

TEORIA, PRÁTICA E RELAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL NA ENFERMAGEM E NA DOCÊNCIA

Fernanda Moreira* & Elisabete Ferreira**

Resumo: Este artigo resulta de uma investigação cujo objetivo central foi entender como a relação teoria-prática é estruturada nos cursos de formação inicial de professores/as e de enfermeiros/as e como a dimensão relacional permeia tais profissões. Nesta investigação de carácter qualitativo, focámo-nos na análise interpretativa dos sentidos e das representações dos/as estudantes dos cursos de enfermagem e de formação de professores/as acerca da sua formação inicial. Neste âmbito, escutámos algumas vozes de estudantes de três instituições de ensino superior, duas em Portugal e uma outra em Espanha, através de entrevistas de grupo focalizadas de modo a compreender qual a perceção dos/as estudantes acerca de tais assuntos. Da análise dos discursos, emergiram as tensões e as ambiguidades presentes na perceção dos/as estudantes acerca da relação teoria e prática, tendo sido constatado que, apesar de existir uma maior valorização das práticas, a teoria não deixou de ser reconhecida como muito importante. A dimensão de ajuda também surge com grande força nos discursos dos/as estudantes, que a reconhecem como essencial ao exercício da profissão, particularmente na enfermagem e na educação de infância.

Palavras-chave: formação inicial, teoria, prática, enfermagem, formação de professores

THEORY, PRACTICE AND RELATION IN NURSE AND TEACHER EDUCATION

Abstract: This article is the result of a research that aims to understand how the theory-practice relationship is structured in teacher and nurse education and how the relational dimension permeates such professions. This qualitative research focused the interpretative analysis of the meanings and representations of nurse and teacher education students about their initial training. In this context, we heard the voices of some students of three higher education institutions, two in Portugal and one

* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (Porto/Portugal).

** CIEE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (Porto/Portugal).

in Spain, through focused group interviews in order to understand their perceptions on these matters. The analysis of their speeches brought about tensions and ambiguities in students' perception about the relationship between theory and practice. Despite the higher valuation of practices, we found that the theory is nonetheless recognized as very important. The dimension of help also comes with great force in the speeches of students, who recognize it as essential to the profession in particular in nursing and in early childhood education.

Keywords: initial education, theory, practice, nursing, teacher education

THÉORIE, PRATIQUE ET RELATION DANS LA FORMATION INITIALE DES INFIRMIERS ET ENSEIGNANTS

Résumé: Cet article est le résultat d'une recherche qui vise à comprendre comment la relation entre théorie et pratique est structurée dans les filières de formation initiale des enseignants et des infirmières et la façon dont la dimension relationnelle imprègne ces professions. Nous avons focalisé notre recherche, de nature qualitative, sur l'analyse interprétative des significations et représentations des étudiants fréquentant les filières de soins infirmiers et de formation d'enseignants, à propos de leur formation initiale. Nous avons ainsi recueilli les paroles des étudiants de trois institutions de l'enseignement supérieur, deux au Portugal et une en Espagne, par le biais d'entretiens de groupe ciblés visant à comprendre leur perception quant à ces questions. L'analyse des discours a permis de mettre en évidence les tensions et les ambiguïtés survenant dans la manière dont les élèves perçoivent la relation entre la théorie et la pratique. Nous avons ainsi pu constater que même si les pratiques sont davantage valorisées, la théorie est reconnue par les personnes interrogées comme une facette très importante de la formation. La notion d'aide tient également une place prépondérante dans les discours des étudiants et étudiantes qui considèrent celle-ci comme une dimension essentielle à l'exercice de la profession, en particulier dans le domaine des soins infirmiers et de l'éducation de la petite enfance.

Mots-clés: formation initiale, théorie, pratique, infirmière, formation d'enseignants

Introdução

Este artigo sintetiza uma investigação desenvolvida em torno da compreensão de como a relação teoria-prática é estruturada no âmbito dos cursos de formação inicial de professores/as e de enfermeiros/as.

Na definição da problemática em estudo, foi possível a articulação com o projeto FIPAIF – «Formação Inicial de Profissionais de Ajuda e Identidade dos Formadores: Um Estudo sobre o Ensino e a Enfermagem»¹ – e a produção de conhecimento no seu âmbito de pesquisa. Além da

¹ O projeto FIPAIF «é um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, sob a responsabilidade do Centro de Investigação e Intervenção Educativas, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do

inspiração que nos trouxe o projeto FIPAIF, o desenvolvimento deste estudo também é fruto da oportunidade de participar num programa de mobilidade, efetuado numa universidade de Espanha, através do qual foi realizada a recolha de dados adicionais.

O ensino e a enfermagem diferem em muitos aspetos, tendo, contudo como base comum o serem consideradas «profissões de ajuda». As profissões de ajuda são aquelas profissões que, na sua dinâmica relacional, apresentam como dimensão essencial a ajuda. Rogers (2009: 63) define que esta é uma relação na qual «uma das partes procura promover na outra o crescimento, o desenvolvimento, a maturidade, um melhor funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar a vida». Desta maneira, a relação entre enfermeiro/a e paciente e professor/a e aluno/a pode enquadrar-se também numa dimensão de relação de ajuda.

É importante pontuar que não se pretendeu fazer uma comparação entre tais cursos e profissões, visto que ambos não são comparáveis e apresentam singularidades que definem bem cada um. O intuito foi produzir conhecimentos acerca da relação teoria e prática no ensino superior e, neste caso em especial, sobre a formação para o exercício de duas profissões, assumidas como «profissões de ajuda».

Na investigação, de carácter qualitativo, focámo-nos na análise interpretativa dos sentidos e das representações dos/as estudantes dos cursos de enfermagem e de formação de professores/as acerca da sua formação inicial, nomeadamente no que se refere às questões teóricas e práticas presentes no processo de formação, bem como ao espaço ocupado pela dimensão de ajuda nesse processo formativo. Neste âmbito, escutámos as vozes de estudantes de instituições de ensino superior em Portugal e em Espanha, através de entrevistas de grupo focalizadas, de modo a compreender qual a perceção dos mesmos acerca dos assuntos em análise.

A relação teoria e prática no processo de formação no ensino superior

A relação entre teoria e prática é uma questão decerto recorrente na formação no ensino superior. Não obstante, tem tido diversos momentos de investigação atendendo aos contextos sociais e críticos vivenciados pelas pessoas. Até porque o ser humano, enquanto sujeito social integrado e construtor de uma sociedade, inevitavelmente passa por momentos de mudanças e crises, vivencia transformações que assentam sobre dualidades, que marcam a sua forma de

Porto. O FIPAIF conta com a parceria de uma escola superior de Saúde e de uma escola superior de Educação, localizadas na região norte de Portugal» (FIPAIF, 2012: para. 3). Tal projeto visa identificar conceitos, dispositivos, procedimentos e práticas que poderão contribuir para a melhoria da formação inicial de professores/as e enfermeiros/as e a construção das suas identidades profissionais com vista a desenvolver e mudar positivamente os seus futuros contextos de trabalho» (*ibidem*: para. 5).

fazer e pensar e, como consequência disto, ocorre a separação entre trabalho manual e intelectual, verificando-se o distanciamento entre os que mandam e os que executam e a consequente separação entre teoria e prática (Candau & Lelis, 1999; Souza, 2001).

