47162>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- NUNES, I. H. M. Natureza, Percepção e o Problema do Conhecimento. **Psicologado**, 2011. Disponível em: <https://psicologado.com.br/psicologia-geral/introducao/natureza-percepcao-e-o-problema-do-conhecimento>. Acesso em: 07 ago. 2020.
- NUNES, N. J. S. *et al.* Educação baseada em competências na enfermagem. **J Nurs Health.**, v. 6, n. 3, p. 447-463, 2016.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotski: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotski. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.
- OLIVEIRA, C. T. Percepções de Estudantes Universitários sobre a Realização de Atividades Extracurriculares na Graduação. **Psicol. Cienc. prof.**, v. 36, n. 4, p. 864-876, 2016.
- OSTMAN, L. *et al.* Ethos: The heart of Ethics and health. **Nursing Ethics.**, v. 26, n. 1, p. 26-36, 2019.

PADOVANI, O.; CORRÊA, A. K. Currículo e Formação do Enfermeiro: desafios das universidades na atualidade. **Sau. & Transf. Soc.**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 112-119, mai./ago., 2017.

PANOFSKY, E. **Significado nas artes visuais**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PARANDEH, A. *et al.* Factors influencing development of professional values among nursing students and instructors: a systematic review. **Glob J Health Sci**, v. 7, p. 284-293, 2015.

PARK, M. *et al.* The relationship of ethics education to moral sensitivity and moral reasoning skills of nursing students. **Nurs Ethics**, v. 19, n. 4, p. 568-80, 2012. Disponível em: <http://nej.sagepub.com/>. Acesso em: 31 jan. 2020.

PEATE, I. New year's resolutions: understanding conduct and ethics for students. **J of Paramedic Prac**, v. 8, p. 484-485, 2016.

PEDRUZZI, A. N. *et al.* Análise textual discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 10, n. 2, p. 584-604, mai./ago. 2015.

PEREIRA, I. **Dicionário grego-português, português-grego**. 7. ed. Braga: Apostolado da Imprensa, n.d.

PETER, E.; SIMMONDS, A.; LIASCHENKO, J. Nurses' narratives of moral identity: a difference and reciprocal holding. **Nurs Ethics**, v. 25, n. 3, p. 324-334, 2018.

PIRES, D. E. P. Transformações necessárias para o avanço da Enfermagem como ciência do cuidar. **Rev Bras. Enferm**, v. 66, n. esp., p. 39-44, 2013.

PIVOTO, F. L. *et al.* Produção de subjetividade do enfermeiro: relação com a implementação do processo de enfermagem. **Rev. enferm. UFPE**, p. 1650-1657, 2017.

PLATÃO. **Protágoras**. Lisboa: Relógio D Água Editores, 1999.

PORTUGAL, D. B.; ROCHA, R. M. Como caçar (e ser caçado por) imagens: entrevista com W J T Mitchell. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, v. 2, n. 1, p. 2-17, jan./abr. 2009.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil** – repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PUGGINA, A. C. G.; SILVA, M. J. P. A alteridade nas relações de enfermagem. **Rev. bras. enferm.**, v. 58, n. 5, p. 573-759, out. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672005000500014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jul. 2020.

PUGGINA, A. C. G.; SILVA, M. J. P. Ética no cuidado e nas relações: premissas para um cuidar mais humano. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 13, n. 4, p. 599-605, 2009.

RANUZI, C.; ALMEIDA, D. V.; SANTOS, A. S. Ética e educação em enfermagem: uma revisão da literatura. **Revista Nursing**, v. 236, p. 2032-2036, 2018.

RAMOS, F. R. S. *et al.* A ética que se constrói no processo de formação de enfermeiros: concepções, espaços e estratégias. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 21, n. esp., 9 telas, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v21nspe/pt_15.pdf. Acesso em: 02 fev. 2020.

REGO, T. C. L. S. **Vygotski**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2008.

RIOS, A. T. **Ética e Competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, A. I.; COSTA, A. P. A imagem em investigação qualitativa: análise de dados visuais. **Referenciais Teóricos e Metodológicos de Investigação Em Educação e Ciências Sociais**, p. 195-218, abr. 2017.

RODRIGUES, G. V. B. *et al.* Permanent education process under the micropolitics of living work in the act of Emerson Merhy: theoretical reflection. **Res Soc Dev.**, v. 10, n. 1, e17610111514.13, 2021.

RODRIGUES, C. S. D. *et al.* Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 162, p. 966-982, out./dez. 2016.

ROTHERBARTH, A. P. *et al.* O trabalho em equipe na enfermagem: da cooperação ao conflito. **Rev eletr gestão saúde**, v. 7, n. 2, p. 531-534, 2016.

RUFINO, C. G. *et al.* Pensamento crítico e as estratégias de ensino para docentes do curso de graduação em enfermagem. **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 48, p. 1- 7, jun. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/reuerj.2020.41988>. Acesso: 10 dez. 2022.

RZYMSKA, I. *et al.* The influence of passive and active moral training on medical university on changes of students' moral competence index – results from randomized single blinded trial. **Ann Agric Environ Med**, v. 21, p. 161-166, 2014.

SACRISTAN, J. G. *et al.* **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAIORON, I. **Educação ético/moral na formação de graduandos em enfermagem**: proposições para a prática educativa. 2021. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SAMPAIO, R. M. O. S. L.; MESSIAS, C. M. As tecnologias relacionais e a Educação Permanente na atenção obstétrica: uma reflexão teórica. **Revista Pró-UniverSUS**, v. 13, n. 2, p. 106-111, jul./dez. 2022.

SANNA, M. C. Os processos de trabalho em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 60, n. 2, p. 221-224, 2007.

SANNINO, A. Activity theory as an activist and interventionist theory. **Theory & Psychology**, v. 1, n. 5, p. 571-597, 2011.

SANTOS, J. L. G. *et al.* Práticas de enfermeiros na gerência do cuidado em enfermagem e saúde: revisão integrativa. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 66, n. 2, 2013.

SANTOS, P. R. *et al.* Ensino do gerenciamento e suas implicações à formação do enfermeiro: perspectivas de docentes. **Cienc Cuid Saude**, v. 16, n. 1, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/33381/19004>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SANTOS, R. C. S.; SILVA, A. C. T.; JESUS, M. P. O grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa em educação: aspectos éticos e epistemológicos. **Anais do Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SAVIETO, R. M. *et al.* Nursing assistance and Jean Watson: a reflection on empathy. **Esc Anna Nery Rev Enferm**, v. 20, n. 1, p. 198-202, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ean/v20n1/en_1414-8145-ean-20-01-0198.pdf. Acesso em: 04 jul. 2020.

SCHAUPP, M.; VIRKKUNEN, J. Why a management concept fails to support managers' work: the case of the 'core competence of a corporation'. **Manag Learn**, v. 48, n. 1, p. 97-109, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1350507616674632>. Acesso em: 28 abr. 2022.

SCHIMITT, J. **O corpo das imagens: ensaios sobre a cultura visual na Idade Média**. São Paulo: Edusp, 2007.

SCHWENGBER, M. S. V. O uso das imagens como recurso metodológico. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, A. M. **Metodologias de Pesquisas pós críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SEGRE, M.; COHEN, C. (orgs.). **Bioética**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

SERRA, M. Aprender a ser enfermeiro. Identidade profissional em estudantes de enfermagem. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 5, p. 69-80, 2008. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SFORNI, M. S. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

SILVA, B. A. *et al.* Estudantes de enfermagem e medicina inseridos na prática profissional: percepção de equipes. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 8, n. 3, p. 298-308, 2019.

SILVA, M. J. P. Ciência da Enfermagem. **Acta paul. Enferm**, v. 25, n. 4, p. i-ii, 2012.
SILVA, N. T. *et al.* Vivência deontológica da enfermagem: desvelando o código de ética profissional. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, n. 1, p. 3-10, 2018.

SILVA, B. L. G.; ALVES, E. S.; FORTES, A. F. A. Percepção de estudantes de enfermagem sobre o que é ser enfermeiro. **Arq. Cienc. Saúde UNIPAR**, v. 23, n. 2, p. 81-88, mai./ago. 2019.