Procurando cada vez mais atender às exigências do mercado de trabalho, e no contexto das diversas transformações que o ensino superior tem sofrido, começou a ser dada uma maior ênfase à vertente prática, em detrimento da teoria, nos cursos de formação inicial. É claro que, em alguns cursos específicos – como é o caso da enfermagem –, a componente prática sempre teve um grande peso no processo de formação.

Etimologicamente, a palavra *teoria*, nascida do grego, tem o sentido de observar, contemplar, refletir. Já a palavra *prática*, também advinda do grego, surgiu da palavra *praxis* e tem como significado agir e interação inter-humana consciente (Candau & Lelis, 1999).

A relação entre teoria e prática, de acordo com as mesmas autoras, pode ser fundamentada de duas maneiras diferentes: a partir da perspectiva dicotômica e a partir da perspectiva de unidade. A primeira centra-se na separação e autonomia total entre teoria e prática: «Caberia assim aos teóricos, pensar, elaborar, refletir, planejar, e aos práticos, executar, agir e fazer, tendo, cada um desses pólos, sua lógica própria» (Teixeira & Oliveira, 2005). Na segunda, a perspectiva da unidade, os campos da teoria e da prática são vistos como indissociáveis, devendo caminhar sempre juntos, complementando-se.

Alguns autores apontam para uma oposição na relação entre a teoria e a prática. De acordo com Vasquez (1977: 209),

uma contraposição entre teoria e prática que tem sua raiz no facto de que a primeira, em si, não é prática, isto é, não se realiza, não se plasma, não produz nenhuma mudança real. Para produzir tal mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente. Ou seja, não se trata de pensar um facto, e sim de revolucioná-lo; os produtos da consciência têm que materializar-se para que a transformação ideal penetre no próprio facto.

Isso significa dizer que enquanto a atividade prática implica uma ação sobre o mundo, de maneira a modificá-lo, a atividade teórica acaba apenas por modificar a consciência do homem acerca dos factos, as ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas (*idem*, 1977).

Por outro lado, Souza (2001) argumenta que privilegiar a prática, em detrimento da teoria, significa dar ênfase à ação «normalmente espontânea e irrefletida» e privilegiar a proposição do conhecimento de forma isolada das condições históricas e sociais de sua produção, acabando por legitimar a realidade existente, de maneira a reproduzi-la. A mesma autora afirma que «dar primazia à teoria, em detrimento da prática, significa relevar o conhecimento sistematizado enquanto produto assente, a ordem instituída como imutável, a realidade existente enquanto definida e consolidada» (*ibidem*: 7).

A supervalorização da vertente prática no processo formativo acaba por produzir uma prática vazia, sem componentes teóricos e, por outro lado, gera uma teoria descomprometida com a mudança, que seria realizada através da prática (Damasceno, 1987). Corroborando este discurso, Souza (2001: 7) ainda infere que

ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir sua realidade.

Como exemplo, a autora afirma que, no caso do processo de formação do/a professor/a, separar teoria e prática acaba por abalar a capacidade de compreender tudo o que diz respeito ao contexto escolar:

de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos de educação, de elucidar as formas de existências e de organização social, em toda sua complexidade e historicidade e (...) de recriá-las, de transformá-las, de superá-las. (*ibidem*)

Por isso, torna-se importante conceber teoria e prática de uma maneira única, onde ocorra uma relação de interdependência, uma vez que, sem a prática, a teoria tem falhas e, sem a teoria, a prática se torna vazia. Rays (1996: 37) afirma que:

É a atividade teórico-prática do homem que motiva e promove, criticamente, transformações na realidade objetiva e no próprio homem. Nesse sentido pode-se afirmar que é a atividade (o conhecimento teórico – prático do homem) que assegura ao ser humano as condições socioculturais e as bases materiais de sua própria existência. Desse modo, a teoria – o conhecimento – é um momento da prática – ação –, assim como a prática é um momento da teoria e do próprio pensar.

Desta forma, teoria e prática devem ser interdependentes, de maneira recíproca, não havendo sobreposição de uma ou de outra.

De acordo com Souza (2001: 7), «na interação teoria-prática ambas se produzem mutuamente, o que torna impossível separá-las para, depois, hierarquizá-las como se a um segmento teórico correspondesse de forma direta e imediata um segmento prático ou vice-versa». A relação ali existente deve ser de retroalimentação, na qual uma se nutre da outra.

Apoiando este discurso, Vázquez (1977: 233) afirma que essa relação ocorre de maneira efetiva através de «um processo complexo, no qual muitas vezes se passa da prática à teoria e outras desta à prática». Portanto, a partir de um contexto social, económico, educacional, a prática torna-se ponto de partida para as inquietações e determina «o horizonte do desenvolvimento e progresso do conhecimento» (*ibidem*: 215). Desta maneira, a teoria não seria apenas um produto da prática, mas sim «o ponto de mediação desta antes de retornar a si

mesma, transformada, enriquecida, aprimorada, deixando atrás de si um rastro de transformação» (Souza, 2001: 7).

A teoria seria a antecipação de uma prática que ainda não existe, visto que:

a atividade prática que hoje é fonte da teoria exige a seu turno uma prática que ainda não existe e, desse modo, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva. Por outro lado, a teoria que ainda não está posta em relação com a prática, porque de certa maneira se adianta a ela, pode ter essa vinculação posteriormente. (Vázquez, 1977: 233)

No que toca ao processo formativo, a integração entre teoria e prática é extremamente importante para que a formação dos/as estudantes ocorra de maneira completa. Valorizar apenas um dos dois lados significa uma formação desfasada e, conseqüentemente, um futuro profissional ultrapassado.

A formação deve desenvolver nos/as alunos/as as competências necessárias para mobilizar em situações concretas os recursos teóricos adquiridos (Nóvoa & Finger, 1988). Entretanto, «as situações práticas pela sua própria natureza não induzem a uma aplicação direta e linear da teoria. Há situações práticas que manifestam incerteza, singularidade, instabilidade e conflitos de valores, exigindo um processo de deliberação e interpretação» (Costa, cit. in Silva & Silva, 2004: 109). Indo ao encontro desse discurso, Rebelo (1996: 16) afirma que «a teoria sem a perspectiva de resolução na prática é estéril, mas a prática sem a teoria é cega».

É neste sentido que a união entre teoria e prática se torna primordial na formação no ensino superior, visto que, através desta união, a formação dos/as estudantes ocorrerá de forma mais completa e sólida. Não serão formados profissionais só teóricos, nem profissionais só práticos, mas sim profissionais que possuam um bom conhecimento teórico para lidar com as diversas situações que a prática e a realidade profissional demandam e que, por sua vez, conseguem analisar e refletir sobre as práticas desenvolvidas recorrendo à teoria e à pesquisa.