SILVA, A. R.; MARCELINO, V. S. **Análise textual discursiva: análise na prática**. Campo dos Goytacazes, Rio de Janeiro. Encontrografia Editora, 2022.

SILVA, N. C.; OLIVEIRA, H. D. Reflections on equity and its applicability to the nursing work process. **Rev Bras Enferm**, v. 73, n. 3, e20190783, 2020.

SILVA, T. M. C.; ZALAMENA, C. A. B.; BALK, R. S. A interculturalidade na formação dos profissionais de enfermagem. **Revista Contexto & Educação**, ano 34, n. 109, p. 36-51, set./dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2019.109.36-51>. Acesso em: 24 maio 2021.

SILVEIRA, R. S. *et al.* A dimensão moral do cuidado em terapia intensiva. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 13, n. 2, p. 327-334, 8 maio 2014.

SAIORON, I. *et al.* Evidence on neuroethics and neuroeducation: An integrative review. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e410974276, maio 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4276>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SINGER, P. **Ética prática**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, S. S. *et al.* Reflexões de profissionais de saúde acerca do seu processo de trabalho. **Rev. Eletr. Enf.**, v. 12, n. 3, p. 449-455, 2010.

SOUZA, V. L. T.; ANDRADA, P. C. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, v. 30, n. 3, p. 355-365, 2013.

STÊNICO, J. A. G.; PAES, M. S. P. Paulo Freire e os movimentos sociais: uma análise da conjuntura brasileira. **Educación**, v. 26, n. 50, mar. 2017. Disponível em: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/download/16563/16905>. Acesso em: 25 jul. 2020.

THOFEHRN, M. B.; LEOPARDI, M. T. Construtivismo sócio-histórico de Vygotski e a Enfermagem. **Rev. Bras. Enferm**, v. 59, n. 5, p. 694-8, set./out. 2006.

THOFEHRN, M. B. *et al.* Grupo focal: uma técnica de recogida de datos em investigaciones cualitativas. **Index de Enfermería**, v. 22, n. 1-2, 2013. Disponível em: <http://www.indexf.com/index-enfermería/v22n1-2/7891>. Acesso em: 10 jul. 2020.

TOMASCHEWSKI-BARLEM, J. G. *et al.* Advocacia do paciente na enfermagem: barreiras, facilitadores e possíveis implicações. **Texto Contexto Enferm**, v. 26, n. 3, e0100014, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n3/0104-0707-tce-26-03-e0100014.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

- TOMASCHEWISK-BARLEM, J. G. *et al.* Estratégias para o desenvolvimento da sensibilidade moral: perspectiva dos enfermeiros de unidades de terapia intensiva. **Revista Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p.1-7, abr. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2019-0311>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- TOREN, O.; WAGNER, N. Applying an ethical decision-making tool to a nurse management dilemma. **Nurs Ethics**, v. 17, p. 393-402, 2010.
- VAILATTI, D. B.; SOUZA JUNIOR, A. B. de. A influência do pensamento de Immanuel Kant na construção dos conceitos de ética e de dignidade da pessoa humana. **(Re)pensando Direito**, v. 08. n. 15, p. 03-13, jan./jul. 2018 Disponível em: <http://local.cneccsan.edu.br/revista/index.php/direito/index>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotski**: uma síntese. São Paulo: Loyola: Unimarco, 1998.
- VÁSQUEZ, A. S. **Ética**. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- VELLOSO, M. P.; GUIMARÃES, M. B. L. A imagem na pesquisa qualitativa em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 1, p. 245-252, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-8123201300010002>. Acesso em: 25 jun. 2021.
- VENTURA, D.; AGUILAR, F. A. Crise e reforma da organização mundial da saúde. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 92, p. 45-77, 2014.
- VERNON, R.; CURRAN, D. R. D.; FLEET, L. Academic administrators' attitudes towards interprofessional education in Canadian schools of health professional education. **Canada J Interprofessional Care**, n. 1, p. 76-86, 2005.
- VIEIRA, K. L. A reconstrução do conhecimento na pesquisa social e educação. [Resenha do livro Pesquisa Social Reconstitutiva. Introdução aos métodos qualitativos, de R. Bohnsack]. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, e07828, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/19805314782>. Acesso em: 26 jul. 2022.
- VILLALOBOS, M. M. D. La ciencia, la ética y el arte de enfermería a partir del conocimiento personal. **Aquichan**, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em: <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/624>. Acesso em: 04 jul. 2020.
- VYGOTSKI, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1979.
- VYGOTSKI, L. S. **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: La Pléyade, 1987.
- VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VYGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo. Martins Fontes, 1996.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 203-417.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EPU, 1988.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 205-224, 2010.

WELLER, W. *et al.* Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Soc. Estado**, v. 17, n. 2, dez. 2002.

WELLER, W.; BASSALO, L. M. B. Imagens: documentos de visões de mundo. **Sociologias**, ano 13, n. 28, p. 284-314, set./dez. 2011.

WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. Estudos socioculturais: história, ação e mediação. *In*: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (orgs.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

WINTERS, J. R. F.; PRADO, M. L.; HEIDEMANN, I. T. S. B. A formação em enfermagem orientada aos princípios do Sistema Único de Saúde: percepção dos formandos. **Esc Anna Nery**, v. 20, n. 2, p. 248-253, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5935/1414-8145.20160033>. Acesso em: 22 jun. 2020.

WOOLF, K.; PAGE, M.; VINEY, R. Assessing professional competence: a critical review of the Annual Review of Competence Progression. **J Royal SocMed.**, v. 112, n. 6, p. 236-244, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0141076819848113>. Acesso em: 28 abr. 2021.

YASIN, J. C. M. *et al.* Elementos da sensibilidade moral presentes na atuação de enfermeiros clínico-hospitalares. **Texto Contexto Enferm**, v. 29, e20190002, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2019-0002>. Acesso em: 29 jul. 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

ZINCHENKO, V. P. A psicologia histórico-social e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. *In*: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (orgs.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZOBOLI, E. L. C. P.; SOARES, F. A. C. Capacitação em bioética para profissionais da Saúde da Família do município de Santo André, SP. **Rev Esc Enferm USP**, v. 46, n. 5, p. 1248-1253, out. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342012000500029>. Acesso em: 11 maio 2020.

APÊNDICE A – TCLE estudantes maiores de 18 anos**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG****ESCOLA DE ENFERMAGEM****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS ESTUDANTES
COM 18 ANOS OU MAIS**

Meu nome é Lisa Antunes Carvalho, sou aluna do curso de Pós-graduação em Enfermagem, nível doutorado da Universidade Federal do Rio Grande, e estou realizando esta pesquisa intitulada “**IMAGENS E PERCEPÇÕES DA ÉTICA NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO**” sob orientação do Prof. Dr. Edison Luiz Devos Barlem. Após realizar o processo de consentimento gostaria de convidar você para participar do estudo, por meio técnica de grupo focal e produção imagética sobre a temática que se dará de forma online. Os dados coletados serão usados somente nesta pesquisa, que possui o objetivo de investigar as imagens e as percepções referentes ao exercício da ética pelos estudantes de graduação em enfermagem durante o processo formativo. Dessa maneira, a pesquisa trará benefícios como corroborar para a prática docente dentro das Universidades e um repensar sobre os currículos dos cursos de enfermagem e o conhecimento da ética no processo formativo, sabendo-se que essa é a premissa básica para toda e qualquer ação de enfermagem .Os riscos da pesquisa podem ocorrer devido as reflexões sobre a temática mobilizarem algum desconforto, ou sentirem-se de algum modo confrontados à medida que se aprofunda e expõe-se os conceitos, discute-se posturas e pensamentos, ressignificando olhares sobre moral, ética, competências morais e seus atributos de modo individual e coletivo durante seu processo formativo, erando de alguma forma insegurança nas discussões grupais. A pesquisadora garantirá assistência imediata, integral e gratuita aos participantes. Você terá a tem a liberdade em não participar do estudo, terá direito a indenização pelo dano decorrido da pesquisa nos termos da Lei. (Resolução CNS N° 510 de 2016), será garantido anonimato, confidencialidade, privacidade e sigilo ao participar do estudo. Sua participação é livre de despesas pessoais e de compensação financeira. Se existir qualquer despesa adicional, será absorvida pelo orçamento da pesquisa. Você tem o direito de se manter informado (a) sobre os resultados parciais e finais, os quais serão publicados em eventos e periódicos científicos, mantendo-se o anonimato de sua identidade. É garantida a liberdade de retirada do consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você, para tanto entre em contato comigo pelo endereço de e-mail: prof.lisaantunescarvalho@gmail.com ou telefone: 323373315 ou ainda pelo CEP/FURG (endereço: segundo andar do prédio das pró-reitorias, carreiros,