A formação inicial do/a enfermeiro/a e a relação teoria e prática

A formação inicial do/a enfermeiro/a passou por algumas mudanças entre o final do século XX e a entrada no século XXI. Segundo Lima (2010: 75), «verificou-se uma chamada continuada a profundas transformações nos processos de construção, desenvolvimento e avaliação de novos currículos, um reequacionar do(s) modelo(s) de formação, conseqüentes práticas pedagógicas» com conseqüências ao nível do «processo de mudança na formação e no desenvolvimento da profissão de enfermagem».

Tais transformações incidiram diretamente no conceito de formação de um profissional de enfermagem e, conseqüentemente, nos currículos e planos de estudos dos cursos de formação inicial, passando a ocorrer uma grande valorização das práticas clínicas no processo de valorização do/a enfermeiro/a. O modelo de formação de enfermeiros/as que, tradicionalmente assentava na realização de tarefas fragmentadas, modificou-se, sendo necessária a formação com base na aquisição e no desenvolvimento de competências para a iniciação à atividade profissional (Andrade, 2005).

No contexto deste modelo de formação por competências, emerge a articulação entre teoria e prática no processo de formação inicial, passando as atividades práticas a ocupar pelo menos 50% da carga total do curso (*ibidem*). Desta maneira, o contacto dos/as estudantes com situações práticas torna-se fundamental na formação deste profissional.

No que se refere às questões teóricas, Lima (2010) refere-se ao ensino teórico como um «conhecimento multi e interdisciplinar que antecede o ensino prático», sendo que, por meio deste, procura-se dar valor ao «reconhecimento do processo formativo ao longo da vida e a não desqualificação de outros momentos formativos igualmente importantes», dado que «a formação não se esgota nos espaços formais nem no segmento de formação inicial» (*ibidem*: 88).

Através das palavras da autora, podemos perceber a importância de objetivarmos que a formação do/a enfermeiro/a ocorra de modo completo, de forma que a teoria seja contextualizada durante todo o processo formativo na prática, dialogando com ela.

Desse modo, esse diálogo entre teoria-prática torna-se essencial ao processo formativo do/a enfermeiro/a, cabendo à teoria «ajuda[r] a pôr as boas perguntas numa situação real» (Benner, 2001: 203), sendo as experiências advindas do contexto da prática fundamentais para complementar a formação. Contudo, no decurso da prática podem surgir imprevistos que não estavam preditos na teoria, gerando experiências de aprendizagem que são específicas do terreno.

Assim, o contexto da prática surge como uma oportunidade para o/a estudante traçar pontos convergentes e divergentes entre o que é ensinado na teoria e o que acontece na prática (Pepel, cit. in Andrade, 2005), tornando o processo reflexivo e crítico essencial à formação do/a estudante, que aprende diferentes formas de aproximação às situações reais.

Para Santos (cit. in Andrade, 2005), o ensino clínico (prático) é a fonte da aprendizagem do/a aluno/a de enfermagem, que se constitui como espaço onde a teoria nutre a prática e a prática, por sua vez, é nutrida pela teoria, ou seja, uma não tem força e nem sentido sem a outra. Neste sentido, Lima (2010: 89) fala do princípio da «circularidade» que deve existir na relação entre «ensino teórico – ensino clínico – estágios». A diferença entre ensino clínico e estágio reside no facto de o primeiro ocorrer nos primeiros anos do curso de enfermagem, não tendo os/as estudantes tanta liberdade para atuarem sem supervisão, enquanto os estágios são realizados nos últimos anos do curso, tendo os/as estudantes uma bagagem de conhecimento

maior e mais autonomia. A mesma autora, ainda aponta para o viés de «retroalimentação» que deve existir entre esses, de maneira que rejeite a «exclusividade entre teoria-prática, conhecer-aplicar» (*ibidem*), sinalizando que «os programas de unidades curriculares devem ser estruturados em torno de questões que sustentam: a gênese da profissão, seus fundamentos filosóficos e teóricos; o que é necessário como competências para o exercício da profissão com rigor, cientificidade e eficácia» (*ibidem*).

Silva e Silva (2004: 108) inferem que um dos dilemas da formação se relaciona com o facto de a «teoria dada na escola se encontrar desfasada da realidade de prestação de cuidados», o que provoca um afastamento entre os/as docentes que se ocupam do ensino teórico e os/as docentes que se ocupam do ensino prático, denominados/as «enfermeiros da prática». Na contramão deste pensamento, Santos (cit. in Silva & Silva, 2004: 108-109) aponta que esta «tensão» existente entre o exercício da enfermagem e a docência tem um ponto positivo, «pois a formação que visa a vida profissional não pode ser idêntica à prática profissional, não se pode limitar a simplesmente reproduzir essa prática: deve estar numa relação de tensão com a prática profissional se quiser mudar essa prática». Corroborando este discurso, Hesbeen (cit. in Silva & Silva, 2004: 109) diz que é interessante haver conflitos, não se devendo procurar a «conformidade de pensamento» entre a esfera clínica e docente: nas palavras do próprio autor, «pensamentos diferentes ou discordantes participam na abertura de espírito do estudante e no alargamento dos seus pontos de vista».

A articulação entre teoria e prática deve ser vista como um fator ímpar no desenvolvimento de competências, devendo a formação prática ser alternada com a formação teórica, pois «é no agir em situação que se desenvolvem as competências ou, dito de outro modo, a ciência e a arte dos cuidados de enfermagem formam um todo integrado» (Silva & Silva, 2004: 105). A Ordem dos Enfermeiros (2001: 12-13) definiu, com base numa proposta do Conselho Internacional de Enfermeiros (CIE), as competências gerais dos/as enfermeiros/as graduados/as de 1º ciclo. Neste documento, são apontados três domínios centrais que devem estar presentes na formação dos/as estudantes: «prática profissional, ética e legal», «prestação e gestão de cuidados» e «desenvolvimento profissional», assim como as competências específicas de cada um destes domínios. Tais competências são desenvolvidas a partir do cruzamento entre os saberes teóricos (conteúdos gerais da formação, a formação ética profissional e a formação na dimensão do cuidado, que é primordial ao enfermeiro) e os saberes práticos, que acabarão por originar o desenvolvimento profissional do/a estudante em processo de aprendizagem.

É neste sentido que teoria e prática, escola e organizações (hospitais, centros de saúde) têm de caminhar juntos, em comum acordo, para que a formação do/a enfermeiro/a ocorra com qualidade. O bom diálogo entre as escolas de enfermagem e estes locais tem uma função ímpar no processo formativo deste futuro profissional. Silva e Silva (2004: 104) apontam que:

A articulação entre os dois locais de formação (escola e trabalho) deve realizar-se através de processos de informação e avaliação constantes, resultando um processo de influência mútua, em que a teoria tem repercussões na prática e as práticas influenciam e atualizam o processo de ensino aprendizagem.