avenida Itália, Km 8, bairro Carreiros, Rio Grande-RS, e-mail: cep@furg.br, telefone: 32373013). O CEP/FURG é um comitê responsável pela análise a aprovação ética de todas as pesquisas desenvolvidas com seres humanos, assegurando o respeito pela identidade, integridade, dignidade, prática da solidariedade e justiça social, de acordo com preceito **da Resolução 510/2016**. Você receberá uma via deste termo e outra ficará com o(a) pesquisador(a).

Você aceita participar? Eu aceito participar desta pesquisa.

Assinatura do(a) participante. Data----/-----/-----

Assinatura do(a) pesquisador responsável. Data-----/-----/-----

APÊNDICE B – Autorização do curso de Enfermagem da FURG



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

ESCOLA DE ENFERMAGEM

**AUTORIZAÇÃO DO COLEGIADO/ COORDENAÇÃO DO CURSO DE
ENFERMAGEM PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO COM ESTUDANTES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE**

Ilmo.(a) Sr.(a)

Prof.^a. Dr.^a. Stella Minasi de Oliveira

Coordenadora do Curso de Enfermagem

Ao cumprimentá-la cordialmente, vimos por meio deste, solicitar a autorização para desenvolver a pesquisa intitulada: **Imagens e percepções da ética na formação do Enfermeiro**. Este estudo tem abordagem qualitativa. Asseguramos o compromisso ético de resguardar todos os participantes envolvidos na pesquisa, assim como a instituição, conforme o exposto no Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem e na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Atenciosamente,

Lisa Antunes Carvalho
Estudante de Doutorado em Enfermagem

Prof. Dr. Edison Luiz Devos Barlem
Pesquisador responsável

De acordo Data: ____/_____/2021.

Prof.^a Dr.^a Stella Minasi de Oliveira
Coordenadora do Curso de Enfermagem

APÊNDICE C – Autorização da Comissão de Pesquisa da Escola de Enfermagem - FURG



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
ESCOLA DE ENFERMAGEM
COMITÊ DE PESQUISA – COMPESQ

EENF ESCOLA DE
ENFERMAGEM

eenf.compesq@furg.br

AUTORIZAÇÃO DA COMISSÃO DE PESQUISA DA ESCOLA DE ENFERMAGEM - FURG

Declaro que para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa- CEP- FURG, que tomei conhecimento do projeto de pesquisa “IMAGENS E PERCEPÇÕES DA ÉTICA NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO” de autoria de Lisa Antunes Carvalho sob a orientação do Prof. Dr. Edison Luiz Devos Barlem.

Declaro, também, que esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto e autorizo a sua execução nos termos propostos.

Lígia Dutra Canuto

Atenciosamente
COMPESQ

Rio Grande, 24 / 04 / 2021

APÊNDICE D - Instrumento norteador para discussões dos encontros 1

Artigos discutidos:

BRATZ, J. K. A.; SANDOVAL-RAMIREZ, M. Ethical competences for the development of nursing care. **Rev Bras Enferm.**, v. 71, Suppl 4, p. 1810-1814, 2018.

DIAS, J. A. A. *et al.* A moral e o pensamento crítico: competências essenciais à formação do enfermeiro. **Rev enferm UERJ**, v. 25, e26391, 2017

Perguntas abertas:

O que entende por moral e ética?

Como percebem o ensino da ética na teoria e articulação com a prática?

Como os docentes na visão de vocês fazem a relação pedagógica do ensino da ética e a prática em saúde?

Como na visão de vocês as metodologias do curso, podem auxiliar na compreensão sobre a ética? Identificam agir ético dos professores no uso desses métodos?