Nesta perspectiva, o local de formação ganha destaque no processo de ensino-aprendizagem, sendo responsáveis pela formação não só o ensino superior, mas também o local onde serão realizados os estágios e o ensino clínico.

Assim, e no que se refere à relação entre teoria e prática no ensino de enfermagem, atentamos para a importância do diálogo entre as duas partes, entre os contextos de trabalho e o ensino superior, de forma a que cada um desses elementos se constitua como uma peça fundamental no grande *puzzle* da formação.

A formação inicial do/a professor/a e a relação teoria e prática

As transformações ocorridas na sociedade têm influenciado diretamente questões na educação bem como no papel do/a professor/a. Libâneo (1998: 7) afirma que «o impacto das atuais transformações económicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino está a levar a uma reavaliação do papel da escola e dos professores».

Sendo o/a professor/a um profissional que tem como essência da sua profissão a dimensão relacional e humana (assim como a enfermagem), a sua formação deve ir além das tensões existentes entre teoria e prática. O/a professor/a não pode mais ser visto/a como aquele/a que domina técnicas e conteúdos. É necessário que ele/a saiba lidar com o conhecimento de maneira a que possa refletir sobre sua prática e «isso implica (...) formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada» (Sudan, 2005: 15). Ou seja, a formação do/a professor/a deve ultrapassar as barreiras entre teoria e prática. O/a professor/a da sociedade atual não pode ser apenas detentor/a de conteúdos e teorias; se isso ocorrer, esse profissional, possivelmente, não dará conta das exigências da escola atual.

O/a professor/a da escola do século XXI deve conseguir trabalhar com as adversidades presentes no quotidiano escolar. Para que isso ocorra, é necessário que tenha uma formação teórica consistente, mas também é importante que seja formado/a para ter uma posição crítica-reflexiva sobre a prática educativa. A reflexão sobre a prática deve aparecer de maneira central no processo formativo do/a professor/a.

Zeichner (1993) defende que a formação inicial dos/as professores/as deve ocorrer a partir do *practium* e sugere que tais experiências tenham como foco a reflexão dos/as estudantes sobre a sua própria prática. O termo *practium* é utilizado

num sentido genérico, com vista a incluir todos os tipos de observações e práticas de ensino num programa de formação inicial de professores: experiências de terreno que precedem o estágio, experiências de ligação à prática no âmbito de disciplinas ou modelos específicos e experiências educacionais dos alunos – mestres no âmbito do ensino normal. (*ibidem*: 53)

Tal reflexão sobre a prática acabará por contribuir para a aprendizagem dos/as futuros/as professores/as que, *a priori*, estarão preparados para lidar com toda a diversidade no contexto escolar.

Assim, o papel da reflexão na prática educativa deve ser visto de maneira central na formação e na ação profissional de professores/as. Tomando como base a formação de professores/as como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, torna-se necessário conceber o processo de formação como algo que sempre está em constante processo de alteração.

A formação do/a professor/a de maneira a incentivar a reflexão seria uma forma de suprir essas necessidades sociais e promover um ensino de qualidade. Correia (1999: 5) afirma que «a qualidade do ensino (ou da educação) está de tal forma dependente da qualidade dos educadores que é evidente que a melhoria das qualificações de cada um dos educadores acarreta necessariamente uma melhoria na qualidade do ensino». Daí podemos perceber a responsabilidade dos cursos de formação de professores/as, pois, independentemente das outras variáveis que atravessam a qualidade do ensino nas escolas, a boa formação do/a professor/a ainda tem grande influência, ou seja, um/a professor formado/a apenas para transmitir conhecimentos, dificilmente conseguirá formar estudantes críticos.

Neste sentido, o/a estudante em formação deve aprender considerando e refletindo sobre suas próprias práticas, de forma a que este assuma uma «atitude reflexiva» em relação «ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam» (Zeichner, 1993: 17).

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão. (*ibidem*)

Sobre a dicotomia entre teoria e prática existente na formação do/a professor/a, é importante valorizar os conhecimentos dos/as professores/as. Isso não significa negar o valor dos conhecimentos produzidos no meio académico, mas é importante que as pesquisas académicas e os cursos de formação estejam sempre comprometidos com o aumento da autonomia dos/as professores/as que estão sendo formados/as (*idem*, 1993).

Sobre esta perspectiva, Pimenta (2006: 42) afirma que:

o desenvolvimento profissional dos professores tem-se constituído em objetivo de políticas que valorizam a formação de professores não baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e prática de ensinar.

Desta maneira, o papel da teoria seria o de proporcionar ao/à estudante uma compreensão do contexto histórico e social em que a escola se insere, para que ele/a possa ter consciência da sua responsabilidade, enquanto profissional da educação, de formar as futuras gerações. O próprio Zeichner (1993: 65) aponta para a complexidade de formar professores/as, dado que nem o ensino nem a formação de professores/as «podem ser neutros».

A analogia feita por Schön (1998), que compara a educação a uma topografia da prática profissional e alerta para a dicotomia existente entre as terras altas (lugar onde os problemas são fáceis de controlar e solucionam-se através da aplicação de teorias) e o pântano (lugar onde reside a prática profissional, os problemas são confusos e, por vezes, ocorrem falhas técnicas na resolução dos mesmos), define bem as dificuldades existentes no que se refere à educação e à formação de professores/as. Por isso, é imprescindível pensar numa formação de professores/as de qualidade, de forma que teoria e prática caminhem sempre juntas, em um diálogo constante; a partir daí, com uma boa base teórica, o futuro professor/a poderá refletir criticamente sobre suas práticas.

O ensino e a enfermagem como profissões de ajuda

As relações interpessoais têm grande importância na vida do ser humano e é através dessas relações, presentes ao longo da vida, que acontece o desenvolvimento do mesmo. Moser (1994) entende que o ser humano passa a maior parte da vida em interação com o outro, o que mostra a relevância dessas relações no seu desenvolvimento, sendo tais relações um lugar privilegiado de trocas e interações. O valor destas relações é enfatizado por Laing (cit. in Ferreira, 2007: 4), que sinaliza que «nada mais é importante na vida humana do que as relações interpessoais e na sua compreensão residem muitos dos limites e dos problemas entre as pessoas». Tais problemas têm, muitas vezes, a sua origem na má comunicação existente na relação e a maneira como as pessoas se relacionam é muito importante. Ferreira (2007: 3) afirma que «muitos dos atuais problemas humanos residem na dificuldade ou no modo como as pessoas se posicionam em qualquer interação». A comunicação deve aparecer como fator relevante neste processo, pois, se houver ruídos na comunicação, estes acabarão por ter reflexo na dimensão relacional, causando conflitos.

As relações interpessoais exigem sempre o envolvimento de duas partes para serem vividas plenamente, sendo necessários comprometimentos e uma construção constante. Mesmo assim, os contornos de uma relação nem sempre são lineares e podem ser permeados por conflitos. Os conflitos são uma parte importante das relações interpessoais, pois através desses podem ocorrer momentos de aprendizagem e desenvolvimento (Silva, 2009).

As relações interpessoais podem desenvolver-se de diversas maneiras e são estruturadas em diferentes dimensões, de poder, de ajuda, de afeto, entre outras, conduzindo-nos numa variedade de relações, de amizade, amorosas, de dependência ou de agrado que compõem o nosso património relacional. Ora, uma das vertentes relacionais que aqui nos importa clarificar é a relação de ajuda, na qual nos iremos centrar.

A relação de ajuda é definida pela importância que tem enquanto promotora do bem-estar do outro, sendo uma relação não autoritária, na qual uma das partes procura facilitar o crescimento da outra (Silva, 2009). O conceito que determina tal relação foi definido por Rogers (2009: 63) e, segundo este, a relação de ajuda é uma relação na qual «uma das partes procura promover na outra o crescimento, o desenvolvimento, a maturidade, uma melhor capacidade para enfrentar a vida». A relação de ajuda pressupõe a escuta do outro, o observar o outro nas diversas facetas e também o refletir, para que o ajudante possa ajudar o outro na sua busca de autonomia (Simões, Fonseca, & Belo, 2006). O indivíduo que ajuda, tem a função de potencializar o desenvolvimento de quem é ajudado, buscando maneiras de fazer com que o outro acredite em si mesmo, como pessoa, e procure formas para a resolução dos problemas e dos conflitos existentes. «Na relação de ajuda crê-se que o ser humano possui uma capacidade inata que o impulsiona para a vida, ou seja, que dentro de si a pessoa possui os mecanismos necessários para lidar consigo e com o outro» (*ibidem*: 48). De maneira geral, o objetivo central da relação de ajuda é favorecer o desenvolvimento do outro.

Tal relação pode acontecer de modo informal, ocorrendo de maneira imprevista e muitas vezes espontânea nas situações do dia-a-dia, onde quem presta ajuda o faz de forma voluntária e não planeada. Também pode ocorrer de modo formal, com planeamento prévio e estruturado, onde muitas vezes aquele que ajuda tem algum tipo de formação para concretizar tal ajuda. Neste caso, estamos a falar das *profissões de ajuda*.

As profissões de ajuda são aquelas que, na sua dinâmica relacional, apresentam como dimensão essencial a ajuda, o apoio e o desenvolvimento do outro. Na atual sociedade do conhecimento, onde a competitividade e a produção de novas tecnologias têm grande foco, as profissões de ajuda acabam por ganhar destaque, visto que cultivam o diálogo e a mediação entre os seres humanos, procurando sempre o bem estar físico, emocional e psicológico. Tais profissões podem ainda ser caracterizadas pela relação estabelecida entre o desenvolvimento humano e o desenvolvimento profissional (Fernandes, Pereira, Mouraz, Sousa, & Lopes, 2013). Neste sen-

tido, o ensino e a enfermagem apresentam características que as diferenciam de outras profissões e as definem como profissões de ajuda, visto que as relações interpessoais e de ajuda acabam por estruturar as duas profissões, sendo essencial ao/à enfermeiro/a e também ao professor/a a dimensão relacional e o contacto com o outro. Desta forma, a humanização das relações que se apresentam em tais profissões torna-se necessária para que o trabalho realizado ocorra da melhor maneira possível.

No que diz respeito à enfermagem, profissão na qual o cuidado de outras pessoas tem foco central na formação, fica mais fácil reconhecer a mesma como profissão de ajuda. Pereira (2008) entende o *cuidar* como eixo estruturante da profissão e da formação em enfermagem. Indo ao encontro deste discurso, Watson (cit. in Amendoeira, 2008: 231) afirma que «a enfermagem consiste na ciência e na filosofia do cuidar. Ela pode ser entendida como a profissionalização da capacidade humana do cuidar».

Neste sentido, Amendoeira (2008: 231) acaba por definir o cuidar como um processo entre os seres humanos (neste caso, enfermeiros/as e utentes), enfatizando a importância da vertente relacional, e lembrando que o «cuidar só pode ser verdadeiramente demonstrado e praticado interpessoalmente». Tal posicionamento também é vinculado pela Ordem dos Enfermeiros (2001: 9), que afirma que «o exercício profissional da enfermagem se centra na relação interpessoal de um enfermeiro e uma pessoa ou de um enfermeiro e um grupo de pessoas (família ou comunidades)».

Como podemos observar, a dimensão relacional e de ajuda permeia a profissão do/a enfermeiro/a. Assim, privilegiar uma formação que dê conta da vertente relacional, buscando sempre a humanização das relações, tem tanta importância quanto formar o/a enfermeiro/a para aplicar uma injeção ou fazer curativos no/a paciente. Em suma, é importante que a formação ocorra de forma integrada, onde os procedimentos práticos possam ser feitos de maneira humanizada e afetiva.

No caso da docência, a noção de apoio e de desenvolvimento ao outro é indispensável para compreender a essência do trabalho educativo e sua devida profissionalidade, enquanto profissão de ajuda. Contudo, muitos cursos de formação de professores/as deixam de lado a vertente relacional e acabam voltando o foco formativo para as teorias e práticas pedagógicas. Ribeiro, Jutras e Louis (2005: 31) apontam que no quotidiano dos/as professores/as e também nos planos de estudos dos cursos de formação de professores/as as relações afetivas «são habitualmente negligenciadas». Até mesmo a bibliografia existente no que toca à dimensão relacional da docência é incipiente se comparada às outras temáticas relacionandas ao contexto escolar que são estudadas. Apesar disso, perspetivar uma aprendizagem que tenha como base a dimensão afetiva torna-se imprescindível para o desenvolvimento e aprendizagem dos/as estudantes. Sendo a relação educativa um tipo de relação interpessoal, ela pode ser vista como um conjunto de

relações, com características cognitivas e afetivas identificáveis, estabelecidas entre educador/a e educando/a (Silva, 2009). Na mesma linha de pensamento, Tardif e Lessard (2005: 258) reconhece que «o trabalho docente repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias».

Daí a importância de termos atenção à dimensão da afetividade e do cuidado no processo de formação dos/as professores/as. Ribeiro et al. (2005) afirmam que a afetividade e a expressão de sentimentos podem ser desenvolvidas por meio da formação. Segundo os autores, mesmo ocorrendo uma grande valorização, por parte da escola, do «conhecimento lógico, racional e objetivo em detrimento do conhecimento relativo ao corpo, às artes, aos sentimentos e às relações na sala de aula» (*ibidem*: 32), a formação do/a professor/a não deve descuidar-se da dimensão afetiva da profissão, fazendo-se necessária a convivência saudável da cognição e da afetividade no ensino.

De tal modo, não cabe mais aos cursos de formação de professores formarem instrutores/ /as que detêm o conhecimento teórico e vão aplicá-lo na prática. O perfil do/a novo/a professor/a, necessário à escola do século XXI, e que dê conta de todas as singularidades do contexto educativo, deve ultrapassar a barreira minimalista que reduz a educação apenas à transmissão de um conhecimento que foi previamente selecionado. O/a novo/a professor/a deve ter qualidades de «escuta, de atenção positiva, de confiança recíproca, de acolhimento, de diálogo, que se acompanham do respeito mútuo e da tolerância» (*ibidem*), para que possa atender às reais necessidades de educandos e educandas, sempre se valendo da dimensão afetiva na relação com os/as mesmos/as.

Em síntese, as profissões de ajuda são parte importante do mundo em geral e do mundo das profissões, pois compartilham características comuns: «a relação entre o conhecimento profissional e o desenvolvimento humano e o carácter complexo da actividade profissional» (FIPAIF, 2012: para. 4). Também têm em comum a característica de serem as mulheres quem maioritariamente ocupa os cargos em tais profissões. Neste sentido, Rodríguez (2009) afirma que a educação recebida em casa por meninas e mulheres muitas vezes acaba por se traduzir em uma preparação para o espaço laboral. Segundo a autora, muitas vezes os postos de trabalho tipicamente ocupados por mulheres são um prolongamento do trabalho doméstico, assim como a atenção e o cuidado que as mulheres proporcionam em casa às crianças, adultos e doentes.

A relação direta entre a dimensão relacional (neste caso, o cuidado) com o facto de a maioria dos/as profissionais destas profissões serem mulheres acaba sendo reflexo da cultura e das aprendizagens vindas do contexto familiar. É claro que em casa não são formados/as professores/as e enfermeiros/as; contudo, através das aprendizagens que nascem neste contexto informal e familiar, as mulheres interiorizam e aprendem como o cuidado e o afeto são essenciais nos seus quotidianos, e, tal como foi apontado, são também especificidades cruciais às duas profissões.

Percurso da investigação

Para a realização desta investigação, foram realizadas recolhas documentais em duas instituições de ensino superior portuguesas e numa instituição de ensino superior espanhola, que incluía a Faculdade de Enfermagem e a Faculdade de Educação, totalizando quatro cursos (dois de enfermagem e dois de formação de professores/as). Nesse processo de procura de documentos, procurámos documentos que fossem correspondentes entre as escolas portuguesas e espanholas, não com o objetivo de nesta investigação fazer comparação entre os dois países, mas de modo a que servissem uma perspetiva contrastiva. Assim analisamos o plano de estudos dos cursos de Licenciatura em Educação Básica e Enfermagem, no caso de Portugal, e os planos de estudos dos cursos de Educação Infantil e Enfermagem, em Espanha. Também foram analisados documentos com informações gerais sobre os/as estudantes das universidades espanholas e portuguesas. Em Portugal foi analisado o «Guia das Provas de Ingresso 2012» dos cursos Educação Básica e Enfermagem e em Espanha foi analisado o documento denominado «Nuevo Ingreso», documento este que contém dados quantitativos dos/as alunos/as ingressantes em cada ano. No que diz respeito aos planos de estudos dos quatro cursos, procurámos traçar um panorama geral da formação que é oferecida nas instituições de ensino superior estudadas, buscando sempre dialogar com os discursos produzidos pelos/as estudantes. Nas análises feitas aos Guias de Provas de Ingresso e ao documento «Nuevo Ingreso», procurámos observar qual o perfil do/a aluno/a ingressante, de maneira a que possamos tentar dialogar com os outros dados da investigação.

Além da recolha documental, foram realizados quatro grupos de discussão focalizada com estudantes dos cursos estudados, com a participação média de sete alunos/as por grupo. Na realização dos grupos focais, tivemos como principal objetivo recolher informações sobre o posicionamento dos/as estudantes em relação a sua formação, para posteriormente, traçarmos similaridades entre as perspetivas dos/as alunos/as dos diferentes cursos. De tal modo, a elaboração das frases-debate² foi pensada de forma a que estes/as pudessem falar sobre seu processo formativo de uma maneira geral, mas algumas perguntas foram direcionadas para determinados assuntos; contudo, o importante era obtermos um posicionamento dos/as estudantes acerca da sua formação. No caso desta investigação, o grupo de discussão focalizada foi dividido em três partes. Na 1ª parte, os/as participantes foram convidados/as a pensar sobre o que consideravam pior ou melhor no curso. Na 2ª parte, os/as participantes apresentavam duas características positivas e duas menos positivas da relação professor/a-aluno/a e da relação entre

² Chamamos de frases-debate os temas centrais propostos para discussão no grupo focal e que consistem em frases que estimulem o/a estudante a pensar e falar sobre a sua formação.

alunos/as. Finalmente, na 3ª parte, cada participante deveria selecionar uma frase afirmativa (ou mais) numa lista de oito frases para comentar e, posteriormente, argumentar os motivos de sua escolha, o/a estudante também tinha a opção de construir uma frase nova caso desejasse, e, posteriormente comentá-la. As frases eram: «Um bom aluno/a é um bom professor/a-enfermeiro/a», «Dominar os aspetos teóricos é fundamental», «Só na prática se aprende a ensinar a ser enfermeiro/a», «Para ensinar professores/as-enfermeiros/as é fundamental ter sido professor/a-enfermeiro/a», «É nas atividades de estágio/ensino clínico/simulação que os/as estudantes se formam para o exercício profissional», «Para ensinar necessito investigar», «Os futuros profissionais devem aprender a investigar», «Ensinar professores/as-enfermeiros/as é uma oportunidade para mudar o mundo/salvar vidas».

A utilização deste método justificou-se na medida em que pretendíamos ouvir as perspetivas dos/as alunos/as acerca do seu processo formativo, o grupo de discussão focalizada, contribuindo para a aproximação, integração e envolvimento com os/as participantes.

Para realizar o tratamento dos dados obtidos, optámos pela análise de conteúdo, que ocorreu através da organização das informações em categorias e subcategorias, onde procuramos realizar o cruzamento de tais informações na busca de novos sentidos.

Foram definidas algumas categorias, situando-se estas dentro de duas dimensões de análise diferentes. A dimensão *formação* tinha as categorias «prática», «teoria» e «teoria *versus* prática». Em tal dimensão pretendeu-se perceber qual o posicionamento dos/as estudantes acerca do seu processo formativo, nomeadamente no que se refere à prática, à teoria e à relação teoria *versus* prática. É importante pontuar que realizar a separação das categorias teoria e prática foi um processo complexo, visto que a relação entre teoria e prática no processo formativo dos cursos estudados é muito próxima, sendo teoria e prática quase inseparáveis. Por sua vez, da análise, realçamos as vozes dos/as estudantes em relação a cada uma das categorias.

Da dimensão *relação de ajuda*, emergiram duas categorias, a «ajuda na profissão» e a «interajuda». Desta última, surgiram duas subcategorias: relação aluno/a-aluno/a e relação professor/a-aluno/a. Da categoria «ajuda na profissão», a relação de ajuda aparece como fator intrínseco ao propósito formativo dos cursos estudados, ou seja, é fundamental na formação de professores/as e enfermeiros/as que a dimensão relacional e de ajuda tenha relevância. Na segunda categoria, a «Interajuda», a relação de ajuda aparece a enfatizar as relações interpessoais existentes entre os atores do contexto universitário, a relação estudante-estudante e a relação professor/a-estudante. Desta forma, procurámos perceber como as relações de ajuda e a interajuda entre professores/as e estudantes têm influência no processo formativo no ensino superior.

A categorização contribuiu para o desenvolvimento da análise interpretativa, sendo que as diferentes categorias mobilizadas em tal análise possibilitaram a organização e estruturação do

conhecimento. Desta maneira, permitiu-nos estabelecer um maior grau de compreensão acerca das tensões que atravessam a formação do/a enfermeiro/a e do/a professor/a no ensino superior.

Resultados e discussão dos dados

A análise dos discursos relativos à dimensão *formação* torna evidente a preocupação dos/as estudantes com a prática que, em certos momentos, é encarada como ponto central no processo formativo, sendo a vertente teórica subordinada a ela e, por vezes, vista como algo que deva estar articulado às atividades teóricas, de maneira concisa e indissociável.

Percebemos que a vertente prática é referenciada como forma de aproximação ao quotidiano de trabalho, proporcionando uma segurança sobre «o que eu vou fazer» quando terminar o curso. O choque ocasionado pelo processo de entrada no mercado de trabalho acaba por se refletir nesta valorização da vertente prática no processo formativo, pois, como infere um estudante de enfermagem, é a experiência prática «que nos proporciona uma relação muito real como o nosso futuro profissional». Ter contacto com a prática durante o curso, período de formação, significa minimizar as inseguranças e dificuldades que permeiam a fase de transformação do/a estudante no/a profissional, seja ele professor/a ou enfermeiro/a.

Apesar da grande valorização da vertente prática no processo formativo, em nenhum momento a teoria é descuidada, estando sempre presente no discurso dos/as estudantes a necessidade do *saber* que, posteriormente, é complementada pela necessidade do *fazer*. O *fazer* por si só não é suficiente.

Pudemos perceber, também, através dos discursos dos/as estudantes, como a relação entre teoria e prática é forte e potencial. Apesar de a análise ter sido realizada categoria a categoria, optando-se por selecionar nos discursos dos/as estudantes os seus posicionamentos sobre a teoria e a prática de maneira separada, é importante assimilar que em raríssimos momentos constatámos essa *pureza* nos discursos. Mesmo quando a ênfase do discurso era voltada para a prática, este não deixava de referir aspetos ligados à vertente da teoria. No caso contrário, quando buscámos a teoria *pura* nos posicionamentos dos/as estudantes, ela apareceu-nos *salpicada* com bocadinhos de prática. Isso significa que, mesmo ocorrendo a valorização de uma dimensão em detrimento da outra, ou mesmo uma relação de dependência (na qual, na maioria das vezes, a teoria depende da prática para sobreviver), a ligação entre a teoria e a prática é tão sólida que elas são praticamente indissociáveis – o discurso destes estudantes é um reflexo dessa impossibilidade de separação.

A análise dos discursos relativos à dimensão relação de ajuda indica que as questões ligadas com a *ajuda na profissão* surgem com grande força nos discursos dos/as estudantes, que a

reconhecem como essencial ao exercício da profissão. Na enfermagem, profissão caracterizada tradicionalmente pelo cuidado, ela aparece de maneira mais forte, sendo vista pelos/as estudantes como intrínseca à profissão. Nos cursos de formação de professores/as, o quadro é um pouco diferente.

A profissão do/a professor/a é uma profissão que tem como eixo estruturante a dimensão relacional; contudo, na escola que temos atualmente, não é valorizado este tipo de profissional. Por vezes, além de não existirem espaços para a humanização das relações no contexto escolar, não há também o reconhecimento, por parte dos/as muitos/as professores/as, da profissão docente como relacional e de ajuda. Posto isto, torna-se necessário pensar a reestruturação dos cursos de formação de professores/as, no sentido de uma maior integração destas dimensões.

É interessante notar que os/as estudantes do curso de formação de professores/as que reconhecem a dimensão de ajuda permeando a profissão são os/as estudantes/as do contexto espanhol, provenientes do curso de formação de professores/as para a Educação de Infância. Ou seja, os/as professores/as formados por tal curso são preparados desde a universidade para trabalhar num contexto em que a faixa etária dos/as alunos/as é baixa e onde o cuidar e o brincar acabam por fazer parte da vida diária. Desta maneira, o afeto e o cuidado por parte do/a professor/a de educação de infância é esperado e, como podemos ver nos discursos dos/as estudantes espanhóis, eles/as reconhecem a ajuda no contexto pedagógico. No caso dos/as estudantes do curso de formação de professores/as para a educação básica (contexto português), a dimensão relacional não é priorizada. Na formação deste/a profissional a importância relacional é menos valorizada e os conteúdos pedagógicos passam a ser relevantes. Assim, a partir da análise dos dados recolhidos, podemos inferir que, quanto mais alto o nível de ensino, mais a dimensão relacional perde força, sendo aos poucos substituída pela dimensão pedagógica.

Posto isto, podemos estabelecer relações entre as duas categorias analisadas nesta dimensão – a ajuda na profissão e a interajuda. Na segunda categoria de análise, a dimensão relacional e de interajuda é valorizada no discurso dos/as estudantes como fator importante no processo de ensino-aprendizagem, tornando evidente «a importância das relações humanas como integradoras da cultura organizacional» (Fernandes et al., 2013: 192). Neste sentido, é importante realizarmos tal reflexão, pois, mesmo reconhecendo a importância da relação com o outro e de ajuda como fatores importantes no seu processo de formação como professores/as, os/as estudantes que na 1ª categoria se posicionam enquanto futuros/as professores/as e na 2ª categoria enquanto estudantes do ensino superior acabam por não reconhecer a importância desta dimensão nas suas futuras práticas (como é o caso dos/as estudantes portugueses/as).

Reflexões finais

Como referenciado no início deste artigo, a formação oferecida no ensino superior está a passar por uma etapa de remodelação, tornando-se muito mais voltada para atender às exigências do mercado de trabalho, de maneira que as atividades práticas, no processo formativo, ganharam força.

Através da investigação realizada, verificou-se que os/as estudantes dos dois cursos valorizam muito a vertente prática na formação, sendo que, em nenhum momento, a dimensão da teoria é esquecida. Por mais confusos e ambíguos que, por vezes, os discursos se apresentem, é importante assinalar que a vertente teórica nunca é desvalorizada.

Acreditamos que a valorização da prática, no discurso dos/as participantes, é reflexo das exigências sociais, que ambicionam profissionais que *saibam-fazer* e, muitas vezes, esse saber fazer acaba por ser confundido apenas com o saber colocar em prática. Contudo, apesar das especificidades de cada profissão, se desejarmos uma formação de qualidade para o/a professor/a e para o/a enfermeiro/a, é necessária uma plena articulação entre teoria e prática.

Relativamente à dimensão relacional, é interessante notar como os/as futuros/as enfermeiros/as reconhecem com facilidade tal dimensão, ao contrário dos/as futuros/as professores/as, que vêem essa questão de maneira mais apagada. Neste sentido, fica clara a importância de uma formação de professores/as que se preocupe com o desenvolvimento humano, concernente às emoções e aos sentimentos. A ênfase dada a estas questões no curso de enfermagem não é visível no curso de formação de professores/as e acreditamos que deveria ser. Os/as professores/as poderão «aprender a ser» e desenvolverão o lado afetivo que é e sempre foi «negligenciado» no processo formativo (Ribeiro et al., 2005: 49), podendo desenvolver um relacionamento integral e sincero com os/as estudantes, de maneira que se reflita, também, no desenvolvimento destes. Ainda na dimensão relacional, notámos a visão positiva que os/as estudantes têm deste tipo de relação, entre eles mesmos e também com os/as professores/as.

O facto de terem sido analisadas instituições de países diferentes não influenciou de maneira significativa nos resultados da investigação, o que, possivelmente, será um reflexo da criação do Espaço Europeu de Ensino Superior e da adequação dos cursos à Declaração de Bolonha que, de certa maneira, tentou padronizar os cursos do ensino superior no Espaço Europeu.

Este estudo permitiu-nos, então, compreender a importância de uma formação plena e harmoniosa no ensino superior, o que significa garantir o equilíbrio entre uma formação que valorize, em simultâneo, as dimensões da relação, da teoria e da prática, enquanto um «todo» integral. Desenvolver o equilíbrio entre uma formação ampla e de qualidade do/a professor/a e do/a enfermeiro/a significa atender as diferentes exigências sociais e à profissionalidade destas profissões.

Agradecimentos: Este trabalho foi financiado, em parte, por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto «Formação Inicial de Profissionais de Ajuda e Identidade dos Formadores: Um Estudo sobre o Ensino e a Enfermagem», com a ref. PTDC/CPE-CED/113015/2009.

Correspondência: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, s/n, 4200-135 Porto, Portugal
E-mail: emaildafer@hotmail.com; elisabete@fpce.up.pt

Referências bibliográficas

- Amendoeira, José (2008). Profissões e Estado: O conhecimento profissional em enfermagem. In Jorge A. Lima & Helder Pereira (Org.), *Políticas públicas e conhecimento profissional: A educação e a enfermagem em reestruturação* (pp. 112-130). Porto: Livpsic.
- Andrade, Carmen M. (2005). *A escola em parceria: Representações de alunos, enfermeiros e professores*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Benner, Patrícia (2001). *De iniciado a perito: Excelência e poder na prática clínica em enfermagem*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Candau, Vera M., & Lelis, Isabel A. (1999). A relação teoria-prática na formação do educador. In Vera M. Candau (Org.), *Rumo a uma nova didática* (10ª ed., pp. 56-72). Petrópolis: Vozes.
- Correia, José A. (1999). *Os lugares comuns na formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Damasceno, Maria N. (1987). A relação teoria-prática na ação docente. *Educação em Debate*, 10(13), 40-51.
- Fernandes, Preciosa, Pereira, Aurora, Mouraz, Ana, Sousa, Rita, & Lopes, Amélia (2013). A formação inicial em enfermagem e climas de formação: Conceitos e percepções. In Vera Fartes, Telmo Caria, & Amélia Lopes (Orgs.), *Saber e formação no trabalho profissional relacional* (pp. 187-208). Salvador da Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA).
- Ferreira, Elisabete (2007). *(D)Enunciar a autonomia: Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia na escola secundária*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Libâneo, José C. (1998). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez.
- Lima, Ilda (2010). *Formação inicial: Metodologias formativas baseadas em experiências de vida ao longo das quais se formam a identidade pessoal e a identidade profissional em enfermagem – Um contributo para o corpo que somos*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Moser, Gabriel (1994). *Les relations interpersonnelles*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Nóvoa, António, & Finger, Mathias (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS.

- Ordem dos Enfermeiros (2001). *Padrões de qualidade dos cuidados de enfermagem: Enquadramento conceptual*. Conselho de Enfermagem. Retirado em julho 15, 2012, de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.ordemenfermeiros.pt/publicacoes/Documents/PadroesqualidadeCuidadosEnfermagem.pdf>
- Pereira, Maria A. (2008). *Comunicação de más notícias em saúde e gestão de luto*. Formasau: Coimbra.
- Pimenta, Selma G. (Org.). (2006). *Pedagogia e pedagogos: Caminhos e perspectivas* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Rays, Oswaldo A. (1996). A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In Ilma Veiga (Org.), *Didática: O ensino e suas relações* (pp. 33-52). Campinas: Papirus.
- Rebelo, Maria T. (1996). Os discursos nas práticas de cuidados de enfermagem: Contributo para análise das representações sociais. *Sinais Vitais*, 9, 13-18.
- Ribeiro, Marinalva, Jutras, France, & Louis, Roland (2005). Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. *Revista de Psicologia da Educação*, 20, 31-54. Retirado em agosto 15, 2012, de <http://veterinariosnativa.com.br/books/representacoes-sociais-afetividade.pdf>
- Rodríguez, Leticia C. (2009). Identidad y efectos no previstos en la vida cotidiana de mujeres profesionistas exitosas. In Blanca Zavala (Coord.), *Contextos, identidades y academia en la educación superior* (pp. 12-34). Colonia San Rafael: Plaza y Valdes.
- Rogers, Carls (2009). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Schön, Donald A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Silva, Ana I. (2009). *Contributos para a compreensão da relação educativa: (N)O encontro com o professor de ginástica*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Silva, Daniel M., & Silva, Ernestina (2004). O ensino clínico na formação em enfermagem. *Millenium Revista do ISPV*, 3(8), 103-118.
- Simões, João, Fonseca, Maria, & Belo, Ana P. (2006). Relação de ajuda: Horizontes de existência. *Revista Referência*, 11(3), 45-54.
- Souza, Nadia A. (2001). A relação teoria-prática na formação do educador. *Semina*, 22, 5-12. Retirado em junho 20, 2012, de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3868>
- Sudan, Daniela C. (2005) *Saberes em construção de uma professora que pesquisa a própria prática*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Tardif, Maurice, & Lessard, Claude (2005). *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Teixeira, Lia C., & Olivera, Ana M. (2005). *A relação teoria-prática na formação do educador e seu significado para a prática pedagógica do professor de Biologia*. Retirado em abril 15, 2012, de <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewArticle/102>
- Vasquez, Adolfo S. (1977). *Filosofia da praxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Zeichner, Kenneth M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação consultada

Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março. Regulamenta a organização do ensino superior. Retirado em fevereiro 15, 2012, de http://www.fct.pt/apoios/bolsas/DL_74_2006.pdf

Sites consultados

Projeto Formação Inicial de Profissionais de Ajuda e Identidade dos Formadores: Um Estudo sobre o Ensino e a Enfermagem (FIPAIF). (2012). Retirado em janeiro 10, 2012, de <http://www.fpce.up.pt/fipaif/index.html>