Produzem imagens da ética que identificam estar presentes na formação de vocês:

APÊNDICE E - Instrumento norteador para discussões dos encontros 2

SINGER, P. **Ética prática**. 2. ed. 1998. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

Fragmento: Assim, consciência ética ocorre quando o sujeito percebe a diferença entre o que é e o que deveria ser, ou seja, é o estranhamento frente à realidade, o questionamento da moralidade vigente que determina a convivência social. O processo de libertação passa, portanto, por esta percepção, da diferença entre o ser e o dever- -ser e a vontade de construir um futuro social diferente e melhor do que o presente. Para esta construção as boas intenções não são suficientes; é preciso uma avaliação sobre os efeitos não intencionais das nossas ações. Assim, a consciência ética é muito mais que uma simples assimilação de valores e normas morais vigentes na sociedade; ela emerge com a desconfiança de que os valores morais da sociedade, internalizados no código moral de cada sujeito, podem encobrir interesses em prol de uma minoria, propalados por instituições de poder, e colocados acima do bem de uma coletividade maior

HEALEY, R. L. How engaged are undergraduate students in ethics and ethical thinking? An analysis of the ethical development of undergraduates by discipline. **Stud Engagem Exp J**, v. 3, p. 1-15, 2015.

Perguntas abertas:

O que vocês consideram ambiente éticos na universidade?

Mencionem os elementos necessários para a formação de ambientes éticos:

Vocês percebem dilemas éticos na acadêmica e nos estágios?

O que acreditam ser ferramentas para minimizá-los?

Produzam imagens que compreender ser ambientes éticos no ensino e na prática em enfermagem, poderão usar palavras, cores e elementos que julgam necessários para representar suas imagens:

APÊNDICE F - Instrumento norteador para discussões dos encontros 3

REFLEXÃO:

Mitchell leva-nos a reflexões sobre as imagens e o que realmente elas querem, u seja, questiona a vida das imagens, se elas são vivas e de que forma. Segundo ele, o ser humano está rodeado de imagens dos mais diversos tipos: verbais, figurativas, imitadas e de fantasia espalhadas por todos os lugares, já que o homem está rodeado de imagens, Mitchell acrescenta que a vida das imagens é marcada por uma questão de biodiversidade. De modo geral, o autor, expõe que textos remetem a autoria, ao passo que as imagens são quase sempre remetidas ao referente que elas apresentam, pode haver distância entre texto e aquilo que se fala, mas, as imagens estão sempre próximas do que apresentam (MITCHELL, 2014).

MITCHELL, W. J. T. **¿Qué quieren realmente las imágenes?** México: COCOM, 2014. Disponível em: <http://cocompress.com/files/gimings/WJT%20Mitchell>. Acesso em: 28 abr. 2022.

O indivíduo só se compromete de fato com a superação das desigualdades emergentes da sociedade se durante o processo formativo for estimulado a desenvolver a sensibilidade moral e, conseqüentemente, a empatia. A empatia é o motor da ação moral e ela não atua sem que haja o respeito e a responsabilidade (BRASIL, 2001; NEVES-JÚNIOR *et al.*, 2016; JAMI *et al.*, 2019).

BRASIL. **Parecer CNE/CES n. 1133, de 7 agosto de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.

JAMI, P. Y. *et al.* An investigation of the divergences and convergences of trait empathy across two cultures. **J Moral Educ**, v. 48, n. 2, p. 214-229, 2019. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1080/03057240.2018.1482531>. Acesso em: 28 abr. 2022.

NEVES JÚNIOR, W. A.; ARAÚJO, L. Z. S.; REGO, S. The teaching of bioethics in medical schools in Brazil. **Rev Bioét**, v. 24, n. 1, p. 98-107, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/1983-80422016241111>. Acesso em: 28 abr. 2022.

Perguntas abertas:

As diferentes realidades em saúdes foram apresentadas a vocês? Como elas auxiliaram vocês a enxergarem de outra forma a importância de uma prática ética?

O que vocês sugerem dentro do currículo em enfermagem que pode auxiliar a construção de um enfermeiro mais ético?

A universidade para vocês é um espaço que permite um olhar para as diferentes realidades? Ela permite o exercício da ética?

Produzam imagens de estudantes de enfermagem no exercício da ética: