



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SILVANA RODRIGUES DA SILVA

DESVELANDO A ATUAÇÃO DA/O ENFERMEIRA/O DOCENTE NO  
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENFERMAGEM: análise dos saberes  
docentes e práticas pedagógicas

UBERLÂNDIA

2014

SILVANA RODRIGUES DA SILVA

DESVELANDO A ATUAÇÃO DA/O ENFERMEIRA/O DOCENTE NO  
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENFERMAGEM:  
análise dos saberes docentes e práticas pedagógicas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de  
Uberlândia – UFU, como requisito para obtenção  
do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profª Drª Graça Aparecida Cicillini.

UBERLÂNDIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

- S586d  
2014      Silva, Silvana Rodrigues da, 1969-  
Desvelando a atuação da/o enfermeira/o docente no estágio supervisionado em enfermagem : análise dos saberes docentes e práticas pedagógicas / Silvana Rodrigues da Silva - 2014.  
200 f.
- Orientadora: Graça Aparecida Cicillini.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.
1. Educação - Teses. 2. Estágios supervisionados - Enfermagem - Teses. 3. Práticas pedagógicas - Teses. 4. Políticas públicas - Educação - Teses. I. Cicillini, Graça Aparecida. II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SILVANA RODRIGUES DA SILVA

DESVELANDO A ATUAÇÃO DA/O ENFERMEIRA/O DOCENTE NO  
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENFERMAGEM:  
análise dos saberes docentes e práticas pedagógicas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de  
Uberlândia – UFU, como requisito para obtenção  
do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

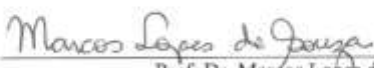
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Graça Aparecida Cicillini.

Uberlândia/MG, 22 de Agosto de 2014.


BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Graça Aparecida Cicillini  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

  
\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza  
Universidade de São Paulo - USP

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Carlos Henrique Azevedo de Rezende  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

  
\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

## **DEDICATÓRIA**

*Aos meus pais amados,  
Severino Ramos e Maria Dulce,  
pelo amor incondicional no qual encontro refúgio em todos os momentos da minha vida.*

*Aos meus queridos e estimados irmãos,  
Sandro, Sérgio, Sandoval, Salomão e Sílvio (In memoriam), sinto saudades da nossa  
convivência.*

*Às minhas sobrinhas,  
Sofia, Raquel, Bianca, Millena e Rebecca; e, sobrinhos, Kalebe, Matheus e Samuel,  
fonte de alegria para todas as horas.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Deus onipotente, fonte de vida, fé, esperança e amor que nos acompanha e fortalece nas horas mais difíceis.

À minha orientadora, Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini, pela paciência, pelas orientações preciosas, pelas críticas e pelas sugestões, que muito contribuíram para a realização deste trabalho, bem como para meu crescimento profissional e pessoal.

Aos professores, Silvana Malusá e Oto Petry, pela concretização do Programa do DINTER/UFU/UNIFAP, que tornou possível a qualificação dos docentes e interação entre as instituições. Vocês foram os responsáveis em tornar meu Sonho em realidade, obrigada de coração.

À minha amiga Mônica Fonseca, pela acolhida em Goiânia, onde participamos do evento da ANPED. Nossas longas conversas foram valiosas e contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

À minha querida amiga/irmã, Elza Arruda, pelo carinho, pelo apoio e pelos conselhos. Amiga de todas as horas, meu agradecimento especial. À sua preciosa filha, Priscilla Arruda, que sempre se predispôs a me ajudar a qualquer momento.

Aos meus queridos amigos de jornada: Ana Olga, Antônio Andrade, Alexsara Maciel, Alexandre Pereira, Arthane Figueirêdo, Cecília Bastos, Eliana Paixão, Florinaldo Carreteiro, Helena Simões, Regina Nascimento, Rinaldo Martins, Marlucilena Pinheiro e Wilson Carvalho, por compartilharmos o conhecimento assim como as brincadeiras durante o curso.

Aos meus professores do Doutorado em Educação: Carlos Lucena, Décio Gatti, Gercina Novais, Graça Cicillini, Geraldo Filho, Guilherme Saramago, Humberto Guido, Mara Rúbia, Selva Guimarães e Silvana Malusá, por todos os ensinamentos proporcionados durante o percurso do curso.

Aos novos amigos de Uberlândia, James Mendonça e Gianni Barbosa, pelo apoio e pelo pronto atendimento às minhas solicitações acadêmicas.

A todos os Enfermeiros docentes que aceitaram a participar da pesquisa e acreditaram na minha proposta de trabalho. Em especial, aos professores entrevistados, pela disponibilidade e pela confiança em compartilhar suas opiniões e experiências de vida; a vocês, o meu agradecimento sincero.

Aos Enfermeiros do Hospital da Criança e do Adolescente do Amapá, pelo incentivo e pelo apoio.

A todos os professores do colegiado do curso de Bacharelado e Licenciatura Plena em Enfermagem da UNIFAP, pelo incentivo e apoio que me ajudou a realizar o doutorado.

À UNIFAP, pela liberação que proporcionou a qualificação de quatorze docentes dessa instituição.

À CAPES, pelo apoio financeiro à realização do Programa DINTER/UFU/UNIFAP.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse trabalho,

**MUITO OBRIGADA!**

*“Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver amor, serei como o bronze que soa ou como o címbalo que retine.*

*Ainda que eu tenha o dom de profetizar e conheça todos os mistérios e toda a ciência; ainda que eu tenha tamanha fé, a ponto de transportar montes, se não tiver amor, nada serei.*

*E ainda que eu distribua todos os meus bens entre os pobres e ainda que entregue o meu próprio corpo para ser queimado, se não tiver amor, nada disso me aproveitará.*

*O amor é paciente, é benigno; o amor não arde em ciúmes, não se ufana, não se ensoberbece, não se conduz inconvenientemente, não procura os seus interesses, não se exaspera, não se ressentido do mal; não se alegra com a injustiça, mas regozija-se com a verdade; tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.*

*O amor jamais acaba; mas, havendo profecias, desaparecerão; havendo línguas, cessarão; havendo ciência, passará; agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, esses três; porém o maior destes é o amor.”*

*I Coríntios 13:1-13.*



## RESUMO

Este trabalho aborda a atuação das/os enfermeiras/os docentes na disciplina do Estágio Supervisionado em Enfermagem do Ensino Superior. Nos dias atuais, esse nível de ensino traz uma política extensionista dos cursos de Graduação, que vêm associadas novas exigências de trabalho para os profissionais da área. Especificamente na área da saúde, persiste a resistência às mudanças, pois evidenciamos pouca reflexão sobre a docência e os saberes docentes dos enfermeiros. O objetivo deste estudo foi analisar os saberes docentes que permeiam as práticas utilizadas pelas/os enfermeiras/os docentes, egressas/os de um curso de Bacharelado e Licenciatura Plena em Enfermagem de uma universidade pública do estado do Amapá e que atuam na disciplina Estágio Supervisionado em Enfermagem. Ancoramos nosso referencial teórico em autores que pesquisam sobre o Estágio Supervisionado entre eles, Fazenda e Piconez (1991), Brzezinski (1996), Pimenta e Lima (2009); na área da Enfermagem, Alves (2000), Backes (2000), Ito (2005) e Costa (2008). Sobre a temática dos saberes e profissionalização docente, nos baseamos em Gauthier *et al.* (1998), Guimarães (2006), Tardif (2010). O trabalho fundamentou-se na abordagem qualitativa e, para atender aos objetivos propostos, optamos por três recursos metodológicos, a saber: o questionário, a observação não participante e entrevistas semiestruturadas. Também utilizamos a análise de documentos. Foram 24 sujeitos que atenderam aos critérios para participação do estudo e responderam ao questionário. Desses 24 sujeitos, selecionamos quatro docentes, cujas aulas foram observadas no período de setembro de 2012 até de junho de 2013. As observações ocorreram no município de Macapá, tendo como cenário de atuação desses sujeitos as Unidades Básicas de Saúde. Após o período de observação, realizamos entrevistas semiestruturadas com esses docentes. Como técnica de análise das informações utilizamos a triangulação de dados e a análise de conteúdo de Laurence Bardin. As análises foram baseadas em dois parâmetros: “os saberes docentes” e “as potencialidades e fragilidades da prática desses docentes no Estágio Supervisionado em Enfermagem”. Evidenciamos, a partir dos saberes docentes, que a postura desse profissional emerge com atitudes inovadoras na tentativa de superar a formação tradicional. Como potencialidades, destacamos a empatia com os alunos e profissionais do serviço por meio do diálogo, relatos de experiência e uso de termos regionalizados, que fortalecem o acolhimento, aproximam o profissional da comunidade e driblam os conflitos que emergem nesses cenários. As fragilidades são evidenciadas no distanciamento das instituições de ensino e serviços, agravadas pela fragmentação curricular e superlotação dos campos de estágio. Reconhecemos que os saberes pedagógicos emergem à medida que o professor desenvolve a sua prática, ou seja, o cotidiano da profissão tem forte influência no desenvolvimento desses saberes e não apenas o saber proveniente da formação inicial. Nesse sentido, compreendemos que não se podem discutir os saberes docentes de forma isolada, sem levar em conta toda a complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem, bem como os diversos contextos, as interações sociais, as instituições envolvidas, os recursos disponibilizados; enfim, os diversos saberes integrados.

**Palavras-Chave:** Enfermagem. Estágio Supervisionado. Saberes docentes. Práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

This paper approaches the activity of nursing professors in the college discipline of Internship on Nursing. Nowadays, this level of teaching demonstrates an extension policy from graduation courses, which have been associated to new work requirements for the professionals of the field. Specifically in the health area there still is a resistance to change, as we evidenced little reflection on education and on the teaching knowledge of the nurses. These professionals usually don't choose the pedagogical practice as guide to teaching. The goal of this paper was to analyze the teaching knowledge that permeates the practices adopted by egress nursing professors from a nursing bachelor's degree from a public university in Amapá and that teach the discipline Internship on Nursing. Our theoretical framework is anchored in authors that have researches on Internship on Nursing, among them are Fazenda and Piconez (1991), Brzezinski (1996), Pimenta and Lima (2009), and on Nursing are Alves (2000), Backes (2000), Ito (2005), Costa (2008). In the subject of knowledge and professionalization of teaching, we based ourselves on Gauthier *et al.* (1998), Guimarães (2006) and Tardif (2010). This paper was based on qualitative approach and in order to achieve its objectives, we selected three methodological resources: a questionnaire, observation without interaction and semi-structured interviews. We also used the analysis of documents. There were 24 participants that met the requirements to be in the study and answered the questionnaire. From these 24 individuals, four teachers were selected and their classes were observed from September, 2012 to June, 2013. The observations happened in the city of Macapá, Brazil, and the acting scenery of the participants was the basic health unities. Semi-structured interviews were made with the professors after the period of observation. The triangulation of data and the analysis of content by Laurence Bardin were used as technical analysis of information. The analyses were based on two parameters: the teaching knowledge in the area of Internship on Nursing and, strengths and weaknesses in pedagogical practices in Internship on Nursing. It was evidenced from the teaching knowledge that the approach of these professionals surface with innovative attitudes in an attempt to overcome the traditional training. As strengths, through dialogue we highlighted the empathy towards students and professionals, how experience reports and the use of regional idioms strengthened reception, made the community closer and dribbled the conflicts arisen in these scenarios. The weaknesses are evidenced in the distancing of educational institutions and services, aggravated by curricular fragmentation, and overcrowding in the areas of internship. Our thesis is realized by recognizing that the pedagogical knowledge emerge as the teacher develops their practice, ie the everyday of the profession has a strong influence for the development of this knowledge and not only the knowledge from the academy. In this sense, we understand that we cannot discuss the teaching knowledge in an isolated form, without taking into account all the complexity that involves the process of teaching and learning as well as the various contexts, social interactions, institutions involved, the resources available; ultimately, the various integrated knowledge.

**Keywords:** Nursing. Internship on Nursing. Teaching knowledge. Pedagogical practices.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Informações das/os enfermeiras/os docentes observadas/os no campo .....	17
QUADRO 2 - Características gerais das IES do Amapá.....	24
QUADRO 3 - Áreas de atuação das/os enfermeiras/os docentes além da docência .....	28
QUADRO 4 - Formação lato sensu das/os enfermeiras/os docentes .....	29

**LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 - Idade e sexo das/os enfermeiras/os docentes .....	27
TABELA 2 - Tempo de experiência profissional na docência.....	29

**LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ABEN	Associação Brasileira de Enfermagem
BCF	Batimento Cardíaco Fetal (BCF)
CAESA	Companhia de Água e Esgoto do Amapá
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNES	Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde
COFEN	Conselho Federal de Enfermagem
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Enfermagem
DNSP	Departamento Nacional de Saúde Pública
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ESF	Estratégia Saúde da Família
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IMC	Índice de Massa Corpórea
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NASF	Núcleo de Apoio a Saúde da Família
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCCU	Preventivo do Câncer Cérvico Uterino
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPP	Projeto Político do Pedagógico
SENFEN	Seminário Nacional sobre Currículo Mínimo para a Formação de Enfermeiros
SESU	Secretaria de Educação Superior
SUS	Sistema Único de Saúde
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UTI	Unidade de Tratamento Intensivo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1. METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>12</b>
1.1 Considerações sobre as abordagens da pesquisa .....	12
1.2 Sujeitos da pesquisa.....	13
1.3 Procedimentos e instrumentos para coleta de informações .....	14
1.3.1 Primeira etapa: aplicação do questionário.....	15
1.3.2 Segunda etapa: observação não participante.....	17
1.3.3 Terceira etapa: entrevistas semiestruturadas .....	20
1.4 Procedimentos para análise das informações coletadas .....	20
1.5 Cenários da pesquisa .....	23
1.5.1 Instituições de Ensino Superior onde atuam as/os enfermeiras/os docentes.....	23
1.5.2 Cenários do Estágio Supervisionado em Enfermagem: locais de atuação da/o enfermeira/o docente .....	24
1.6 Caracterização dos sujeitos da pesquisa .....	27
<b>2. PERSPECTIVAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ÂMBITO DAS LICENCIATURAS E DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM.....</b>	<b>31</b>
2.1 Aproximações teórico-práticas do Estágio Supervisionado para a formação de professores.....	31
2.2 A inserção do Estágio Supervisionado nos currículos de Enfermagem .....	40
2.3 Legislação pertinente à Prática de Ensino e ao Estágio Curricular Supervisionado .....	49
<b>3. SABERES DA DOCÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DA/O ENFERMEIRA/O DOCENTE .....</b>	<b>58</b>
3.1 Saberes docentes: implicações para a formação profissional.....	58
3.2 Interações entre formação, saúde e saber da Enfermagem: caminhos para a profissionalidade da/o enfermeira/o docente .....	66
<b>4. OS SABERES DAS/OS ENFERMEIRAS/OS DOCENTES NOS CENÁRIOS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....</b>	<b>80</b>
4.1 Saberes docentes e os cenários Estágio Supervisionado em Enfermagem.....	80
4.1.1 Saberes pedagógicos: planejamento .....	82
4.1.2 Saberes pedagógicos: metodologias utilizadas no campo de Estágio pelas/os enfermeiras/os docentes .....	88

4.1.3 Saberes pedagógicos: as relações interpessoais.....	99
4.1.4 Saberes pedagógicos: usos de recursos didáticos .....	102
4.1.5 Saberes pedagógicos: aspecto da avaliação.....	110
4.2 Saber Curricular .....	113
4.3 Saber Disciplinar .....	119
4.4 Saber Experiencial .....	125
<b>5 POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DA DOCÊNCIA NO ESTÁGIO</b>	
<b>SUPERVISIONADO EM ENFERMAGEM.....</b>	<b>132</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>162</b>
ANEXO A – Plano de Ensino da disciplina de Estágio Supervisionado em Enfermagem da IES-1 .....	162
ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP – UFU .....	165
ANEXO C – Modelo da Declaração da Instituição Co-participante.....	166
ANEXO D – Declaração de autorização da Instituição co-participante – IES 1 .....	167
ANEXO E – Declaração de autorização da Instituição co-participante – IES 2.....	168
ANEXO F – Declaração de autorização da Instituição co-participante – IES 3 .....	169
ANEXO G – Declaração de autorização da Instituição co-participante – IES 4 .....	170
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>171</b>
APÊNDICE A – Solicitação de campo para as instituições de Ensino Superior .....	171
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....	173
APÊNDICE C – Questionário .....	174
APÊNDICE D – Roteiro de Observação.....	178
APÊNDICE E – Cronograma de observação .....	179
APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista .....	180
APÊNDICE G – Cronograma das entrevistas .....	184

## INTRODUÇÃO

A Educação Superior no Brasil, entre 1980 e 2000, tem sofrido mudanças significativas, principalmente no que se refere à ampliação de acesso aos cursos de Graduação. Tais mudanças têm relação com as políticas públicas da Saúde e da Educação, bem como as reformas curriculares, a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que define as normatizações dos setores públicos e privados no setor educacional em todos os níveis de ensino.

Nesse contexto, para atuar como docentes<sup>1</sup> universitários, são exigidas atitudes e comportamentos que visam à reflexão de seu papel como docente no ambiente de ensino, o acompanhamento contínuo da aprendizagem de seus alunos, além de possuir o domínio dos recursos tecnológicos, tais como habilidades no manuseio de equipamentos multimídia, acesso à *Internet* e as redes sociais. O que se observa, nos dias atuais, é que tais atribuições não fazem parte da formação inicial da maioria dos cursos de Graduação, principalmente no que diz respeito às questões pedagógicas. No dizer de Masetto (2012), geralmente os docentes são contratados para ministrar aulas e, muitas vezes, ficam alheios à construção dos projetos pedagógicos dos cursos, incluindo as concepções pedagógicas.

Essa situação também é discutida por Pimenta e Anastasiou (2010), quando analisam a construção da identidade da docência na Educação Superior e constataam algumas situações consideradas como problemas, quando profissionais se inserem nesse nível de ensino, sem possuir uma base didática para atuar na docência. As autoras afirmam que:

[...] embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 37).

Nessa perspectiva, recorde minha<sup>2</sup> inserção como docente na Universidade Federal do Amapá no ano de 1994. Nesse período não tinha nenhuma experiência com o ensino ou com as questões pedagógicas, mas, aos poucos, fui desenvolvendo uma postura profissional mais condizente com a prática pedagógica, com atitudes tais como a participação e produção de projetos pedagógicos, planejamentos de aulas, pesquisas, discussões sobre as novas formas de avaliação, contexto da LDB, entre outros aspectos.

---

<sup>1</sup> Serão utilizados, ao longo do texto, os termos enfermeira/o docente, docente, professor/a, como sinônimos.

<sup>2</sup> Nesta introdução, será utilizada a primeira pessoa do singular.



No meu entendimento, não bastava ser enfermeira para ser docente, havia a necessidade de apropriar-me de outras abordagens, como o perfil do profissional a ser formado, as políticas educacionais envolvidas, o papel da universidade, a relação entre o ensino, pesquisa e extensão, enfim, temáticas que antes não faziam parte da minha formação nem do meu cotidiano.

Fui admitida para atuar na disciplina de Estágio Supervisionado<sup>3</sup> em Enfermagem no curso de “Bacharelado e Licenciatura Plena em Enfermagem” da referida instituição. O Estágio Supervisionado da Licenciatura fica sob a responsabilidade de uma Pedagoga atuante no curso, juntamente com os professores do curso de Pedagogia dessa instituição. Dessa forma, o objeto de investigação desta pesquisa é o Estágio Supervisionado em Enfermagem na modalidade do Bacharelado, por ser minha área de atuação.

A referida disciplina oportuniza ao aluno entrar em contato com a realidade da profissão antes de formar-se, por meio de acesso aos ambientes profissionais tais como ambulatorios, hospitais e rede especializada da área da saúde. Para tanto, é a disciplina que apresenta a maior carga horária do curso, 450 horas no nono e no décimo semestre, ou seja, Estágio Supervisionado I e II, respectivamente. Como exemplo, a disciplina de Estágio Supervisionado I possui um conteúdo programático bastante extenso (Anexo A), exigindo como pré-requisito o conteúdo de todas as disciplinas anteriormente cursadas.

Essa forma de apresentação curricular para a modalidade do Bacharelado está de acordo com a legislação vigente, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CES, nº 03 de 7 de novembro de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Enfermagem em seu Art. 7:

Na formação do Enfermeiro, além dos conteúdos teóricos e práticos desenvolvidos ao longo de sua formação, ficam os cursos obrigados a incluir no currículo o estágio supervisionado em hospitais gerais e especializados, ambulatorios, rede básica de serviços de saúde e comunidades nos dois últimos semestres do curso de Graduação em Enfermagem. (BRASIL, 2001a, p. 4).

No que tange ao Estágio Supervisionado na modalidade Licenciatura, ela possui outras especificidades em relação à carga horária e à localização curricular. Conforme a Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Nacionais para a Formação de

---

<sup>3</sup> Segundo a Lei do Estágio, Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008, o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso e integra o itinerário formativo do educando. Este pode ser obrigatório ou não obrigatório. O objeto dessa pesquisa é o Estágio Obrigatório. No caso específico no curso do bacharelado em Enfermagem, o Estágio Curricular Supervisionado em Enfermagem ou Estágio Supervisionado em Enfermagem, entende-se nesse texto como sinônimos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm).

Professores da Educação Básica em nível superior, curso de Licenciatura de Graduação plena, o estágio curricular supervisionado “[...] deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso [...]” (BRASIL, 2002a, p. 6).

Em relação à carga horária dos cursos das licenciaturas, conforme a Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002, ela terá 400 horas de estágio curricular supervisionado da Licenciatura, a partir do início da segunda metade do curso (BRASIL, 2002b).

É importante ressaltar que, apesar da grande importância dos contextos pedagógicos para a formação de professores, percebo que nem sempre foi dada a devida valorização para essa área. Como afirmam Corrêa *et al.* (2011, p. 78) “no Brasil, como em outros países do mundo, não há exigência de formação pedagógica específica para o exercício da docência no Ensino Superior. A legislação vigente sobre a Educação superior prevê que tal formação dar-se-á nos cursos de Pós-Graduação *Stricto sensu*”.

O estudo realizado por Bagnato (1994) constatou que, apesar de haver preocupação, por parte dos Enfermeiros, na busca de fundamentação pedagógica para atuarem nos cursos profissionalizantes de nível médio, na Graduação em Enfermagem, não se cogitava a Licenciatura para esses profissionais até 1961. Mas, a partir da LDB de 1961, por meio do Parecer 292 de 1962, foram fixados os currículos mínimos e estabelecidas as disciplinas pedagógicas no currículo de tais cursos, assim como a obrigatoriedade da prática de ensino como objeto de habilidade profissional sob a forma de Estágio Supervisionado.

Aos poucos fui adaptando-me às práticas pedagógicas desenvolvidas durante o acompanhamento do aluno na referida disciplina para a modalidade Bacharelado. Entendo que a prática pedagógica está relacionada aos pressupostos teóricos da Educação e do ensino, especificamente ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como subsídio a prática vivenciada pelo docente. Ressalto que essa prática não deve estar desprovida de criticidade, ou seja, a prática pela prática somente, mas deve estar envolvida na compreensão de que o ato educativo é um ato político, concreto, que intermedeia as relações entre os sujeitos sociais; relacionadas com a postura docente, com a interação com os alunos, com a comunidade; com as estratégias de ensino e metodologias utilizadas e com as concepções de ensino. Em outros termos, essa prática está baseada na racionalidade reflexiva e crítica da realidade.

A oportunidade em atuar na disciplina de Estágio Supervisionado em Enfermagem, compartilhando a prática dos cuidados de forma direta com os alunos ampliou meu olhar para além dos saberes docentes abordados de forma tradicional. Penso que não basta conhecer o conteúdo da disciplina, é necessário reconhecer que outros saberes auxiliam e constroem a

ação profissional, que inclui perspectivas do contexto social, político, institucional e curricular, influenciando diretamente na formação do sujeito/profissional.

Acredito que a prática pedagógica, desenvolvida pelo professor junto aos alunos, não deve ocorrer de forma opressora, mas flexível<sup>4</sup>, considerando suas limitações e o ambiente do estágio, possibilitando, assim, uma aprendizagem significativa, acompanhada passo a passo, em que o educador forneça ao educando as ferramentas necessárias para a construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, refletindo sobre a Educação Superior, no qual atuo há mais de dezenove anos, pude acompanhar de perto a expansão do Curso de Enfermagem no estado do Amapá; vi o número de acadêmicos de Enfermagem multiplicar-se com a criação de três novos cursos no período compreendido entre 2006 e 2007. Criaram-se oportunidades de ingresso nesse nível de ensino, todavia, esse súbito crescimento favoreceu a superlotação dos ambientes de práticas e de estágios que, até os dias atuais, permaneceram os mesmos.

Dessa forma, também a absorção desses profissionais no mercado de trabalho gera preocupação na área, principalmente em relação à qualidade de sua formação. Quando se levam em consideração os cursos de formação aligeirados, as estruturas dos campos de estágios não são favoráveis ao ensino, pois não refletiram sobre a recepção de grande número de alunos nesses espaços e sobre as condições de vida e de saúde da população, cada vez mais precarizadas, o que aumenta a demanda de serviços, entre outras situações.

Conforme os dados do censo 2010 (IBGE, 2010), o Brasil possui 190.732.694 habitantes, com um crescimento estimado em 12,3%. Ao comparar com o quantitativo de profissionais de Enfermagem, ele também obteve um crescimento considerável, acredito ser, talvez, por influência das políticas de expansão das instituições de Ensino Superior. Segundo dados do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), hoje são contabilizados 1.480.653 profissionais de Enfermagem (enfermeiros, técnicos e auxiliares)<sup>5</sup>. Apesar do quantitativo considerável, ainda estamos abaixo da expectativa da Organização Mundial de Saúde (OMS), que estabelece o mínimo de dois enfermeiros para cada 1.000 habitantes (COFEN, 2010).

---

<sup>4</sup> A Flexibilidade não significa provar de tudo, nem deixar-se levar por qualquer influência. Supõe critérios de atuação pessoal que permitem adaptar-se às diferentes situações sem abandonar-se.

<sup>5</sup> Enfermeiro é um profissional de nível superior responsável privativamente por direção, organização, planejamento, coordenação e avaliação dos serviços de enfermagem. Técnico de enfermagem exerce atividades de nível médio envolvendo orientação e acompanhamento do trabalho de enfermagem em grau auxiliar e participação no planejamento da assistência de enfermagem. Auxiliar de enfermagem exerce atividades de nível médio, de natureza repetitiva, envolvendo serviços de auxiliar de enfermagem sob supervisão, bem como a participação em nível de execução simples em processos de tratamento. Lei do exercício profissional nº 7.498/86. Disponível em: <[http://portalcofen.gov.br/lei-n-749886-de-25-de-junho-de-1986\\_4161.html](http://portalcofen.gov.br/lei-n-749886-de-25-de-junho-de-1986_4161.html)>.

Especificamente no estado do Amapá, de acordo com dados do censo de 2010, a população é de 668.689 habitantes e possui um contingente de 726 enfermeiros registrados no Conselho Regional de Enfermagem para a população do Estado. Considerando a relação entre número de enfermeiro por 1.000 habitantes, o percentual é de 1.09, ficando abaixo o índice recomendado pela Organização Mundial de Saúde que é de 2.0. Esses dados mostram que há carência de profissional enfermeiro no estado, o que justifica a necessidade de expansão do curso (LUZ, 2010).

Nesse contexto, é importante considerar a dinâmica de operacionalização dos serviços que servem de cenários<sup>6</sup> de prática e do Estágio Supervisionado em Enfermagem para esses alunos, durante a sua formação: ela é bastante problemática, no que se refere ao acompanhamento do aluno nesses campos de prática. O quantitativo de alunos por grupo aumentou desordenadamente, o que não ocorreu com os campos de estágio. Ou seja, a rede hospitalar da capital do estado – Macapá — é composta por apenas seis hospitais, sendo quatro instituições públicas (Hospital de Emergência, Hospital da Criança e do Adolescente, Hospital da Mulher Mãe Luzia e Hospital de Clínicas Dr. Alberto Lima) e duas instituições privadas (Hospital São Camilo e São Luís e Hospital da UNIMED).

Na Atenção Básica, o Município de Macapá possui quinze Unidades Básicas de Saúde (UBS) na zona urbana da cidade, fato que gera uma “corrida” desenfreada em busca de tais campos; muitas vezes as solicitações burocráticas são efetivadas até um ano antes de se iniciarem as atividades. Nesse contexto, as dificuldades também começaram a surgir; os campos para o estágio tornam-se cada vez mais difíceis, pois, com a expansão de outras faculdades e de outros cursos na área da saúde, houve um déficit de locais para o desenvolvimento do estágio.

O estudo de Benitez (2007) traz como resultado a expansão dos cursos de Graduação em Enfermagem em torno de 72,8% na rede privada e 57,37% na esfera pública. As universidades públicas detinham o predomínio no quantitativo de cursos de Graduação em Enfermagem até o ano 2000, porém a expansão no setor privado ocorreu com maior expressão em relação ao público, representados pelos percentuais de 351% e 157%, respectivamente.

Corroborando com esses dados, a enfermeira Maria Goretti Lopes, Presidente da

---

<sup>6</sup> Ambientes concretos da realidade onde ocorre a prática profissional da Enfermagem, podendo variar conforme a especialidade. Por exemplo, na atenção Básica, o estágio ocorre nas unidades básicas de saúde, comunidade, escolas; e nos hospitais, maternidade, centro cirúrgico, pediatria, emergência, clínica médica etc.

Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn)<sup>7</sup>, gestão 2007-2010, informa que, até 2010, são 1.015 cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil, sendo 84% em instituições privadas, concentradas nas regiões sul e sudeste. Ela demonstra grande preocupação, ao afirmar que “existem escolas e cursos sem as mínimas condições de funcionamento, sem corpo docente qualificado, sem laboratório e sem garantias de campo de estágio para seus alunos” (ABEN, 2010, s/p).

Como docente de uma Instituição de Ensino Superior (IES), inquieta-me a situação de precariedade dos serviços de saúde oferecidos à população e as concomitantes dificuldades existentes em minha prática pedagógica, pois frequentemente sinto a necessidade de utilizar o bom senso e a improvisação para a realização das atividades nos locais que são passíveis de realização do estágio. Assim como Miranda (2008), acredito que, no Estágio Supervisionado, desenvolve-se uma ação educativa e social com o objetivo de intervir na realidade:

A produção de saberes a partir da prática não é um processo linear, pois envolve reflexão, análise, problematização, assim como o enfrentamento de dúvidas e incertezas. Trata-se de um movimento dialético do conhecimento, que compreende o momento da ação (prática constituída), da reflexão (apoiada em princípios teóricos reelaborados) e da ação refletida (prática modificada) (MIRANDA, 2008, p. 16).

Trata-se não apenas de questões pedagógicas que permeiam o campo do Estágio Supervisionado, mas de questões administrativas e políticas que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem. Especificamente em minha prática pedagógica, a relação teoria-prática propagada e exigida pelo currículo de Enfermagem, que antes era considerada tranquila, agora encontra certa resistência por parte dos profissionais e dos gestores das instituições provedoras desses espaços de aprendizagem: rotinas e protocolos são impostos às IES, interferindo muitas vezes na autonomia delas. Tais atitudes fazem parte do planejamento dos serviços, para atender as várias demandas solicitadas pelas instituições de ensino em relação ao campo de estágio para os alunos de Enfermagem.

Outras questões apresentadas por Silva (2008, p. 123) ocasionam dificuldades no desempenho das atividades por parte dos alunos,

[...] a desarticulação entre os chamados conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos e, no seio dos mesmos, a desarticulação entre pesquisa e ensino, a secundarização do processo de formação de professores/as dentro das

---

<sup>7</sup> Em 1926, as primeiras enfermeiras formadas pela Escola de Enfermagem do Departamento Nacional de Saúde Pública, atual Escola de Enfermagem Anna Nery, no Rio de Janeiro, criaram a Associação Nacional de enfermeiras Diplomadas, quando então, foi registrada juridicamente. Em 1954, Associação passou a denominar-se Associação Brasileira de Enfermagem – ABEn, mantendo-se com esse nome até a atualidade.

próprias licenciaturas, a desarticulação entre a universidade e as instituições de ensino fundamental e médio (SILVA, 2008, p. 123).

A realidade das instituições do serviço, provedoras dos cenários de estágio passa a determinar o quantitativo de alunos, por grupo, para permitir a sua entrada nos ambientes tanto da área de atenção básica quanto da área hospitalar; solicitam como contrapartida recursos materiais, insumos (luvas, máscaras, gorros, pro-pés), garantia de seguro a ser pago para todos os alunos que são acompanhados no campo de estágio, além da formalização documental por meio de instrumento legal de cooperação técnica entre as instituições. Tais procedimentos são importantes e necessários para a operacionalização do Estágio Supervisionado e atendem à regulamentação da Lei nº 11.788 de 2008, ou Lei Geral do Estágio (BRASIL, 2008).

O que coloco em discussão é a dificuldade de efetivar esses procedimentos sem os embates e desgastes políticos quando as instituições envolvidas não estão alinhadas com a mesma forma de pensamento administrativo. Ressalto que, no estado do Amapá, não há instituições credenciadas para o ensino, ou hospital universitário, mas instituições que, por meio do termo de cooperação técnica, são utilizadas como ambientes de ensino, tanto para o estágio supervisionado como para a prática de ensino.

Entre as várias situações que se apresentam minha prática, chama-me a atenção a maneira pela qual os profissionais do serviço recepcionam os alunos no campo de estágio. Geralmente eles enfatizam: “esquece o que você viu na teoria, porque na prática, é totalmente diferente”. Tal frase reforça a desarticulação existente entre o ensino e o serviço, já identificada nos estudos de Pimenta, como se observa a seguir:

Na prática a teoria é outra. No cerne dessa afirmação popular aplicada à formação de professores está a constatação de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação da futura professora, nem torna a prática como referência para fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática (PIMENTA, 2010, p. 52).

Nesse sentido, percebo a falta de comunicação entre as instituições de ensino e as instituições cedentes do campo de estágio e o docente torna-se o mediador no processo educativo. O fato é que, com a criação de novos cursos de Graduação em Enfermagem no estado, novas oportunidades de atuação e campo de trabalho foram propiciadas para os referidos egressos. Entretanto, as condições de formação profissional continuaram as mesmas, assim como as dificuldades enfrentadas no ensino, tais como a superlotação dos ambientes de prática, as precárias condições de infraestrutura nos espaços de ensino aprendizagem, a falta de comunicação entre as instituições, entre outros aspectos.

Nessa perspectiva, como problema desta pesquisa destaco: De que maneira enfermeiras/os docentes, egressos de um Curso de Bacharelado e Licenciatura Plena em Enfermagem de uma universidade pública, mobilizam os saberes docentes utilizados em sua prática pedagógica, na disciplina de Estágio Supervisionado em Enfermagem?

Parto do pressuposto de que, apesar de esses profissionais possuírem as duas modalidades de ensino, tanto o Bacharelado quanto a Licenciatura, os saberes pedagógicos são pouco mobilizados, o que predomina em sua atuação é a identidade profissional da Enfermagem em detrimento a da/o enfermeira/o docente.

Diante da minha trajetória profissional e do envolvimento com a docência na Educação Superior, é possível levantar outros questionamentos na tentativa de responder a essas questões: Que saberes permeiam a prática pedagógica no exercício da docência? Que concepções têm de docência e do componente curricular Estágio Supervisionado em Enfermagem? Como as/os enfermeiras/os docentes planejam, operacionalizam e avaliam o estágio? Como a docência passou a fazer parte de suas vidas? Quais as experiências mais significativas durante a própria formação?

Justifico que a escolha pela temática ocorreu por atuar na disciplina por mais de dezenove anos, o que me confere experiência e me permite ampliar o olhar em verificar as possibilidades, as dificuldades, os acertos e as transformações existentes na referida disciplina e as expectativas dos profissionais que nela atuam. Os diferentes entendimentos sobre o que é a disciplina, sua concepção, entre os próprios profissionais, o baixo envolvimento das instituições, tanto as instituições de ensino quanto as instituições provedoras do campo de estágio, ou seja, a falta de comunicação entre essas instituições, são aspectos que interferem na autonomia docente, provocando mal-estar entre eles, o que prejudica o processo de ensino aprendizagem para os futuros profissionais.

Os espaços sociais como a universidade e o local de trabalho tornam-se lugares privilegiados como fundamentação e continuidade para a formação da identidade do profissional de Enfermagem, pois são locais que oportunizam a troca de experiências e a socialização das práticas e saberes entre os indivíduos que neles circulam.

Nessa perspectiva, a integração desses espaços representa o vivido e as experiências dos indivíduos, que vai além das questões pedagógicas, pois estão aliadas às questões sociais, acolhendo-os como seres únicos que trazem para esse novo contexto social conhecimentos e histórias de vida para serem compartilhados.

Os saberes docentes desvelam-se paulatinamente, quando ocorre a troca de experiências com o outro, em um contexto social, no ambiente de trabalho, pois esses saberes não são adquiridos apenas na universidade, mas também a partir de sua experiência de vida.

Nesse sentido, apoio-me em Tardif (2010) e em Gauthier *et al.* (1998), compreendendo que o saber docente, no caso a/o enfermeira/o, está relacionado ao seu campo de trabalho, ou seja: “[...] o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2010, p. 17).

Entre tantos saberes identificados por esses autores, o foco da pesquisa incide nos saberes da ação pedagógica, segundo Gauthier *et al.* (1998) envolvem as atitudes e metodologias utilizadas pelos docentes que funcionam no ato de ensinar e promovem a aprendizagem. Entretanto, há a necessidade de que esse tipo de saber seja validado e comprovado por meio de pesquisas realizadas em salas de aula ou ambientes não convencionais de ensino. Os autores afirmam que:

Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum (GAUTHIER, *et al.*, 1998, p. 34).

Nesse sentido, o momento do Estágio Supervisionado é aquele em que ocorre a integração entre o ensino e o serviço; são as diversidades e dificuldades que estimulam a criatividade e o fazer diferenciado do docente, assim como suas práticas, metodologias revelam qual a tendência pedagógica faz parte do seu repertório de saberes.

Nesse contexto, o objetivo geral traçado para este estudo é analisar os saberes docentes que permeiam as práticas pedagógicas utilizadas pelas/os enfermeiras/os docentes, egressos de um Curso de Bacharelado e Licenciatura Plena em Enfermagem de uma universidade pública do estado do Amapá e que atuam na disciplina de Estágio Supervisionado do Bacharelado.

Como objetivos específicos pretendo:

- Investigar os saberes docentes mobilizados pelas/os enfermeiras/os docentes no desenvolvimento do Estágio Supervisionado do Bacharelado a partir das condições que as/os rodeiam;



- Analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelas/os enfermeiras/os docentes no exercício da docência;
- Conhecer o perfil da/o enfermeira/o docente a partir dos saberes e práticas pedagógicas desenvolvidas no campo de estágio;
- Descrever as práticas pedagógicas realizadas pelas/os enfermeiras/os docentes no campo de atuação do estágio supervisionado em Enfermagem;
- Verificar potencialidades e fragilidades docentes no campo de atuação do Estágio Supervisionado em Enfermagem.

O foco desta pesquisa é o contexto do Estágio Supervisionado em Enfermagem, situando a importância dos saberes docentes e as práticas pedagógicas na formação da/o enfermeira/o docente visualizando as condições dos cenários de estágio e participação das instituições responsáveis por esse processo.

A questão do Estágio Supervisionado tem sido bastante investigada pelos teóricos da Educação, tais como Fazenda e Piconez (1991), Brzezinski (1996), Barreiro e Gebran (2006), Pimenta (2010), Lima (2012) entre outros; entretanto, na área específica da Enfermagem poucos estudiosos se dedicam para esse tema, tais como Backes (2000), Ito (2005), Higarashi e Nale (2006), Costa (2008).

Sob esse ponto de vista, ainda há muito que investigar na área específica da Enfermagem, a partir da vivência dos cenários do estágio. Apesar das dificuldades encontradas em tais cenários, os profissionais estão sendo formados, pois a grande lacuna para a formação de enfermeiros docentes é a ausência de pesquisas sobre a prática docente deste profissional.

Nessa perspectiva, a Tese está organizada da seguinte forma: introdução, quatro seções, considerações finais, referências, Anexos e Apêndices.

Na introdução, descrevo minha trajetória profissional e delimito o objeto de investigação no contexto amplo que se insere a inter-relação entre a Educação e a Saúde, assim como a motivação, os questionamentos e objetivos da pesquisa.

Na primeira seção, apresento a metodologia da pesquisa, delimitando a abordagem da pesquisa, o campo, sujeitos envolvidos, as fontes, os instrumentos de coleta de informações e os procedimentos para análise do material empírico coletado.

Na segunda seção, abordo a fundamentação teórica do Estágio Supervisionado nas licenciaturas específicas, por exemplo, Pedagogia, História, Matemática; bem como na área da Enfermagem, com o intuito de compreender quais as concepções dos autores em torno dessa disciplina; assim como a inserção dessa disciplina nos currículos, a partir das normatizações e parâmetros que direcionam o fazer docente na área de Enfermagem.

A terceira seção discorre sobre a constituição dos saberes docentes ancorados principalmente nos estudos de Gauthier *et al.* (1998) e Tardif (2010). O propósito foi conhecer os diversos saberes que fundamentam a prática docente, tecendo considerações sobre identidade profissional e profissionalização do professor os quais possuem relevância para a formação da/ enfermeira/o docente. A quarta seção apresenta os resultados das informações coletadas, analisando a atuação das/os enfermeiras/os docentes no Estágio Supervisionado em Enfermagem. Em seguida, apresentam-se as considerações finais, as referências, assim como os Anexos e Apêndices relativos à coleta de informações.

# **1. METODOLOGIA DA PESQUISA**

## **1.1 Considerações sobre as abordagens da pesquisa**

A metodologia proposta para este estudo tem por base os fundamentos da pesquisa qualitativa, o que nos permite compreender a realidade social a partir do cotidiano dos sujeitos participantes quando relatam suas experiências desenvolvidas nos cenários do Estágio Supervisionado em Enfermagem.

Tal abordagem envolve a compreensão do dinamismo da vida individual e coletiva junto à riqueza de significados. Nesse sentido, a abordagem qualitativa é a que oferece melhores possibilidades de análise, de compreensão e de reflexão ao estudo da História, das relações, das representações e das crenças, das percepções e das opiniões, produtos de interpretações que os homens fazem a respeito de como vivem, sentem e pensam (MINAYO, 2006).

Optamos por essa abordagem, por acreditarmos nas possibilidades de inferências a partir da realidade social à qual o sujeito está exposto e está adequada aos objetivos propostos, uma vez que nos preocupamos com a compreensão dos fazeres humanos e com as inter-relações que ocorrem entre esse sujeito, os outros e o ambiente que os cerca, no caso específico, a atuação da/o enfermeira/o docente nos cenários do estágio.

Nesse sentido, será possível investigar de que maneira os saberes docentes se constroem a partir da realidade social na qual o sujeito está inserido, assim como o processo de ensino-aprendizagem, apesar das diversidades que ocorrem nesses cenários.

Diante dessas possibilidades de ação, procurando a interação entre a problemática e os objetivos, o delineamento da pesquisa qualitativa é considerado “um delineamento que emerge à medida que o pesquisador toma decisões constante que refletem o que já foi aprendido” (POLIT; BECK; HUNGLER, 2004, p. 200).

Para atender aos objetivos propostos, optamos por três recursos metodológicos como procedimentos para coleta de informações e definição dos cenários da pesquisa: o questionário, a observação não participante e entrevistas semiestruturadas. Em determinados momentos, também foram utilizados procedimentos de análise documental, na perspectiva de que foram utilizados documentos, decretos, resoluções pertinentes às Diretrizes Curriculares de Enfermagem emanadas pelo Ministério da Educação e projetos políticos do curso disponibilizados pelas instituições participantes da pesquisa.

Nesse sentido, os documentos utilizados foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96; as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem, a Resolução CNE/CES nº 3 de 07/11/2001; Resolução COFEN nº 371/2010<sup>8</sup> e Resolução COFEN nº 411/2013 que dispõem sobre participação do enfermeiro na supervisão de estágio; e Lei nº 11.788 de 25/09/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes.

## **1.2 Sujeitos da pesquisa**

Iniciamos a organização do nosso cenário de pesquisa, apresentando os sujeitos que dela participaram. Com o objetivo de localizar as/os enfermeiras/os docentes que atuavam na disciplina de Estágio Supervisionado, foi encaminhado às IES existentes no estado e que tinham o Curso de Graduação em Enfermagem, um documento solicitando autorização para ser realizada a pesquisa (Apêndice A).

Tal procedimento faz parte de uma das recomendações do Comitê de Ética, como um dos encaminhamentos do projeto de pesquisa para esse órgão. No referido documento, eram explicados o objeto de investigação, os objetivos e a metodologia da pesquisa. Após a autorização emitida pelos responsáveis de cada instituição (Anexo B), realizamos visitas às coordenações dos cursos de Enfermagem, nas quais foi articulado, com cada coordenador, o nosso contato com as/os enfermeiras/os docentes.

Com vistas à análise dos saberes docentes e das práticas pedagógicas de docentes que atuam no Ensino Superior, os sujeitos desta pesquisa são as/os enfermeiras/os docentes, egressos do Curso de Bacharelado e Licenciatura Plena em Enfermagem de uma universidade pública do estado do Amapá que atuam na disciplina de Estágio Supervisionado em Enfermagem na modalidade do Bacharelado e que exercessem suas atividades nos cursos existentes de forma presencial na capital do estado.

Entre as quatro instituições de Ensino Superior existentes no estado, que possuem em seu quadro o Curso de Graduação em Enfermagem, em duas delas nos foi oportunizada, como pesquisadora, a participação em reuniões pedagógicas, o que facilitou o contato com as/os enfermeiras/os docentes que atuavam na disciplina em tela. Nas outras duas instituições, nosso contato ocorreu por meio de reuniões informais, em encontros casuais nos corredores

---

<sup>8</sup> Essa Resolução foi revogada por outra, a Resolução nº 441/2013 do COFEN. No entanto, a nova resolução não traz no seu texto a regulamentação do quantitativo de alunos a serem acompanhados pelos Enfermeiros docentes, por esse motivo destacamos as recomendações da resolução anterior.

dessas instituições, momento em que foi possível compartilhar as informações pertinentes à pesquisa, como os objetivos, a metodologia e solicitar a cooperação de todos.

A escolha por esses sujeitos justifica-se por serem egressos da única instituição de ensino que desenvolve o Curso de Graduação em Enfermagem, tanto na modalidade Bacharelado quanto na modalidade de Licenciatura. Nosso entendimento é que essa instituição atende às normatizações pertinentes a essas modalidades de ensino, em relação a carga horária, disciplinas específicas da área pedagógica, didática e formas de ensinar. Teoricamente, tal formação respalda tais egressos com saberes docentes e práticas pedagógicas para poder ensinar tanto no Ensino Médio Profissionalizante quanto no Ensino Superior, construindo competências no processo de ensino e aprendizagem.

Os critérios de seleção e de inclusão dos sujeitos da pesquisa foram: ter concluído o Curso de Graduação Enfermagem na universidade pública do estado do Amapá, independente do ano de conclusão; aceitar participar da pesquisa e atuar na disciplina de Estágio Supervisionado em Enfermagem do Ensino Superior.

Ressaltamos que, apesar de uma das quatro instituições possuírem as duas modalidades de ensino, o foco da pesquisa encontra-se nos saberes docentes e práticas pedagógicas mobilizados por esses sujeitos, o que geralmente ocorre em unidades básicas de saúde e em hospitais. Tal opção deve-se ao fato de que o currículo dos cursos das instituições onde os egressos trabalham possui apenas a modalidade Bacharelado.

Após as visitas às instituições e os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa, identificamos 38 docentes que atuavam na referida disciplina; entretanto, apenas 26 eram egressos de instituição pública e atendiam aos critérios de inclusão previamente estabelecidos.

Para caracterizar os sujeitos da pesquisa<sup>9</sup> e traçar um perfil deles, inicialmente aplicamos um questionário (Apêndice C) junto a esses 26 enfermeiras/os docentes, dos quais 24 retornaram respondidos.

### **1.3 Procedimentos e instrumentos para coleta de informações**

Após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da UFU<sup>10</sup> (Anexo B), iniciamos os procedimentos para a coleta de informações e definição dos campos da pesquisa.

---

<sup>9</sup> Tal caracterização será descrita com maior especificidade no item 1.6 – “Caracterização dos sujeitos da pesquisa”.

<sup>10</sup> O Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia com a análise final nº 101353.

Na intenção de deixar a leitura um pouco mais didática, descrevemos o percurso metodológico em três etapas. Seleccionamos os seguintes recursos metodológicos: na primeira etapa, foi aplicado um questionário para os sujeitos que atenderam aos critérios estabelecidos anteriormente; a segunda etapa correspondeu ao período destinado à observação não participante das/os enfermeiras/os docentes nos cenários onde ocorriam os estágios; e a terceira etapa foi a realização de entrevistas semiestruturadas com aquelas/les enfermeiras/os docentes cujas práticas de estágio foram observadas/os na etapa anterior. Etapas essas as quais discutimos a seguir.

### **1.3.1 Primeira etapa: aplicação do questionário**

De acordo com Richardson (2007), uma das finalidades dos questionários é descrever as características de um determinado grupo social. Nesse sentido, os objetivos de se fazer o levantamento de informações utilizando esse instrumento foram: conhecer as/os enfermeiras/os docentes que atendiam aos critérios de inclusão para participar da pesquisa; verificar os locais<sup>11</sup> de atuação desses docentes no momento da coleta de informações; e seleccionar aqueles que fariam parte das etapas seguintes do processo de coleta, ou seja, aqueles que seriam observados e entrevistados posteriormente.

Ressaltamos que esse instrumento foi de extrema importância para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que nos oportunizou conhecer o perfil dos docentes em relação ao tempo de atuação no Ensino Superior, compromisso com a instituição de ensino, afinidade com a disciplina em tela, formas de organização e planejamento das atividades nos cenários do estágio, entre outras informações.

O questionário (Apêndice C) é composto por questões fechadas e abertas, que versam sobre as características gerais e profissionais desses sujeitos, composto pelos seguintes aspectos:

I - Identificação: gênero, idade, ano de conclusão do curso, realização de outros cursos de especialização, outros cursos na área de formação pedagógica;

II - Experiência profissional na docência: tempo na docência, tempo de atuação na disciplina, participação em outras disciplinas, atuação em outras instituições, se atua como enfermeiro além da docência;

III – Organização acadêmica para o Estágio Supervisionado: questões

---

<sup>11</sup> Podem variar tanto na rede básica de saúde, quanto na rede hospitalar e/ou na sala de aula da própria instituição de ensino.

referentes ao planejamento, à prática pedagógica, aos saberes pedagógicos, e às formas de avaliação;

IV – Prática do Estágio Supervisionado: quantitativo de alunos que acompanham durante o período de estágio, condições de instalações físicas para o ensino, disponibilidade de recursos materiais e opiniões a respeito do que mudariam na disciplina.

Ressaltamos que no primeiro contato realizado para entrega dos questionários aos docentes, enfatizávamos a importância da colaboração de todos para a pesquisa, explicávamos a temática a ser abordada, os objetivos, entre outras informações do projeto e entregávamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) para que fosse devolvido junto com o questionário. Assim, já teríamos a estimativa de quantos sujeitos participariam da pesquisa.

Após a análise dos questionários, foi possível traçar o perfil desses sujeitos que atuavam na referida disciplina. Muitas informações que foram geradas, entretanto, tornava-se necessário definir novos critérios de inclusão para aqueles docentes que participariam das próximas etapas de investigação.

Refletindo sobre os objetivos traçados inicialmente para a pesquisa, que enfatizam a análise dos saberes docentes e práticas pedagógicas, identificamos que, entre os 24 docentes que responderam ao questionário, cinco tinham especializações na área da Educação e na área específica de Enfermagem, além da formação da Graduação, o que, de certa forma, amplia o olhar para as questões pedagógicas tornando-os sujeitos em potencial. Entretanto, tínhamos a intenção de diversificar o máximo possível as características do grupo participante das etapas seguintes da investigação, em relação à questão de gênero, faixa etária, experiência profissional, tempo de formação e instituições de Ensino Superior, características que pudessem evidenciar a influência da formação pedagógica na constituição da/o enfermeira/o docente.

Considerando que a representatividade numérica de sujeitos não é foco da pesquisa qualitativa, optamos por selecionar um docente de cada instituição, acreditando que eles pudessem contribuir com dados diferenciados em relação ao currículo, a carga horária da disciplina, inserção do docente no campo, legislação interna, integração ensino-serviço, entre outras informações das respectivas instituições.

Decidimos, assim, que quatro docentes seriam observados no campo, dois homens e duas mulheres, sendo um docente atuante em uma instituição de ensino público, dois atuantes em uma instituição particular e um atuante em duas instituições particulares diferentes. Todos

possuem especializações: dois deles possuem especialização em Docência do Ensino Superior. O Quadro 1 apresenta informações desses sujeitos.

QUADRO 1 - Informações das/os enfermeiras/os docentes observadas/os no campo

Sujeito/Nome fictício <sup>12</sup>	Idade	Gênero	Ano de formação	Experiência na docência	Especialização
Elizabeth	29 anos	Feminino	2007	05 anos	Enfermagem Obstétrica
Davi	35 anos	Masculino	2007	07 anos	Docência Ensino Superior
Sofia	31 anos	Feminino	2005	08 anos	Docência Ensino Superior
Felipe	41 anos	Masculino	1997	11 anos	Enfermagem Obstétrica

Fonte: Questionário.

Uma vez definidos os sujeitos a serem observados, realizamos novos contatos. Houve a necessidade de planejarmos previamente como aconteceriam as observações no campo, sempre respeitando o cotidiano e agenda de trabalho de cada docente.

### 1.3.2 Segunda etapa: observação não participante

Com o intuito de nos aproximarmos da realidade das/os enfermeiras/os docentes e de sua prática pedagógica desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado em Enfermagem, após a aplicação e análise do questionário, utilizamos a técnica de observação *in loco* associada à entrevista.

Considerando nossa proximidade com sujeitos da pesquisa, optamos por desenvolver a observação não participante, com vistas a não gerar desconforto durante a execução de alguma atividade. Nesse sentido, de acordo com Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 31), a observação não participante “ocorre quando o pesquisador deliberadamente se mantém na posição de observador e de expectador, evitando envolver-se ou deixar-se envolver com o objeto da observação”. O papel do observador, nesse contexto, é permanecer atento aos acontecimentos que ocorrem ao seu redor e que possam revelar informações importantes que respondam os objetivos da pesquisa.

Nessa perspectiva, adotamos uma atitude de observador naturalista, ou seja, observação feita no ambiente natural do sujeito, sem interferência nas condutas desses

<sup>12</sup> Por questões éticas, para garantir o sigilo e anonimato dos sujeitos, utilizamos nomes fictícios. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).



sujeitos. Segundo Esteban (2010, p. 161), na condição naturalista, o pesquisador “estuda as pessoas em seu *habitat* natural. Observa, escuta, fala, anota as histórias de vida e evita as formas controladas”.

O próximo passo foi visitar as instituições de ensino, entrar em contato com os docentes e conhecer a sistemática de trabalho para que pudéssemos planejar os momentos de observação.

Os locais<sup>13</sup> de observação da atuação dos docentes foram diversificados, algumas vezes ocorreram em salas de aula das respectivas instituições de ensino, outras vezes em UBS<sup>14</sup> ou hospitais. Ao iniciar as observações no campo, conversávamos com os alunos e explicávamos nosso papel como pesquisadora, principalmente em relação aos objetivos e à metodologia a ser desenvolvida. Durante as observações não percebemos objeções quanto à nossa presença no ambiente; em muitos casos, fomos solicitadas por alguns alunos a expressarmos algumas opiniões em alguns procedimentos.

É válido ressaltar que, devido à greve dos docentes das universidades federais, os docentes estavam dando continuidade ao primeiro semestre de 2012 no mês de agosto, enquanto as instituições particulares iniciavam o segundo semestre desse ano letivo. Essa informação é importante, pois atendendo à legislação em relação à matriz curricular do Curso de Graduação em Enfermagem, os dois últimos semestres são destinados ao estágio supervisionado e o penúltimo semestre geralmente é dedicado às atividades da atenção básica, ou seja, o estágio ocorre em ambientes das UBS; e, no último semestre, as atividades acontecem nas unidades de média e alta complexidade, em ambiente hospitalares.

Nesse sentido, os quatro docentes foram observados atuando na atenção básica. No entanto, foi possível observar dois docentes atuando tanto nas UBS, quanto no ambiente hospitalar. Considerando o excesso de informações coletadas nesses ambientes, decidimos direcionar nossa análise para as informações coletadas no cenário da atenção básica, uma vez que todos os professores foram observados nesse cenário de estágio.

As observações das aulas ocorreram tanto no horário da manhã quanto no da tarde conforme agenda disponibilizada por cada docente (Apêndice E), ou seja, foram observados dois professores no período da manhã e dois à tarde. Tivemos a oportunidade de observar cada professor durante um semestre letivo. A carga horária que o professor computava por dia

---

<sup>13</sup> Esses locais de observação serão descritos detalhadamente no item 1.5 – “Cenários da pesquisa”.

<sup>14</sup> São unidades utilizadas para atendimentos de atenção básica e integral a uma população de forma programada ou não, nas especialidades básicas, tais como: clínica médica, pediatria, obstetrícia e ginecologia (BRASIL, 2007).

de aula na atenção básica era de cinco horas. Tendo em mãos todo o organograma das atividades dos docentes, iniciamos as observações no mês de setembro de 2012, estendendo até o mês de junho de 2013. Foram computadas, aproximadamente, 305 horas de observação das aulas dos quatro docentes participantes do estudo.

Tais observações foram anotadas em um diário de campo, em que foram realizadas descrições dos sujeitos, do local do estágio, de eventos, de atividades, de metodologias, assim como reconstrução de diálogos efetivados pelos sujeitos. “À medida que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (MENGA; ANDRÉ, 1993, p. 26).

As observações seguiram um roteiro de observação (Apêndice D), que continha informações quanto aos aspectos dos cenários do estágio e as conversas informais entre professor e alunos, professor e profissional do serviço, professor e usuário. Tal roteiro foi importante para que mantivéssemos as observações focadas em nossos objetivos da pesquisa, entretanto, registrávamos o máximo possível de informações do cenário pesquisado.

Nessa perspectiva, à medida que fomos capturando as informações e registrando no diário de campo, procurávamos anotar o máximo possível de informações, primeiro fazendo pequenas anotações no momento da observação; após a saída do cenário, descrevíamos os fatos com mais detalhes para não lhes perder a essência. A formatação do diário de campo atendeu a uma recomendação de registro proposto por Bogdan e Biklen (1994), de registrarmos, em uma parte do diário, os dados descritivos das observações e, na outra parte, as reflexões do pesquisador, tais como as opiniões, ideias e impressões. Tais anotações se foram constituindo como dados brutos para posterior análise.

Buscamos registrar como o docente desempenha suas práticas pedagógicas, a relação interpessoal com alunos, usuários/pacientes, funcionários do serviço, familiares, administração, ou seja, como exerciam suas ações e como se conduziam entre o que precisava ser realizado e o que podia ser realizado, evidenciando a prática pedagógica. Como reforça Lopes (2006, p. 345) “refletir sobre a própria prática também significa refletir sobre a sua história, os hábitos, a família, a cultura, os gostos, a relação com os outros, as angústias e as obsessões”.

Com base nas informações coletadas nos questionários e nas observações de campo, selecionamos aspectos que mereciam maiores esclarecimentos por parte dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, elaboramos um roteiro de entrevistas (Apêndice F) para os quatro

docentes que foram observados em suas atividades no Estágio Supervisionado em Enfermagem.

### **1.3.3 Terceira etapa: entrevistas semiestruturadas**

No que tange aos instrumentos de coleta de dados para a pesquisa qualitativa, a entrevista se apresenta como um importante instrumento. No dizer de Menga e André (1986, p. 33) “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Assim sendo, optamos pela entrevista semiestruturada, na qual não ocorre uma imposição de questões, mas apenas uma forma de orientar a conversa entre o pesquisador e o sujeito sobre a temática pesquisada.

Após as observações de campo, realizamos uma entrevista semiestruturada com cada enfermeira/o docente que atendeu a todos os critérios de inclusão de sujeitos preestabelecidos. Severino afirma que:

[...] a entrevista é a técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitado aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interpretação entre o pesquisador e o pesquisado [...] o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. (SEVERINO, 2007, p. 124)

Corroborando com essa assertiva, “a entrevista não é uma simples conversa. É uma conversa orientada para um objetivo definido: recolher, por meio do interrogatório do informante, dados para a pesquisa” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 51).

As entrevistas foram gravadas após a permissão dos entrevistados, assim como a definição dos locais e hora em que ocorreriam (Apêndice G). Pretendíamos, com a entrevista, complementar as informações provenientes das observações, bem como aquelas constantes no currículo do Curso de Graduação em Enfermagem, especificamente na disciplina de estágio. Após a leitura e transcrição das entrevistas, elas foram apagadas, para garantir o pleno sigilo dos informantes participantes da pesquisa.

### **1.4 Procedimentos para análise das informações coletadas**

Para análise das informações coletadas, foi utilizada a técnica de triangulação de dados, aprofundando concomitantemente os conceitos que emergem dos registros das observações, dos questionários, das entrevistas e dos documentos primários, para que

pudessem ser confrontados e enriquecidos transversalmente. Também foi utilizada a análise documental.

Segundo Triviños (1987), a triangulação de dados divide-se em três vértices: processos e produtos centrados no sujeito; elementos e produtos a partir do sujeito; e processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural. Nessa perspectiva, selecionamos a triangulação de múltiplos recursos para abordar o problema de pesquisa, ou seja, o questionário, a observação não participante, as entrevistas e documentos.

Na triangulação dos produtos centrados nos sujeitos, foi feita a análise dos questionários, das entrevistas e das anotações/observações do caderno de campo. Nos elementos e produtos a partir do sujeito, analisaram-se os documentos que as instituições de ensino e as/os enfermeiras/os docentes forneceram para realização da pesquisa, como projeto político do curso, plano de ensino da disciplina de Estágio Supervisionado e Diretrizes Curriculares.

Finalmente, analisamos, de acordo com o processo e produto originado pela estrutura socioeconômica, ou seja, de acordo com o contexto social da/o enfermeira/o docente: carga horária de trabalho, tempo de formação, as práticas pedagógicas e os saberes construídos e desenvolvidos durante sua formação até a atuação como docente do Ensino Superior. Ressaltamos que o processo de triangulação pode não ocorrer necessariamente nessa ordem.

A análise dos documentos coletados se deu pelo método de Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2004, p. 33) é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Nessa direção, podemos inferir conhecimentos relativos às condições de produção, recepção, variáveis inferidas dessas mensagens.

A análise de conteúdo abrange diferentes técnicas que trabalham com a relação de fonte, mensagem e receptor no processo de comunicação. Assim sendo, nossa opção foi por análise de temática como análise de significados. Para a autora, a técnica de análise temática “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2004, p. 99).

Em análise de conteúdo para a pesquisa qualitativa, focalizando o procedimento de categorização, a autora propõe os seguintes passos para operacionalização da técnica, que são:

- Leitura compreensiva do material selecionado – realizar uma leitura exaustiva; deixar-se impregnar pelo seu conteúdo, ter uma visão de conjunto, apreender as

particularidades, elaborar pressupostos iniciais, escolher formas de classificação e determinar os conceitos teóricos que orientarão a análise;

- Exploração do material – distribuir trechos, frases ou fragmentos de cada texto, dialogar com as partes dos textos, identificar, por meio de inferências, os núcleos de sentido apontados pelas partes dos textos de análise em cada classe do esquema de classificação; estabelecer o diálogo desses núcleos presentes nas diferentes classes do esquema de classificação para buscar temáticas mais amplas, ou eixos em torno dos quais podem ser discutidas as diferentes partes dos textos analisados; reagrupar as partes dos textos por tema encontrado; elaborar uma redação por tema para dar conta dos sentidos das partes dos textos de análise e de sua articulação com os conceitos teóricos que orientam a análise;

- Elaboração de síntese – elaborar uma redação que possa estabelecer diálogo entre a síntese dos temas e os objetivos, questões e pressupostos da pesquisa.

Após a realização das entrevistas, o passo seguinte foi a transcrição das gravações. Esse processo de escutar, transcrever e ouvir novamente para possíveis correções durou cerca de 120 horas de trabalho.

Diante do conteúdo das entrevistas, procedemos à leitura de cada uma em busca de uma compreensão geral dos relatos. A organização das falas, de acordo com as questões norteadoras e o confronto de diferentes relatos, permitiu-nos identificar os núcleos de sentido ou eixos que estruturavam os depoimentos, em torno dos quais se agrupavam características comuns que, refinadas, resultaram em uma classificação mais ampla, possibilitando a constituição de dois eixos temáticos, a saber:

1) Saberes docentes e os cenários do Estágio Supervisionado em Enfermagem. Nesse parâmetro de abordagem elegemos para análise das práticas pedagógicas os saberes: pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais fundamentadas em Tardif (2010) e Gauthier et al (1998); considerando ainda que essa subdivisão tem sentido didático, pois acreditamos que na prática, esses saberes podem ocorrer simultaneamente.

2) Potencialidades e fragilidades docentes no Estágio Supervisionado em Enfermagem. Este parâmetro surgiu a partir da análise da prática pedagógica com relação aos saberes docentes. Destas análises, verificamos dois aspectos da prática docente que apontavam para as potencialidades e fragilidades da mesma. O primeiro foi a relação quanto às questões de valores tais como a ética, o respeito, a cooperação, a solidariedade e a postura profissional; o segundo referiu-se às dificuldades em atuar em um contexto tão diverso e imprevisível no campo do estágio, o que muitas vezes influencia a conduta do professor.

## **1.5 Cenários da pesquisa**

Uma das características da pesquisa qualitativa é o seu desenvolvimento no cenário natural do sujeito como fonte de informações, o que segundo Creswell (2007, p. 186) “[...] permite ao investigador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes”. Para analisar os saberes docentes, foi necessário o acompanhamento do cotidiano dos sujeitos desta pesquisa nos cenários do Estágio Supervisionado, o que supõe o contato direto dos sujeitos com os locais onde exerciam suas atividades, reforçando o enfoque diferenciado para a compreensão da realidade.

Isso posto, os campos da pesquisa ocorreram nas instituições de Ensino Superior e nos cenários de Estágio Supervisionado em Enfermagem, onde as/os enfermeiras/os docentes estiveram realizando suas atividades.

### **1.5.1 Instituições de Ensino Superior onde atuam as/os enfermeiras/os docentes**

Em relação ao Ensino Superior, o estado do Amapá possui 101 cursos superiores de várias áreas do conhecimento registrados no sistema e-MEC distribuídos em nove municípios entre os dezesseis existentes. Especificamente no que se refere ao Curso de Graduação em Enfermagem, existem seis Instituições de Ensino Superior: quatro realizam atividades na modalidade presencial e duas instituições na modalidade a distância. Para garantir o sigilo e o anonimato, essas instituições foram intituladas como IES 1, 2, 3, 4, 5 e 6, respectivamente.

As características gerais de cada instituição, tais como modalidade de ensino, ato regulatório, início de funcionamento do curso, carga horária e vagas disponibilizadas por ano, estão descritas no Quadro 2. Na modalidade presencial, o Curso de Graduação em Enfermagem é desenvolvido nos municípios de Macapá (capital do Estado) e Santana, realizado pelas seguintes instituições: uma instituição pública e três instituições privadas. Os cursos de Enfermagem na modalidade a distância possuem sede em outros estados, uma em Mato Grosso e outra no Rio de Janeiro (BRASIL, 2012a).

De acordo com os critérios de seleção para as instituições participantes, foram escolhidas aquelas que possuíssem enfermeiras/os docentes que preenchessem os critérios de inclusão na pesquisa. A partir desse contexto, considerando as características do Quadro 2, foram selecionadas quatro instituições para coleta e informações para a pesquisa.

QUADRO 2 - Características gerais das IES do Amapá

Instituição	Modalidade	Ato regulatório	Início do curso	Carga horária	Vagas ofertadas/ano
IES 1	Presencial Bacharelado e Licenciatura	Aut.: Resolução CONSIMP/ 021 de 20.12.1991 Rec: Port. 53 de 24.01. 1996 Ren. de Rec.: Port. 775 de 07.11.2008	04.03.1991	4.890 h	50
IES 2	Presencial Bacharelado	Aut.: Port. 3.673 de 17.10.2005; Rec: Port. 479 de 22.01.2011	06.02.2006	4.200 h	100
IES 3	Presencial Bacharelado	Aut.: Port. 890 de 13.11.2006; Rec: Port. 363 de 23.08.2011 Ren. de Rec: 01/2012 de 06.01.2012	17.01.2007	4.806 h	100
IES 4	Presencial Bacharelado	Aut.: Port. Sesu n. 1.190 de 28.12.2006	05.02.2007	4.160 h	200
IES 5	À distância	Rec. Decreto Federal 18.12.1996;	07.02.2008	3.380 h	16.800
IES 6	À distância	Cred. Port. 592 em 29.11.1988 Rec. Port. 1095 de 31.08.2012	09.02.2011	4.232 h	2.880

Fonte: e-MEC. Legenda: Aut- Autorização; Rec. – Reconhecimento; Ren. Rec. – Renovação de Reconhecimento; Port. – Portaria.

Foi encaminhado para essas instituições um documento de solicitação (Apêndice A) para realizar a pesquisa, direcionado aos coordenadores ou responsáveis pela instituição, dando seguimento às recomendações feitas pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia, assim como o acesso ao projeto pedagógico do curso, por meio da matriz curricular para compreender como se insere a disciplina de Estágio Supervisionado em Enfermagem.

### 1.5.2 Cenários do Estágio Supervisionado em Enfermagem: locais de atuação da/o enfermeira/o docente

Os locais de atuação desses docentes são diversificados, uma vez que a referida disciplina proporciona o contato de seus alunos com as situações práticas da profissão tanto em salas de aula da instituição quanto nas UBS e nos Hospitais.

As salas de aulas das IES destinadas às atividades acadêmicas possuem características semelhantes quanto à infraestrutura e logística. Em sua maioria, atendem a uma demanda média entre 50 e 60 alunos, carteiras de madeira com apoio para o braço para a escrita, quadro branco magnético, mesa e cadeira para o docente. Na infraestrutura, possuem laboratórios

específicos para atividades práticas, tais como laboratório de semiologia e semiotécnica, materno infantil, saúde do adulto e anatomia.

Em relação aos equipamentos tecnológicos, tais como projetor de mídia e computadores, estão disponíveis em algumas salas como na instituição pública; nas instituições particulares existem setores responsáveis para disponibilizar tais equipamentos para o docente, quando solicitado.

Outro cenário de atuação das/os enfermeiras/os docentes são as UBS, onde são desenvolvidas atividades relacionadas com o nível de assistência da atenção básica. Segundo o Ministério da Saúde, a atenção básica à saúde caracteriza-se por: “Um conjunto de ações de saúde, no âmbito individual e coletivo, que abrangem a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação e a manutenção da saúde” (BRASIL, 2009, p. 43).

Os procedimentos realizados na atenção básica são desenvolvidos por meio de práticas de cuidado e de gestão, de forma democrática e participativa, considerando um trabalho em equipe, direcionadas à população de território bem definido. Tais procedimentos são considerados de uma tecnologia de elevada complexidade e baixa densidade, ou seja:

[...] utiliza tecnologias de cuidados complexos e variados que devem auxiliar no manejo das demandas e necessidades de saúde de maior frequência e relevância em seu território, observando critérios de risco, vulnerabilidade, resiliência e o imperativo ético de que toda demanda, necessidade de saúde ou sofrimento devem ser acolhidas. (BRASIL, 2012b, p. 19)

Os cuidados realizados em UBS, tais como ações educativas, busca ativa de faltosos às consultas e crianças com vacinas atrasadas, consultas de Enfermagem no atendimento à gestante no pré-natal, consultas de hipertensos e diabéticos, acompanhamento do crescimento e desenvolvimento da criança, ou seja, são atividades referentes às especialidades básicas, tais como Clínica Médica, Pediatria e Ginecologia.

A média complexidade ambulatorial é composta por ações e serviços que visam a atender aos principais problemas e agravos de saúde da população, cuja complexidade na prática clínica demande a disponibilidade de profissionais especializados, a utilização de recursos tecnológicos, para o apoio diagnóstico e tratamento. Para Brasil,

O gestor deve adotar critérios para a organização regionalizada das ações de média complexidade; considerando a necessidade de qualificação e especialização dos profissionais para o desenvolvimento das ações; os dados epidemiológicos e sociodemográficos de seu município; a correspondência entre a prática clínica e a capacidade resolutiva diagnóstica e terapêutica; a complexidade e o custo dos equipamentos; a abrangência recomendável para



cada tipo de serviço; economias de escala e métodos e técnicas requeridas para a realização das ações. (BRASIL, 2009, p. 207)

Os procedimentos de alta complexidade são descritos por Brasil (2007, p. 18) como “procedimentos que envolvem alta tecnologia e ou alto custo. São exemplos de procedimentos de alta complexidade: traumatologia-ortopedia, cardiologia, terapia substitutiva e oncologia”. Geralmente são realizados em hospitais ou em grandes centros especializados (por exemplo, clínicas de cardiologia, neurologia, otorrinolaringologia, entre outros) que necessitam de equipamentos mais sofisticados para definição de diagnóstico e de procedimentos invasivos que requerem conhecimentos mais apurados.

As UBS são destinadas a executar ações e atendimento da atenção básica. Atualmente, o município de Macapá, capital do estado, possui quinze UBS. Elas estão localizadas em ruas pavimentadas e são construídas em prédios de alvenaria; algumas possuem ar condicionado, outras, ventilador de teto e/ou de chão. Todas são servidas pela Companhia de Água e Esgoto do Amapá (CAESA), porém também possuem poço artesiano, bomba e caixa d'água, para eventuais emergências. Todas apresentam fossa séptica. Quatro dessas unidades possuem área de expansão, tais como jardim de inverno e área para recreação.

A estrutura física disponibiliza de espaço para consultórios médicos, odontológicos e de Enfermagem, laboratórios, bem como de salas dispostas de acordo com os serviços realizados por cada unidade. Contam ainda, com copa-cozinha e banheiros masculino e feminino.

As UBS, na sua maioria, estruturam-se a partir da implantação dos Programas de Saúde, podemos citar alguns desses programas: atenção integral a saúde da mulher; atenção integral à saúde da criança, controle da hanseníase e da tuberculose, controle da hipertensão, entre outros. Desenvolvem suas ações por meio de consultas previamente agendadas, com alguns atendimentos eventuais e em grupo, bem como pela realização de algumas ações da atenção básica.

As ações desenvolvidas nessas unidades são bastante diversificadas, variando, geralmente, em função de sua estrutura e de acordo com o local de estabelecimento. Assim, existem desde Postos de Saúde a UBS. Os primeiros realizam apenas atividades de orientações básicas de saúde à população e distribuição de medicações, pois não possuem consultórios médicos nem salas de vacina e podem ser realizados por profissionais de nível médio. As UBS apresentam atividades com atendimentos nas especialidades de clínica médica, pediatria e gineco-obstetrícia, sala de vacina, farmácia para distribuição de medicamentos entre outras atividades.

Em relação à rede hospitalar da capital, Macapá, há seis hospitais, sendo quatro na rede pública e dois na rede privada. Em média, existiam 1139 leitos registrados no Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES); desse total, são 993 leitos do SUS. Em Macapá, capital do estado, são 754 leitos cadastrados, sendo que 628 são leitos concentrados na capital em comparação com os demais municípios (BRASIL, 2014).

A prestação de serviços de saúde concentra-se principalmente na área urbana. No contexto geral, apesar de o município de Macapá absorver 82% da população do estado, o número de leitos hospitalares corresponde a 76% do total de leitos instalados em todo o estado. Desses, 96% são registrados na área urbana de Macapá, dados que mostram a grande disparidade em relação aos outros municípios, pois a grande demanda da população é atendida na capital (BRASIL, 2014).

### 1.6 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa, 26 participantes, são todos formados em Curso de Graduação em Enfermagem de uma instituição pública e atuam como docentes em cursos de Graduação em Enfermagem dessa instituição ou de outras três instituições particulares na cidade.

Os docentes estavam distribuídos basicamente em dois cenários da prática: UBS, referente à atenção básica; e em ambientes hospitalares de média e alta complexidade. Dos 26 questionários enviados, obtivemos resposta de 24 dos sujeitos que aceitaram participar da pesquisa.

Constatou-se, com relação ao gênero (Tabela 1), que a maioria dos sujeitos, dezessete, eram do gênero feminino, e sete do gênero masculino; o que evidencia a forte presença feminina na profissão de enfermeira/o docente. Observa-se que três sujeitos do gênero masculino e quatro do gênero feminino têm idade acima de 36 anos; mas a maioria, tanto mulheres quanto homens, encontra-se na faixa entre 25 e 35 anos, considerada de adultos jovens (Tabela 1).

TABELA 1 - Idade e sexo das/os enfermeiras/os docentes

Idade	Masculino	Feminino	Frequência
20 – 24 anos	--	--	--
25 – 30 anos	02	06	08
31 – 35 anos	02	07	09
36 anos ou mais	03	04	07
Total	07	17	24

Fonte: Questionário da pesquisa.

Em relação à área de atuação profissional, verificou-se que os sujeitos trabalham como docentes e/ou Enfermeiros e todos possuem mais de um vínculo empregatício. Apenas três sujeitos não atuam como Enfermeiros.

O Quadro 3 mostra que a maioria, quinze, atua em unidades de alta complexidade e sete atuam na unidade de atenção básica, fato que assinala uma tendência profissional para os ambientes hospitalares. Entre os docentes, apenas dois desenvolvem suas atividades de docência e Enfermagem nos dois ambientes, tanto na atenção básica quanto na alta complexidade, o que teoricamente amplia o leque de possibilidades de experiências.

QUADRO 3 - Áreas de atuação das/os enfermeiras/os docentes além da docência

Número de docentes/loais de atuação profissional								Total de vínculos	
Atuação em IES			Atuação em IES e em Educação Profissional		Níveis de assistência				
Pública	Privada	Pública e privada	Público	Privado	Atenção básica	Média complexida de	Alta complexida de	Dois	Três
01	21	02	04	-----	07	10	15	19	05

Fonte: Questionário da pesquisa; Legenda: IES – Instituição de Ensino Superior.

Outras informações apresentadas no Quadro 3 mostram que cinco docentes, além de atuarem em duas IES, simultaneamente, possuem mais um vínculo como enfermeiro; ou seja, acumulam três empregos, o que acarreta uma alta carga horária de trabalho. Quatro docentes atuam tanto no Ensino Superior quanto no Ensino Profissionalizante concomitantemente; dois docentes atuam em uma instituição pública e outra privada e apenas um atua em duas instituições de ensino privado no Ensino Superior.

Em relação à experiência profissional na docência, os resultados, apresentados na Tabela 2 evidenciam que os docentes possuem pouco tempo de experiência no Ensino Superior. A maioria, totalizando 17 dos 24 sujeitos, possui experiência entre um e quatro anos, fato justificado pela recente inserção de cursos de Graduação em Enfermagem no Estado, quando se constata que o segundo curso implantado ocorreu apenas no ano de 2006 e o primeiro foi implantado no ano de 1991. Apenas um docente possui experiência na docência a mais de nove anos e um docente com experiência menos de um ano.

TABELA 2 - Tempo de experiência profissional na docência

Tempo de Experiência	Fr.
< de 01 ano	01
1 – 2 anos	09
3 – 4 anos	08
5 – 6 anos	03
7 – 8 anos	01
9 anos ou +	01
Total	24

Fonte: Questionário da pesquisa.

Quanto à qualificação da/o enfermeira/o docente, nota-se que todos os sujeitos pesquisados possuem algum tipo de formação *Lato sensu*. Entretanto, o que chama atenção é a grande variedade dos cursos e o quantitativo de especializações realizado por eles.

As informações apresentadas no Quadro 4 evidenciam a procura pelos cursos de Pós-Graduação pelo docente, encontrando na especialização uma forma de Educação continuada.

QUADRO 4 - Formação lato sensu das/os enfermeiras/os docentes

Sujeitos	Formação <i>Lato sensu</i>		
	Atenção Básica.	Alta Complexidade	Ensino
Elizabeth		UTI, Res. Enf. Obst.	
Carlos		UTI, Res. Enf. Med. Cir., Oncologia	
Davi			Doc. Ens. Sup.
Alícia		Saúde Mental	
Catarina		UTI, Res. Enf. Med. Cir.	
Diana		UTI	
Adelaide		UTI	
Sofia	ESF	Enf. Obstétrica	Doc. Ens. Superior
Isabel		UTI, Res. Enf. Med. Cir.	
Helena		UTI, Res. Enf. Obst.	
Jaqueline	ESF		Doc. Ens. Superior
Joana		Urgência e emergência	
Júlia	ESF, Gestão projetos		
Luíza	ESF	Urgência e emergência	
Felipe		Enf. Obstétrica	
Melissa	ESF	UTI, Res. Enf. Méd. Cirúrgica	
Fernando		UTI	
Grace Kelly		Res. Enf. Méd. Cirúrgica	
Tereza	Saúde do trabalhador	UTI	Formação Pedag.
Pedro		Res. Enf. Obstétrica	Doc. Ens. Superior
Valentina	ESF		
Henrique		Res. Enf. Méd. Cirúrgica	
Luís	ESF	Diag. Lab. Doenças Tropicais	
Vitória		UTI, Res. Enf. Obstétrica	

Fonte: Questionário da pesquisa.

Legenda: Res. Enf. Obst. – Residência Enfermagem Obstétrica; Res. Enf. Méd. Cirurg. – Residência de Enfermagem Médico Cirúrgica Diag. Lab. Doenças Tropicais – Diagnóstico Laboratorial de Doenças Tropicais; Doc. Ens. Sup. – Docência do Ensino Superior; ESF – Especialização em Saúde da Família.

Entre os 24 docentes, três possuem três especializações, dez possuem duas e onze possuem uma especialização. De 42 registros de especializações, 28 são consideradas da área de alta complexidade, nove da atenção básica e apenas cinco na área da docência.

O baixo investimento (11,9%) em formação continuada para a docência permite-nos inferir a opção preferencial pela área profissionalizante, tendo na docência como um complemento. Tal inferência entra em consenso com as afirmações de Rodrigues (2013)

[...] a profissão docente é historicamente desvalorizada no Brasil: escolas sem condições salutaras de abrigar alunos e profissionais da Educação; baixos salários; amplas jornadas de trabalho; mau preparo docente, etc. São vários os fatores que fazem os cursos de Licenciatura serem esvaziados ou terem uma grande evasão (RODRIGUES, 2013, p.1010).

Apesar da desvalorização da profissão docente referenciada pelo autor, devemos levar em consideração que em termos gerais esta é a profissão que abre os caminhos para a profissionalização do sujeito no mercado de trabalho para quem atua na licenciatura e outra profissão associada, no caso específico a Enfermagem, sendo uma das primeiras atividades a ser desenvolvida no ambiente de trabalho.

## **2. PERSPECTIVAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ÂMBITO DAS LICENCIATURAS E DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

Encontramos uma vasta literatura que trata do tema Estágio Supervisionado nos cursos de Formação Docente, principalmente nas áreas da Licenciatura e da Pedagogia. Entretanto, poucos trabalhos abordam essa temática na área específica da Enfermagem. É necessária uma reflexão sobre aspectos gerais que permeiam os estágios nos cursos de Graduação, apresentando o que dizem os teóricos do campo da Educação, em seguida realizar uma aproximação com o que dizem os autores da área específica do Estágio Supervisionado em Enfermagem.

Nessa perspectiva, propusemo-nos a trabalhar, nesta seção, três enfoques: o primeiro traz a discussão teórica sobre os termos de prática de ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores abordados pelos autores que na formação docente, tais como Fazenda e Piconez (1991); Brzezinski (1996); Barreiro e Gebran (2006); Pimenta e Lima (2009); Pimenta (2010); Buriolla (2011); entre outros.

No segundo, abordamos fatos considerados relevantes contidos nas reformulações curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem que tratam a temática do Estágio Supervisionado em Enfermagem, fazendo um contraponto entre os autores da área, tais como Saupe (1998), Alves (2000), Backes (2000), Costa e Germano (2007), Costa (2008) e Carrijo (2012) para compreender como se deu o processo de consolidação da referida disciplina na formação profissional de Enfermagem, por meio da História da disciplina no ensino de Enfermagem.

No terceiro enfoque, apresentamos as legislações pertinentes à disciplina levando em consideração as Diretrizes Curriculares tanto na modalidade do curso da Licenciatura quanto na do Bacharelado, procurando identificar as concepções, convergências e divergências ligadas ao tema.

### **2.1 Aproximações teórico-práticas do Estágio Supervisionado para a formação de professores**

O termo “estágio” vem do latim *Stagium* que significa estar, ficar; ou, de acordo com Ferreira (2008), esse verbete relaciona-se ao aprendizado, primeiro ensino; refere também à etapa, fase, cujo desenvolvimento transcende os limites de sala de aula e ganha outros cenários de aprendizagem. A palavra tem uma conotação temporal, ou, ainda, o

desenvolvimento da prática em determinada profissão, no qual uma pessoa exerce uma atividade temporária com vistas à sua formação ou aperfeiçoamento profissional.

Na visão de quem realiza o estágio, no caso o aluno aprendiz, é simbolizado como um momento de avanço em sua formação acadêmica e que traz como pano de fundo a participação colaborativa de outros atores sociais; além dos docentes, entram nesse cenário os profissionais do serviço e a comunidade assistida, pois, nesse momento, é possível vivenciar situações reais de atuação da profissão escolhida.

Já o termo Supervisionado corresponde atividade acompanhada por outrem na direção ou orientação de um determinado plano superior. O verbo supervisionar também traz forte concepção autoritária herdada da pedagogia tecnicista<sup>15</sup>, o que leva muitos educadores a utilizarem uma terminologia que inclui uma concepção mais reflexiva (PIMENTA; LIMA, 2009).

Esses termos, vistos de maneira separada, não trazem grandes significados para o ensino, pois envolvem momentos estanques, sem articulação, mas quando associados ganham outro significado. Percebemos a continuidade de uma determinada atividade que representa um “rito de passagem”, em que o aluno deixa uma posição de simples observador e passa a interagir com o ambiente, o que, segundo Backes (2000), entra no plano “pré-profissional” no qual lhe é oportunizado vivenciar experiências na sua profissão, mesmo sendo um aprendiz, o que o ajuda a construir sua identidade profissional.

Supõe-se que, como aprendiz, o aluno integra os conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica e realiza as atividades a partir da sua vivência com as situações reais nos cenários de estágio decorrente do exercício profissional.

Historicamente, o início da implantação dos estágios supervisionados nos currículos escolares ocorreu na década de 1960. Segundo Andrade e Resende (2010),

[...] o parecer do Conselho Federal de Educação nº 292, de 14 de novembro de 1962, definiu, pela primeira vez a Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado como componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 236).

Entretanto, a partir da Reforma Universitária de 1968, a Lei nº 5.540, de 28/11/68, fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior, com seus respectivos pareceres,

---

<sup>15</sup> Uma das teorias da Educação considerada não crítica, ou seja, tem como pressuposto a neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional (SAVIANI, 2009).

e Leis complementares que configuraram o Estágio Supervisionado como componente curricular, assumindo um papel importante no conjunto do curso.

Nesse contexto, Pimenta (2010), a partir dos resultados de pesquisas, identificou uma série de dificuldades para viabilizar a implementação dos estágios supervisionados nos currículos, tais como: os conteúdos encontravam-se desconexos da realidade dos professores; havia um distanciamento dos cursos de formação e a realidade das escolas primárias; existia um número elevado de alunos; número insuficiente de escolas receptoras de estagiários; distorções nas atividades do estágio; dificuldade de garantir a relação teoria e a prática, entre outras situações. Tais aspectos influenciaram e fortaleceram a dicotomia entre a teoria e a prática, ou seja, o que se ensinava nas universidades era distante das reais necessidades da população.

O Estágio Supervisionado é a forma apropriada para o aluno ou aprendiz, vivenciar a profissão escolhida, trata-se de um componente curricular obrigatório para a conclusão do Curso Superior em diversas carreiras, sua realização é fundamental para a complementação do ensino universitário. É no período de estágio que o aluno inicia uma reflexão mais específica a respeito da natureza do mercado de trabalho e das habilidades e capacidades que lhe serão exigidas após sua formação universitária. Pimenta e Lima (2009, p. 55) ressaltam que essa disciplina “envolve o conhecimento, a utilização e avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas”.

Na área da Licenciatura, os estágios são vinculados ao componente curricular da Prática de Ensino, cujo objetivo é o preparo do licenciado para exercício do magistério em determinada área. Como reforça Pimenta (2004, p. 39) “na Licenciatura, o desafio é colaborar na formação de professores, colocando a produção da pesquisa na Didática a serviço da reflexão dos alunos e da constituição de suas identidades como professores”.

Nessa direção, é consenso entre os autores<sup>16</sup> que, ao tentar construir uma definição para a temática da disciplina, são utilizados verbos que enfatizam o agir, o modo de fazer docente em relação ao estagiário, tais como: “proporcionar”, “aplicar”, “aprimorar”, “vivenciar”, “presenciar”. Independente de identificar o verbo que melhor caracterize o estágio supervisionado, o diferencial encontra-se no contexto em que ocorre a prática docente, quando está relacionada à sua concepção de ensino do seu fazer, partindo de um fazer puramente técnico para a reflexão da sua prática.

---

<sup>16</sup> Ver, principalmente Higarashi e Nale (2006); Costa e Germano (2007); Pimenta e Lima (2009).



O estudo de Paim (2005) traz para a discussão a reflexão sobre a formação docente e sua prática profissional, descrevendo os cânones e os perfis de formação de professor que embasam os cursos de formação de professores. Os cânones apresentados pelo autor estão classificados em cinco categorias: racionalidade técnica, professor reflexivo, professor pesquisador, professor intelectual transformador e professor autônomo.

A concepção de racionalidade técnica enfatiza que a prática pedagógica é considerada uma atividade instrumental e parte do princípio de que as ciências exatas explicam tudo pela técnica, ou seja, são capazes de solucionar os problemas que surgem no processo de ensino-aprendizagem. Outra característica que condiciona o fazer por essa concepção é a relação de poder na qual se estabelece, como reforça Severino (2007), que o profissional da Educação seria um mero executor de tarefas mecânicas.

Corroborando com essa assertiva, Paim (2005, p. 93) afirma que essa concepção agrava o próprio isolamento dos profissionais, “favorecendo a rotinização do trabalho, o isolamento dos colegas, fomentando o individualismo de forma a retalhar, redistribuir e compartimentar o trabalho profissional”. Nessa direção, a formação docente é considerada determinista e acrítica e o professor dissemina os conhecimentos de maneira técnica.

A concepção da racionalidade reflexiva e crítica é coerente com a ideia do professor reflexivo. A reflexão é um processo em que se integram atitudes e capacidades nos métodos de investigação, sendo que o conhecimento emerge da experiência e, para tanto, o ensino ocorre pela ação, com o intuito de resolver os problemas concretos. A formação de um profissional prático reflexivo corrobora a ideia de que o professor consiga refletir na e sobre a prática, um profissional que se questione sobre o que e para que esteja fazendo, pois o ato de conhecer está na ação.

Ainda segundo Paim (2005), o professor pesquisador é aquele que utiliza a pesquisa como atividade inovadora e motivadora para o ensino; surge como forma de resistência a formação da racionalidade técnica. Nesse caso, os professores criam as próprias formas de conhecimento, de organização e de realização das práticas.

O professor intelectual transformador traduz uma concepção que enfatiza a formação de professores em uma perspectiva de mudança e de transformação da sociedade. Nela, o professor deve relacionar a docência a contextos mais amplos tais como a escola, o currículo, o professor e a sociedade, de forma a contribuir para uma nova perspectiva de formação. Ou seja, o professor não pode limitar-se aos conhecimentos técnicos como condutor da sua prática, deve estar aberto a outras questões mais amplas, como o contexto político, social e econômico a que a sua atividade ou prática está sujeita.

Finalizando, o autor disserta sobre a concepção de professor autônomo, que considera o docente como “um sujeito que tenha iniciativa, que pense a Educação teórica e metodologicamente por sua própria iniciativa” (PAIM, 2005, p. 129), de forma a envolver a sua participação, no contexto da instituição de ensino, articulada com as políticas educacionais na construção de um fazer pedagógico coletivo com seus pares.

Os cânones apresentados por esse autor nos fazem refletir sobre a nossa prática docente, servindo como fios norteadores para compreender o quanto temos construído, transformado e acumulado saberes em nossa trajetória profissional. Entendemos que os saberes docentes são diversos, complexos e polissêmicos, que direcionam o fazer docente a partir da linha de pensamento ou paradigma de formação no qual tenha sido formado.

Os estudos de Paquay *et al.* (2001) apresentam seis paradigmas relativos ao ofício de professor: o professor culto, aquele que domina os saberes docentes; o técnico, que possui habilidades sistemáticas do saber-fazer; o prático artesão, que adquiriu no próprio terreno esquemas de ação contextualizados; o prático reflexivo, que construiu para si um saber da experiência; o ator social, aquele que está engajado em algum projeto coletivo; e o professor como pessoa. Para esses autores, o professor é, antes de tudo, uma pessoa, uma pessoa em evolução em busca de um “tornar-se”, uma pessoa em relação ao outro.

Nesse sentido, dependendo do paradigma adotado pelo professor, não só as perspectivas em relação à visão de mundo são diferenciadas, mas principalmente as atitudes, os comportamentos, os modos de ação adquirem outros objetivos, escolhem outras estratégias, outras metodologias de ensino.

As pesquisas que abordam o Estágio Supervisionado nas licenciaturas evidenciam a necessidade de superar o modelo de formação de professores baseado na perspectiva reprodutivista, em que se encontram desvincilhadas a teoria acadêmica e a prática profissional. Barreiro e Gebran (2006, p. 35) partilham das ideias de autores que “defendem que as práticas devem ser nutridas pelas teorias, num processo de ir e vir, que conduz à ação-reflexão-ação, na qual a teoria e a prática vão se constituindo, modificando-se e interferindo no real”.

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2009) nos alertam que para compreendermos qual a concepção pedagógica do docente e identificar a superação da fragmentação dos conteúdos disciplinares é necessário explicitar os conceitos de prática e teoria a partir da *Práxis*; entendendo “práxis” como a atitude reflexiva e investigativa do docente no contexto escolar. As autoras afirmam que a prática docente pode ser reflexo de imitação de modelos ou apenas instrumentalização técnica. No primeiro caso, o professor aprende a ser professor por

imitação, a partir da observação, levando-o a reproduzir os modelos já existentes. Nessa forma, o indivíduo traz consigo modelos formativos que considera bons modelos desde a sua própria formação, selecionando criticamente a partir de sua concepção lançando mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram ao longo do tempo. Nesse caso, o estágio limita-se a observação e imitar os modelos sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente sem levar em consideração a realidade desse contexto de aprendizagem.

O problema principal quanto a essa forma de conceber a atuação docente é que não se leva em consideração a intensa transformação da sociedade e os contextos diversos; “essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 36).

Dessa forma, reproduz uma prática conformista e conservadora de ideias, valores e comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura dominante acrítica da realidade. A prática docente como reflexo da instrumentalização técnica, apesar de reconhecer que qualquer profissão requer habilidades técnicas para executar suas ações, elas não são suficientes, quando comparadas ao arsenal de situações-problemas que emergem da realidade à qual o profissional está exposto. Para as autoras, os profissionais ficam limitados e são considerados apenas como práticos, aqueles que não precisam dominar os conhecimentos científicos, mas ter domínio das rotinas de intervenção técnica deles derivadas. Nessa perspectiva, o estágio fica reduzido apenas ao “como fazer” e não evolui para a reflexão sobre essa prática.

Sobre essa questão, Silva e Miranda (2008), também nos alertam que, ao associar estágio e prática de ensino apenas de natureza instrumental e técnica, desprovida dos fundamentos teóricos, o docente não consegue compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais que o rodeiam; e acrescentam, “em decorrência de entendimentos equivocados o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino, geralmente, são abordados como ‘terra de ninguém’, isto é, qualquer profissional está apto a atuar” (SILVA; MIRANDA, 2008, p. 10).

Partindo desse ponto de vista, torna-se extremamente importante conhecer qual a concepção dos professores em relação à disciplina, o que pensam, o que fazem e como avaliam o desempenho da função docente nessa área, até mesmo para evitar equívocos reducionistas apresentados anteriormente. Como reforçam Barreiro e Gebran (2006, p. 20) “o estágio curricular é um componente fundamental na construção da identidade do professor, ultrapassando a visão tecnicista”.

Existe grande equívoco que ocorre de maneira frequente entre os profissionais, quando tendem a separar teoria da prática, fato apresentado nos estudos de Freitas (1993), que verificou que os estágios tinham apenas a função burocrática ficavam com atividade de observação de aulas isoladas, o que, segundo a autora, revela que a discussão incide na depreciação da prática em relação à teoria; ou seja, segundo ela, trata-se da “manifestação de submissão do trabalho manual ao trabalho intelectual no processo de divisão do trabalho capitalista” (FREITAS, 1993, p. 29).

Tal abordagem é corroborada pelos estudos mais recentes, como o de Pimenta e Lima (2009, p. 34), ao reforçarem que “a contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada prática”; tema também evidenciado no estudo de Rodrigues, ao afirmar que: “Não basta ensinar somente o que está no mundo prático uma vez que o saber sobre o trabalho que existe na prática, não pode apresentar-se destituído dos elementos teóricos, nem tampouco construir, longe da prática assistencial, as fórmulas para padronizar a assistência” (RODRIGUES, 2005, p. 113).

Nesse sentido, considera-se que não existe a teoria sem a prática, ambas se complementam e necessitam uma da outra para desvendar as propostas de solução dos problemas imprevisíveis que emergem no cotidiano, ou seja, amenizar as dificuldades enfrentadas pelos profissionais na tarefa de conduzir as práticas pedagógicas.

Os estudos de Fazenda e Piconez (1991), Barreiro e Gebran (2006) e Pimenta e Lima (2009), mostram que a relação entre teoria e prática, apesar de ser bastante debatida, está presente no cotidiano dos processos de trabalho. Acreditamos que haja necessidade constante de confrontar novos pontos de vista, não em busca de consensos, mas para instigar novos olhares e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem pautado em situações concretas da realidade local e não em discursos sobre essa realidade. O movimento necessário para desmistificar essa dicotomia existente entre a teoria e a prática é considerar o estágio como atividade de pesquisa.

Via de regra se concebe o estágio supervisionado como o momento de aproximação do aluno com a realidade; para tanto é necessário refletir sob essa realidade, analisá-la criticamente a partir das teorias. Assim, a *Práxis* emerge como fundamento necessário na conduta dos docentes. Entendemos que o termo *Práxis* vai além do discurso, faz com que o docente intervenha na realidade.

Nessa direção, entramos em consenso com Pimenta e Lima (2009, p. 45): o estágio, “não é uma atividade prática, mas teórica, instrumentalizada da práxis docente, entendida essa

como atividade de transformação da realidade [...] é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, essa, sim, objeto da práxis”. Lima esclarece esse contexto:

Quando compreendemos o professor como um intelectual em processo contínuo de construção, que tem seu trabalho vinculado diretamente ao conhecimento, e a Educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem, historicamente situado, entendemos, então, que este profissional precisa da teoria para iluminar sua prática, e que essa precisa ser continuamente refletida para que sua teoria seja ressignificada. Dessa forma, o Estágio Supervisionado pode ser conceituado como atividade teórica instrumentalizadora da *práxis* (PIMENTA, 1994) entendida como atitude (teórico-prática) humana, de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (prática) (LIMA, 2012, p. 29).

Diante do exposto, entendemos que o estágio é teoria e prática conectadas, principalmente quando evidenciamos situações, problemas de infraestrutura e imprevistos no cotidiano da prática docente, que não tem gerência e/ou responsabilidade de atuação. Nesse contexto, o estágio pode ser entendido como uma atividade de articulação entre a formação e o exercício profissional, que possibilita ao futuro profissional a compreensão de questões da realidade, além de auxiliar no desenvolvimento da identidade profissional e possibilitar-lhes a compreensão das práticas institucionalizadas que muito os ajudarão na tomada de decisão diante de uma situação problema.

A partir da reflexão sobre determinada situação e do “processo de conscientização inicia-se o desvelamento da realidade” (FAZENDA; PICONEZ, 1991, p. 24). Ainda em relação a essa dicotomia refletida sobre teoria e a prática a autora destaca a importância dos estágios curriculares na formação docente:

Após caracterizar, problematizar a prática pedagógica desenvolvida na escola, campo de observação e de coleta de dados para análise, os alunos estagiários acabam percebendo que a teoria veiculada, esvaziada da realidade e das práticas cotidianas da sala de aula, não explica a prática e, quando não, acaba contradizendo-a. O que ocorre é a ausência de fundamento teórico justificando determinada prática, da mesma forma em que uma postura crítica sobre a prática pedagógica só pode existir quando há uma relação dialógica entre ela e a teoria. Esse momento tem exigido a construção coletiva do referencial teórico que irá auxiliar a leitura da prática desvelando por assim dizer, qual ou quais teorias pedagógicas estão orientando a prática do professor, o que por sua vez não é neutra nem fruto de uma separação ingênua entre determinado projeto político e uma concepção de Educação (FAZENDA; PICONEZ, 1991, p. 22).

Nesse sentido, a atuação do docente terá significado quando ele refletir sobre o contexto da realidade concreta. Concordando com as palavras de Freire (2011, p. 25) “à

medida que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas *Práxis* – ação e reflexão sobre a realidade – inserção nela, ele implica indubitavelmente conhecimento da realidade”.

Seguindo esse mesmo raciocínio, Barreiro e Gebran (2006), afirmam que

[...] o estágio supervisionado pode se constituir no lócus de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 20).

É no estágio supervisionado que os futuros profissionais entram em contato com problemas reais da prática e refletem sobre eles, amadurecem e fazem apropriações importantes sobre a profissão. O momento atual exige uma nova forma de atuação dos docentes na tentativa de superar o “fazer por fazer”, por meio da imitação e da reprodução de modelos pedagógicos sem fins precisos. Essa postura partia do pressuposto de que a formação docente estava centrada na aquisição de saberes acadêmicos e disciplinares baseadas em um fazer tecnicista desconectada da realidade, comumente conhecido como “modelo hegemônico da formação”<sup>17</sup>.

Consideramos que, atualmente, as instituições formadoras estão mais preocupadas com o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva de superar o modelo hegemônico de formação. Nessa direção, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) propõem uma mudança de paradigma de formação, ao enfatizarem que:

A mudança paradigmática na formação docente não representa um simples trânsito da perspectiva baseada no racionalismo técnico, no academicismo e na prática tradicional para a formação de um profissional segundo conteúdo teórico que atribuímos a essa categoria. O racionalismo técnico é mais que um problema técnico, pois ele representa uma ideologia e uma racionalidade de um grupo hegemônico das sociedades capitalistas. A mudança de paradigma é um problema político, de caráter ético, moral, econômico, segundo as finalidades da sociedade e das novas necessidades dos diferentes grupos sociais, na busca de uma sociedade mais democrática nos contextos históricos (RAMALHO; BELTRÁN; GAUTHIER, 2003, p. 93).

Para tanto, esses autores propõem o “modelo emergente da formação”, que requer três atitudes básicas do profissional: a reflexão, a pesquisa e a crítica. Para eles, a reflexão do docente “deve ser um processo que contribua com o seu desenvolvimento profissional, a uma maior capacidade de decisão e interpretação, e não um simples olhar de suas ações com limitadas possibilidades teóricas” (RAMALHO; BELTRÁN; GAUTHIER, 2003, p. 26).

<sup>17</sup> Tal modelo envolve tendências próprias de racionalismo técnico e formação tradicional, onde o professor é executor e consumidor de saberes profissionais produzidos pelos especialistas das áreas científicas (BEHRENS, 2005).

Nessa perspectiva, para aprimorar os recursos metodológicos e avançar no desenvolvimento da profissão, esquivando-se da metodologia que enfatiza a superficialidade ou dos conhecimentos baseados no senso comum, na improvisação, os autores defendem que a pesquisa deve ser incorporada pelos docentes como um elemento de formação. Como ressalta Masetto (2004, p. 199) “[...] a Educação Superior e a pesquisa na universidade estão exigindo cada vez mais o conhecimento interdisciplinar, cooperativo, integrado”.

Assim sendo, reconhecer que a ação docente e a prática fazem parte de um contexto social, nem sempre harmonioso, mas repleto de conflitos, com uma diversidade de interesses, valores e crenças, requer do docente atitudes de reflexão dessa mesma realidade. Entendemos que não basta conhecer e refletir sobre essa realidade, mas também intervir criticamente com a finalidade de transformar essa realidade, pois a “crítica se constitui numa atitude que norteia a releitura da realidade educativa, sob referenciais que possibilitam compreender e transformar essa realidade educativa” (RAMALHO, BELTRÁN, GAUTHIER, 2003, p. 32).

Não se trata aqui de enfatizar uma concepção ingênua de que o Estágio Supervisionado por si só seja capaz de resolver todos os problemas vivenciados pelos alunos durante sua formação e como passe de mágica transforme a realidade; até porque, certamente existem limitações que estão fora do seu alcance. Para tanto, como observam Pimenta e Lima (2009, p. 45) “a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade” por parte dos docentes. Compartilhamos com a ideia de Fazenda e Piconez (1991), que já identificavam a existência de descompasso entre a legislação e a realidade, bem como da inadequação e pouca contribuição dessa legislação no preparo dos futuros profissionais.

Por esse prisma, acreditamos que o descompasso existente entre o que se ensina no ambiente acadêmico e a realidade social sejam reflexos das mais variadas situações no contexto do Ensino Superior, em que podemos destacar a ampla expansão das instituições desse ensino, o aumento de alunos nesse nível de formação e as precárias condições de acesso aos cenários de estágio por parte das instituições cedentes do campo.

## **2.2 A inserção do Estágio Supervisionado nos currículos de Enfermagem**

Por meio de uma vasta literatura foi possível perceber a influência dos contextos políticos e sociais na implementação e alterações dos currículos dos cursos de Enfermagem com o passar dos anos. Para a ABEN (1989, p. 10) “os currículos plenos se configuram como

expressão de autonomia de cada curso em decidir a organização de seu ensino diante das especificidades regionais”.

Nessa direção, faremos uma rápida releitura do contexto histórico das reformulações dos currículos de Enfermagem no Ensino Superior, com o intuito de entender de que forma foi inserida a disciplina do Estágio Supervisionado e mudanças ocorridas, ao longo dos anos, nesse campo de atuação.

Estudos reforçam que o ensino de Enfermagem no Brasil foi institucionalizado em 1923, por meio do Decreto nº 16300/23, com a criação da primeira escola a ministrar o ensino sistematizado de Enfermagem, a “Escola de enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública” (DNSP). Trazia como prioridade o

[...] modelo do sanitarista campanhista, com missão de formar profissionais para contribuir com a melhoria das condições higiênica-sanitárias numa época em que várias epidemias assolavam o país e prejudicavam a economia agroexportadora cafeeira” (COSTA, 2008, p. 47).

Antes desse período, não havia escolas de Enfermagem, mas instituições religiosas, onde o ensino e a sua prática não seguiam programa formalizado. Nesse sentido, não se valorizava o conhecimento científico, mas limitava-se apenas ao cumprimento de tarefas diárias relacionadas com a assistência ao paciente, trabalhos de limpeza e higiene do ambiente (GIOVANINI, 1995; SAUPE, 1998; COSTA, 2008; FERNANDES *et al.*, 2013).

O ensino de Enfermagem dessa época era baseado no treinamento que incluía um longo tempo de prática, informação veiculada nos escritos de Saupe (1998, p. 41) quando nos informa que “a prática e os estágios seriam realizados mediante rodízios dos alunos em serviços hospitalares, ambulatoriais e unidade sanitária”. Nessa perspectiva, o que se evidenciava é que as escolas valorizavam comportamentos e atitudes de seus alunos no que diz respeito à execução prática, em detrimento da busca de conhecimentos específicos no próprio campo da Enfermagem.

Por esse viés, os estágios não tinham uma normatização em relação à carga horária definida, o que de certa forma gerava a sobrecarga de atividades para os alunos que atuavam no ambiente hospitalar, fazendo entender que esse aluno era considerado mais um funcionário do hospital do que um estudante, devido à falta de normatizações nesses ambientes (ALVES, 2000).

A formação do Enfermeiro em instituições superiores de ensino e a instrução para revalidação de diplomas ocorreu apenas em 1931, conforme estudos realizados por Carrijo:

[...] até a década de 1930, os decretos em vigor estavam direcionados para a



regulamentação do ensino brasileiro em geral, sendo que a primeira legislação que se voltou para o exercício da Enfermagem foi o Decreto 20.109, de 15 de junho de 1931. Este Decreto, que vigorou até 1949, fazia referência a titulação, estabelecendo que enfermeiras diplomadas eram profissionais formadas por escolas oficiais ou equiparadas na forma dessa lei (CARRIJO, 2012, p. 2012).

Entretanto, foi em 1949, por meio da Lei nº 775 de 06 de agosto, que se dispôs sobre o ensino da Enfermagem no País, definida a obrigatoriedade do Estágio no ambiente hospitalar, porém sem determinação do tempo para as atividades. Ainda nesse mesmo ano, o Decreto nº 27.426/49 aprova o regulamento básico para os cursos de Enfermagem e de Auxiliares, abordando em seu texto, as questões do estágio e das práticas em rodízios (ALVES, 2000).

A década de 1950 foi considerada uma época de intensa transformação na sociedade, principalmente em relação ao setor econômico e político, devido ao grande avanço na área das ciências, as descobertas científicas e o desenvolvimento industrial, o que requeria a formação de profissionais qualificados que estivessem preparados para atuar nos diversos setores; especificamente no caso da Enfermagem, os profissionais que atuariam em ambientes hospitalares. O currículo desse período tinha conteúdo teórico bastante extenso, mas permanecia fragmentado e a prática continuava sendo desenvolvida nos hospitais sob forma de prestação de serviço, com uma elevada carga horária e tendo como base o cuidado ao paciente (ALVES, 2000).

Entretanto, foi a partir de 1961, por meio da Lei nº 4.024/61, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a Educação passou a ser entendida como obrigação do poder público. Dessa forma, o ensino de Enfermagem ocorreria em centros universitários ou sede das faculdades de Medicina; permanecia assim, a característica curativista, ou seja, de assistência hospitalocêntrica<sup>18</sup> (BACKES, 2000; FERNANDES *et al.*, 2013).

Considerando a preocupação em regulamentar o ensino de Enfermagem, ainda sob forte influência do modelo hospitalocêntrico de assistência, em 1962, foi estabelecido um currículo mínimo para o curso, o qual determinava a formação com duração mínima de três anos e duas alternativas para especialização, uma na área de saúde pública e a outra na área de obstetrícia, que poderiam ocorrer em até um ano após o curso de formação; ou seja, representava a diminuição do tempo do curso refletindo negativamente para as atividades práticas (SAUPE, 1998).

---

<sup>18</sup> Visão reducionista de assistência baseia-se nas ações curativas em que a organização da assistência à saúde é essencialmente centrada na doença e não no indivíduo (CAPRA, 2006).

Essa nova formatação curricular indicava que os alunos teriam acesso à disciplina de Saúde Pública apenas na especialização, o que, de certo modo, prejudicava o tempo destinado à prática. Segundo Costa e Germano (2007), tais alterações trouxeram fortes consequências para o ensino prático, pois reduziram seu período de aprendizagem, diminuindo a permanência do docente no local e, conseqüentemente, o ensino deixou de assumir algumas responsabilidades na assistência, o que de certa forma fragilizou a integração ensino e serviço. As autoras complementam:

O ensino prático também foi prejudicado significativamente, pois as docentes perderam contato com a realidade da profissão e espaço nos hospitais-escolas para as enfermeiras do serviço, passaram a sentirem-se, por vezes, intrusas e indesejadas, sensação também vivenciada pelo estudante, que já não assumia todo o cuidado ao paciente, fragmentando a prática e gerando descontentamento da equipe hospitalar (COSTA; GERMANO, 2007, p. 708).

A situação de distanciamento entre docentes e enfermeiros do serviço é compartilhada por Caldeira (1992), ao informar que houve uma cisão entre ensino e assistência; o que trouxe consequências “nefastas”, pois o docente de Enfermagem

[...] distanciou-se dos aspectos práticos da profissão, perdeu autonomia que desfrutava nos hospitais-escola, desatualizando-se por falta de contato com as inovações tecnológicas usadas no dia a dia e passou a ser visto como visitante no campo de prática e algumas vezes como intruso (CALDEIRA, 1992, p. 52).

Tais questões negativas refletem-se também na prática dos alunos, pois eles se sentem inseguros nos campos de estágio onde, via de regra, não eram desejados, por não assumirem todas as tarefas da assistência por um período continuado. Caldeira (1992, p. 53) acrescenta que “muitos alunos se recusavam a executar algumas técnicas consideradas elementares tais como limpeza, higiene e banho no leito; transformam a prática em estágio de observação”.

Para Backes (2000), como consequência do currículo de 1962, sob a influência dos conhecimentos técnico-científicos, ocorreu uma valorização da teoria sobre a prática, o que, de certa forma, retirava o caráter reflexivo do fazer da Enfermagem, que se tornou a um fazer reprodutivista. Costa (2008, p. 49-50) acrescenta que esse período fez surgir “fossos entre o ensino e prática, pesquisa e prática, que se refletem no descompasso da relação entre ensino/prática/pesquisa”. Entendemos que essa situação é vivenciada até os dias atuais, pois percebemos o distanciamento entre os posicionamentos dos enfermeiros que atuam no serviço e os enfermeiros docentes, quando afirmam em conversas informais “esquece o que você viu na teoria, pois a prática é outra”.

O enfoque tecnicista e a assistência hospitalocêntrica são criticados no Relatório da Comissão de Especialistas da Enfermagem:

Ao fragmentar, estruturalmente, a formação do enfermeiro, o atual currículo mínimo comete um grave equívoco para a formação profissional que se reflete na prática. Este equívoco evidencia-se, sobretudo, na determinação das habilitações (médico-cirúrgica, obstétrica e saúde pública) deslocam conteúdos tais como saúde da mulher e saúde coletiva. (ABEN, 1989, p.12-13)

A grande contribuição da ABEN é ter organizado, por meio de grupos de estudos, no sentido de oferecer propostas inovadoras para reformular o ensino de Enfermagem. Entre sugestões, estudos e alterações elaboradas por essa associação, destacam-se: a extinção das habilitações; o aumento da duração mínima do curso em anos e carga horária; o redimensionamento de matérias e disciplinas, dos conteúdos das áreas de ciências humanas e biológicas; e a obrigatoriedade do Estágio Supervisionado.

No que tange à disciplina de Estágio Supervisionado em Enfermagem, foi a partir da reformulação do currículo de 1972 que foi ampliada novamente a carga horária do curso. Além disso, começou a ser exigido que se destinassem um terço da carga horária para a prática profissionalizante, ou seja, ampliou-se a carga horária destinada às práticas que continuaram a existir, e acrescentou tal disciplina ao final do curso.

Conforme a proposta do Seminário Nacional sobre Currículo Mínimo para a Formação de Enfermeiro (SENFEN), o currículo mínimo deveria abranger as áreas temáticas que se integrariam por matérias e estágio curricular. Segundo a Comissão organizadora, o Estágio Supervisionado “é o momento curricular cujas experiências compreendem as atividades do estudante de Enfermagem a serem desenvolvidas nos serviços de saúde, sob responsabilidade das escolas e com supervisão docente” (ABEN, 1989, p. 23).

Nessa formatação do currículo, dois pontos merecem destaque: primeiro, o ganho quanto à obrigatoriedade do Estágio Supervisionado a ser oferecido nos dois últimos semestres do curso e, conseqüentemente, o aumento da carga horária mínima total do curso, passando de 2.500 horas do currículo anterior para 3.500 horas, a serem desenvolvidas entre quatro a cinco anos, incluindo o Estágio Supervisionado. Outro ponto positivo foi a inserção da disciplina de Saúde Pública na nova formatação curricular e a abolição das habilitações, pois elas favoreciam ainda mais a fragmentação do saber.

Segundo Backes (2000, p. 75), a inclusão do Estágio Supervisionado nos Cursos de Enfermagem foi regulamentada por meio da Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, e pelo Decreto Lei nº 87.497, de 18 de agosto de 1982. Para a autora, a primeira legislação traz a

ideia de complementariedade do ensino-aprendizagem, ou seja, “um recurso buscando preencher lacunas e dificuldades sentidas no decorrer do Curso, procurando saná-las no último semestre”, ao passo que, no Decreto, a ideia de complementaridade é mais abrangente, “ênfatiza a aplicação dos conhecimentos teórico-práticos e a oportunidade de vivenciar o futuro desempenho profissional”.

Conforme o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 314/94 e a Portaria 1721/94, nos quais se determina o currículo mínimo para o Curso de Enfermagem e o distribui em quatro áreas estruturais e de um percentual para cada nova área do currículo, fica estabelecido o seguinte formato: 25% para bases biológicas e sociais da Enfermagem; 25% fundamentos de Enfermagem; 35% assistência de Enfermagem sob a forma de Estágio Supervisionado; 15% administração e assistência de Enfermagem (ALVES, 2000).

Nesse contexto, o ensino na área da saúde vê-se atrelado à responsabilidade de formar profissionais que estariam “aptos a atuar técnica, social e politicamente na construção do Sistema Único de Saúde, com vistas a consolidação da reforma sanitária” (COSTA, 2008, p. 54).

No que tange às Diretrizes Curriculares do Curso de Enfermagem, conforme a Portaria nº 1721/94, a disciplina do Estágio Supervisionado é uma atividade acadêmica obrigatória que ocorre nos dois últimos semestres do curso; tem como objetivo central favorecer a aproximação do acadêmico com as atividades pertinentes à profissão; deveria corresponder às atividades que dão terminalidade ao curso de Graduação, na articulação de ensino-serviço e a implementação de diretrizes para avaliação norteadas pelo projeto pedagógico.

Confirmando essa assertiva, Silva; Silva e Ravalha (2009, p. 38) reforçam que “a referida disciplina traz um aprendizado mútuo para os envolvidos, além de propiciar um laboratório vivo para as questões da Educação de ciências da saúde e para a Enfermagem”. Apoiado por Caldeira (1992, p. 65) “o estágio curricular supervisionado é entendido como a prática profissional ou de ensino exigida pelo currículo mínimo, com o objetivo de completar o conteúdo programático das tarefas curriculares”. Costa (2008, p. 58) defende que o estágio supervisionado “é uma atividade acadêmica que conduz ao aprendizado teórico e prático de forma integrada” não necessariamente a ser desenvolvida no final do curso, apesar de constar na legislação, mas assume uma estrutura autônoma e relacional com as demais disciplinas do curso.

Os questionamentos e a avaliação do Ensino Superior de Enfermagem, levantados pela ABEN na década de 1990, originaram, no interior das escolas, intensos debates que incluíam temas sobre o papel do Enfermeiro, a dinâmica de formação, o desenvolvimento da prática e

Estágio Supervisionado, a produção, consolidação e sistematização do conhecimento e sua inserção no processo de trabalho em saúde, como parte da força de trabalho de saúde e de Enfermagem.

Segundo os estudos de Costa e Germano (2007), houve um grande avanço para o ensino de Enfermagem a partir do currículo de 1994, pois fora construído coletivamente pela Enfermagem a partir dos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), e do conceito ampliado de saúde. Segundo as autoras tal construção:

Trouxe a exigência da realização do Estágio tanto na rede básica quanto na rede hospitalar; medida atualizada e mantida pelas Diretrizes Curriculares, com o intuito de integrar a atenção individual e coletiva, teoria e prática, ensino e serviço, na perspectiva de formar um profissional apto a atender as demandas de saúde da população brasileira e contribuir ativamente com a construção do SUS (COSTA; GERMANO, 2007, p. 709).

Nesse entendimento, o Estágio Supervisionado é uma das disciplinas que favorece a aproximação do aluno com o ambiente profissional, considerado um espaço adequado para troca de experiências. Como reforçam os estudos de Silva; Silva; Ravalia (2009, p. 39) “o estágio supervisionado, além de proporcionar experiências de âmbito técnico-científico, também prepara o futuro profissional para o desempenho de suas funções com responsabilidade, ética, liderança, capacidade de comunicação e tomada de decisões”.

Em 23 de dezembro de 1996, foi publicada no Diário Oficial da União a nova LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que, baseando-se no texto Constitucional, reforça a perspectiva vigente que atribui a responsabilidade da Educação à família e ao Estado. Nesse contexto, são abolidos os currículos mínimos e implementadas as DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem. Para Costa (2008) essa legislação trouxe significativo avanço para o Estágio Curricular Supervisionado uma vez que foi:

[...] fixada carga horária representativa dentro do curso, valorizando a articulação Educação/trabalho; ficou estabelecida a participação do preceptor (enfermeiro do serviço) e do docente da instituição de Ensino Superior, para comporem a supervisão direta e indireta, respectivamente do estudante; foram valorizados diversos cenários de aprendizagem, não apenas o hospital, estimulando a articulação entre ensino/serviço/comunidade; foi reafirmada a articulação do estágio com as demais disciplinas do curso, uma vez que, desde 1994, o estágio deixou de estar atrelada a disciplina Administração Aplicada à Enfermagem como componente prática dessa, para se constituir como disciplina (COSTA, 2008, p. 62).

Concordamos em parte com a autora, pois, embora a legislação tenha contribuído para a normatização do exercício profissional de uma forma geral, ainda persistem as lacunas

regionais que dificultam a sua plena aplicação de fato. Por exemplo, em nosso estado existe a dificuldade de trabalhar com os enfermeiros do serviço, pois não existe o papel do preceptor atuando em conjunto com o enfermeiro docente. Outra grande dificuldade está na concepção equivocada entre os profissionais do quê é realmente o estágio supervisionado, muitas vezes confundindo com as práticas ou aulas práticas de outras disciplinas.

Nossa percepção é que a LDB/96 trouxe novas responsabilidades para as Instituições do Ensino Superior, uma vez que requer a formação de diversos perfis profissionais; eles devem estar pautados na realidade local, atendendo às necessidades do mundo do trabalho tendo e ter como eixo norteador a autonomia das instituições de Ensino Superior na construção dos currículos dos seus cursos (GALLEGUILLLOS; OLIVEIRA, 2001).

Em conformidade com abordagem mais autônoma do docente, ele não poderia mais atuar de maneira estritamente técnica, mas inserir uma nova forma de atuação mais reflexiva nas suas ações. Rodrigues (2005), apoiando-se em Donald Shön (2000), diz que o profissional reflexivo é aquele que busca soluções no cotidiano da sua prática, devendo-se equalizar os saberes eruditos e aproximar os saberes que envolvem a sua prática cotidiana. Ela complementa:

Na formação destes profissionais, considera-se necessária a secundarização do conhecimento científico; a necessidade de abandonar a racionalidade instrumental e técnica na solução dos problemas; a denúncia de que a produção do conhecimento que se dá na universidade não tem a ver com a prática efetiva dos profissionais formados e a elevação valorativa dos saberes produzidos na prática cotidiana do profissional (RODRIGUES, 2005, p. 166).

O que se coloca em discussão é que essa disciplina gera conflitos, quando exposta de forma estanque sem associação entre a teoria e a prática. Embora haja consenso entre os pesquisadores de que não há divisão entre a teoria e a prática desenvolvidas no momento da disciplina de Estágio Supervisionado e, sim, unicidade entre elas, grandes equívocos são causados quando a disciplina é associada simplesmente a “práticas reducionistas” ou confundida com “aula prática instrumental”.

O Estágio Supervisionado vai além das concepções tecnicistas, envolvendo o aspecto social, o político e o econômico. Costa e Germano (2007) complementam essa concepção:

O Estágio curricular supervisionado deve ser contemplado como um procedimento didático que oportuniza situar, observar e aplicar criteriosamente e reflexivamente, princípios e referenciais teórico-práticos assimilados por meio do curso, sendo imprescindível o inter-relacionamento multidisciplinar entre teoria e prática, sem perder de vista a realidade na qual está inserido (COSTA; GERMANO, 2007, p. 707).

A partir desse enfoque, verificamos a necessidade de romper com a formação baseada apenas no modelo clínico, conhecido como modelo biomédico, assistencialista, centrado no ambiente hospitalar. Estabelecemos a necessidade de formar profissionais para atender à saúde de forma integral, com conteúdos que valorizem contextos de promoção, prevenção, tratamento e reabilitação, fortalecendo a atenção básica.

O docente que atua na disciplina do Estágio Supervisionado precisa acompanhar o movimento de mudanças no contexto da saúde além do contexto da Educação, pois eles permanecem conectados com os objetivos em comum que é a produção do conhecimento e formação de um cidadão crítico e reflexivo.

Associado a essa questão, o perfil do profissional a ser formado, de acordo com as novas Diretrizes Curriculares, adquire uma visão mais ampla dos conceitos de saúde voltada para ações práticas do cotidiano. Para tanto, tal perfil precisa acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade, os contextos regionais, os princípios instituídos nas diretrizes curriculares, pautando a formação que exige um “rigor científico e intelectual” e busca uma formação “[...] generalista, crítica e reflexiva” (BRASIL, 2001a, p. 1).

Nesse aspecto, a prática pedagógica da Enfermagem exige um profissional flexível, capaz de se adequar às diversas situações que o ambiente proporciona. Isto levando em consideração as intensas modificações em que se encontra o mundo moderno, associadas à reorganização da produção e da economia, que requer um profissional com posturas que estabeleçam a adequação entre a realidade atual e o uso de metodologias diversificadas para acompanhar as novas tecnologias.

O levantamento bibliográfico realizado por Bagnato e Rodrigues (2007) sobre a temática “Estágio Supervisionado e as práticas pedagógicas” enfatiza que o ponto de partida para ocorrer a mudança na formação dos profissionais de Enfermagem precisa estar direcionado para necessidades sociais oriundas de processos internos, relativos às condições de saúde do país, ainda reflexo de mazelas sociais que muitas vezes não fazem parte dos contextos curriculares ou, quando são discutidos, não são vivenciados no campo da prática.

Essa problemática também é visualizada nos estudos de Alves (2000), quando reforça que a questão das práticas pedagógicas dos docentes de Enfermagem ainda persiste no despreparo dos docentes nos contextos técnicos e científicos e didático pedagógicos, traduzindo uma prática de Enfermagem distante da assistência ao paciente/cliente/usuário, tornando-se fragmentada, improdutiva e (des) educativa e que, de certa forma, reflete no nosso cotidiano. É difícil a comunicação entre alunos, professores e equipes de saúde, ocasionando as dificuldades nas práticas interdisciplinares. O modo de conviver na

coletividade produz e dinamiza os sistemas de significação e (re) significação do cotidiano dos indivíduos. É necessário refletir sobre a prática: não há prática educativa neutra; devemos entender que teoria e prática se completam. Dessa forma, o papel do educador vai muito além de promover o conhecimento ou formar cidadãos críticos; ele deve elaborar estratégias com as quais o indivíduo seja capaz de transformar essa realidade.

### **2.3 Legislação pertinente à Prática de Ensino e ao Estágio Curricular Supervisionado**

No que tange ao contexto de mudanças a partir das LDB de 1996 e com a franca expansão dos cursos de Graduação do Ensino Superior, é necessário investigar a realidade do componente curricular do Estágio Supervisionado desses cursos. Para nortear nossa discussão a respeito dessa temática, apresentaremos uma breve contextualização histórica das principais legislações que abordam a prática de ensino e o estágio supervisionado na formação de professores, fazendo o contraponto com a legislação do Estágio Supervisionado em Enfermagem.

Pensar essa disciplina no âmbito atual é trazer para discussão o contexto social em que ela se insere, tendo como suporte básico os diferentes instrumentos legais que a fundamentam, tanto no âmbito educacional quanto trabalhista, visto que existe a preocupação de que os alunos não sejam aproveitados como forma de mão de obra nas instituições cedentes dos campos de estágios.

Os estudos de Andrade e Resende (2010) procuraram identificar os marcos regulatórios e as concepções de prática e de estágio na formação de professores presentes nesses dispositivos legais tendo como marco teórico a LDB/96 registrando as normatizações no período anterior e posterior a legislação vigente.

Segundo as autoras, a formação dos professores não era preocupação das primeiras escolas datadas na década de 1830, o interesse estava na formação de professores que pudessem disseminar nas camadas populares a “civilidade e ordem universal”. Para tanto, os currículos dessa época eram bastante extensos e fora da realidade. Apenas a partir da década de 1920, a formação e a prática pedagógica do docente passaram a ser consideradas como componentes curriculares importantes. Nessa época, as práticas de ensino eram executadas em escolas de aplicação, entretanto, os currículos permaneciam fragmentados e essa prática não era obrigatória. Dessa forma, não se exigia responsabilidade do docente no acompanhamento dos seus alunos e as práticas tinham uma característica mais de treinamento. Concordando



com Pimenta (2010, p. 29) “o conceito de prática presente nos cursos do período em questão era da prática como imitação de modelos teóricos existentes”. Nesse sentido, a prática era vista como o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho docente.

A Prática de Ensino se tornou obrigatória no currículo das licenciaturas na década de 1960. Conforme o Parecer nº 292/62, que determinava as matérias pedagógicas nos currículos das licenciaturas e a Prática de Ensino em forma Estágio Supervisionado, este último deveria ocorrer nas redes de ensino público, onde o estagiário teria a oportunidade de “aplicar” os conhecimentos adquiridos no curso. Dessa forma, fortalecia a concepção de um ensino fragmentado e a desarticulação entre a teoria e a prática na formação docente, conforme Brzezinski (1996), permanecia a dualidade entre as modalidades de ensino Bacharelado e Licenciatura, o primeiro formando o técnico e o outro formando o professor de escola normal:

O modelo adotado mantinha, exatamente, a coerência tecnicista formava no curso de Pedagogia, de um lado o professor das disciplinas pedagógicas da habilitação magistério do 2º grau e, de outro, os especialistas – orientador educacional, supervisor escolar, administrador escolar, inspetor escolar e planejador educacional. (BRZEZINSKI, 1996, p. 218)

Segundo a autora o ensino técnico era uma exigência das políticas educacionais dessa época:

A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentalizados, mediante “rações” de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer oportunidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento, uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos. (BRZEZINSKI, 1996, p. 59)

Seguindo esse mesmo raciocínio, Barreiro e Gebran (2006) ressaltam que, apesar de todas as reformas ocorridas desde o Parecer 292/62, outras legislações foram necessárias para aprimorar o contexto de formação dos professores em uma direção mais autônoma e reflexiva. Entretanto, essa formação pouco se altera. Complementam que:

A proposição pedagógica que norteava tais reformas seguia uma tendência “tecnicista”, em que o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas refletia a organização e a administração dos órgãos públicos como instâncias de planejamento, supervisão, inspeção e controle, intervindo diretamente na relação do trabalho docente e cerceando o direito de decisão do professor durante o desenvolvimento do seu trabalho. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 49)

Nesse sentido, o processo educativo desenvolvido fortalecia a concepção de uma prática pedagógica fragmentada, em que o docente não planejava mais suas aulas e simplesmente aplicava as instruções determinadas pelos supervisores. Segundo Veiga, Castanho e Araújo (2002, p. 72) é uma formação “baseada no fazer para o aprendizado do que se vai ensinar [...] Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer”.

Em contrapartida, visando a superar esse modelo que enfatizava a desarticulação na formação docente, em 2001 foi publicado o Parecer CNE/CP nº 9, que traz como proposta as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica; em nível superior traz alterações para os fundamentos para a formação docente.

Esse documento propõe que a prática deva permear todo o curso; ela deveria ocorrer desde o início e ser inserida em todas as disciplinas, mobilizando e articulando diferentes conhecimentos e experiências e destacando a importância de articulação da teoria com a prática. Diz o documento que

[...] uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos que se exercita atividade profissional (BRASIL, 2001c, p. 22).

O objetivo dessa estratégia é romper com a dicotomia em que as disciplinas teóricas fossem apresentadas no início e a parte prática no fim do curso.

Em relação ao Estágio Supervisionado, a proposição contida no Parecer 9/2001 foi alterada pelos Pareceres 27/2001, que modifica a organização dos estágios, ao estabelecer que sejam desenvolvidos ao longo do curso, e 28/2001, que estabelece a duração e carga horária para os cursos de licenciaturas e ressalta a necessidade de haver coerência entre as referidas disposições e as resoluções às quais se referem. Esse último parecer estabelece que o estágio é um componente curricular obrigatório que deveria estar inserido no projeto pedagógico do curso, ser implementado desde o início da segunda metade do curso, fortalecer a articulação teoria e prática, devendo ser considerado como “o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário” (BRASIL, 2001b, p. 10).

Nesse sentido, ficam explícitas, no Parecer 28/2001, as concepções sobre a prática e sua relação com a teoria, que nos permitem identificar de que maneira foram pensados os

momentos de estágio no decorrer do curso de formação de professores; dessa forma, as práticas não ficam restrita apenas ao estágio mas presentes desde o início do curso.

É válido ressaltar a Lei nº 6.494 de 7 de dezembro de 1977, que dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de Ensino Superior, ensino profissionalizante do 2º grau e supletivos. Apesar de ter vigorado até 2008, trouxe importantes contribuições no sentido ético para atuação em serviço pois, segundo essa Lei, o estágio deveria propiciar a “complementação do ensino e da aprendizagem”, ser executado e avaliado de acordo com os currículos dos cursos e que não gerassem vínculos empregatícios. O tempo de estágio não poderia ser inferior a um semestre letivo, aumentando, dessa forma, a carga horária da disciplina, e deveria ser regulamentado o termo de compromisso entre as instituições participantes, enfatizando a corresponsabilidade no processo de ensino e aprendizagem (ANDRADE; RESENDE, 2010).

Entretanto, a LDB nº 9.394/96, como documento legal que regulamenta a Educação brasileira, trouxe inovações ao contexto educacional, apesar de receber críticas, pois algumas proposições se encontram distantes das aspirações dos movimentos organizados e das entidades científicas e acadêmicas no tocante à formação de professores. Essa Lei abre margem para a iniciativa autônoma das instâncias estaduais, municipais e para as escolas; caracteriza a Educação como um dever do Estado e da família; realiza a associação entre a teoria e a prática mediante a capacitação em serviço; e incentiva a Educação a distância (BARREIRO, GEBRAN, 2006).

Em relação ao Estágio supervisionado a LDB/96 assim se pronuncia:

Art. 82º. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios regularmente matriculados no Ensino Médio ou superior em sua jurisdição.

Parágrafo único. O Estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter cobertura previdenciária prevista na legislação específica. (BRASIL, 1996, p. 29)

Constatamos que o Artigo 82 da LDB/96 visa a garantir às instituições cedentes de campo de estágio a segurança quanto às questões trabalhistas e os estagiários não poderiam pleitear qualquer vantagem nessa direção. Isso vem de encontro às informações contidas na nota técnica do Ministério do Trabalho e Emprego, explicitam os redatores do documento que:

[...] os estágios continuam a ter em sua grande maioria, três características principais: para as empresas, constituem uma fonte de mão de obra barata;

para os estudantes, constituem uma fonte de renda; para as instituições do mundo do trabalho, principalmente para a área da fiscalização, constitui um problema (BRASIL, 2001b, p. 18).

Por outro lado, o artigo também garante alguns direitos aos estagiários, em relação ao recebimento da bolsa de estágio e estar assegurado contra acidentes. Nessa perspectiva, a atividade educativa é de competência das instituições de ensino responsáveis em dar seguimento às regulamentações necessárias para o seu desenvolvimento, por exemplo, o pagamento de seguro contra acidentes.

Com a aprovação da LDB/96 fica sob responsabilidade do CNE definir as DCN para todos os cursos de Graduação no País. Destacaremos, na legislação pertinente, as recomendações que tratam da temática do estágio supervisionado, articulando coerências e contradições em seus artigos, tanto nas resoluções quanto nas Leis vigentes. Um dos princípios das DCN é “fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão” (BRASIL, 2001a, p. 3).

Nesse caso, abordaremos a Resolução CNE/CES nº 03/2001, que institui as DCN do Curso de Graduação em Enfermagem e, no caso das Leis que abordam o estágio, faremos referência à Lei nº 11.788/2008, que trata do estágio de estudantes de forma mais ampla, e a Resolução nº. 441/2013 do COFEN, que dispõe sobre a participação do Enfermeiro na supervisão de atividade prática e estágio supervisionado de estudantes dos diferentes níveis da formação profissional de Enfermagem.

Assim sendo, vamos apresentar o que dizem os artigos das referidas legislações a respeito da definição do estágio supervisionado, prática de ensino, assim como a carga horária, fazendo uma comparação de suas características a cada nova publicação.

Diversas legislações que abordam a temática do Estágio Supervisionado induzem a várias interpretações dependendo do contexto no qual se inserem. Em relação à definição do estágio supervisionado, o Decreto nº 87.497/82, em seu artigo 2º, o define como atividades de aprendizagem:

Art. 2º Considera-se estágio curricular, para efeito desse Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino. (BRASIL, 1982, p. 01)

A Lei geral do Estágio, nº 11.788/2008, interpreta o estágio:

Art. 1º Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de Educação Superior, de Educação profissional, de Ensino Médio, da Educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da Educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p. 07).

Especificamente na área da Enfermagem, a Resolução nº441/2013, do COFEN que trata sobre o Estágio Supervisionado, reforça essa ideia, destacando que o estágio deve fazer parte do Projeto Pedagógico do Curso:

Art. 1º, inciso II - Estágio Curricular Supervisionado: ato educativo supervisionado, obrigatório, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos. O estágio faz parte do Projeto Pedagógico do Curso, que além de integrar o itinerário formativo do discente, promove o aprendizado de competências próprias da atividade profissional, objetivando o desenvolvimento do estudante para a vida cidadã e para o trabalho [...] (COFEN, 2013, p. 02)

Assim, observamos que as diversas legislações caracterizam o estágio supervisionado como espaço interdisciplinar de formação, com forte característica de procedimento didático-pedagógico, em que os espaços de estágios são estritamente para a aprendizagem em que oportuniza o aluno a vivenciar a realidade da futura profissão. O Parecer 28/2001 destaca, ainda, que está vinculado à prática escolar do educando, que lhe proporciona a “participação em situações reais da vida e do trabalho de seu meio, sendo realizado na comunidade em geral ou em empresas ou organizações públicas ou privadas, sempre sob responsabilidade da instituição de ensino” (BRASIL, 2001b, p. 8).

De acordo com a Lei Geral do Estágio, a Lei nº 11.788 de 2008, esse componente curricular tem como objetivo o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, com vistas ao desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. Nesse sentido, a Lei reforça a responsabilidade da instituição de ensino no acompanhamento das atividades executadas pelos estudantes em fase de aprendizado, pois eles devem atender às normatizações éticas e legais no desempenho da atividade. (BRASIL, 2008).

Concordamos com o Parecer CNE/CEB 35/2003, que enfatiza que o estágio representa muito mais do que uma simples oportunidade de prática profissional, ou de “treinamento em serviço”. Conforme esse parecer, o estágio:

[...] representa, essencialmente, uma oportunidade de integração com o mundo do trabalho, no exercício da troca de experiências, na participação do trabalho em equipe, no convívio sócio profissional, no desenvolvimento de habilidades e atitudes, na constituição de novos conhecimentos, no

desenvolvimento de valores inerentes à cultura do trabalho, bem como na responsabilidade e capacidade de tomar decisões profissionais, com crescentes graus de autonomia intelectual (BRASIL, 2003, p. 9).

A esse respeito, devemos reforçar a diferença entre Estágio Supervisionado em relação à prática desenvolvida nas disciplinas no decorrer do curso. Duas legislações se posicionam a respeito da prática, o Parecer 28/2001 e a Resolução COFEN nº 441/2013, sequencialmente:

[...] a prática se configura não como situações ou momentos distintos do curso, mas como uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação o aprendizado. Nesse sentido, a prática profissional supõe o desenvolvimento, ao longo de todo o curso [...] (BRASIL, 2001b, p. 28)

Art. 1º, inciso I - Atividade Prática: toda e qualquer atividade desenvolvida pelo ou com o estudante no percurso de sua formação, sob a responsabilidade da instituição formadora, cujo objetivo seja o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes compatíveis com o exercício profissional da Enfermagem, nos níveis médio e/ou superior de formação, desenvolvidas em laboratórios específicos e instituições de saúde. (COFEN, 2013, p. 2)

A prática deve acompanhar a construção do conhecimento dos alunos à medida que o curso avança. Na área da saúde, por exemplo, a prática, também conhecida como aula prática, é assim definida por Costa e Germano (2007):

É um recurso pedagógico que reflete apenas a aplicação do conteúdo teórico, interdisciplinar visando, sobretudo, a desenvolvimento de destrezas e a implementação/ampliação dos conhecimentos obtidos em cada disciplina ao longo do curso e conta com o acompanhamento direto do professor. (COSTA; GERMANO, 2007, p. 709)

Identificamos que o diferencial entre a prática e o Estágio Curricular Supervisionado está na autonomia do aluno em desenvolver os procedimentos sem a presença permanente do professor. Todavia, isso não quer dizer que o professor não possa acompanhar o aluno durante o período de Estágio Supervisionado, que ocorre quando o aluno tem a oportunidade de refletir sobre sua ação não apenas em ambientes de sala de aula, mas em outros espaços.

Em relação à carga horária mínima do estágio supervisionado a Resolução CNE/CES nº 3/2001, no seu Parágrafo único determina que:

Parágrafo único. Na elaboração da programação e no processo de supervisão do aluno, em estágio curricular supervisionado, pelo professor, será assegurada efetiva participação dos enfermeiros do serviço de saúde onde se desenvolve o referido estágio. A carga horária mínima do estágio curricular supervisionado deverá totalizar 20% (vinte por cento) da carga horária total do Curso de Graduação em Enfermagem proposto, com base no Parecer/Resolução específico da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2001a, p. 04)

Em análise ao referido parágrafo, no que refere à “efetiva participação dos enfermeiros do serviço de saúde”, encontramos coerência com a legislação que trata do estágio de estudantes de forma ampla, a Lei nº 11.788/2008, quando no Art. 9º, inciso III, informa que a parte concedente do campo de estágio deverá: “indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até dez (10) estagiários simultaneamente”. A referida Lei define o estágio como atividade de caráter eminentemente didático pedagógico e instrumento complementar de ensino, a qual regulamenta diversos aspectos a realização de estágios no âmbito das instituições de Ensino Superior.

Trata-se de uma Lei de cunho amplo, que aborda os estágios de todos os cursos de Graduação. Dessa forma, existem algumas situações que são específicas do Curso de Enfermagem que podem dificultar a sua execução, a exemplo a exigência de um supervisor na parte concedente a quem caberá orientar e supervisionar no máximo dez estagiários.

O Estágio Supervisionado é essencialmente curricular e, portanto, de natureza formativa e vinculado ao projeto pedagógico da instituição de Ensino Superior. Partindo desse ponto de vista, vislumbramos algumas terminologias que distorcem a verdadeira conceituação do termo, pois são confundidas com outros, tais como aulas práticas e estágio voluntário.

Conforme a legislação pertinente, ressaltamos o incentivo de cooperação técnica entre as instituições, ensino e serviço. Entretanto, o que se observa na prática é a fragilidade entre as parcerias compartilhadas, o que favorece o distanciamento entre a teoria e a prática. Após a exposição dos conceitos que tratam a legislação sobre o estágio supervisionado, identificamos ambiguidades. Seguindo essa visão Andrade e Resende colocam que:

Percebe-se, assim, que ora a prática de ensino se identifica com o estágio, ora são vistos como componentes distintos. Ora o estágio é concebido como momento de aplicação de conhecimentos adquiridos, ora como imitação de modelos, ou, ainda, como momento prático do curso. Ora os dispositivos legais revelam a dicotomia entre teoria e prática, ora revelam tentativas de uma concepção mais abrangente. (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 247)

Nesse sentido, identificamos, por meio das legislações que abordam os estágios na formação de profissionais que atuam na docência, que esse tema é compreendido equivocadamente como sendo a parte prática da formação inicial, em contraposição às demais disciplinas consideradas teóricas.

No entanto, há necessidade de romper com essa visão limitada do estágio, e empreender, nas diversas instituições de Ensino Superior que realizam as licenciaturas, que o estágio precisa ser considerado um espaço significativo de aprendizagem teórica e conceitual,

oportunizando o desenvolvimento da pesquisa, como estratégia, uma possibilidade de formação, bem como de desenvolvimento profissional.

A pesquisa, neste momento, proporciona a ampliação do olhar e da análise dos contextos escolares, das políticas educacionais, das práticas pedagógicas, do processo de ensino e de aprendizagem, bem como possibilita o desenvolvimento de postura e habilidades do profissional como pesquisador.



### **3. SABERES DA DOCÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DA/O ENFERMEIRA/O DOCENTE**

Nesta seção, procuramos refletir sobre a fundamentação teórica em torno dos saberes docentes para a formação de professores. Inicialmente focalizamos a diversidade de termos que classificam ou tipificam esses saberes, baseando-nos nas contribuições de alguns teóricos como Shulman (1986), Gauthier *et al.* (1998), Paquay (2003), Guimarães (2006), Pimenta (2009), Tardif (2010), Arroyo (2010) e Masetto (2012), que têm discutido o processo de profissionalização docente com o intuito de ressignificá-la e descaracterizá-la como vocação, sacerdócio, ocupação ou ofício, procurando uma “epistemologia da prática profissional” do docente.

Os objetivos que permeiam os debates sobre a formação docente abrangem desde a reivindicação da profissionalização do professor até a ampliação para uma realidade de segregação e precarização do trabalho docente que envolvem a questão. Não é objetivo desta pesquisa aprofundar essa discussão, mesmo porque existe uma vasta literatura que aborda a temática, mas não podemos ficar alheios à sua importância para a formação de professores, à medida que essa formação implica uma geração de profissionais das diversas áreas, inclusive na área da Enfermagem.

Na tentativa de aproximar os saberes da Enfermagem do debate da profissionalização docente e sua formação, procuramos discutir o que realmente caracteriza os saberes da/o enfermeira/o docente e sinalizar como se forma esse profissional diante dos contextos sociais na contemporaneidade, inter cruzando os temas sobre formação, saúde, conformação das diretrizes curriculares da Enfermagem e seu objeto de trabalho, o cuidar.

#### **3.1 Saberes docentes: implicações para a formação profissional**

É comum nos depararmos com imagens midiáticas tendo como figura central o professor; seja por meio da violência à qual esses estão sujeitos, seja por meio das manifestações populares em prol de melhorias salariais ou condições de trabalho. Apesar desse contexto, acreditamos no potencial dessa profissão para a construção de uma Educação de qualidade, percebendo-os como mediadores na qualificação e formação de outras profissões.

Nesse sentido, é preciso situar-nos como profissionais da Educação da contemporaneidade, pois hoje não se concebe mais a figura de um professor apenas como

transmissor de conhecimentos e, sim, como mediador do processo de ensino, inserido na era tecnológica, em que passamos a ser facilitadores da aprendizagem e produtores do conhecimento. Como reforça Imbernón (2011, p. 12) “[...] a nova era requer um profissional da Educação diferente”. Nesse contexto, pensar a Educação requer desses profissionais mudanças de comportamento, novas atitudes no modo de agir, de pensar, de produzir e de compartilhar o conhecimento. Mas de que conhecimento estamos falando?

Esse conhecimento não é considerado aquele como um repasse de informações, mas tem a ver com a análise e a contextualização da realidade social, com base na “inteligência, consciência ou sabedoria”, como nos sugerem Pimenta e Lima (2009, p. 22). É relacionado à “capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização”. Concordamos com as autoras, ao afirmar que “[...] conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”.

Nessa direção, a Educação se processa a partir do compartilhamento do conhecimento entre seres humanos, nas inter-relações pessoa a pessoa, em que formar é desenvolver a inteligência, a sensibilidade e a aprendizagem significativa “com” e “para” os sujeitos.

Partindo desse pressuposto, acreditamos que a fundamentação teórica do ensino e da Educação está ancorada na ação docente, subsidiada por diferentes tipos de saberes. Muitos estudos sobre a formação, profissão e saberes da docência foram intensificados a partir das décadas de 1980 e 1990, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Tal temática se evidencia com o passar dos anos em prol de movimento de profissionalização de ensino, em proporcionar uma legitimidade à profissão docente e valorizar os saberes por eles construídos (GUIMARÃES, 2006).

Para refletir sobre quem são e o que pensam os professores e, ao mesmo tempo, quais são suas expectativas em relação ao trabalho, à vida e suas características, devemos levar em consideração o contexto social e as condições históricas nas quais exerce sua profissão. O fazer docente requer dos profissionais que atuam na área uma variedade de saberes, competências e habilidades, não apenas da área pedagógica ou da área técnica profissional, mas também associado ao conjunto de outros saberes e ao contexto social em que estão envolvidos.

Pimenta e Lima (2009) constataram que esses saberes vão-se constituindo ao longo do processo de formação, na aquisição de conhecimentos teóricos baseados na tríade – saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. Os saberes ganham significado na articulação entre as relações pessoais. As autoras afirmam que:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 27)

É imprescindível compreender que a ação docente não pode estar aprisionada em fórmulas prontas de ensinar, em metodologias fechadas sem motivações e inovações; reconhecemos que o imprevisível também faz parte do processo. Pereira e Tavares (2010, p. 1078) afirmam que “inovar é transformar a própria prática, o que não pode acontecer sem uma análise do que é feito e das razões para manter ou mudar”. Assim, definem inovação como o “conjunto de ações desenvolvidas pelo docente de Enfermagem que apontam uma formação para a cidadania, para a valorização do exercício da democracia, tanto no ambiente acadêmico, como no dos serviços públicos de saúde”. Masetto (2012, p. 190) complementa que tal atividade “realizada em uma disciplina do Ensino Superior não, é só técnica. É profundamente educativa”.

Nessa perspectiva, acreditamos que, para atuar como docente no Ensino Superior, é preciso considerar os diversos saberes que esses docentes trazem da vivência individual e coletiva, dos conhecimentos construídos ao longo da carreira, a partir da sua experiência profissional e das interações do cotidiano com outros atores sociais. Tardif assim se manifesta a esse respeito:

O saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando esses saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, poucos importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento. (TARDIF, 2010, p. 64)

Para o autor, toda a ação educativa possui uma intencionalidade, mesmo que essa surja do inesperado, de ações simples do cotidiano do docente, associando-os aos saberes docentes, o que denomina de saberes experienciais.

Em busca de categorizar e organizar os saberes docentes, os autores Gauthier *et al.* (1998) e Tardif (2010) ressaltam que não basta aos docentes o domínio de um único tipo de saber, precisam apropriar-se de um repertório de conhecimentos que envolve diversos saberes, utilizados de acordo com a intencionalidade de cada profissional. Nessa perspectiva, Gauthier *et al.* (1998) afirmam que, para ensinar, o professor não pode apenas se fundamentar no conhecimento dos conteúdos da matéria a ser lecionada ou ter talento, bom senso e

experiência profissional; precisa, antes, conhecer e levar em conta os diversos saberes que se relacionam à sua vida profissional.

Nessa direção, os saberes docentes são considerados pelos autores como resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos e de uma interação linguística inserida num contexto e que terá valor, visto que permite manter aberto o processo de questionamento.

Gauthier *et al.* (1998, p. 28) concebem o ensino como a “mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências de sua situação concreta de ensino”. Classifica os saberes necessários ao ensino como saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da Educação, saberes da tradição pedagógica e saberes da ação pedagógica. Para os autores, o conjunto desses saberes fundamenta o professor para o desenvolvimento da sua profissão.

De acordo com os autores, os saberes disciplinares referem-se aos conhecimentos produzidos por diversos pesquisadores e cientistas a partir de disciplinas específicas, servindo de arcabouço preliminar que fundamenta os conteúdos a serem socializados nas interações no ambiente de aprendizagem. Para Masetto (2003, p. 60) as disciplinas “são um conjunto de conhecimentos e informações de certa área que são necessários para a formação de determinada profissão”. Tardif (2010) concorda com essa assertiva e acrescenta que os saberes disciplinares são integralizados na universidade e são transmitidos nos diversos cursos ou departamentos, independentemente dos cursos de formação de professores ou faculdades de Educação.

Os saberes curriculares, de acordo com Gauthier *et al.* (1998), relacionam-se à consolidação de programas disciplinares que nem sempre são produzidos pelos docentes, mas por outros atores sociais que condensam os conteúdos a serem trabalhados nos espaços escolares, cabendo aos docentes se apropriarem deles para ensinar no ambiente escolar.

Os autores definem ainda os saberes das ciências da Educação como sendo os conhecimentos voltados para a Educação, oriundos de vários campos de estudo, tais como a sociedade, a cultura, o sistema educativo e a história das ideias educativas. Esses saberes remetem ao conjunto das ciências sociais e humanas e contribuem para o estudo da Educação de uma forma ampla. Para os autores “esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente” e o conjunto dos saberes experienciais e da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 31).

Os saberes da tradição pedagógica, ainda na concepção dos referidos autores, estão relacionados às representações prévias formadas pelos docentes antes mesmo da formação acadêmica; esses saberes referem-se às lembranças dos professores sobre as práticas observadas como alunos no ambiente escolar, que ficam na memória desses sujeitos, servindo como referência no momento de tomar alguma atitude no cotidiano. A respeito dessa questão, percebemos que os profissionais que assumem a docência já trazem consigo representações do que é ser professor, desde a sua infância, enquanto frequentavam a sala de aula. Nessa época, os alunos conseguiam distinguir o bom docente daqueles que “não tinham didática”, “não sabiam ensinar” ou apenas “repassavam o conteúdo”, das “atividades significativas” em salas de aula; enfim, aspectos esses que estão presentes no seu imaginário antes de se tornarem professores.

Os saberes experienciais são relacionados às vivências de cada docente em sua atuação profissional e se apresentam, muitas vezes, de forma rotineira, pessoal e privada, que não se desenvolve para generalizações; portanto, tais saberes retratam a característica individual de cada docente (GAUTHIER *et al.*, 1998). Esses saberes se formam ao longo da carreira docente, desde a formação e durante o exercício da profissão. Essa trajetória, no entanto, não se desenvolve de forma linear, geralmente envolve conflitos internos do docente com as diversas teorias que envolvem as ciências da Educação com o que é ensinado na academia em relação à realidade prática da profissão e que, aos poucos, vão constituindo o seu fazer como profissional.

Santos (2001), explica que o saber da experiência

[...] é um saber adquirido no fazer, podendo ser caracterizado como um conhecimento tácito, sobre o qual as pessoas nem sabem verbalizar, mas que está presente nas respostas que dão às diferentes situações da vida profissional (SANTOS, 2001, p. 55).

Nessa perspectiva, a compreensão lógica da prática docente “só começa a ser desvendada a partir da consideração desse lugar que o docente escolheu ou foi escolhido para ocupar” (FRANCO, 2011, P. 164).

Gauthier *et al.* (1998, p. 34) enfatizam, ainda, que, quando o saber experiencial se torna público e adquire características de generalizações, testado por meio das pesquisas realizadas no ambiente da sala de aula, torna-se o saber da ação pedagógica. Para tanto, há necessidade de valorizar o cotidiano de trabalho do docente, compreender as diversas metodologias utilizadas para promover o ensino e publicar os resultados exitosos e que deem visibilidade para estas ações.

Nesse sentido, a construção dos saberes docentes desenvolve-se continuamente a partir das experiências, valores, senso comum, crenças e vivência do cotidiano, provém de diversas fontes, tais como da família, escola, conhecimentos adquiridos na universidade, experiência profissional e da própria sociedade. Os saberes da experiência são formulados a partir do exercício da prática cotidiana do professor. Nessa perspectiva, a produção dos conhecimentos gerados pelos professores é classificada por Shulman (1986) em três tipos, a saber: conhecimento do conteúdo, conhecimento do conteúdo pedagógico e conhecimento curricular.

O primeiro tipo de conhecimento é relacionado ao conteúdo específico, inerente à área do conhecimento do professor. Por exemplo, o que distingue entre um enfermeiro profissional e um enfermeiro professor é que o professor precisa transformar o conhecimento do próprio enfermeiro em conhecimento compreensível para o aluno, no nível de escolaridade em que ele se encontra.

O segundo tipo de conhecimento do professor é o conhecimento pedagógico do conteúdo. Para o autor, esse tipo de conhecimento, permite ao professor distinguir a maneira mais adequada para ministrar determinado conteúdo, ou seja, são formas didáticas e sistemáticas de se ensinar um conteúdo para o aluno.

O terceiro tipo de conhecimento é o conhecimento curricular, que se refere aos conteúdos a serem ensinados nos diferentes níveis de escolaridade e aos respectivos materiais didáticos a serem utilizados para a obtenção da aprendizagem pretendida.

Pimenta (2004, p. 61) complementa que “é na tessitura entre os saberes da experiência, das áreas do conhecimento, e os saberes pedagógicos nos contextos escolares que os professores constroem seu saber-fazer”. A autora incorpora ao que denomina saberes do conhecimento, os saberes disciplinares e curriculares identificados por Tardif (2010), e enfatiza os saberes experienciais em dois aspectos: primeiro, os saberes das experiências dos alunos — futuros professores — construídos durante a vida acadêmica; e, segundo, os saberes experienciais dos próprios professores, produzidos no trabalho pedagógico cotidiano.

Seguindo essa mesma linha, Freire (2006) afirma que o ato de ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, a corporificação das palavras pelo exemplo, comprometimento, segurança, competência profissional e generosidade, entre tantos outros saberes, no desenvolvimento de novas

posturas diante do exercício da docência, que superam uma concepção bancária de Educação<sup>19</sup>.

Essa superação de concepção tradicional vai ao encontro do pensamento de Tardif (2010, p. 13) quando afirma que os saberes são considerados temporais, plurais e heterogêneos, “são adquiridos por meio do tempo”, ou seja, advêm da história de vida de cada pessoa, inclusive do ambiente escolar. Para o autor, esses saberes “formam um repertório unificado em torno da disciplina” e fundamentam a prática docente, que necessita de formação contínua e continuada.

Dessa forma, observamos que, nas práticas docentes, eles lançam mão de diversos saberes para resolver determinado problema da sua ação profissional. Conforme Allain (2005, p. 33), os professores “agem espontaneamente, aplicando o conjunto de teorias incorporadas em sua prática”. Seria ingênuo acreditar que apenas os saberes técnicos dariam conta da diversidade de situações às quais o docente está exposto ao exercer sua profissão. Para a autora, o saber profissional é constituído de “experiências práticas, teóricas e pessoais”, portanto se baseia na forma particular de cada indivíduo a partir da reflexão sobre a sua prática.

Constatamos que os saberes docentes são aprimorados através do tempo, em comunhão com outros advindos da sua vida pessoal, na convivência com o outro e no compartilhamento de experiências. Como afirmam Gauthier e Tardif (2010, p. 56), “aprender, não é somente assimilar conhecimentos novos, é também reavaliar os antigos e principalmente mudar a si mesmos”. Assim, os saberes são constantemente renovados e abastecidos durante a vida profissional do docente por meio de trocas dialógicas com seus pares, com os alunos e com as instituições formadoras participantes do processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que o termo ensino não esteja desvinculado da aprendizagem, pois quem ensina aprende com o aprendiz e vice-versa. Pimenta (2010, p. 28) denomina esse processo de “ensinagem” e explica que esse termo “propõe a ação docente como mediadora entre o aluno e o conhecimento a ser sistematizado”, ou seja, para essa autora, os professores desempenham papel fundamental na construção do conhecimento dos alunos, pois eles são articuladores das ideias e de conceitos estudados nas escolas, ou seja, mediadores. Com base na forma pela qual esse conhecimento é desenvolvido a partir das inter-relações entre os sujeitos, devem-se

---

<sup>19</sup> O professor se posiciona como detentor do conhecimento e o aluno um receptor passivo dos conteúdos a serem transmitidos como um modelo de educação bancária, uma concepção de formação acrítica e mantenedora da hegemonia (FREIRE, 2006).

considerar as diversas transformações sociais, os contextos sociais, políticos, religiosos, econômicos e culturais de cada época.

De acordo com Luckesi (2003),

[...] o ideal seria que o educador e educando, conjuntamente, conseguissem, atuando praticamente no e com o mundo e meditando sobre essa prática, desenvolver tanto conhecimentos sobre a realidade como atitudes críticas frente à mesma (LUCKESI, 2003, p. 29).

Com essa ideia, o autor nos leva a refletir que os professores não podem ser meramente transmissores de conteúdo, precisam atuar em uma perspectiva multidimensional, percebendo as questões político-sociais, humanas e técnicas de seu fazer.

Nas palavras de Candau (2003, p. 14) o “ensino-aprendizagem é um processo em que está sempre presente, de forma direta ou indireta, no relacionamento humano”, afirma, ainda, que para se compreender como se desenvolve tal processo é preciso considerar três dimensões: humana, técnica e político-social. A abordagem humanística, ou relações interpessoais, está relacionada à subjetividade e a atitudes que permeiam o contexto de ensino entre os indivíduos, tais como a empatia, a afetividade e as considerações positivas. A abordagem técnica se apresenta como ação intencional, sistemática na qual o docente lança mão, a seleção de conteúdos, estratégias pedagógicas, metodologias de ensino, entre outras, para melhor promover a aprendizagem.

No entanto, se tais aspectos não contemplam a dimensão político-social, ao fazer as atividades apenas por fazer sem considerar os questionamentos sobre o ‘por que fazer’ e ‘para que fazer’, pode-se cair em um viés reducionista, apenas humanista ou tecnicista. Nesse caso, a autora propõe a multidimensionalidade para o processo de ensino-aprendizagem, visando a superar o formalismo e o caráter fragmentado do ensino a partir de uma prática contextualizada e integrada em amplas dimensões, tais como políticas, econômicas, culturais, religiosas, globais, tecnológicas (CANDAU, 2003).

Tendo isso em vista, o professor deve atuar em uma visão de mudança e transformação da sociedade, que pressupõe “que o trabalho do professor seja repensado para além da racionalidade técnica. Os professores, nesse sentido, cumprem papel fundamental nas lutas contra o sofrimento dos oprimidos” (PAIM, 2005, p. 121). Para isso, no entanto, é preciso considerar a formação e a prática dos docentes e o fato de que esses precisam:



[...] ter domínio da matéria e dos métodos de ensino, a dedicação ao trabalho, a participação na construção coletiva do projeto pedagógico curricular, o respeito à cultura de origem dos alunos, a assiduidade, o rigor no preparo e na condução das aulas, o compromisso com um projeto político democrático. (LIBÂNEO, 2004, p. 75)

De fato, o ensino e a aprendizagem passam por intensas transformações, pois o sistema de ensino não foi criado para responder à sociedade da tecnologia que desponta nos dias de hoje. Em relação à atuação do docente, ainda persiste um ensino tradicional, com espaços escolares inadequados, realidades diversas, situações emergentes, a violência, o *bullying*, a precariedade de recursos humanos e materiais, entre tantas outras situações em que o docente precisa estar preparado para desenvolver seu ofício, utilizando estratégias pedagógicas inovadoras e fazer com que o ensino seja significativo para o aluno.

### **3.2 Interações entre formação, saúde e saber da Enfermagem: caminhos para a profissionalidade da/o enfermeira/o docente**

Constatamos, por meio da literatura, que o modo de distinguir as profissões no cenário social não é apenas por meio dos saberes apoiados em conhecimentos específicos, formalizados e adquiridos no âmbito universitário, mas aqueles associados ao conjunto de outros saberes que completam a formação profissional, tais como os saberes experienciais, disciplinares, curriculares apresentados por Tardif (2010). Tais saberes envolvem aspectos relativos à conduta ética, aos valores morais e à postura profissional, que trazem um significado de pertencimento e de identidade que fortalecem determinada profissão.

Concordamos com Nóvoa (2007, p. 16), quando afirma que a identidade profissional não é um dado adquirido, propriedade ou produto, mas representa o “lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Os estudos de Garcia, Hypólito e Vieira (2005), aproximando-se dessa verdade, entendem que a identidade profissional dos docentes é uma:

[...] construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando uma série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão [...] e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (GARCIA; HIPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 54).

Conforme Pimenta:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 2009, p. 19).

De outro modo, para Lelis (2008, p. 58), a identidade dos professores reflete frequentemente as imagens representadas por “esgotamento de recursos culturais, gerado por condições de trabalho desfavoráveis”, ou seja, ligadas às precárias condições de trabalho, à dupla ou tripla jornada de trabalho, às dificuldades de aperfeiçoamento, enfim, geralmente imagens distorcidas da real importância da docência.

Embora as transformações sociais imprimam mudanças no estilo de vida das pessoas e ainda repercutam no imaginário social, a atividade docente ainda está fundamentada como uma missão, um sacerdócio e uma vocação, “arquétipo que impregna fortemente a história desse grupo profissional” (LELIS, 2008, p. 59). Nesse contexto, discutir a profissionalização docente e identidade profissional, não é uma tarefa simples, principalmente por trazer, em sua trajetória histórica, grandes embates epistemológicos, filosóficos e políticos. Desse modo, concordamos com Libâneo ao afirmar que:

[...] sem teoria, sem desenvolvimento sistemático de processos de pensamento, sem competência cognitiva, sem o desenvolvimento de habilidades profissionais, o professor permanecerá atrelado ao seu cotidiano, encerrado em seu pequeno mundo pessoal e profissional (LIBÂNEO, 2001, p. 39).

Com relação à identidade profissional, Guimarães (2006) refere-se, também, às disposições pessoais em relação a uma profissão e o sentimento de pertencimento a um grupo de pessoas em comum à produção de conhecimento. Nos seus estudos, procura caracterizar a tênue diferença entre a profissionalidade e a profissionalização docente. Para o autor, a profissionalidade está relacionada aos “aspectos, os traços profissionais construídos em relação ao trabalho docente que caracterizam, ou que identificam, profissionalmente o professor” (GUIMARÃES, 2006, p. 29).

A partir desse pressuposto, identidade e profissionalidade dizem respeito ao “eu profissional docente”, que traz em sua bagagem concepções, valores e sentimentos de pertencimento à docência registrado em sua trajetória pessoal e acadêmica. Já a profissionalização diz respeito ao mundo de trabalho da profissão docente e está “relacionada ao poder exercido por grupos ligados às ocupações, que se fazem valer como segmentos com saberes e código de conduta por eles estabelecidos” (GUIMARÃES, 2006, p. 42).

Essa definição corrobora com a ideia de que a docência é um processo contínuo ao longo da atuação profissional, estando sempre sujeita a mudanças. Dessa forma, a construção da identidade do professor se coaduna com o conhecimento que cada profissional constrói durante o exercício da docência.

A profissionalização, para Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005, p. 31), é “o processo socializador de aquisição das características e capacidades da profissão”. Um tema bastante complexo, pois não envolve apenas a formação acadêmica, mas também os contextos sociais tais como condições de trabalho, remuneração e reconhecimento social, que requer intensos embates e discussões políticas. Segundo os autores, a profissionalização requer:

[...] participação ativa de entidades sindicais e associações científicas e estudantis no movimento de resistência à proposta neoliberal de formação de professores assentada em dupla lógica: centralização do controle pedagógico e descentralização dos mecanismos de financiamento e de gestão do sistema. (VEIGA, ARAÚJO; KAPUZINIAK, 2005, p. 31)

Libâneo (2004, p. 75) complementa que a profissionalização “refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade”. Entre as condições favoráveis ao exercício profissional inclui a formação inicial do docente, mas também a formação continuada, para que possa aprimorar seus conhecimentos em busca de melhor qualificação, de melhores salários e de condições de trabalho adequadas.

No estudo de Tardif (2010, p. 26), o diagnóstico da profissionalização docente, tanto na Europa quanto na América do Norte, é caótico, prevalece a insatisfação dos docentes, que “sentem-se pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço”. A partir dos resultados dos seus estudos, propõe uma “epistemologia da prática profissional”, ou seja, “o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (grifos do autor) (TARDIF, 2010, p. 255).

Os estudos podem ser relacionados à realidade brasileira, que apresenta as situações de precariedade nas escolas: professores em greve reivindicando condições de melhores salários e condições de trabalho. O autor complementa que, longe de profissionalização, constata-se a intensa proletarização do trabalho docente.

Hypólito (1997, p. 78) entende proletarização ou processo de assalariamento como “a perda do controle sobre o processo de trabalho com consequente desqualificação profissional e a perda de prestígio social a que se vê submetida determinada categoria profissional ou grupo social”.

Nesse contexto, a prática docente é pautada por um conjunto de princípios, de diretrizes e de normas, extrapolando a dimensão individual. Para Tardif (2010) a docência caracteriza-se por um trabalho interativo. Tal processo de interação:

[...] modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz. O agir, quer dizer, a *práxis*, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se categoria central por meio da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade. (TARDIF, 2010, p. 28-29)

A docência está relacionada a uma multiplicidade de aspectos que, para ser entendida, é necessária uma análise não fragmentada atendendo a essa multiplicidade; quer seja na formação inicial, ou continuada, a partir dos currículos, das metodologias aplicadas, das dimensões éticas, políticas e econômicas, sempre buscando compreendê-la na contemporaneidade. Dessa forma, exige do professor uma formação voltada para as questões sociais. Assim:

O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a interseção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa, é por meio da sua ação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. A essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialética entre tudo o que por meio dele, se pode confundir, conhecimentos, destrezas profissionais e os diferentes contextos práticos. (SACRISTÁN, 2008, p. 74)

É necessário compreender também o papel da universidade a partir do contexto social, considerando uma cultura dentro de uma sociedade capitalista cada vez mais exigente. Nessa direção, a formação inicial de qualquer profissão, precisa estar voltada para uma “cultura profissional”, o que, para Guimarães (2006, p. 55), “significa o desenvolvimento de convicções e modos de agir, relacionados ao cultivo da profissão, referindo-se a aspectos que normalmente ficam subentendidos no entendimento de profissionalidade e nos processos de formação do professor”.

No processo de formação de professores, no caso específico, dos cursos de Graduação de Enfermagem, percebemos algumas dicotomias, ora de continuidade sustentadas por práticas pedagógicas tradicionais que não capacitam os docentes para a diversidade na contemporaneidade; ora de ruptura sob influência da evolução das tecnologias, nos meios de comunicação e de informação, na formação para a cidadania, na flexibilidade no ambiente de trabalho e na criatividade oportunizada pela diversidade cultural existente no País, que favorece também a diversidade de atuação do docente nas mais variadas situações. Assim:

Os problemas da prática dos educadores deverão ser considerados como ponto de partida e ponto de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão com o auxílio de fundamentação teórica que amplie a consciência do educador em relação aos problemas e que aponte caminhos para uma atuação coerente, articulada e eficaz, frente aos problemas diários da sala de aula. (LIBÂNEO, 2001, p. 38)

Sobre essa questão, a única referência na LDB de 1996, por meio do Art. 52, inciso II, sobre a formação necessária ao exercício da docência nos cursos superiores, apenas ressalta que as instituições que atuam em nível superior devem ter “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de Mestrado ou Doutorado” (BRASIL, 1996).

Acreditamos que a formação dos professores para atuar como docentes no Ensino Superior não poderia ser limitada à titulação, pois o objetivo de tais cursos é formação para a pesquisa e não para a docência; destacamos que poucos cursos de Pós-Graduação contemplam, nos programas, disciplinas relacionadas à questão pedagógica, então essa formação deveria ser complementar, pois o professor de Ensino Superior deve ser um pesquisador, mas não restringir a preparação docente a essa formação (BARREIRO, 2003).

Segundo Masetto (2012), a docência no Ensino Superior exige o domínio de competências na área pedagógica, a saber: conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo e a teoria e prática básicas da tecnologia educacional.

De fato, a formação no Ensino Superior exige uma intrínseca relação entre as práticas pedagógicas e as transformações sociais, para formar um profissional qualificado que atenda as demandas no contexto contemporâneo tais como: acompanhamento da evolução tecnológica, mercado competitivo, cultura de colaboração, trabalho coletivo que evidencia a cooperação e troca de conhecimentos; para tanto, há exigência da formação de um profissional reflexivo da sua realidade concreta.

Nesse entendimento, as instituições precisam também se (re)adequar às exigências desse contexto; entre os requisitos a serem desenvolvidos por essas instituições estão

incluídas: flexibilização curricular; inserção de tecnologias ativas; favorecimento de atitudes proativas por parte dos docentes; articulação política; trabalho em equipe; compreensão das necessidades da sociedade nas inter-relações entre os professor-aluno, enfim, efetiva integração entre ensino-pesquisa e extensão, em que o ensino siga além da sala de aula para alcançar o contexto social mais amplo da Educação (GARCIA, HIPÓLITO, VIEIRA, 2005).

Libâneo (2007) enfatiza que o professor precisa estar atento às novas exigências educacionais na contemporaneidade:

Um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação, adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio de linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias. (LIBÂNEO, 2007, p. 28)

Partindo desse contexto, entendemos que as características dos docentes nos dias atuais trazem como exigências básicas o desenvolvimento na área de conhecimento, habilidades, competências no aspecto afetivo-emocional, assim como atitudes e valores que permeiam a área técnica e pedagógica do ensino. É necessário considerar também que o aluno possui suas características subjetivas próprias e sua personalidade dentro dos limites e possibilidades de aprendizagem.

De acordo com Zabalza (2004), conhecer bem a disciplina a ser ministrada é uma condição fundamental, mas não é o suficiente: os docentes devem ser capazes de analisar e de resolver problemas a que estão sujeitos, de tornar compreensíveis os tópicos apresentados e observar a melhor maneira de aproximar os conteúdos da realidade dos discentes.

Especificamente na área da saúde persistem resistências às mudanças, com pouca reflexão sobre a docência, distanciamento entre as instituições de ensino dos serviços de saúde e profissionais que não elegem a prática pedagógica como fio condutor para a ensino. Além disso, pela própria indefinição da importância das práticas pedagógicas no Ensino Superior, evidenciadas nos documentos oficiais, quando é recomendado, para atuar na docência, a titulação de Mestrado ou Doutorado e não uma formação pedagógica, que não é assegurada nesses cursos (BARREIRO, 2003).

Historicamente os saberes da Enfermagem têm sido atrelados ao um fazer caritativo, submisso, pois os cuidados eram realizados por religiosos, voluntários leigos e por mulheres com pouca formação. Portanto, baseados em conhecimentos puramente empíricos, caracterizavam-se por atividades elementares e automáticas, independentemente de qualquer aprendizado. Fatos como esses influenciaram os saberes da Enfermagem, pois a sociedade

ainda relaciona a profissão, de um fazer obediente, com dedicação, disciplina e abnegação (GALLEGUILLLOS; OLIVEIRA, 2001; SCHERER, SCHERER, CARVALHO 2006; ITO *et al.*, 2006; NELLI, 2009).

Esses estudos registram que a Enfermagem se consolida na busca de sua autonomia enquanto profissão da área da saúde, adequando-se às determinações sociais e legais do seu tempo, tanto das Políticas de Saúde quanto das Políticas da Educação. O ensino emerge como o veículo de sistematização de conhecimentos, competências e habilidades, alicerçados pelos padrões morais, éticos e técnicos da profissão, os quais irão compor o conteúdo instrucional, formal, transmitido no Ensino Superior aos futuros profissionais (FREITAS, 1990).

No estudo realizado por Almeida e Rocha (1989, p. 119) já se identificava que as “técnicas foram a primeira expressão do saber e as teorias representam a expressão contemporânea”. Apesar de a formação da Enfermagem emergir como uma prática caritativa, de um cuidar sem embasamento científico, hoje é considerada uma profissão científica, a ser exercida e desenvolvida por profissionais competentes que atendem os requisitos preconizados pelas DCN do Curso de Graduação em Enfermagem. Elas determinam que o profissional Enfermeiro a ser formado deve ter as seguintes características: “generalista, humanista, crítica e reflexivo”; ou seja:

[...] Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psico-sociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano (BRASIL, 2001a, p. 04).

Apesar do contexto prescritivo presente nesta caracterização profissional, deparamo-nos com o seguinte questionamento: estaríamos formando os profissionais de Enfermagem com atitude humanista, crítica e reflexiva? De que formação estamos falando?

De acordo com Ferreira (2008), “formação” está relacionada ao ato, efeito, modo de formar, constituição ou maneira por que se constituiu uma mentalidade um caráter ou um conhecimento profissional. Como observamos, o conceito de formação assume diversas acepções a depender dos contextos, da disciplina, das instituições de ensino; enfim, de uma diversidade de aspectos a serem considerados para fundamentar a profissão.

De modo geral, a formação do profissional na área da saúde tem sido historicamente baseada por um modelo de Educação centrado no professor, em metodologias bancárias e com uma estruturação curricular formada por disciplinas, o que de certa forma evidencia a

fragmentação e especialização do conhecimento. De acordo com Behrens (2005, p. 18) “[...] a ciência contaminou a Educação com um pensamento racional, fragmentado e reducionista”.

Nesse contexto, é inevitável deixar de fazer referência aos trabalhos do educador americano Abrahan Flexner<sup>20</sup> (1910), citado por Pagliosa e Da Ross, (2008), que emitiu um relatório tendo como objeto a avaliação do ensino médico nos Estados Unidos e Canadá. Seus princípios e parâmetros inspiram as diretrizes que até hoje influenciam as relações entre o ensino e os serviços de saúde, orientam as políticas e a operação desses setores de produção social. Sustentam uma postura de hegemonia da atenção hospitalar, das especialidades e do modelo curativo individual no ensino da saúde, uma Educação dos profissionais de saúde marcada por uma ciência das doenças. Christofaro e Santana (1999) afirmam que:

[...] o modo flexneriano de pensar a saúde, via formação e ato médico, vem somando pontos nas alianças entre os processos educacionais e de produção de serviços na área de saúde. O hospital como espaço da cura e eixo estruturante dos serviços e da formação, o privilégio da abordagem clínica/individual, a especialização intensiva e extensiva [...] o controle e a autorregulação do exercício profissional, a ênfase na pesquisa biológica, entre outras práticas hegemônicas, traduzem, de maneira inequívoca, a interpretação da concepção flexneriana nos processos de formação e de assistência à saúde, até os dias atuais (CHRISTÓFARO; SANTANA, 1999- não paginado).

De fato, são reconhecidas as contribuições para formação da área médica, cujo centro de abordagem dá ênfase ao modelo biomédico, centrado na doença e no hospital. Tal modelo conduziu os programas educacionais médicos a uma visão reducionista que, de certa forma, influenciou outras profissões na área da saúde. Conforme Pagliosa e Da Ros (2008, p.493) “o objetivo ‘flexneriano’ é aplicado, geralmente com caráter pejorativo, aos currículos que apresentam uma divisão clara entre um período ou ciclo inicial de disciplinas básicas, seguido de outro dedicado aos estudos clínicos”.

Nesse contexto, consideramos a influência de práticas educativas tradicionais herdadas do paradigma biologicista durante os séculos XIX e XX, ou seja, frequentemente nos cursos de formação da área de saúde são as disciplinas da Biologia e Anatomia que ocupam as primeiras ofertas nos currículos, deixando *a posteriori* aquelas que enfatizam a subjetividade e contexto social. Nessa perspectiva, o modelo de formação dos profissionais de saúde,

<sup>20</sup> Nasceu em Louisville, Kentucky, em 13 de novembro de 1866. Em junho de 1886, obteve o grau de Artes e Humanidades. Após a graduação, iniciou a carreira de educador da Louisville Boy's High School. Em 1910, publicou o estudo *Medical Education in the United States and Canada: a report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, que ficou conhecido como o Relatório Flexner, e é considerado o grande responsável pela mais importante reforma das escolas médicas de todos os tempos nos Estados Unidos da América, com profundas implicações para a formação médica e a medicina mundial (PAGLIOSA; DA ROS, 2008).



priorizava o estudo do corpo humano e seus componentes, baseados na formação em ciências básicas, concentração nos aspectos de atenção individual, aprendizagem prática no ambiente hospitalar e saberes e práticas estruturadas em torno das especialidades médicas (SILVA JÚNIOR, 1998).

Segundo Ceccim e Carvalho (2011, p. 72),

[...] o estudante observa, toca, analisa e discute a respeito dos músculos, dos nervos, da disposição orgânica e fisiológica, em detrimento dos afetos, das implicações e das inscrições da experiência de viver; [...] a formação profissional em saúde estava associada à noção de aprendizagem pela prática, obtida em laboratórios ou em serviços onde se prestasse aquela assistência alvo da formação (CECCIM; CARVALHO, 2011, p. 72 e 75).

Bagnato (1999, p. 14) argumenta que “se ainda está presente em nossos cursos de Graduação um modelo tradicional de transmissão de conhecimento, fragmentado, com ênfase no racionalismo técnico [...] temos colaborado muito mais para uma formação alienada do que transformadora”, à medida que reproduzimos modelos formativos tradicionais e não refletimos sobre as nossas ações.

Pensar a Enfermagem com uma formação contrária à concepção tradicional é reconhecer sua trajetória de conquistas na sociedade que vem se consolidando através dos anos e a sua multiplicidade de atuação e fortalecimento no campo do trabalho. Temos clareza que muitos são os desafios para fundamentar a profissão de Enfermagem como uma profissão científica e autônoma. Para tanto, há necessidade de redirecionar a formação baseada no contexto social de maneira mais reflexiva e crítica da realidade, “é preciso que a formação estabeleça íntima relação com as necessidades da população e se oriente pelos padrões epidemiológicos” (CECCIM; CARVALHO, 2011, p. 79).

Assim sendo, a formação precisa compreender os aspectos sociais que envolvem o mundo na contemporaneidade. A vida social se apresenta com intensas transformações e problemáticas, como os conceitos familiares diversificados, o envelhecimento populacional, o estresse causado pelos ritmos de trabalho acelerados, os problemas das grandes cidades, tais como a insegurança, precariedade de saneamento básico, entre outros. Esses fatores nos impulsionam para uma reflexão que requer mudanças na formação do profissional que irá assistir essa população.

Partindo do pressuposto de que o saber da Enfermagem não pode estar restrito apenas à aplicação de técnicas, a formação desses profissionais deve estar pautada na valorização do ser humano. Portanto, deve desenvolver-se em uma perspectiva que valoriza o cuidado, os sentidos, os valores e os significados do que se faz e para quem se dirige nossa ação.

Ceccim e Carvalho (2011, p. 72) enfatizam que “[...] o corpo vivo carrega história e marcas de vida: dilemas, sofrimentos, alegrias, gostos, necessidades, compreensões e culturas”. Nesse sentido, enquanto profissional que lida com o humano, suas atitudes e comportamentos estão intrinsecamente relacionada ao conceito de desenvolvimento humano, contrários à concepção de produção tecnicista. Concordamos com os autores e pactuamos com uma formação atenta para as questões de acessibilidade das pessoas aos ambientes de saúde, valorizando a qualidade do acolhimento e a escuta, atuar com a responsabilidade em proporcionar procedimentos pedagógicos que promovam a autodeterminação das pessoas no cuidar de si e do meio em que vive.

Outro importante fator a ser considerado para a formação é reconhecer a influência da tecnologia nos espaços formativos. Vivemos a era do conhecimento e da tecnologia, na qual o avanço tecnológico impõe novos saberes e o cuidar toma forma de instrumentalização, avanços sem precedentes que objetivam a melhora da qualidade de vida, elevando a expectativa de vida, na qual o conhecimento e a tecnologia são vistos como estratégia fundamental para o desenvolvimento de novos cenários no processo do trabalho (MALVÁREZ, 2007).

Consideramos que as transformações sociais ocorrem de forma acelerada no mundo globalizado. Como diz Alarcão (2011, p.21) “o conhecimento técnico é volátil”. Tais mudanças influenciam sobremaneira as decisões pessoais e profissionais de cada pessoa, assim como a formatação das instituições que são responsáveis pela formação profissional.

Nessa direção, emerge a terceira revolução industrial<sup>21</sup>. Segundo Enguita (2004), trazendo consigo o desenvolvimento e o fortalecimento das profissões, em contraste com grupos de trabalhadores não qualificados ou pouco qualificados, que se veem relegados a uma permanente concorrência com as máquinas que ameaçam substituir seu trabalho por terem um custo menor. Mas:

É preciso entender a qualificação com um conjunto de habilidades, de destrezas, de informações, de conhecimentos, de capacidades, necessárias ou úteis para o processo de trabalho e discutir amplamente sobre o papel relativo das capacidades gerais e específicas das aptidões e das atitudes, das destrezas formais e das habilidades informais (ENGUITA, 2004, p. 39).

Como exemplo desse contexto, há a biogenética, os aparelhos tecnológicos que monitorizam pacientes graves e tantos outros avanços na área. Entretanto, há que se

---

<sup>21</sup> Caracterizada como a geração tecnológica, que agrega o conhecimento, pesquisa e avanço tecnológico. Como exemplos podemos citar o desenvolvimento da biotecnologia, a robótica, rede de computadores, internet, telefonia móvel, entre outros. (ROSSETTI; MORALES, 2007)

considerar que nada substitui a maneira de cuidar do outro, tais como o toque e a sensibilidade de escuta. Nessa perspectiva, acreditamos ser necessário repensar a formação dos profissionais de Enfermagem e refletir sobre como se dá essa formação nos tempos de reformulações curriculares atuais. Segundo Silva *et al.* (2010):

O processo de formação da (o) enfermeira (o) na contemporaneidade aponta, pois, para a capacitação da (o) profissional para o exercício das competências gerais e específicas, além de habilidades pautadas nas concepções do aluno como sujeito do seu processo de formação, da articulação entre teoria e prática, da diversificação dos cenários de aprendizagem, das metodologias ativas, da articulação da pesquisa com o ensino e extensão, da flexibilidade curricular, da interdisciplinaridade, da incorporação de atividades complementares, da avaliação da aprendizagem, do processo de acompanhamento, avaliação e gestão do curso, assim como da terminalidade do curso (SILVA *et al.*, 2010, p. 181).

O contexto do ensino de Enfermagem é diversificado, os docentes atendem ao perfil do profissional a ser formado preconizado nas DCN, em formar um profissional generalista e flexível, dispostos a efetivar as metodologias ativas, apesar de persistir uma formação tradicional presentes nos processos formativos.

O profissional de Enfermagem necessita de conhecer um conjunto de saberes técnicos ou saberes profissionais específicos que precisam ser amplamente abordados no âmbito acadêmico. Partindo do olhar do cotidiano da Enfermagem e sua relação com o que se tem produzido como conhecimentos científicos na área, vêm nos inquietando as dicotomias existentes no saber fazer e no saber ser dessa profissão. Entendemos que o saber fazer refere-se à prática cotidiana do profissional, e o “saber ser” está na essência do cuidar científico, sendo esses os constructos teóricos que embasam a profissão.

Para Geib (2001) cuidar e educar são atos de vida, que acontecem entre seres humanos na busca de sua complementaridade. Nesse sentido, segundo a autora:

A Educação com cuidado pressupõe a conscientização de que somos incompletos e, por isso, precisamos nos ajudar. E ao ajudar o outro, nós cuidamos, ativando nele a possibilidade de também se realizar como ser cuidador, tornando o cuidado uma atitude recíproca, que permite às pessoas se situarem numa relação de paridade. (GEIB, 2001, p. 139)

Tendo isso em vista, as dicotomias existentes no processo formativo precisam ser compreendidas para, então, serem discutidas, criando a possibilidade de serem superadas. Isto porque observamos que ora se afirma que a Enfermagem é uma profissão que permeia arte e ciência e ora se está avançando em busca de autonomia; ora se valoriza o saber científico em contrapartida ao saber empírico e vice versa. Em alguns momentos o cuidar enfatiza os

avanços tecnológicos contrapondo ao cuidar que valoriza o indivíduo, ou seja, o ambiente hospitalar ou o ambiente da atenção básica. Mas, de que saberes da Enfermagem estamos falando?

Entendemos que o saber da Enfermagem está baseado nas interações entre os diversos saberes descritos por Tardif (2010), os quais orientam a ação do Enfermeiro docente e atende aos requisitos da essência do ser humano. O conhecimento envolve o poder, superação e o saber, mas não é qualquer saber, ele está baseado de forma sistemática em busca da verdade sobre os problemas que emergem da sociedade, mas essa verdade não é absoluta, está sempre em construção, até que outra apresente outras preposições explicativas para os fenômenos, fatos ou objetos em estudo. Para Carvalho (2009, p. 413) “[...] os sujeitos do conhecimento na área da Enfermagem precisam ser formados para atuar em âmbito de prática substantiva, prática total de visão planetária em face de um mundo de mudanças velozes e que já se planifica para o domínio dos caminhos que conduzem às estrelas”.

Os fenômenos sociais, por exemplo, não possuem teorias explicativas e não podem estabelecer Leis universais, pois são condicionados aos pensamentos e atitudes dos seres humanos e esses modificam seu comportamento de acordo com sua cultura ou até mesmo com o que vivenciam a cada dia, a ação humana é subjetiva. Como reforça Santos (2008, p. 38), “a ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais, tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações”.

Nesse contexto, a Enfermagem adapta-se como uma profissão que envolve a arte e ciência. Silva, Nazário e Silva (2005) afirmam que a arte provém da intuição, da criatividade, da atividade humana imbuída de sensibilidade, uma qualidade transcendental que encanta, cujo objetivo é “entender o sujeito do nosso cuidar a partir de uma perspectiva ética permeada não apenas na Lei ou norma, mas com a expansão verdadeira de pessoa a pessoa”. Portanto, o olhar para o saber da Enfermagem emerge a partir de seu objeto, o cuidar, a observação, fenômenos que não podem ser mensuráveis, mas passíveis de compreensão.

Henriques e Acioli alertam que:

[...] ainda que o cuidado assuma tal importância na construção dessa identidade profissional, as práticas têm privilegiado o estabelecimento de procedimentos técnicos, criando rituais de procedimentos cada vez mais complexos, em detrimento da valorização do sujeito na construção de um cuidado integral (HENRIQUES; ACIOLI, 2004, p. 295).

O cuidar, em sua essência, o saber cuidar, assume papel essencial quando associado a outros saberes e viabiliza o atendimento de qualidade à população. Entendemos que esse cuidar é provido de imenso poder de transformação, capaz de amenizar os processos saúde-doença que ocorrem na sociedade, relacionados às necessidades físicas, psíquicas e sociais.

Entre as profissões da área de saúde, a Enfermagem adquire importância fundamental, pois se encontra por tempo integral ao lado do paciente, fato que também eleva o grau de exposição a situações de risco laboral e estresse. Elias e Navarro (2006) reforçam que o trabalho de Enfermagem é intenso, desgastante e realizado por mulheres comprometidas com um modelo construído e determinado historicamente que as impelem a um devotamento que em nada as ajudam, a não ser a criar estratégias de defesa contra a dor e que não impedem o adoecimento.

Silva (2000), em seus estudos, observa que as instituições precisam repensar suas estruturas, seus processos e também suas relações de trabalho, com vistas a proporcionar uma melhor assistência ao paciente por meio da valorização do trabalhador. Dados semelhantes também foram encontrados por Alves (2000), que demonstra preocupação com a prática de Enfermagem, ao constatar que os cuidados estão cada vez mais rotineiros, sem inovações, como consequência dos baixos salários, do aumento da sobrecarga e as precárias condições de trabalho na qual os profissionais enfermeiros estão submetidos.

Todavia, não só as condições de trabalho afetam a formação do profissional de Enfermagem. Higarashi e Nale (2006) evidenciam um quadro problemático nos espaços de ensino-aprendizagem, destacando que a falta de orientação didática, pedagógica e metodológica na condução do estágio e a inexistência de canais efetivos de comunicação entre docentes, alunos e equipes, ocasionam dificuldades nas práticas interdisciplinares, no ensino e na assistência, como de ocorrência de posturas autoritárias dos professores de estágio. Concordamos com Libâneo, ao propor que o professor precisa estar atento às novas exigências educacionais:

[...] um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação, adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio de linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2007, p. 28).

O trabalho em saúde é extremamente relacional e a saúde é um direito fundamental, o que requer dos profissionais que atuam nessa área “compromisso ético efetivo com os

usuários e um modelo de atenção centrado no usuário e suas necessidades” (PONTES; SILVA JÚNIOR; HENRIQUES, 2011, p. 94).

Nessa perspectiva, a atuação da/o enfermeira/o docente deve estar fundamentada nos princípios da formação humana, com a finalidade de promover a aprendizagem do aluno para que esse, como profissional da área da saúde, possa refletir sobre a sua realidade e propor soluções para os problemas identificados. Na próxima seção, apresentamos a análise das informações coletadas a partir dos registros no diário de campo, das observações e entrevistas realizadas com os sujeitos participantes da pesquisa.

#### **4. OS SABERES DAS/OS ENFERMEIRAS/OS DOCENTES NOS CENÁRIOS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Há consenso entre diferentes autores a respeito das temáticas formação profissional e saberes docentes. Gauthier *et al.* (1998), Pimenta e Lima (2009), Tardif (2010) e Arroyo (2010) concordam com a ideia de que os saberes docentes são construídos ao longo da vida do indivíduo, levando em consideração o conjunto de experiências no cotidiano, formação acadêmica inicial e formação profissional, que, aos poucos, vão fundamentando sua identidade profissional como docente.

Constatamos que os docentes mobilizam vários saberes em sua prática pedagógica. No dizer de Tardif (2010, p. 36) o saber docente é um “saber plural formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Nesta seção, analisaremos a atuação das/os enfermeiras/os docentes no Estágio Supervisionado em Enfermagem expressos em dois eixos temáticos: 1) Saberes docentes e os cenários do Estágio Supervisionado em Enfermagem; e, 2) Potencialidades e fragilidades docentes no Estágio Supervisionado em Enfermagem.

##### **4.1 Saberes docentes e os cenários Estágio Supervisionado em Enfermagem**

Entre os saberes docentes apresentados por Tardif (2010), destacamos nesta pesquisa o saber pedagógico, mais diretamente vinculado à formação profissional do docente, e o identificamos durante as observações no campo. Nosso entendimento é que esse saber abarca os conhecimentos relacionados às práticas pedagógicas, não apenas sob a forma como os docentes realizam o planejamento de ensino, utilizam as metodologias de trabalho, os recursos didáticos e a avaliação para favorecer o processo de ensino e aprendizagem; mas envolve as relações interpessoais, considerando tanto o contexto do cenário do estágio quanto os sujeitos envolvidos nesse processo.

A organização dos cenários e o início do Estágio Supervisionado em Enfermagem não se dão no momento da recepção dos alunos nos campos, mas ocorrem com antecedência de, pelo menos, um semestre quando as instituições de Ensino Superior encaminham os documentos de solicitação do campo de estágio, com o cronograma de turmas, levando em consideração as reuniões pedagógicas que geralmente acontece no início de cada semestre.

As quatro instituições de Ensino Superior que participaram desta pesquisa, desenvolvem esse recurso administrativo de forma semelhante; ou seja, eles encaminham a solicitação de estágio aos setores competentes das secretarias municipal e estadual de saúde, com as seguintes informações: a relação dos grupos de alunos, o período de permanência no campo, o docente responsável por cada grupo e o local solicitado.

Em relação ao quantitativo de alunos que os docentes acompanham durante o estágio, constatamos que há consenso em relação às normatizações existentes, tanto com a Lei do Estágio, Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 que dispõe sobre o número de estagiários em relação ao quadro de pessoal das entidades concedentes, quanto à Resolução nº 371/2010 do COFEN, que dispõe sobre a participação do enfermeiro na supervisão de estágio de estudantes dos diferentes níveis de formação profissional de Enfermagem.

Deve-se considerar que o número de alunos acompanhados por docente influencia o processo educativo de forma diversificada, pois depende de vários aspectos, tais como: contexto do campo, os objetivos a serem alcançados, as atividades ou procedimentos que são realizados no estágio. Quanto menor o número de alunos por grupo, maiores são as oportunidades de o docente desenvolver um bom trabalho.

Especificamente na área da saúde, o quantitativo de alunos por grupo sofre influência do local ou ambiente onde se realiza o estágio. Enquanto a Lei nº 11.788 estabelece o quantitativo de alunos levando em consideração o quadro de pessoal das entidades cedentes, a Resolução 371/2010 do COFEN considera a proporcionalidade do número de estagiários por nível de complexidade de assistência; dado descrito no seu Art. 2, incisos I, II, III e IV:

I – assistência mínima ou autocuidado – pacientes estáveis sob o ponto de vista clínico e de Enfermagem e fisicamente autossuficientes quanto ao atendimento das necessidades humanas básicas – até 10 (dez) alunos por supervisor;

II – assistência intermediária – pacientes estáveis sob o ponto de vista clínico e de Enfermagem, com parcial dependência das ações de Enfermagem para o atendimento das necessidades humanas básicas – até 8 (oito) alunos por supervisor;

III – assistência semi-intensiva – cuidados a pacientes crônicos, estáveis sob o ponto de vista clínico e de Enfermagem, porém com total dependência das ações de Enfermagem quanto ao atendimento das necessidades humanas básicas – até 6 (seis) alunos por supervisor;

IV – assistência intensiva – cuidados a pacientes graves, com risco iminente de vida, sujeitos à instabilidade de sinais vitais, que requeiram assistência de Enfermagem e médica permanente e especializada – até 5 (cinco) alunos por supervisor. (COFEN, 2010, p. 1-2)



Constatamos, durante as observações de campo na UBS, que o quantitativo de alunos acompanhados pelas/os enfermeiras/os docentes está de acordo com as normas, às vezes até com o número inferior ao previsto nessa Resolução, considerando a realidade dos espaços físicos das instituições cedentes para o estágio. Por exemplo, a Atenção Básica recebe um grupo maior, no máximo até oito alunos por grupo; mas em ambientes hospitalares, por exemplo, o espaço é restrito para esse quantitativo de alunos, devido às peculiaridades do setor, pois geralmente os cuidados são disponibilizados a pacientes gravemente enfermos, com baixa resistência imunológica, vulneráveis a outras doenças se não for controlada a circulação de pessoas nesses ambientes.

#### **4.1.1 Saberes pedagógicos: planejamento**

O planejamento de uma disciplina está intrinsecamente relacionado à organização das ações que serão desenvolvidas tanto pelo professor quanto pelo aluno, pois como reforça Masetto (2012), ambos são integrantes e participantes do processo de aprendizagem.

Nosso entendimento é que, para que esse planejamento ocorra de forma eficaz, também deve haver a participação das instituições de Ensino Superior, não apenas no sentido da realização de ações burocráticas, mas também no acompanhamento e apoio pedagógico adequado dos professores no campo de estágio, bem como no envolvimento das instituições parceiras ou cedentes de tais campos em proporcionar ambientes favoráveis para o ensino. Desse modo, as condições das práticas nos cenários do Estágio Supervisionado requerem uma visão partilhada, quer por parte das instituições formadoras, quer por parte das instituições cedentes que participam desse processo.

De acordo com Zabalza (2004, p. 73), a universidade é considerada uma instituição social e sua estrutura emerge como “suporte formal e administrativo de todo um conjunto de dinâmicas relacionais e funcionais”. Assim como a universidade, as faculdades e outras instituições de Ensino Superior assumem diversas funções e responsabilidades, entre elas a responsabilidade de produzir a documentação necessária para a formalização do ensino e acompanhamento do processo de ensino aprendizagem, como o apoio logístico para o professor atuante nos cenários de estágio.

Entre as quatro instituições colaboradoras desta pesquisa, embora todas solicitem, por meio de documentos, os campos de estágio, os professores de duas instituições executam o planejamento de forma diferenciada. Na IES 2, antes do início do estágio, os docentes reúnem-se com os alunos durante uma semana (cerca de 30 horas), com uma programação de

estudos teóricos e esclarecimentos quanto à sistemática de acompanhamento dos alunos nesses campos, Nessa perspectiva, a professora Sofia afirma:

A gente faz um planejamento antes do início do estágio, quinze dias antes a gente tem uma semana pedagógica e depois a gente tem uma semana para elaborar o que vai passar para os alunos o que vai ser desenvolvido dentro do campo de estágio e também para tirar as dúvidas deles com relação com que eles vão ver lá [...]. (Entrevista – Prof. Sofia - 01.11.13)

Segundo essa professora, o planejamento ocorre de forma dicotomizada, entre a teoria e a prática, quando se verifica que são produzidos dois tipos de planejamentos para a mesma turma e disciplina:

[...] ainda está uma coisa um pouco a definir essa questão do planejamento, porque acaba que os professores ficam muito soltos. Como a gente é um grupo, tem um grupo de professores que dão aulas na faculdade e o grupo de professores que dão aulas práticas no estágio supervisionado, e acaba que a gente faz dois tipos de planejamento diferentes de certa forma, porque a gente não senta o grupo [...]. (Entrevista - Prof. Sofia - 01.11.13)

Tal evidência demonstra o isolamento dos docentes na prática pedagógica; há professores que atuam na teoria e outros que atuam na prática e não interagem durante o desenvolvimento do curso.

Associada a essa questão, existe uma compreensão distorcida dos professores sobre o ato de planejar; ou seja, o planejamento é tido pelos professores como mais um documento a ser entregue na secretaria do curso.

Grosso modo, essa forma de atuação docente segue o modelo da racionalidade técnica, como descrito por Gonçalves e Gonçalves (2011, p. 114) quando enfatizam que “as disciplinas de conteúdos específicos são ministradas antes daquelas de cunho pedagógico, em momentos distintos do curso e, via de regra, ficando a parte prática ao final dele, quando a maioria dos conteúdos teóricos já foram estudados”.

Na IES 3, para realizar o planejamento, a coordenação do Curso de Enfermagem reúne-se com todos os professores, não só com aqueles que irão trabalhar o componente curricular estágio supervisionado. O professor Davi explica:

Primeiramente eles [coordenação do curso] solicitam, como qualquer universidade ou faculdade, eles solicitam com antecedência de pelo menos uns seis meses, fazem os agendamentos devidos para as instituições, para os setores, obviamente de acordo com a carga horária de cada disciplina. Nós sentamos os professores de estágio, para todo mundo falar a mesma língua no estágio, então nós temos um planejamento padrão [...] (Entrevista – Prof. Davi – 05.11.13).

O professor Davi nos informa que o “planejamento padrão” é construído na faculdade em conjunto com outros docentes da disciplina, mas quando chega ao campo de estágio, na unidade básica de saúde, percebe outra realidade, o que muitas vezes o faz alterar o referido planejamento. Citou, como exemplo, que não estava planejado para trabalhar com a equipe da Estratégia Saúde da Família e inseriu essa atividade em seu planejamento pessoal por considerar muito importante a inserção do aluno nesse programa. Nas palavras de Masetto (2012, p. 191), tal atitude revela que “no primeiro dia de aula, é fundamental que o professor faça as adaptações a esse plano, de acordo com as necessidades e expectativas da turma que vai iniciar a disciplina”. Para tanto, o professor precisa conhecer as expectativas dos alunos e motivá-los para que esses se interessem pela disciplina e se envolvam nas atividades que vão surgindo durante o período do estágio.

Quando o professor Felipe (IES 1) foi questionado acerca de alterações relacionadas ao planejamento para desenvolver atividades previstas no campo de estágio, relatou que há necessidade de alterar o planejamento inicial, face às lacunas de conhecimento detectadas na prática dos acadêmicos:

[...] algumas vezes, eu posso exemplificar, fui obrigado a mudança de planejamento de atividades. Lembro certa vez que ingressei no campo de estágio, percebi nesses alunos uma **fragilidade** e então eu não tinha condições de continuar com a atividade. Tem situações lá dentro que na parte mesmo do processo, técnicas de cuidar, que esses alunos chegam com **dificuldades imensas**. Então eu tive que voltar realmente com eles a outras situações; isso atrapalhou, claro, porque tive que mudar o meu planejamento [...] Limitações por causa de disponibilidade de campo: eu vou com o planejamento mas eu chego lá não tem esses espaços para mim então eu vou para outro setor [...] Então eu tenho que mudar realmente; por falta de campo isso aconteceu, e se acontece se é para andar, se é para a coisa fluir, desde que não se perca qualidade no processo de transformação desse aluno, a gente tem que ser **flexível**, se muda, mas a gente tem que ficar bem atento quanto a isso (Entrevista - Prof. Felipe - 05.11.13).

Tal depoimento nos remete a Paquay (2003) ao argumentar que:

Na maior parte do tempo, o professor resolve sozinho os problemas com que se depara. Ele aprende pela experiência: percebe um problema nas situações de ensino, avalia-o, apresenta um diagnóstico e realiza uma “experimentação” introduzindo novo dispositivo. Se os resultados o satisfazem, ele continua a aplicar essa nova prática. Senão, abandona-a e experimenta outras estratégias. (PAQUAY, 2003, p. 130).

Nesse contexto, as escolhas que cada profissional precisa fazer ao longo da vivência relacionam-se à realidade da sala de aula, muitas vezes a partir da imprevisibilidade, ou no contexto da precariedade de equipamentos nas escolas, às bibliotecas, ao quantitativo

excessivo de turmas e alunos, entre tantas outras situações dispostas no cotidiano do docente. Segundo Perrenoud (1997, p. 41), os professores improvisam “à medida que se deparam com um problema ou com uma situação imprevista, ambígua ou complexa, necessitando transpor, diferenciar, ajustar os esquemas disponíveis ou coordená-los de uma maneira original”.

Nos chama a atenção o relato de Felipe (IES 1) quanto à “fragilidade” de conhecimentos dos alunos, pois como refere que esses chegam com “dificuldades imensas” no campo de estágio, cabe perguntar, por que que isto acontece? Onde está a lacuna no processo de ensino aprendizagem?

Quando solicitamos acesso ao planejamento realizado para a disciplina, os professores afirmaram que fazem o planejamento de suas aulas e esse planejamento foi entregue em suas respectivas coordenações, por essa razão não nos foi possível ter acesso a tais documentos. O planejamento ao qual tivemos acesso foi somente do Prof. Felipe. Observamos que se trata de uma disciplina com carga horária elevada e conteúdo extenso, o que se reporta praticamente a todas as disciplinas do curso de Enfermagem. Nessa ocasião, convém ressaltar a fala do Prof. Felipe que, apesar de planejar as atividades relativas à sua disciplina, não segue esse planejamento fielmente, em virtude de no decorrer do estágio surgirem situações que exigem alterações nos procedimentos programados anteriormente:

[...] o colegiado do curso me fornece uma ementa. Só que, confesso para você, dou uma olhada, uma visualizada na ementa, mas a nossa disciplina mesmo tem uma peculiaridade **é estágio, é extremamente prático** [...] nós temos uma certa **autonomia** na implementação de determinadas técnicas e procedimentos, que na verdade o quê que eu devo fazer ou implementar para esse aluno lá no campo, se ele tem que fazer consultas de pré-natal, como deve ser essa consulta? Ele deve seguir os protocolos, a literatura, os manuais que nós temos, por sinal bons no país, daí a gente percebe uma certa autonomia, claro que temos que estar o tempo todo nos atualizando, e fazer essa troca com o aluno (Entrevista – Prof. Felipe – 05.11.2013).

O planejamento, algumas vezes, requer atualização, a fim de adequar-se às determinadas situações que vão surgindo no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. A autonomia mencionada pelo professor é defendida por Contreras (2012); trata-se de um processo permanente, em que o docente pode planejar, definir e executar as atividades acadêmicas de forma coletiva, com o intuito de transformar as condições institucionais e sociais do ensino.

A observação no campo nos remete a situações passíveis de conflito:

Ao chegar à unidade básica de saúde, encontro o professor Davi conversando com três alunas. Eles conversavam sobre um trabalho passado na faculdade pelo coordenador do curso na qual solicitou que fizessem um

levantamento diagnóstico situacional da unidade que estavam realizando as atividades. Tratava-se de um questionário extenso que incluía questionamentos sobre diversos setores, desde a direção, farmácia, sala de vacina, equipes atuantes na sala de vacina entre outras informações. O resultado deste questionário associado ao relatório de estágio fariam parte da avaliação do estágio. Mas essa atividade não foi informada ao professor (Observação - Prof. Davi - Diário de campo - 03.04.13).

Ao conversarmos sobre essa atividade com o professor Davi, ele assim se manifestou:

Essa atividade foi interessantíssima, esse diagnóstico surgiu em uma reunião. Não tinha em anos anteriores, então surgiu como uma forma do aluno descobrir... Na verdade é que toda unidade era para ter um diagnóstico situacional, mas não tem; ou quando ela tem estão com dados um tanto quanto defasados. Esse diagnóstico foi importantíssimo, foi concluído a trancos e barrancos, a gente fala; mas ele é um norte, é o primeiro da unidade básica de saúde e segundo de todos os acadêmicos, todos os acadêmicos prepararam esse diagnóstico situacional que foi uma atividade assim que surgiu para todos os grupos do estágio (Entrevista – Prof. Davi – 05.11.2013).

Embora considerasse uma atividade importante como reconhecimento dos setores da UBS, o planejamento desse professor sofreu algumas reformulações. Ele comenta:

A princípio seria isso, surgiu a ideia e aí repassaram [a coordenação do curso] direto para eles [os alunos]. A princípio era para ter sido repassado para o professor e o professor repassar para os alunos. Mas foi uma atividade colocada pela faculdade; comprometeu um pouco a prática dos programas de saúde obviamente preconizados pelo Ministério da Saúde e realizados pela secretaria municipal. Mas, quando se fala em relatório, nós trabalhamos toda essa questão de como estão funcionando esses programas em relação às unidades de saúde e foi muito positivo. Eu achei interessante, até porque foi o primeiro grupo; os outros já têm como modelo (Entrevista – Prof. Davi – 05.11.13).

Para além das alterações devido às peculiaridades de cada setor ou campo de estágios, observamos que os docentes preocupam-se com a realidade local e aproveitam as oportunidades que o campo oferece. A professora Sofia, ao realizar o seu planejamento da disciplina, observa a necessidade dos alunos:

É importante que os docentes, como participantes significativos do processo ensino-aprendizagem, busquem formas de contribuir para a construção de uma formação humana e ética, acolhendo o aluno em suas limitações e conflitos, bem como a articulação teórico-prática que favoreça transformações compartilhadas entre o serviço e a universidade. Observo se o aluno desenvolve a capacidade de detectar dificuldades e/ou problemas reais ou potenciais existentes e se ele é capaz de executar com segurança as atividades previamente planejadas (Questionário – Profª Sofia – 17.09.2012).

Essa forma de atuação da docente revela o perfil baseado na concepção da racionalidade reflexiva e crítica, apresentada por Paim (2005), segundo a qual o docente consegue refletir sobre a sua prática, interagindo com o ambiente e inter-relação com os alunos. Nesse sentido, há necessidade de diversificar suas metodologias e práticas pedagógicas por meio da flexibilização do seu planejamento, levando em consideração a realidade do campo no qual acompanha o Estágio Supervisionado.

Dos estudos realizados com os quatro docentes, no que se refere ao planejamento, observamos que dois deles seguem uma organização sistemática do que foi planejado para executar as atividades no campo de estágio supervisionado, pois socializam com os alunos o que foi planejado, tecendo informações quanto às atividades a serem realizadas, sempre recorrendo às suas anotações. Os outros dois docentes atuam conforme a demanda de atividades que surgem no campo.

Esse aspecto do ato de planejar dessa docente também foi observado por Gil (2008), em seus estudos:

Há professores que veem os alunos como os principais agentes do processo educativo. Preocupam-se em identificar aptidões, necessidades e interesses com vistas a auxiliá-los na coleta de informações no desenvolvimento de novas habilidades, na modificação de atitudes e comportamento e na busca de novos significados nas pessoas, nas coisas e nos fatos (GIL, 2008, p. 6).

Um aspecto menos presente, mas identificado nos depoimentos, refere-se à forma encontrada por um dos professores para agilizar o encaminhamento dos documentos aos setores pertinentes ao campo de Estágio Supervisionado. Ele relata:

[...] eu faço contato com a coordenadora, faço todo o planejamento, vejo a quantidade de alunos, os campos que queremos e mando para a coordenação do curso, eles fazem toda a parte de documentação e eu faço questão de eu mesmo entregar. Às vezes ela (coordenadora) manda via protocolo, eu pego a segunda via com ela e passo em todos os hospitais conversando com os diretores e nas unidades de saúde na atenção básica, eu passo em todas as unidades de saúde; em todas [...] (Entrevista – Prof. Felipe – 05.11.13).

A atitude desse professor nos leva a refletir sobre a conjuntura de organização dos setores públicos, que funciona por meio de instrumentos burocráticos, levando os professores a intervir para agilizar o processo de encaminhamentos e liberações dos campos dos campos do estágio.

Masetto (2012) esclarece que o planejamento requer a organização das ações e não apenas as intenções de realizá-las, tendo como pano de fundo atingir os objetivos educacionais e não apenas os conteúdos a serem transmitidos. De fato, os cenários do estágio

apresentam uma diversidade de situações que os docentes devem aproveitar, como a forma de exemplificar os casos clínicos, bem como o direcionamento das condutas a serem tomadas para soluções dessa diversidade de problemas, passíveis de serem encontradas nesses diferentes cenários.

#### **4.1.2 Saberes pedagógicos: metodologias utilizadas no campo de Estágio pelas/os enfermeiras/os docentes**

Concordamos com Pimenta e Lima (2009, p. 133), quando reforçam que a metodologia não se deve limitar apenas ao como fazer do docente ou aplicar as técnicas de ensino, mas basear-se nos “conceitos, as relações que o professor estabelece com sua área de conhecimento, sua compreensão do mundo, seus valores e sua ética profissional, como sentido que dá à sua profissão”. Nessa direção, procuramos identificar, durante as observações de campo e entrevistas, a atuação da/o enfermeira/o docente nas diversas interações com os alunos, o meio e outros sujeitos e não apenas a forma de como fazer.

O cenário observado foi o da Atenção Básica. Optamos por observar dois docentes simultaneamente, sendo um no período da manhã e outro no período da tarde. No primeiro dia de observação no campo de estágio neste cenário, a recepção dos alunos ocorre de maneira cordial; os docentes iniciam com a apresentação da UBS, identificando os setores e a função de cada um deles, assim como a apresentação dos funcionários do serviço já realizando uma primeira aproximação. Encerram essa recepção com a exposição do planejamento das atividades que serão realizadas pelos alunos em cada setor.

A sistemática de organização das atividades segue de forma semelhante entre os docentes observados; a metodologia utilizada pelo docente é dividir o grupo de seis alunos em duplas e distribuí-los entre os setores. Após designação das atividades, as duplas de alunos se dirigem aos setores específicos dentro da UBS. Grosso modo, geralmente esses alunos ficavam na sala de vacina, observando ou administrando as vacinas; no consultório de Enfermagem, realizando consultas de pré-natal e outras consultas de outros programas como o Hiperdia, Planejamento familiar e doenças sexualmente transmissíveis (DST); na sala de coleta do Preventivo do Câncer Cérvico Uterino (PCCU); no setor de Educação e saúde, promovendo as ações educativas; e no acompanhamento da equipe da estratégia saúde da família, realizando as visitas domiciliares, assim como as diversas atividades desenvolvidas nos respectivos setores.

Para iniciarmos a análise da metodologia utilizada nos campos de Estágio, vejamos a observação realizada sobre a atuação do prof. Felipe:

O professor chegou aproximadamente 10 minutos antes do horário, conversou com os funcionários e levantou o número de consultas de Enfermagem agendados para o dia. A funcionária que se encontrava na sala de marcação de consultas, conhecida de “Felipe”, relatou que tinha agendado apenas **três consultas** de Enfermagem, sendo duas de primeira vez, ou seja, para aquelas gestantes que iniciavam o pré-natal, e uma consulta subsequente (gestante que já estava realizando o pré-natal). Mas perguntou, caso chegasse alguma gestante fora do horário, se poderia marcar outras consultas. O professor respondeu que sim, mas que **não deixasse ultrapassar mais de cinco consultas**, pois não teria tempo suficiente para concluir mais do que esse quantitativo [...] Com a chegada dos alunos na unidade, o professor fez a chamada e os alunos que chegaram **quinze minutos atrasados ficaram com falta** na primeira aula. Distribuiu esses alunos pelos setores, conforme o número de alunos. **O grupo ficou dividido em três setores**, assim distribuídos: dois alunos ficaram na sala de Enfermagem para realizar a consulta de pré-natal; dois alunos ficaram na Educação e saúde para realizar palestras educativas e também ficaram responsáveis para a coleta de exame Preventivo de Câncer Cérvico Uterino (PCCU); dois alunos ficaram com a equipe de saúde da família para realizar as visitas domiciliares e outras atividades a serem desenvolvidas pela equipe [...] e, uma aluna ficou na sala de vacina, fazendo a observação da rotina do setor e posteriormente aplicação das vacinas (Observação – Diário de campo – 06.06.2012 – Professor Felipe).

Nesse dia de observação, pudemos constatar, para além da organização e distribuição de funções, que as atividades desenvolvidas pelo professor fundamentavam-se no diálogo e no comprometimento dos sujeitos, envolvendo a tríade, os profissionais do serviço, o professor e os alunos. Referimo-nos especificamente ao diálogo, pois percebemos a empatia entre o docente e os funcionários do serviço, o que, de certa forma, facilita a comunicação, o entrosamento e a troca de informações. Também o compromisso do professor com a qualidade do serviço é evidenciado ao definir o número de atendimentos possíveis naquele período. Vasconcelos (2006) afirma que:

O diálogo permite a oposição de ideias, mas por isto mesmo, estabelece uma comunicação efetiva em que alunos e docente têm o mesmo direito à iniciativa, à dúvida, à contraposição de argumentos. Juntos constroem o trabalho educacional e juntos aprendem. Já o comprometimento, esse é condição para que o professor se conscientize de sua importância e assuma sua responsabilidade como educador, tomando para si, com maturidade e equilíbrio, as responsabilidades que lhe cabem (VASCONCELOS, 2006, p. 28).

O professor se coloca como autoridade na divisão das atividades, expondo as regras do jogo, pois “a questão dos limites, portanto, deve ser assumida em nome de uma convivência



harmônica e equilibrada, em nome, mesmo, da liberdade de cada um e de todos. É para isto, afinal, que a autoridade é constituída e legitimada” (VASCONCELOS, 2006, p. 30).

Durante a recepção dos alunos no campo de estágio, o professor relatou as atribuições/atividades de cada aluno, como ocorreriam os rodízios nos setores e reforçou os requisitos que seriam avaliados, tais como: pontualidade, assiduidade, ética, iniciativa, entre outros requisitos. Trazia anotadas em sua agenda as atividades de pesquisa que cada dupla realizaria nos respectivos setores, além das atividades diárias no campo; dizia que era “uma maneira de incentivar o aluno a estudar e buscar conhecimento na literatura”. Esse modo de agir se aproxima de aspectos que caracterizam o perfil de professor pesquisador. Conforme Paim (2005), esse tipo de docente utiliza a pesquisa como atividade inovadora e motivadora para o ensino, diferenciando-se daquele professor típico da racionalidade técnica. O professor pesquisador cria suas próprias formas de selecionar conhecimento, de organizar e realizar suas práticas.

Ao abordarmos, na entrevista, sobre a metodologia utilizada para verificar o nível de conhecimentos dos alunos no campo de estágio, os professores os professores Davi e Elizabeth assim se posicionam:

[...] uma das primeiras perguntas que eu faço quando eu entro no estágio, a gente já faz um diagnóstico na questão dos acadêmicos, quem é técnico de Enfermagem quem não é, se tem experiência, quem não tem, eu acho que todas as experiências são válidas. O objetivo é para já ir conhecendo esse aluno para fazer esse acompanhamento [...] Quem já tem essa experiência fica mais simples, mais fácil para quem já trabalha na área, ele já tem espaço dentro daquele ambiente, já consegue associar teoria à prática diferente daquele que não tem experiência. (Entrevista – Prof. Davi – 05.11.2013)

[...] a gente sempre busca o histórico do aluno, durante a vida acadêmica para poder fazer a implementação do estágio supervisionado. Como eu fico no estágio supervisionado e dou algumas teorias no início dos cursos, eu sei, eu conheço a grande maioria dos alunos, eu sei onde é o foco, onde precisa dar mais uma “puxadinha de orelha”, tenho mais intimidade com o aluno e abertura para que a gente possa sentar e discutir o que fazer para melhorar. (Entrevista – Prof. Elizabeth – 01.11.2013)

Dessa forma, a metodologia utilizada por esses professores parte do acolhimento do aluno no campo de estágio supervisionado, pois o reconhecimento de suas dificuldades é uma forma de acolhê-los no ambiente e não apenas criticá-los. Essa forma de atuar vem ao encontro do que destacam Tardif e Lessard (2011, p. 177), quando afirmam que a docência é uma profissão de relações humanas, centrada nas pessoas. Partindo desse pressuposto, “a acolhida dos alunos se reveste de uma importância particular, como no estabelecimento de toda relação humana”.

Reconhecendo as dificuldades dos alunos, o professor Felipe, procura estratégias para incentivá-los à leitura, ao estudo e à pesquisa como formas de contornar as fragilidades na formação, identificadas no campo:

[...] No sentido de estar mais do lado, **instrumentalizando** esse aluno antes de entrar no campo: “Olha nós temos vários manuais, nós precisamos **estudar mais**”, eu tento assim, **convencê-lo, sensibilizá-lo**, que ele precisa estudar para ligar a teoria com o momento lá da prática, vou na sensibilização, na conversa, não é mais aquilo “estuda isso, isso, isso e apresenta tal dia”, como fazia antes, “quero essa forma, é assim que eu quero e ponto final”. Hoje em dia não, já é mais na discussão, me colocando à disposição, abrindo caminhos, vamos discutir, vamos sentar, e a gente vai crescendo juntos, porque ele cresce junto comigo, cresço com ele, e a construção do conhecimento se dá de forma coletiva. (Entrevista – Prof. Felipe – 05.11.2013)

Embora encontremos no discurso do professor termos que sinalizam para uma concepção tecnicista de ensino, tais como “instrumentalizar” esse aluno e “convencê-lo” a estudar, ele procura seguir uma postura, caminhando para uma forma que supera essa concepção de ensino. Por meio do diálogo ele coloca-se à disposição para ajudar o aluno a construir o conhecimento juntos. Nessa perspectiva, Vasconcelos observa que:

Grande parte da atual geração de professores teme repetir o modelo autoritário de Educação sob o qual eles mesmos foram educados e, ausentando-se do próprio papel docente com todas as características que lhe são inerentes, permitem que a indisciplina e/ou desinteresse por um lado, ou o autoritarismo por outro, se instalem, prejudicando, assim, a produtividade e a própria razão de ser do contexto da Educação formal. (VASCONCELOS, 2006, p. 30)

O início do estágio é momento carregado de significados tanto para o docente quanto para os alunos. Observamos sinais de ansiedade, curiosidade, bem como preocupações presentes nos semblantes dos sujeitos envolvidos. De acordo com Masetto:

Os ambientes profissionais são novos espaços de aula muito mais motivadores para os alunos e muito mais instigantes para o exercício da docência porque envolvem a realidade do profissional do professor e do aluno. São situações mais complexas e desafiadoras que exigem integração de teoria e prática. Cheias de imprevistos, exigem a inter-relação de disciplinas e especialidades, o desenvolvimento de habilidades profissionais, bem como atitudes de ética, política e cidadania. (MASETTO, 2012, p. 95)

Nessa perspectiva, o campo de estágio traz novas exigências em atitudes tanto para o docente quanto para o aluno, no qual segundo o autor, entre as atitudes dos alunos, estão aquelas que requerem iniciativa, participação, criticidade, curiosidade e criatividade. Em

relação ao docente, exige-se maior disponibilidade de tempo para o atendimento do aluno, domínio de recursos de informática, orientação constante e aprender a se comunicar.

Na Atenção Básica, as atividades priorizam a prevenção de doenças, geralmente não são realizados procedimentos invasivos. A prioridade está relacionada à promoção de saúde por meio de orientações quanto à manutenção de uma vida saudável, ações educativas e acompanhamento dos determinantes de saúde do indivíduo, tais como alimentação saudável, incentivo ao exercício físico regular, ingestão de líquidos, entre outros.

Chama-nos a atenção a postura dos docentes durante o primeiro contato com os alunos no ambiente de estágio, sempre vestidos de maneira impecável com jaleco branco bem passado, sapatos fechados. Essa descrição nos lembra uma das afirmações de Arroyo (2010, p. 37) sobre a imagem que a sociedade possui do professor: “o imaginário social configurou o ofício de mestre com fortes traços morais, éticos”.

Na verdade, ainda se observam aspectos simbólicos que permeiam a prática docente, evidenciados também na área da saúde. Por exemplo, para o prof. Felipe “o professor tem que ser o exemplo para o aluno”. O “jaleco branco” simboliza pureza, higiene e cuidado pessoal; vestimenta favorável para ser utilizada em ambientes do estágio. Símbolos à parte, em relação à prática docente e à construção dos saberes docentes, concordamos com Fávero e Tonieto (2010, p. 75) quando dizem que “toda prática docente é carregada de intencionalidade, seja ela refletida ou não”. Nesse sentido, os saberes docentes expressam a articulação entre os sujeitos e o contexto social com o intuito de contribuir para a formação dos futuros profissionais.

Entre as diversas atividades atribuídas aos alunos que foram acompanhadas pelas/os enfermeiras/os docentes, elegemos a consulta de Enfermagem no pré-natal para tecer nossa análise por dois motivos: primeiro, por tratar-se de uma atividade privativa do enfermeiro e segundo, todos os sujeitos dessa pesquisa realizaram essa atividade. O principal objetivo da consulta de pré-natal é “[...] acolher a mulher desde o início da gravidez, assegurando até o fim da gestação, o nascimento de uma criança saudável e a garantia do bem-estar materno e neonatal” (BRASIL, 2006, p. 8).

Nesse sentido, o papel do enfermeiro participante desse processo é captar precocemente essa gestante, iniciar as consultas proporcionando uma escuta acolhedora, esclarecendo dúvidas e prestando orientações com linguagem clara e objetiva, realizar anamnese<sup>22</sup>, o exame físico clínico obstétrico e solicitar exames laboratoriais para detectar

---

<sup>22</sup> Questionamentos realizados por profissionais da saúde aos pacientes relacionados a doenças anteriores, procurando detalhes que possam auxiliar no diagnóstico.

possíveis patologias. Para tanto, segue um roteiro da primeira consulta<sup>23</sup> e outro roteiro das consultas subsequentes<sup>24</sup>.

O que nos chama atenção quanto à forma de abordagem dos docentes na captação da gestante que inicia o pré-natal, mesmo sendo um programa nacional com roteiros preestabelecidos, são as características diferenciadas entre os docentes, tanto em relação à interação com os alunos quanto com as gestantes. O acolhimento e a preocupação com as possíveis intercorrências durante esse período são os principais aspectos que mobilizam as ações dos docentes. O professor Felipe adverte, ao comentar com as alunas, sobre a dificuldade que as gestantes encontrariam para realizar os exames de rotina solicitados, pois os serviços laboratoriais do município nem sempre estão todos disponíveis:

[...] a gente tem que conversar com essa mulher, explicar como vai ser realizado o exame, perguntar se ela gostaria de realizá-lo, explicar a importância de fazer o exame. Em relação ao exame de urina e urocultura... pessoal urocultura é complicado, pois na unidade não faz, só estão fazendo no LACEN (laboratório central do estado). Minha maior preocupação em estar solicitando esse tipo de exame é explicar para essa mãe é como ela vai realizá-lo, como essa mulher vai fazer esse exame se no serviço público não tem, ela vai ter que gastar, é muito complicado. (Observação – Diário de campo – Prof. Felipe – 06.06.2013)

Outro exemplo de preocupação com a gestante foi a atitude da professora Elizabeth com uma mulher que apresentou resultados de exames alterados. No caso específico, a ultrassonografia:

**Profa. Elizabeth:** A ultrassonografia identifica que o líquido amniótico está um pouco abaixo do normal, será necessário passar com o obstetra o mais breve possível. O que você está sentindo?

**Gestante:** Não consigo dormir por conta da falta de ar, sinto dores no baixo ventre e percebo que sai um pouco de líquido na calcinha.

**Profa. Elizabeth:** Vou agendar a consulta com o obstetra o mais rápido possível e vou fazer um encaminhamento para a senhora ir para a maternidade [explica o resultado do exame] quando a bolsa rompe a nossa maior preocupação é com a infecção, de forma preventiva geralmente o médico passa antibiótico. É bem provável que você vá fazer, porém seu exame não mostra que tem infecção urinária, deu negativo. Vou te encaminhar para o obstetra daqui da unidade, caso você não seja atendida de imediato você pode ir para a maternidade, a sua ultrassonografia que está

<sup>23</sup> Refere-se à coleta de informações gerais quanto a história clínica da gestante que devem ser registrada tanto no cartão quanto no seu prontuário, os dados são: identificação; antecedentes familiares; antecedentes pessoais; antecedentes ginecológicos; sexualidade; antecedentes obstétricos; gestação atual; exame físico; e exames complementares.

<sup>24</sup> Ocorre a revisão da ficha pré-natal; anamnese atual sucinta; verificação do calendário de vacinação; controles maternos; controles fetais e condutas. (BRASIL, 2006).

abaixo do normal. Só quem pode passar o antibiótico é o médico obstetra (Observação – Diário de campo – Profa. Elizabeth – 06.05.2013).

A forma pela qual os professores demonstram preocupação com os eventos que surgem no campo de estágio durante as consultas reforça as características de que a/o Enfermeira/o docente precisa ter para realizar seu trabalho pedagógico. O contexto que ora se apresenta requer a interação com o meio, que envolve sensibilidade, capacidade de ouvir o outro, de enfrentar dilemas éticos, importância de conhecimento dos conteúdos e interação com os diversos recursos.

Concordamos com Pimenta e Anastasiou (2010, p. 97) quando comentam que “a Educação é um processo de humanização”. Nesse sentido, requer a formação de seres humanos capazes de criar e oferecer respostas aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais produzem.

Na consulta de Enfermagem com a participação de uma dupla de alunos, a professora Elizabeth informa que, por ser a primeira vez em que os alunos realizam essa atividade, fez a consulta e que eles deviam observá-la. Então, solicitou que um dos alunos registrasse as informações do roteiro da consulta, no prontuário da usuária e que o outro aluno registrasse as informações no cartão da gestante, enquanto ela faria os questionamentos, dando prosseguimento à consulta. Dessa forma, nesse momento:

[...] limita-se em geral a estabelecer situações de exercício de certas competências. Naturalmente, joga-se com a responsabilidade parcial, não exigindo do estagiário que resolva de uma só vez todos os problemas durante um longo período. Porém, mantém-se a lógica da camaradagem e das tentativas e erros: o professor faz e, em seguida, diz ao aprendiz “agora é sua vez!” (PERRENOUD, 2001, p. 171)

Para o autor, com tal conduta forma-se o *habitus* em conformidade com a maneira tradicional de ensinar, assim se percebem os limites práticos e éticos de tais condutas. Ele sugere que sejam lançadas novas maneiras de abordagem do aluno no campo que favoreçam uma tomada de consciência baseada na realidade, que geralmente é conflituosa e repleta de imprevistos. Nessa perspectiva, não queremos estabelecer critérios a favor ou contra a forma dita tradicional de ensinar, pois apesar de muito criticada, essa forma é bastante utilizada nos dias de hoje.

A professora Elizabeth nos informou que produziu um roteiro da primeira consulta do pré-natal quando realizou o curso de especialização Residência em Enfermagem Obstétrica. Relatou que, apesar de o roteiro veiculado nos manuais técnicos do Ministério da Saúde ser completo e bastante utilizado durante a época de formação acadêmica, percebia ausência de

informações regionais, dados específicos das gestantes por ela atendidas durante a Residência. Quando questionada se a sua formação inicial contribuiu de forma construtiva para desenvolver tal atividade, assim se posicionou:

[...] a ficha não surgiu da minha necessidade enquanto acadêmica da época, quando eu fiz poucas consultas pré-natais [...] na academia eu acho que faltou um pouco mais de consulta, era um período que tinha pouca demanda na unidade de saúde; até porque estava passando algumas reformas e alguns atendimentos não estavam sendo realizados nessa unidade na época. Então não surgiu durante a minha fase acadêmica, surgiu da necessidade do período da residência de Enfermagem porque tem um rodizio que a gente realiza na unidade básica de saúde de consulta de pré-natal (Entrevista – Profa. Elizabeth – 01.11.2013).

Conforme o relato da professora, foi a partir do período da residência em Enfermagem que sentiu a necessidade de ampliar os conhecimentos. Em conjunto com outra residente, elaborou um roteiro mais específico com outras informações e termos regionalizados. Esse caso nos permite pensar que a instituição formadora não consegue abarcar todas as situações de que o aluno necessita para tornar-se profissional, mas mesmo assim o conduz à atividade profissional. Para completar sua formação, ele dependerá da busca de novos conhecimentos, que vai encontrar por meio da formação continuada, por meio de especializações, residências e no próprio desenvolvimento da profissão.

A professora Elizabeth informou, ainda, que, empolgada com o feito, elaborou um projeto-piloto em várias unidades básicas de saúde, mas, infelizmente, faltou financiamento para poder reproduzir o material em escala maior e distribuí-lo para os outros municípios. Apesar de não ser impresso pela Secretaria de Saúde, a docente continuou utilizando seu roteiro com os alunos, sendo esse material impresso pela instituição de ensino em que atua. Segundo ela, com esse roteiro:

[...] fica mais fácil a compreensão dos alunos para acompanharem a consulta pré-natal, pois tem um roteiro a seguir: o que perguntar, porque perguntar, o que orientar, para que orientar. Então a ficha faz uma dinâmica de acompanhamento e que todos os alunos seguem uma sequência de atendimento e de lá dá para eles identificarem justamente os pontos fortes que a Enfermagem deveria estar realizando, que é o diagnóstico de Enfermagem. Eles, por meio da ficha, conseguiram identificar os diagnósticos de Enfermagem (Entrevista – Profa. Elizabeth – 01.11.2013)

No que tange à forma pela qual se inicia a consulta de Enfermagem, primeiramente a docente apresenta-se para a gestante e solicita que as alunas também o façam. Tal procedimento tem o objetivo de adquirir a confiança da gestante, além de favorecer o diálogo, como é observado no trecho a seguir:

**Profa. Elizabeth:** A senhora sabe qual a importância de se realizar o pré-natal?

**Gestante:** Acho que é para acompanhar a gestação e fazer exames.

**Profa. Elizabeth:** Isso mesmo, isso e muito mais. Na verdade, é na consulta de pré-natal que nós poderemos identificar se existe algum problema de saúde que possa interferir na sua gestação. Para isso eu vou fazer algumas perguntas em relação a sua saúde, em relação a sua família, em relação a gestações anteriores ou nessa gestação, e preencher as informações no seu cartão e no prontuário, certo? [segue o roteiro de consulta, à medida que vai avançando, também faz orientações diversas, sobre importância vacinação antitetânica, vestuário adequado, higiene íntima, quanto às formas de prevenção de enjoos por meio de uma alimentação saudável, mas ao perceber o sobrepeso da gestante, questiona] a senhora lembra o seu peso antes de engravidar? Alguém verificou sua altura aí fora? (Observação – Diário de campo – 11.03.2013)

Enquanto a professora Elizabeth realiza os questionamentos direcionados à gestante, simultaneamente delega as atividades para os alunos. Ela incentivou os alunos a prestarem outras orientações à gestante, tais como reforçar os cuidados com a higiene íntima e a importância de não fumar durante o período da gestação. Dessa forma, instiga a participação dos alunos e eles não ficam alheios ao contexto da consulta.

Ao solicitar a uma aluna que calculasse o Índice de Massa Corpórea (IMC) e a idade gestacional, ela informou que não lembrava mais como se fazia. A professora, então, demonstrou como se calculava, esboçando o cálculo em folha de papel, conferindo a data da última menstruação da gestante até a data da consulta. Posteriormente comentou conosco: “quero que eles aprendam o cálculo da idade gestacional de modo tradicional, sem utilizar o gestograma<sup>25</sup>, porque quando eles forem Enfermeiros, podem ir para o interior e lá não tem esse material” (Observação – Diário de campo – Profa. Elizabeth – 11.03.2013).

O recurso utilizado incitava os alunos a aprender e a estudar mais os conteúdos que se apresentavam no campo e não apenas lançar mão das ferramentas disponíveis. Constatamos o interesse da aluna por meio do seu relato no dia seguinte: “hoje vim mais preparada, estudei bastante”; a professora comenta, “que bom, continue assim”.

A metodologia utilizada pelo professor Davi era semelhante à utilizada pela professora Elizabeth, também dividia o grupo de seis alunos em duplas e os distribuía nos setores: consulta de Enfermagem, sala de vacina e educação e saúde. O professor ficava na sala de Enfermagem acompanhando a consulta de pré-natal, enquanto um aluno preenchia o

---

<sup>25</sup> Gestograma é uma ferramenta de controle do pré-natal na qual se pode visualizar graficamente os dados de uma gravidez por semana, tais como: data provável do parto, semana de gravidez, peso fetal e idade gestacional.

formulário/prontuário da cliente/gestante, geralmente ele ficava próximo aos alunos para tirar suas dúvidas.

**Prof. Davi:** Bom dia, sou o professor [Davi]. Estamos aqui para acompanhar sua gestação. Olha sobre a sua alimentação e para evitar os enjoos a gente orienta que você fracione as refeições, procure não deixar muito espaço de tempo entre as refeições, comer bastante frutas, bolachas, leite, feijão. A questão do sal é diminuir, ele é considerado o vilão, pois pode aumentar a pressão. Aqui tem nutricionista você está na linha limítrofe de sobrepeso, nada que uma boa dieta não recupere, ainda tem muito tempo durante a gestação para adquirir o peso ideal. Vou agendar a sua próxima consulta médica para o dia 04 de junho [olha para a gestante e diz] traga todos os resultados de exames para a consulta médica, vamos agendar suas vacinas (Observação – Diário de campo – 01.04.2013).

Constatamos que a UBS na qual o professor atuava não o favorecia com relação aos objetivos de aprendizagem propostos para o ensino no campo de Estágio, pois a demanda para a consulta de pré-natal era pequena. Nesse caso, quando tinha consulta agendada, permitia que ficassem na sala até três alunos para realizar os procedimentos. Entretanto, designava um aluno de cada vez para realizar todos os procedimentos da consulta, desde o preenchimento do cartão e prontuário da gestante, realizar o exame físico e prestar as orientações necessárias. O professor Davi senta ao lado do aluno e o auxilia no cálculo da data provável do parto, a idade gestacional e o IMC da gestante utilizando o gestograma, segundo o professor, utilizando esse recurso “sobra mais tempo para conversar com a gestante”.

O professor Felipe, ao realizar a consulta de pré-natal, prioriza o diálogo com a gestante e solicita às alunas que esqueçam por alguns instantes a burocracia e iniciem o diálogo de maneira cordial e interessada pelas informações em que ela traz durante a consulta. Para tanto, explicava a necessidade de conhecerem a história da cliente por meio do seu prontuário antes de iniciar a consulta e fazer as anotações pertinentes. Ele recepciona a gestante, que está em companhia do seu esposo, cumprimenta o casal e pergunta:

**Prof. Felipe:** Bom dia, essa é a sua primeira gravidez? – informa a importância de realizar o pré-natal, seguindo o roteiro de consulta do prontuário, fazendo as abordagens, valoriza a atitude da gestante por iniciar o pré-natal bem no início da gravidez, informa que o número de consultas sugerido pelo Ministério da Saúde são seis consultas, no mínimo. O professor conversa com a gestante sem preencher nenhuma anotação, explica a importância do início do pré-natal, direciona o olhar para a gestante e o seu esposo, tirando suas dúvidas, sempre referenciando as normas do Ministério da Saúde. Mostra o cartão da gestante dando-lhe todas as informações existentes (Observação – Diário de campo – 06.06.2013).

A partir do que foi exposto, verificamos que a maneira pela qual os docentes desenvolvem as atividades vem ao encontro com o que preconiza o Manual Técnico Pré-natal



e Puerpério do Ministério da Saúde (2006, p. 8) em relação ao desenvolvimento dos procedimentos durante a atenção pré-natal, o qual solicita uma “escuta da mulher e de seus (suas) acompanhantes, esclarecendo dúvidas e informando sobre o que vai ser feito durante a consulta e as condutas a serem adotadas”. Assim, os docentes observados discorreram com os alunos sobre sua metodologia de atendimento a consulta de Enfermagem no pré-natal:

A professora fala que o acadêmico deve conhecer a ficha do pré-natal, deve estar familiarizado com o roteiro de perguntas; os impressos ficam com a dupla que irá realizar as consultas, ficar atento para não esquecer; reforça que durante a consulta o acadêmico deve olhar para a gestante não deixar a gestante sozinha na sala; possuir domínio da consulta e conhecendo o formulário e o cartão da gestante (Observação – Diário de campo – Profa. Elizabeth – 11.03.2013).

Hoje tem grávida vamos atender... O que fazer na unidade? Vamos conhecer a realidade... Qual a visão do acadêmico quanto à unidade? Vamos fazer um diagnóstico situacional da realidade... Não fiquem tristes... É a nossa realidade... A mola mestra é o planejamento, você tem que direcionar as atividades, o que você vai falar para a grávida? Qual o protocolo de tuberculose? De que forma o enfermeiro pode atuar? (Observação – Diário de campo – Prof. Davi – 27.03.2013).

A partir dessas observações, constatamos que, apesar de os professores desenvolverem a mesma atividade, a princípio com objetivos semelhantes, eles a realizam de forma diferente. Enquanto a primeira deixa claro para os alunos como proceder durante a consulta, o outro professor questiona os alunos sobre como agir nesse momento, com vistas a que eles se situassem nesse ambiente.

Destacamos que os docentes observados atendem aos objetivos preconizados durante a consulta de Enfermagem no pré-natal; alguns mais, outros menos. Entretanto, enfatizamos que as circunstâncias, o ambiente em que é desenvolvida tal atividade e os sujeitos envolvidos são fatores que interferem no planejamento inicialmente pensado e no alcance desses objetivos.

Sabemos que os conhecimentos construídos na instituição de Ensino Superior não conseguem abarcar toda a complexidade que o cotidiano dos locais de estágio apresenta para os alunos, pois muitas vezes, nesses locais, lida-se com o imprevisto. Segundo Perrenoud (2001) os imprevistos, paradoxalmente, são previsíveis, são coisas que acontecem um dia ou outro, e afirma que “há uma parte de imprevisto em toda ação planejada, mas o imprevisto também decorre de acontecimentos que surgem independentemente de qualquer plano do professor, de iniciativa de outros setores” (PERRENOUD, 2001, p. 168).

### 4.1.3 Saberes pedagógicos: as relações interpessoais

Vivemos hoje uma era na qual o conhecimento tecnológico faz parte do cotidiano das pessoas. Para Tavares (2001, p. 32) as relações interpessoais “são laços ou redes de laços que ligam e interligam as ações das pessoas entre si”. Para intermediar estas relações, vimos o diálogo como a manifestação mais presente de desenvolvimento das atividades nos cenários de estágio. Como afirma Cunha (2008, p. 38) “para o professor, principalmente a linguagem é fundamental, pois sua principal ferramenta de trabalho é a palavra. Com ela, ele faz o seu cotidiano e é também por ela que se pode fazer uma análise desse cotidiano”. Dessa forma, identificamos nos cenários, momentos em que as relações interpessoais desenvolviam-se ora de forma harmoniosa, ora conflituosa, nos quais cabe ao docente intermediar tais relações, quer seja na relação com os alunos, com os profissionais ou com os usuários desses serviços de saúde.

Os professores mantêm um relacionamento harmonioso com os sujeitos quando favorecem o diálogo, possibilitando que os mesmos expressem preocupação com o outro; tanto com o usuário do serviço quanto na abordagem com os alunos, conforme apresentado nos seguintes nos seguintes excertos:

Professora comenta com a mãe: “a ausculta dos batimentos cardíaco-fetais do bebê está maravilhosa, bem audível, mas a nossa preocupação agora é com a infecção urinária. Esse é um problema, porque com a infecção a bactéria pode migrar para a placenta e contaminar o bebê, então vamos tratar, vou encaminhar a senhora o mais breve possível para a consulta com o obstetra” (Observação – Diário de campo – Profa. Elizabeth - 23.04.2013).

[...] **Gestante:** Gostaria de fazer a laqueadura.

**Prof. Felipe:** Existe uma legislação que coloca critérios; esse é um procedimento irreversível, lá na maternidade a senhora deve procurar a assistente social, preencher os formulários, assistir uma palestra, o seu esposo deve estar de acordo, então, é muito burocrático [...]

**Gestante:** Eu tenho um aumento da tireoide, já fiz vesícula e tenho uma hérnia para fazer, estou preocupada.

**Prof. Felipe:** Nossa preocupação no momento é em relação ao sangramento, pois pode ser uma ameaça de aborto ou uma infecção urinária, a cirurgia pode aguardar um pouquinho (Observação – Diário de campo - 10.06.2013).

Ao perguntarmos às/aos professoras/res sobre a relação como os alunos, os depoimentos apontam para uma cumplicidade entre eles:

Eu sempre acreditei que é uma relação de compromisso meu com eles e deles comigo. Quando a gente é comprometido com algo que a gente executa, isso facilita, porque a gente tem algo a fazer e eles também têm. Então, qual o objetivo do estágio? Eu falo para eles, como é que a gente pode conquistar (Entrevista – Profa. Elizabeth – 01.11.2013)

Eu procuro agir com as dificuldades de cada um; sempre também não criticando aquele que está com desempenho menor. Eu trabalho mais com o elogio, com a crítica não; chamo em particular para conversar, dizer que não é daquela forma. Aí é onde entra outra questão do limite de relacionamento. (Entrevista – Profa. Sofia – 01.11.2013)

Outras formas entendidas como motivadoras de cuidado e mantenedoras do contato sujeito-sujeito na relação entre o professor-aluno também estão expressas nas atitudes dos docentes representadas no “estar próximo ao aluno”. Isto acontece, por exemplo, quando o professor tira suas dúvidas, ajudando-o a realizar as orientações à gestante durante a consulta de pré-natal; é o “pegar na mão” para realizar um procedimento invasivo, baseado na “confiança” que o professor repassa para o aluno ou quando ele simplesmente diz “vou te dar umas dicas”. Tais atitudes entram em conformidade com os dizeres de Geib:

Uma relação professor/a-aluno/a que se constrói na convergência do conhecimento para a ética e da ética para o conhecimento abre-se para um projeto educativo-cuidativo que coloca a aprendizagem a serviço da (re) descoberta do humanismo e de seus valores. Os valores éticos e morais no processo de aprender/fazer/ser poderão ser interiorizados pelo/a aluno/a a partir do padrão de relacionamento compartilhado com o/a professor/a no meio natural, ou seja, nas relações sociais e profissionais estabelecidas no convívio acadêmico (GEIB, 2001, p. 94)

Entretanto, constatamos que nem sempre a relação entre professor e aluno é harmoniosa; ela perpassa dificuldades e episódios de enfrentamentos e situações imprevisíveis. Presenciamos no primeiro dia de aula, uma reunião do professor Davi com seus alunos:

**Aluno:** Gostaria de falar em nome do grupo em relação a nossa situação aqui no estágio. Estamos muito tristes, o grupo sente que não somos bem vindos aqui nesse ambiente, sentimos que estamos incomodando, estamos nos sentindo angustiados em um ambiente que não somos bem vindos. Nós queremos ir para outra unidade, o coordenador deve encontrar outro lugar para o estágio, pois não temos uma sala adequada para atender, não temos atividades [...]

**Prof. Davi:** Tem alguém que gostaria de falar mais alguma coisa antes de comentar o fato? [Ninguém se manifesta]. Eu entendo o que vocês estão sentindo, mas essas dificuldades fazem parte da nossa realidade. Como professor, a gente pode vir com o planejamento pronto, mas ele pode mudar. A casa não é nossa, nós entramos em uma outra casa com outra realidade [...] A Enfermagem é assistência, coordenação, consultoria... Hoje está

mudando, mas o espaço é de vocês [...] O território que não é nosso, a gente precisa conhecer, conversar, o que está incomodando? Nós somos uma equipe, a UBS está difícil, mas essa é a nossa realidade e vou parar o estágio diante das dificuldades? Vocês precisam fazer a diferença [...] Tem dia que a gente acorda desanimado, a gente fica angustiado, mas bola para frente, vamos ver o que nós podemos fazer (Observação – Prof. Davi – 27.03.2013)

Constatamos a tentativa do professor de contornar a situação de insatisfação dos alunos, ora colocava que a unidade era considerada como “não é nossa casa”, em outro momento informa que “o espaço é dos alunos”; mas enfatiza que a situação faz “parte da nossa realidade” cheia de dificuldades e de conflitos, convocando os alunos “para fazer a diferença” e mudar tal realidade. Outra situação conflituosa presenciada no grupo com o mesmo professor:

**Prof. Davi:** Essa consulta é você que vai fazer [sem esperar a aluna comenta]

**Aluna:** Você está de marcação comigo? Eu já fiz consulta de Enfermagem. Eu odeio saúde pública!

**Prof. Davi:** Que é isso menina, estou aqui para ajudar, não estou de marcação, só vieram três alunos e todas já fizeram consulta, agora é a sua vez (Observação – Diário de campo – 03.04.2013)

Após o episódio desconcertante, chama-nos a parte e comenta: “nunca tinha acontecido uma situação dessas comigo! Fiquei paralisado, isso te desarma totalmente, mas não pode ficar assim, no final vou falar com ela particularmente”. Masetto (2012) afirma que para ocorrer o processo de aprendizagem é necessária uma corresponsabilidade pelo aprendizado, tanto pelo professor quanto pelo aluno, portanto deve existir diálogo e respeito mútuo. Quando perguntamos se a universidade o preparou para atuar em situações conflituosas, assim declara:

Sim, mas eu tive que procurar o conhecimento [...] a universidade prepara assim, que você se depara com várias regras. Só que obviamente quando você passa de lado de supervisor, de professor, essas novas situações vão surgindo [...] A gente tem que ser flexível até um determinado ponto, mas quando você abre muito, essa questão de flexibilidade eu acredito que acaba atrapalhando [...] Não é querer agradar todo mundo, é fazer o trabalho de forma correta, cumprir carga horária (Entrevista – Prof. Davi – 05.11.2013)

A universidade não consegue abarcar todas as situações conflituosas que podem surgir na carreira profissional do indivíduo; e nem poderia, considerando as intensas transformações sociais existentes nos dias de hoje. Para Tardif e Lessard (2008, p. 277), o que há de novo na Educação é “a aceleração da transformação, tanto da sociedade quanto da cultura”, o que

intensifica e amplia as responsabilidades tanto das instituições formadoras, quanto dos docentes tornando mais difícil atuar em ambientes diversos. O Prof. Davi comenta sua percepção em relação aos conflitos enfrentados no grupo da seguinte forma:

[...] eu tive muitas dificuldades nesse grupo, muita resistência. [...] Eu observo muito é que nem todo mundo que faz o curso de Enfermagem, ele se identifica. Assim o aluno não tem aquele direcionamento, aquela identificação com o curso, ele está ali não sei por quê, ele poderia estar fazendo outro curso que se identificasse. Essa não identificação, eu associo muito a falta de conhecimento [...] Falha desde lá da questão teórica [...] O conhecimento dele acaba ficando limitado, e a gente sabe que o próprio estágio supervisionado em si, por lidar com pessoas, que lida com essa questão saúde e doença, é complicado, essa falta de conhecimento para você associar na prática ela dificulta mais ainda [...] (Entrevista Prof. Davi 05.11.2013)

Outras situações conflituosas foram identificadas em relação à dificuldade de relacionamento com os profissionais do serviço do campo de estágio:

Durante o rodízio de atividades na Unidade Básica de Saúde, a professora faz a visita aos setores onde tinha aluno. Chegando à sala de vacina, constata que os dois alunos estavam fora da sala e sem realizar as atividades previstas. Segundo a própria docente, os funcionários do setor não permitem que os alunos fiquem na sala sem a presença do docente. Gerou-se uma situação bastante conflituosa entre a professora e os funcionários do serviço. A professora queixa-se que mesmo com a sua presença, os alunos ficam tensos e não conseguem realizar as atividades (Observação – Diário de campo – Profa. Sofia – 19.04.2013)

Tal fato revela não só o conflito existente entre professor e os profissionais do serviço, mas estende a fragilidade das relações entre o campo de estágio e a instituição formadora. Dois aspectos podem ser levantados: primeiro, a dificuldade de atuação da docente para poder contornar a situação, uma vez que também se encontra fragilizada, havendo necessidade de suporte emocional para continuar com o processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, constatamos que os alunos também “não se sentem seguros” para realizar os procedimentos. Segundo, a fragilidade de acompanhamento dos estágios, tanto por parte da instituição formadora, quanto à precariedade de supervisão e acompanhamento pedagógico, pela instituição cedente do campo, pois não identificamos uma relação de ajuda mútua resultante dos termos de cooperação técnica assinados pelos representantes dessas instituições.

#### **4.1.4 Saberes pedagógicos: usos de recursos didáticos**

Os recursos didáticos são utilizados pelos professores para facilitar a aprendizagem dos alunos, por exemplo, quadro branco, PowerPoint, pincéis, cartolinas, revistas, vídeos,

filmes, músicas, entre outros. Esses recursos estão relacionados às técnicas ou métodos, considerados por Masetto (2012, p. 99) como “uma atividade que se realiza obedecendo a determinadas regras metodológicas visando alcançar algum objetivo de aprendizagem”.

O autor organizou as técnicas de aprendizagem em três grandes grupos: 1) As técnicas usadas em ambientes presenciais e universitários, cujo objetivo é iniciar o aquecimento de um grupo de alunos, como apresentação dos alunos em círculo, em duplas ou apresentação simples; 2) Técnicas disponíveis para dar sustentação a uma disciplina durante um semestre podem ser utilizadas em sala de aula, como a aula expositiva e os seminários; e, 3) Técnicas que poderão ser usadas em ambientes de aprendizagem profissional, citando como exemplo o estágio.

Masetto (2012) defende que nos ambientes de aprendizagem profissional ocorram “aulas vivas”, onde o ambiente de aula seja realmente um:

Ambiente inovador na vida dos participantes de um processo de aprendizagem, um espaço para novas mediações pedagógicas, de possibilidades de encontros, descobertas, rupturas, revisão de valores, aquisição de competências para o exercício da profissão com competência e cidadania (MASETTO, 2012, p. 96).

É importante ressaltar que os cenários do estágio supervisionado, ou locais que se realizam atividades profissionais, são considerados “espaços não convencionais” para o ensino. Como fundamentam Xavier e Fernandes (2011, p. 226) “no espaço não convencional da aula, a relação de ensino e aprendizagem não precisa necessariamente ser entre professor e aluno, mas entre sujeitos que interagem”. Dessa forma, os recursos didáticos utilizados nesses cenários trazem uma conotação peculiar daqueles já conhecidos, pois envolvem a coletividade, a interação entre professores, alunos, profissionais do serviço e comunidade assistida.

Assim, parafraseando Moraes (2003), quando faz a proposta de uma “Escola viva”, defendemos que os ambientes dos estágios sejam espaços com uma nova concepção de vida, onde o aluno deixa de ser passivo ou apenas observador e interaja com o ambiente; partilhe com outros sujeitos suas ansiedades e insegurança; reflita sobre as suas ações, formulando propostas de soluções de problemas, colocando-as em prática; e seja copartícipe do processo educativo, tornando-o significativo para sua vida.

Nesse contexto, durante as observações realizadas no campo da Atenção Básica, encontramos a utilização de recursos didáticos considerados convencionais, tais como o uso de equipamento multimídia, o *datashow* e o álbum seriado para ministrar as ações educativas.

Entre as técnicas, observamos o estudo de caso, ensino com pesquisa, dinâmicas de grupo e seminários, para socializar o conhecimento; e utilização de instrumentos específicos da profissão, como o uso do gestograma, cartão da gestante e relato de experiências, nos diversos momentos das consultas de Enfermagem no pré-natal, assim como nas visitas domiciliares, acompanhando a equipe da “Estratégia Saúde da Família” na unidade básica de saúde.

Durante o período de pesquisa nos campos de estágio, observamos que a forma de comunicação mais utilizada pelos professores em conjunto com seus alunos ocorreu por meio das orientações e relatos de experiência aos clientes durante as consultas de Enfermagem, das ações educativas, tanto na UBS quanto nas escolas, e das rodas de conversas que emergiam espontaneamente nos corredores da unidade ou na copa na hora do cafezinho.

Vejamos um exemplo de uma ação educativa:

O professor aproveita o espaço da entrada da unidade, onde há bancos e as pessoas aguardam as consultas médicas, para realizar ações educativas com temas relacionadas às necessidades de saúde da população. As alunas organizam no setor o material de apoio como Datashow e computador, com a ajuda do professor. Os temas anunciados eram sobre hipertensão e diabetes. Os slides contêm imagens e textos sobre a temática seguindo uma sequência padronizada, como: definição, sinais e sintomas, como prevenir e cuidados de Enfermagem. A exposição foi dividida entre dois alunos que vão se revezando ao longo das explicações. Algumas pessoas prestam atenção, outras mexem no celular. Aparentemente não dão muita importância. O ambiente é desfavorável, pois era o hall de entrada da unidade, onde havia o fluxo de pessoas, crianças chorando, o tom de voz do aluno era baixo e não favorecia uma boa audição durante a exposição. Ao término da palestra, o professor pergunta para quem está assistindo se têm alguma dúvida. Dando continuidade na atividade inicia outra apresentação, cujo tema é sobre diabetes. As condições permanecem as mesmas. Após a explanação dos temas foi informado que seria passado um pequeno vídeo sobre as temáticas, porém ele não abriu, então foi encerrada a atividade (Observação – Diário de campo – Prof. Davi – 12.04.2013).

Apesar das facilidades proporcionadas pelo recurso multimídia utilizado, verificamos que os objetivos da atividade não foram alcançados, uma vez que não houve participação efetiva da população, a explanação tornou-se cansativa devido aos longos textos existentes nos slides, com a abordagem de dois temas complexos e extensos e o ambiente totalmente desfavorável para aquele tipo de atividade.

Após a explanação, em local reservado com o grupo de alunos, o professor teceu os comentários relacionados à explanação das alunas:

Não é para se preocupar, mas anotei algumas falas que a gente precisa comentar e discutir. De forma geral foi boa a apresentação, mas primeiro de tudo, o que vamos fazer precisa de um planejamento, verificar o material se está disponível, se está funcionando, se você anunciou o vídeo precisa

certificar que vai funcionar, se verificar que não está, então nem anuncia (Observação – Diário de campo – Prof. Davi – 26.04.2013).

A atitude do professor de analisar criticamente as ações das alunas com o grupo traduz um dos papéis a serem desempenhados pelo professor, corroborando com Cunha (2008, p. 70) ao afirmar que a “forma de ser e de agir do professor revela um compromisso. E é essa forma de ser que demonstra mais uma vez a não neutralidade do ato pedagógico”. Nesse sentido, verificamos que o professor Davi estava atento durante a execução das atividades dos alunos, interveio no momento necessário, realizando críticas construtivas com o intuito de desenvolver o crescimento profissional de seus alunos.

Outro recurso utilizado para desenvolver o mesmo tema foi o álbum seriado:

Duas alunas iniciam a atividade, expondo o material produzido por meio de álbum seriado, contendo imagens de recortes de revistas e informações sobre o tema de hipertensão e diabetes mellitus. A clientela é composta por gestantes e idosos. A dinâmica adotada pelas alunas foi a seguinte: enquanto uma aluna faz a explanação do tema, a outra verifica a pressão arterial da clientela que assiste à palestra [...] Ao comentar sobre a importância da alimentação balanceada, sem exageros, diversificados com frutas, verduras e açaí. Nesse momento a clientela começa a interagir e fazer questionamentos: “como a pessoa sabe que está com a pressão alta?”, “a pressão baixa tem problema?”. As dúvidas acabam sendo esclarecidas individualmente com o auxílio da professora (Observação – Diário de campo – Profa. Sofia – 07.05.2013),

O recurso empregado e a forma de abordagem utilizados pelas alunas favoreceram a aproximação da clientela assistida. O material apresentado possuía mais imagens do que textos, induzindo as alunas a melhor explanação sobre o tema, favorecendo o contato com a população e abertura para os questionamentos, sendo que a professora Sofia pôde contribuir com algumas informações esclarecedoras sobre as dúvidas que surgiram durante a explanação.

Em conversa informal com a professora Elizabeth, durante a observação de campo, constatamos o seu entusiasmo em organizar uma atividade na escola pública, onde os alunos do estágio desenvolveriam o tema sobre métodos contraceptivos por meio do recurso do álbum seriado:

[...] eles vão para a escola, vão falar sobre a sexualidade e logo em seguida eles vão falar sobre os métodos contraceptivos. Eles vão dar um choque por meio de algumas figuras trabalhando as doenças sexualmente transmissíveis: se eles [jovens da escola] não utilizarem [o preservativo] o quê que pode acontecer; e o que fazer se algo acontecer com eles, o que fazer, o que procurar, onde procurar? Eles [os alunos do estágio] vão implementar isso na escola, já estão com os planos de ações prontos, falta só implementar, vão levar vídeos, vão levar pipoca, porque eles vão fazer um minicinema e



depois eles vão dar uma palestra propriamente dita (Observação – Diário de campo – Profa. Elizabeth – 07.05.2013).

Depreendemos dos exemplos citados que, independente da temática abordada, o envolvimento e acompanhamento do professor é essencial, como forma de incentivo e seleção do recurso adequado para a atividade a ser desenvolvida pelo aluno. Nem sempre o recurso mais sofisticado, no caso o *datashow*, dá o melhor resultado. Nos casos vistos, o álbum seriado, recurso considerado mais simples, proporcionou maior participação da população e, consequentemente, atingiu os objetivos da atividade proposta.

Nesse sentido, a escolha dos recursos deve atender a alguns critérios, entre eles, planejar a atividade com antecedência; avaliar o ambiente e certificar se está adequado; assegurar-se de que os equipamentos e acessórios estejam funcionando; conhecer a clientela que participará da atividade e ter o domínio do recurso e das formas de abordagem dos conteúdos a serem apresentados.

Masetto (2012), ao citar como exemplo o uso do *datashow* e o *PowerPoint*, considera que são recursos facilitadores e mediadores da aprendizagem, principalmente pela possibilidade de inserir imagens, som e textos que dão movimento a apresentação. Quando utilizados corretamente, ativam os sentidos dos sujeitos e incentivam a reflexão e compreensão da temática apresentada.

Quando questionamos os docentes sobre outras formas de acompanhamento das atividades dos alunos no campo de estágio, eles, em geral, destacaram o seminário, as dinâmicas de grupo e o estudo de caso como técnicas utilizadas para incentivar o aluno a pesquisar e socializar o conhecimento. O professor Felipe, por exemplo, assim se manifestou a esse respeito:

Eu sempre converso com os meus alunos bem no início da disciplina de estágio [...] é uma forma de muitas vezes passar umas atividades para complementar, no processo de ação desse aluno, e também de estimulá-los de alguma forma; induzi-los a estudar. Porque esse aluno ele passa no momento teórico, ele vê por exemplo, em “saúde da mulher” e “materno infantil” lá no terceiro semestre ou quarto semestre, e ele só vai vivenciar o estágio lá no nono e décimo semestres do curso. Então passou-se muito tempo: então nós selecionamos alguns temas bem peculiares daquele campo [...] Quando eu revejo com ele esse conteúdo fica mais palpável para ele construir e solidificar conhecimento [...] Pode parecer tradicional, mas eu avalio e defendo a apresentação dos **seminários**; e defendo a troca de conhecimento entre eles, na defesa como um momento único, interessante e produtivo para solidificação realmente desses conhecimentos (Entrevista – Prof. Felipe – 05.11.2013).

O professor destaca a necessidade de retomar os conteúdos teóricos como forma de complementação do ensino, justificando que esses conteúdos foram abordados praticamente

no início do curso. Ele considera que o seminário é uma forma de atualização desses conteúdos, de o aluno lembrar o que já estudou. Essa forma de abordagem adotada pelo docente proporciona ao aluno um novo contato com a fundamentação teórica já adquirida e que deve subsidiar as discussões no estágio supervisionado.

Colocamos a necessidade de esse professor recorrer aos recursos didáticos que se aproximem dos conteúdos teóricos expressos no plano de ensino, uma vez que ele geralmente não tem o conhecimento do que foi abordado em sala de aula. Em nossa vivência no acompanhamento de alunos no estágio, verificamos que, na concepção de alguns professores, nas disciplinas práticas a utilização do seminário não seria o recurso mais apropriado para o campo de estágio, porque estaria desvirtuando o aluno do campo.

Consideramos importante a oportunidade de refletir sobre as ações, a partir dos conteúdos que emergem da prática, pois o professor vivencia o cotidiano da prática e deve decidir a melhor maneira de socializar com os alunos esses temas e analisar o contexto em que eles acontecem. Para Tardif (2010)

[...] um professor não possui habitualmente uma só e única ‘concepção’ de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações (TARDIF, 2010, p. 65).

Torna-se, pois, necessário, na prática pedagógica, o diálogo entre as diferentes formas de saberes o que pode ocorrer quando o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar no curso de Enfermagem.

Outra técnica observada para desenvolver as atividades foi a formação de grupos para discussão de temas específicos, tais como a formação do grupo de idosos e dos grupos de gestantes. O diferencial nessa atividade é a participação da comunidade. Vejamos o relato da professora Sofia:

Para acompanhar a questão da hipertensão arterial com o idoso [...] a questão da atividade física, você pode fazer grupos, como estratégias de fazer **grupos de idosos, grupos de grávidas**, para a gente poder ter contato maior e trabalhar outras situações, que eles [os alunos] vão se deparar quando forem enfermeiros [...] A gente utiliza muito de palestras; geralmente essas atividades a gente divide em grupos de até dez grávidas, ou até dez idosos, a gente trabalha com esses grupos vários assuntos, e nas escolas a gente faz palestras e **ações** também (Entrevista – Profa. Sofia – 01.11.2013)

No contexto da saúde coletiva é muito comum realizar atividades que envolvam a comunidade. Como exemplos, temos as ações nas escolas com a equipe multiprofissional de

saúde<sup>26</sup> da Estratégia Saúde da Família, por meio de visitas domiciliares em conjunto com a equipe do Núcleo de Apoio a Saúde da Família - (NASF)<sup>27</sup>, e participação nas campanhas de vacina. A atividade com o grupo de idosos foi realizada fora do ambiente da UBS, especificamente no centro comunitário do bairro, com a participação da equipe da Estratégia Saúde da Família e a fisioterapeuta da equipe. Durante essa atividade foram desenvolvidas técnicas de acolhimento aos presentes, exercícios de alongamento, aferição da pressão arterial, além de orientações quanto à alimentação e quanto à importância do exercício físico para a manutenção de uma vida mais saudável.

Quando a professora Sofia comenta que precisa “trabalhar outras situações”, ela visa à ampliação dos cenários de aprendizagem, saindo do foco do ambiente da unidade básica de saúde indo até à comunidade conhecer suas “gentes”, suas limitações, necessidades e dificuldades. Desse modo, corroborando com Macêdo *et al.*:

Os cenários de aprendizagem implica em espaços abertos, concretos, de incorporação/produção do cuidado em saúde, produzidos por trabalhadores concretos inseridos na sociedade, e todas as oportunidades de aprender sobre as pessoas, culturas, serviços, redes, estratégias e políticas (MACÊDO *et al.*, 2011, p. 235).

Nesse sentido, realizar atividades em novos cenários da rede de saúde possibilita que o aluno se aproprie da realidade que o cerca e exercite seu potencial criativo, reflexivo e de tomada de decisão, colocando em prática os diversos saberes por eles produzidos, aliando o pensar-fazer-sentir. O trabalho desenvolvido pela professora Sofia vai ao encontro do que recomendam as DCN de Graduação em Enfermagem, a Resolução 03/2001, Art. 4º: “[...] cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de forma integral e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde, sendo capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos” (BRASIL, 2001, p.1).

A técnica de estudo de caso surgiu conforme o contexto a seguir explicitado:

Foi agendada na faculdade uma atividade fora do campo de estágio; tratava-se da apresentação do **estudo de caso**, solicitado pela professora Elizabeth como atividade de avaliação. Seriam três apresentações: todos abordariam o

<sup>26</sup> Composta por, no mínimo: (I) médico generalista, ou especialista em Saúde da Família, ou médico de Família e Comunidade; (II) enfermeiro generalista ou especialista em Saúde da Família; (III) auxiliar ou técnico de enfermagem; e (IV) agentes comunitários de saúde. Podem ser acrescentados a essa composição os profissionais de Saúde Bucal: cirurgião-dentista generalista ou especialista em Saúde da Família, auxiliar e/ou técnico em Saúde Bucal. Disponível em: [http://www.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2488\\_21\\_10\\_2011.html](http://www.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2488_21_10_2011.html).

<sup>27</sup> São constituídos por equipes compostas por profissionais de diferentes áreas de conhecimento, que devem atuar de maneira integrada e apoiando os profissionais das Equipes Saúde da Família, das Equipes de Atenção Básica para populações específicas.

mesmo tema “Importância do Pré-natal” a partir das consultas realizadas na unidade básica de saúde. O primeiro grupo a se apresentar é formado por três alunos, esses seguem um roteiro já estabelecido pela professora, que inclui: introdução, objetivos, metodologia, hipóteses diagnósticas, história ginecológica, antecedentes familiares, pessoais e obstétricas, exame físico, fundamentação teórica, Sistematização da Assistência de Enfermagem (SAE), conclusão e referências utilizadas. Após a explanação do primeiro grupo, a professora faz alguns questionamentos, direciona-se para o aluno que comentou sobre o exame físico e comenta: *“você citou que a gestante estava taquidispneica e com a respiração ofegante; porque considera esses termos, se na apresentação informa que a respiração estava dentro dos padrões normais, entre 16 e 20 incursões respiratórias por minuto?”* Como, se no dia da consulta a gestante estava com 19 semanas, colocaram que ela estava com *marcha anserina*?<sup>28</sup> Quando começou a *marcha anserina*? Geralmente esse tipo de *marcha* inicia por volta da 26ª semana de gestação. A infecção urinária ocorre por qual tipo de micro-organismo? (Observação – Profa. Elizabeth – 08.05.2013)

O recurso desse estudo de caso traz uma conotação de cientificidade para as atividades que são realizadas na UBS. No caso específico da consulta de Enfermagem no pré-natal, não se trata simplesmente de atender à gestante e preencher os instrumentos de coleta de informações; a orientação vai mais além, permitindo compreender o porquê das ações realizadas, quais orientações são necessárias para cada caso, o uso das terminologias técnicas, reconhecer os termos utilizados pela comunidade e estabelecer a relação entre a teoria e a prática.

A docente, ao chamar a atenção dos alunos sobre os equívocos surgidos durante a explanação em comparação com o trabalho escrito e a abordagem à gestante, faz com que eles reflitam sobre suas ações. Segundo Tardif (2010, p. 66), quando os saberes do professor são vistos como “saberes na ação”, trata-se do “poliformismo do raciocínio”, ou seja, “uso de raciocínios, de conhecimentos, de regras, de normas e de procedimentos variados, decorrentes dos tipos de ação nas quais o ator está concretamente envolvido juntamente com os outros, no caso, os alunos”. Desse modo, o professor olha para a ação ocorrida fazendo análise a partir de questionamentos, sendo que quando o professor faz uma reflexão sobre a reflexão na ação, esse adquire uma postura mais investigativa no campo (PIMENTA; GHEDIN, 2008).

Essa forma de agir indica uma tentativa de superação do paradigma da racionalidade técnica, seguindo para o desenvolvimento de um paradigma de formação que inclui a análise das ações e fomenta, dessa forma temos “a discussão de saberes e práticas docentes, explicitando o sentido das experiências nas aprendizagens profissionais” (MACHADO, 2009, p. 137).

<sup>28</sup> A gestante altera sua postura para se adaptar à mudança do centro da gravidade; sua deambulação é comparada à dos gansos, caracterizada por passos curtos e base de sustentação alargada mais à direita.

A saúde e a educação nos ambientes da Atenção Básica são indissociáveis na prática do profissional Enfermeiro. Nesse contexto, emergem formas inovadoras de atuação e aproximação junto à comunidade, como a roda de conversa:

Tenho trabalhado muito a questão da Educação e saúde nos estágios, [...] Agora já trabalho com grupos, grupo de gestantes, **com roda de conversa**; eu vejo como muito interessante isso. Eu digo para o aluno: “não é você que vai falar, você vai mediar, vai deixar aquela senhora ali que tem quatro, cinco filhos falar a experiência dela”, perguntar para ela “já fez pré-natal, já participou de grupos de gestantes?” Deixa ela contar a experiência dela para aquela gestante que é de primeira vez [...] Escuta essa mulher um pouco, ela tem muito a dizer da sua realidade, a questão social dessa mulher, é muito interessante, então você escuta muito e deixa ela se **empoderar** e se **manifestar** e você aproveita essas informações, se você considera que tem informação equivocada, vamos trabalhar aquilo com essa mulher, pode ser uma fragilidade ali, mas você consegue reverter (Entrevista – Prof. Felipe – 05.11.2013)

A “roda de conversa” traz uma conotação de socialização, permite a troca de saberes. Essa abordagem se pauta na construção de novas relações entre professor, aluno e comunidade, permitindo, assim, que esse sujeito sinta-se “empoderado” da sua própria realidade, e possa trocar os conhecimentos com essa equipe que o assiste, mantendo uma relação de sujeito-sujeito.

#### 4.1.5 Saberes pedagógicos: aspecto da avaliação

Considerando que os cenários dos estágios são complexos e diferem do contexto da sala de aula, a avaliação não poderia estar ligada apenas a um único instrumento avaliativo como, por exemplo, a prova. Apesar dos esforços dos docentes em desmistificar o processo avaliativo nesses cenários, ainda persiste uma concepção “de nota, de poder, de aprovação ou de reprovação, de autoridade, de classificação” como forma de avaliar os alunos (MASETTO, 2012, p. 169).

Segundo o autor, para desmitificar a avaliação como emissão de notas, que leva a resultados de aprovação ou reprovação dos alunos, o processo avaliativo deve estar integrado ao processo de aprendizagem. Isto deve ocorrer por meio de acompanhamento do aluno, verificando suas dificuldades, estabelecendo um *feedback* contínuo dos avanços alcançados, montando estratégias para que possa alcançar os objetivos de aprendizagem e não esperar para que, ao final do processo, esse aluno receba o resultado negativo de toda sua jornada na disciplina.

Partindo desse pressuposto, fomos à busca de identificar nos documentos das instituições, assim como nas práticas pedagógicas dos docentes, a forma de avaliar os alunos, considerando a diversidade dos cenários dos estágios e os recursos didáticos por eles utilizados.

Quanto ao sistema de avaliação das instituições, identificamos semelhanças quanto aos critérios estabelecidos, ou seja, para aprovação em qualquer disciplina, o aluno teria que obter a frequência mínima de 75% nas aulas, a diferença entre uma instituição e outra está na nota mínima para adquirir a provação, variando entre notas iguais ou superiores entre 5,0 e 7,0. Entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição, encontramos apenas em um projeto o sistema de avaliação específico para o estágio supervisionado, que diz:

No decorrer do estágio a avaliação será formal em todo o processo de ensino-aprendizagem, voltado para os objetivos do estágio, envolvendo conhecimentos, habilidades e atividades dos acadêmicos, bem como conteúdos das tarefas, desempenho das atividades práticas, entrevistas e autoavaliação (PPP – IES 1, 2007).

Todas as instituições estão de acordo com a DCN, que nos informa no seu Art. 15, § 2º: “O Curso de Graduação em Enfermagem deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica definidos pela IES à qual pertence” (BRASIL, 2001, p. 6).

Apesar da diversidade de recursos didáticos e metodologias utilizados pelos professores, o processo avaliativo culmina na emissão de uma nota como resultado da avaliação. Identificamos semelhanças nos instrumentos avaliativos: os critérios estabelecidos, incluindo pontualidade, assiduidade, criatividade, iniciativa, destreza e associação entre a teoria e a prática, estão presentes nesses instrumentos. Outras estratégias são utilizadas como critério de avaliação, por exemplo, a prova escrita, autoavaliação e relatório ao final do período de estágio.

O professor Davi informa que realiza a avaliação atendendo ao sistema de avaliação da instituição:

[...] é feita uma avaliação escrita. São muitos critérios; então a gente pode colocar uma questão sobre a associação teoria e a prática, uma questão da apresentação dos seminários, das orientações que eles fazem nos diversos programas de saúde, as palestras educativas (Entrevista – Prof. Davi – 05.11.2013)

A professora Elizabeth comenta que, além de utilizar o instrumento recomendado pela instituição, possui uma maneira própria de avaliar:

Eu tenho uma estratégia, eu criei uma ficha minha própria de autorreflexão dos alunos. Eu pego essa ficha e entrego para eles e vou lendo os tópicos: é em relação à pontualidade, assiduidade, compromisso, [...] Então eles se autoavaliam e quando eu chego para entregar a ficha de avaliação para eles anexarem ao relatório de estágio, eles fazem uma reflexão antes de eu entregar a minha avaliação. Então, quando eles recebem a avaliação, eles já sabem o porquê daquela nota. Isso facilita a minha relação com eles e quebra aquela situação de conflito do aluno sair chateado do estágio (Entrevista – Profa. Elizabeth – 01.11.2013).

O professor Felipe discute o instrumento de avaliação com os alunos, esclarecendo todos os critérios, e solicita que seja entregue um relatório ao final do estágio.

[...] então apresento a ficha, converso com eles, peço para lerem os pontos que estão sendo avaliados e tomar conhecimento daquilo [...] Eu peço para ele fazer um relatório de cada local, onde ele vai relatar as atividades, colocar as suas dificuldades, limitações, facilidades, e aí eu peço lá no final desse cenário com algumas considerações, sejam desenvolvidas em três perspectivas, dele mesmo aluno como ele chegou e como ele está saindo, do local e a perspectiva do docente o que o docente ajudou, contribuiu, o que ele deixou de fazer emitindo sua opinião (Entrevista – Prof. Felipe – 05.11.2013).

Constatamos que, apesar de persistir o uso de instrumentos tradicionais, há um movimento que tenta superar a visão coercitiva da avaliação. Entendemos que as novas formas encontradas pelos docentes procuram inserir o contexto da aprendizagem, a realidade concreta dos cenários do estágio, por meio da autoavaliação, realizando o *feedback* com o aluno e solicitando sua opinião a respeito do processo avaliativo. O depoimento da professora Sofia representa a complexidade sobre a temática.

[...] eu sempre digo que é muito difícil, eu como professora, avaliar o estágio. Seria muito mais fácil eu passar uma prova e dar uma nota, se tirar 10, pronto, tirar 8 ou 7 você dá a nota e encerrou aqui. Mas com o estágio não, você tem que ficar observando, você observa várias coisas, você observa a vestimenta do aluno, a hora que ele chega, se ele quer sair mais cedo, se ele é pontual, se ele vem ou se ele não vem, se há participação, se ele se dá bem com os colegas, se ele dá bem com os funcionários, a forma pela qual ele trata os clientes: São “n” situações que são colocadas na nossa ficha de avaliação. São avaliações formais, não tem como você está com um caderninho anotando tudo, tem que ter um **olhar mais ampliado**, já que a gente tem vários alunos, vários setores, a gente tende a se perder. Então a gente tem que **conhecer o nosso aluno**, [...] O que eu acho importante é você dar um **feedback** para o teu aluno todo final de aula, para ele ficar ciente do que ele tem que mudar e o que pode melhorar (Entrevista – Profa. Sofia – 01.11.2013).

Verificamos, nos diferentes posicionamentos dos professores de estágio, a complexidade em torno da avaliação e diversidade de situações que eles se propõem a analisar. Além de estabelecer critérios avaliativos, a maioria deles organiza um roteiro de

observação, na perspectiva de obter maior “clareza, concretude, objetividade nas informações e consequente possibilidade de diálogo” com os alunos (MASETTO, 2012, p. 185).

## 4.2 Saber Curricular

Grosso modo, quando pensamos em “Currículo”, vem logo à mente uma relação de disciplinas organizadas de forma sistemática, sequenciadas e representadas por determinada carga horária e área de conhecimento. Entendemos que o processo de construção de um currículo acadêmico, vai mais além do elenco de disciplinas, pois nele estão presentes os marcos teórico, filosófico e conceitual que dá vida ao curso. Temos ciência da diversidade de conteúdos existentes no âmbito social, que urge ser incluída e discutida em qualquer formação profissional.

Atualmente, a sociedade vivencia temas complexos e importantes os quais merecem atenção das instituições formadoras, como por exemplo, os temas sobre inclusão, acessibilidade, garantia de direitos sociais, cotas raciais nas universidades, manifestações sociais por direitos humanos de igualdade, ascensão das mulheres no campo de trabalho, reivindicações de trabalhadores por melhores condições de trabalho, entre outros temas polêmicos.

Há que se considerar que o campo do Currículo é um território de disputa, conflitos, tensões e embates políticos de grupos de interesse, uma vez que esses tentam fazer valer aquele conhecimento que consideram legítimo ou mais importante. Como destaca Arroyo (2011, p. 16), o conhecimento hoje é mais dinâmico, complexo; sua produção e apropriação sempre entram nas disputas das relações políticas de dominação-subordinação, pois, segundo ele “não fomos formados-licenciados para o ensino de todo o conhecimento, mas daqueles sistematizados e disciplinados nos currículos”.

Nesse contexto, procuramos entender o que está nas entrelinhas dos currículos das instituições participantes desta pesquisa e verificar como estão organizados os projetos políticos pedagógicos a partir das diretrizes curriculares. Ressaltamos que não foi nosso interesse analisar o PPP de cada instituição, por esse motivo enfatizamos apenas as informações pertinentes à disciplina do Estágio Supervisionado. Buscamos elementos nesses projetos que norteiam a concepção de estágio e autonomia, a partir da prática pedagógica de cada docente participante.



No Brasil, desde a implantação da LDB 9.394/96, a política curricular nacional é expressa por meio de diretrizes curriculares. Conforme Ito *et al* (2006, p. 572), essa legislação “assegura às instituições de Ensino Superior autonomia didático-pedagógica, bem como autonomia em fixar os seus cursos e programas”. Mas, como assegurar que os conhecimentos existentes nesses currículos são adequados para a realidade de cada região e como estão sendo trabalhados pelos docentes?

Inicialmente destacamos a concepção sobre o Estágio Supervisionado emitida nesses documentos, assim como nos relatos dos docentes. Verificamos que em duas instituições de ensino está descrito no PPP o seu posicionamento quanto à concepção do estágio:

Estágio curricular do curso de Enfermagem é caracterizado como um conjunto de experiências de aprendizagem em situações reais de vida profissional proporcionadas ao estudante [...] é uma atividade acadêmica obrigatória, planejado conforme as diretrizes curriculares (PPP – IES 2, 2005, p. 55)

[...] se caracteriza como atividade prática integrante do desenvolvimento metodológico de aprendizagem na formação do aluno por meio da execução das tarefas relacionadas com o ensino, pesquisa e extensão, em campos que possam contribuir para a sua qualificação profissional (PPP – IES 4, 2006, p. 09)

Como observamos nesses excertos, a concepção entendida por essas duas instituições aproxima-se dos objetivos a serem alcançados pela atividade desempenhada pelos docentes, os quais inserem experiências do campo profissional, traz uma conotação de ação quando menciona “execução de tarefas”, ou nas práticas a serem realizadas em “situações reais” no cotidiano da profissão. Geralmente os textos desses documentos fazem menção às diretrizes curriculares do curso de Graduação de Enfermagem (Resolução CNE/CES nº 03 de 07 de novembro de 2001) como forma de referência à política nacional.

As outras duas instituições não fazem menção quanto à concepção de estágios de forma explícita no texto; entretanto, conforme as ementas das disciplinas há o destaque para o trabalho coletivo e as políticas de saúde vigente no país:

[...] os conteúdos programáticos emergem a partir do **contexto coletivo**, com uma abordagem crítica, enfatizando os conhecimentos fundamentais sobre a **saúde pública**, políticas de saúde e modelos assistenciais adotados no país (PPP - IES 1 – Ementa da disciplina Estágio Supervisionado I, 2007, p. 10).

[...] desenvolverá atividades de Enfermagem em situações vivenciadas em realidades comunitárias em nível de **atenção básica**, vislumbrando os aspectos primário, secundário e terciário fundamentados em marcos teóricos e conceituais centrado no processo e diagnóstico de Enfermagem (PPP – IES 3 – Ementa da disciplina Estágio Supervisionado I, 2006, p.).

Nas respectivas ementas, notamos a inferência dos conceitos gerais abordados nas diretrizes curriculares da Enfermagem os quais enfatizam a relação saúde-doença do cidadão.

Durante as observações realizadas no campo do Estágio, constatamos que os docentes atuam na Atenção Básica executando os programas de saúde preconizados pelo Ministério da Saúde. Entre vários programas, verificamos que o programa de atenção integral a Saúde da Mulher é o mais evidenciado, destacando a consulta de pré-natal, o planejamento familiar, a coleta de PCCU entre outros. Observemos as orientações do professor dadas às alunas quanto à solicitação de exames para a gestante durante a consulta de pré-natal:

**Prof. Felipe:** Apesar de estar sendo recomendado pelo manual, tem alguns exames que não estão fazendo na rede básica. Por exemplo, o exame anti-HIV, não são todas as unidades que estão fazendo, então a gente encaminha para o CTA (centro de testagem de doenças tropicais do estado); eles fazem. O teste rápido para HIV, se der positivo a gente encaminha para lá para eles fazerem a sorologia e poder confirmar.

**Aluna:** Então o que a gente prescreve?

**Prof. Felipe:** Estou prescrevendo o aconselhamento e o pedido de testagem para HIV. Mas antes, claro, a gente tem que conversar com essa mulher, explicar como vai ser realizado o exame, perguntar se ela gostaria de realizá-lo, explicar a importância de fazer o exame [...] Sobre o exame preventivo de câncer cérvico uterino (PCCU), é recomendado que as mulheres façam uma vez por ano, mas se ela faz dois exames com resultado normais, ela passa a fazer a cada dois anos (Observação – Diário de campo – 06.06.2013)

Notamos, assim, que nem todas as UBS estão preparadas para realizar todos os exames orientados pelo Ministério da Saúde. Constatamos que o docente procura executar suas atividades em coerência com as recomendações, tanto das diretrizes curriculares, quanto com o documento da instituição na qual atua, mesmo não tendo todos os serviços de atendimento na mesma UBS.

Quando conversamos sobre a concepção de estágio supervisionado, alguns docentes assim se posicionaram:

Eu tenho o estágio como um **processo final, conclusivo**, onde você está **terminando de moldar e emitir um parecer** se esse aluno que está saindo da universidade tem condições realmente de exercer o papel profissional. O estágio tem uma concepção, que nos habilita para tal, **verificar se o aluno tem condições**. E o processo de capacitação, realmente, desse aluno, tudo que esse aluno viu no processo teórico do curso, porque o nosso estágio aqui é nos dois últimos semestres. Então tudo o que ele viu nas disciplinas teóricas e práticas, lá no estágio nós vamos fazer o **fechamento final** desse processo todo (Entrevista – Prof. Felipe – 05.11.2013)

Sob o meu o ponto de vista seria, ele já vem com suas próprias palavras dizendo, **supervisionar as habilidades dos alunos**, se eles têm em realizar

técnicas e procedimentos o que ele aprendeu em todo período acadêmico até a data do estágio. Só que a gente não está só para supervisionar, a gente está para **corrigir alguns déficits** que os alunos têm para que eles possam sair bem habilitados a executar as atividades dos enfermeiros. Então, na verdade eu não vou só supervisionar eu vou realmente **avaliar e corrigir esses déficits** para que ele saia bem formado para a atuação do campo (Entrevista – Profa. Elizabeth – 01.11.2013)

Embora o discurso dos professores se aproxime das recomendações das diretrizes curriculares, ao afirmar a prática docente observada aproxima-se de uma abordagem tecnicista de ensino.

Constatamos um caráter prescritivo presente nos discursos dos docentes e forte inserção de poder em relação aos alunos. Os docentes se apropriam do poder quando anunciam que precisam “emitir um parecer” ou “corrigir déficits”, acreditando que seu papel como docente também seja verificar se o aluno “tem condições” de atuar como profissional. De fato, estas atividades fazem parte da avaliação do aluno durante a realização da disciplina, mas a forma pela qual se posicionam traduz indícios de uma abordagem tecnicista, em que “a preocupação é se o aluno alcançou ou não os objetivos propostos” (BEHRENS, 2005, p. 51).

Entretanto, o que nos chama a atenção é a carga de responsabilidade que esses professores trazem para si: sua atuação como docentes pode determinar o sucesso ou fracasso do futuro profissional. Tal responsabilidade se intensifica quando esses docentes acreditam ser durante o estágio supervisionado o momento de avaliar “tudo o que o aluno aprendeu” durante a sua formação. Observemos os relatos a seguir:

O Estágio Supervisionado é fundamental. É a primeira relação que a gente observa desse acadêmico, junto à questão prática. O professor precisa ter muito essa visão dessa associação de teoria e a prática, para que esse aluno possa **dinamizar tudo o que ele aprendeu** e realizar da melhor forma possível, sabendo que muitas vezes o que ele observou teoricamente, muitas vezes pode ser diferente na prática, mas que ele procure meios para realizar aquele trabalho dentro dos serviços de saúde da melhor forma possível (Entrevista – Prof. Davi – 05.11.2013)

Bom, eu acho que o estágio supervisionado vai favorecer o aluno para que ele possa direcionar na prática e desenvolver na prática **o que ele viu e aprendeu na teoria**, sempre relacionando os conhecimentos técnicos e específicos do procedimento com a prática que ele está desenvolvendo. Como professor vai agir justamente para supervisionar esse aluno para **acompanhar, orientar e ensinar o aluno** para que ele possa saber relacionar a teoria e a prática (Entrevista – Profa. Sofia – 01.11.2013)

Esses depoimentos traduzem a própria organização das diretrizes curriculares relacionadas às competências e habilidades a serem desenvolvidas pelas/os enfermeiras/os. Conforme a Resolução CNE/CES nº. 03, Art. 6:

Os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Enfermagem devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrando à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em Enfermagem (BRASIL, 2001a, p. 04)

Compreendemos o estágio supervisionado “como reflexão sobre as práticas pedagógicas das instituições escolares, o estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação [...]” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 56).

Tal afirmativa entra em consenso com os estudos de Higarashi e Nale (2006):

[...] em termos de gradação, ou de escalas de complexidade, o estágio representaria, dentro do processo formativo, um último nível de aprendizagem – situação muito próxima daquela em que os profissionais enfermeiros atuam, e na qual o aluno se vê obrigado a enfrentar, utilizando todo o aporte teórico e prático até então adquirido no processo assistencial de seus pacientes ou clientes (HIGARASHI; NALE, 2006, p. 66)

Nosso entendimento é que essa concepção de currículo praticada pelos professores está desvinculada da realidade social, pois o conhecimento também se constrói a partir da imprevisibilidade. Sacristán (1998, p. 35) nos informa que as condições modelam e são fontes por si mesmas de um currículo paralelo ou oculto, um “currículo na prática não tem valor a não ser em função das condições reais nas quais se desenvolve, enquanto se modela em práticas concretas de tipo muito diverso”.

Corroborando com essa assertiva, Arroyo (2011, p. 16) afirma que “[...] temos um currículo oficial, com núcleo comum, disciplinado e em paralelo temos o currículo na prática incorporando temáticas, experiências sociais, indagações, procuras de explicações e de sentido a tantas vivências [...]”.

Concordamos com esses autores, pois vivenciamos e observamos uma prática concreta de fragilidades no campo de recursos humanos e materiais nos cenários de estágio, o que muitas vezes nos impõe a atuar com imprevistos e lançar mão da criatividade para desenvolver as atividades e promover o ensino. O depoimento da professora Sofia representa muito bem essa situação:

[...] hoje em dia eu falo “meu Deus, será que um dia eu vou trabalhar aqui no hospital público sem improvisar?”. Porque eu aprendi com o improviso, ensino com o improviso, eu trabalho com o improviso, dizem que a Enfermagem é a arte do improviso [risos] mas não deveria ser assim; deveria ter o material para ser utilizado. Claro que tem uma coisa ou outra, mas você só vai conseguir quando sai da faculdade quando a gente enfrenta a realidade (Entrevista – Profa. Sofia – 01.11.2013)

De acordo com as diretrizes curriculares, na formação do Enfermeiro, os conteúdos teóricos e práticos deverão ser “desenvolvidos ao longo de sua formação”. Entretanto constatamos por meio dos relatos dos professores que nem sempre as disciplinas teórico-práticas ocorrem desde o início do curso, e geralmente as atividades práticas concentram-se apenas ao final da Graduação, concomitante ao estágio supervisionado, proporcionando grandes dificuldades de acompanhamento desse aluno. Como exemplo, temos o currículo da IES 1, em que a disciplina de Materno Infantil I ocorre no quarto semestre, com uma carga horária de 120 horas a ser distribuída para os conteúdos teóricos, com 60 horas e para o desenvolvimento das aulas práticas 60 horas (PPP – IES 1, 2007, p. 10).

Durante as observações em uma UBS, verificamos que a Prof<sup>a</sup> Sofia acompanhava dois grupos de alunos durante a semana. Em conversa informal com as alunas do estágio perguntamos como era dividida a carga horária da disciplina. Elas informaram que:

De segunda a quarta, o estágio é realizado com a turma concluinte, ou seja, do 7º e 8º período; e na quinta e na sexta a atividade é acompanhada para as turmas do 5º semestre. Fato confirmado pela docente; reforça que ocorreu mudança no projeto político pedagógico, pois antes o estágio e as atividades práticas ocorriam concomitantemente apenas nos dois últimos semestres (Observação - Profa. Sofia - 26.03.2013)

Ao conversarmos com essa professora, durante a entrevista, sobre a metodologia utilizada e as alterações curriculares, ela comentou:

No tempo que eu estou aqui, há cinco anos, nós tivemos três mudanças de matriz curricular. Na primeira matriz eram oito semestres, e estágio e aulas práticas aconteciam nos últimos que era no sétimo e oitavo. Então eu percebia que era uma dificuldade para os alunos porque coisas que eles viram há dois ou três anos, agora que eles iam ver tudo junto. Nós temos uma grande demanda de alunos que são técnicos de Enfermagem, que já trabalham na área, e a gente tem que desmitificar essa questão e tentar fazer com que eles pensem como enfermeiros. Não eles deixarem a parte técnica, mas eles passarem a pensar como gerentes, a parte burocrática vai ter que vir junto, não tem como. Depois em 2010 entrou uma nova matriz que era de cinco anos e, a partir dessa matriz, começou a partir do quinto semestre a incluir em determinadas disciplinas a assistência. São justamente as aulas práticas em saúde da mulher, saúde do adulto e idoso, urgência e emergência, e assim vai. Em 2012, ano passado, entrou uma nova matriz, já é outro currículo com disciplinas que tem no anterior e que nessa parte da assistência ainda não chegou nenhuma turma com essa nova matriz (Entrevista – Profa. Sofia – 01.11.2013)

Entendemos que a estratégia realizada por essa instituição, de dividir os grupos de estágio, entre as turmas do quinto e oitavo semestres, a serem acompanhadas pelo mesmo professor, tem o objetivo de adequar o currículo às demandas da Resolução nº 4/2009, que dispõe sobre a carga horária mínima nos cursos de Graduação em Enfermagem e estabelece o

limite mínimo de integralização de cinco anos para os cursos com carga horária total entre 3.600h e 4.000h (BRASIL, 2009).

Os depoimentos dos professores trazem indicativos de uma fragmentação da estrutura curricular impactando na formação do futuro profissional. Acreditamos que é no espaço do estágio supervisionado que aparecem mais fortemente as dificuldades, sobrecarregando as responsabilidades dos docentes que atuam nessa disciplina:

Durante a prática a gente percebe muitas dificuldades, o aluno ainda vem muito “cru”, porque tem muita aula teórica e pouca prática, a carga horária das primeiras turmas era muito teórica e tinha pouquíssimas práticas. Isso dificultava; esse trabalho deixava a desejar, porque muitas vezes a gente tinha que parar em alguns momentos e discutir a teoria para depois implementar a prática (Entrevista – Profa. Elizabeth – 01.11.13).

A gente percebe muita dificuldade dos alunos ao desempenhar suas funções, devido à falta de prática durante o curso, concentram as atividades no final do curso, sobrecarregam as atividades, o aluno precisa sentir a presença do professor nas diversas atividades (Entrevista – Profa. Sofia – 01.11.13).

[Aulas práticas] só no final. Não tendo a prática no início do curso o professor tem que se desdobrar. Eu volto para a questão teórica sempre, independente de eles terem feito ou não, tanto que eu já ando com o material pronto: vamos trabalhar a saúde do idoso, o que as portarias colocam? Vamos trabalhar em cima das portarias do Ministério da Saúde, pergunto “qual é a limitação, o que vocês podem estar fazendo dentro desse trabalho?” (Entrevista – Prof. Davi – 05.11.2013).

[...] os alunos chegam com dificuldades imensas, então eu tive que voltar realmente com eles a outras situações [...] Na maternidade, por exemplo, a dificuldade de punção venosa: se ele [o aluno] ia prestar a assistência a uma mulher em trabalho de parto, nesse momento ele precisa fazer uma punção venosa. Isso aí claro faz parte dos procedimentos, mas se a gente não tivesse lá dentro da sala de pré-parto com uma certa habilidade[...] Eu tive que ser flexível e voltar um pouco (Entrevista – Prof. Felipe – 05.11.2013).

Notamos, dessa forma, que há consenso entre os professores a respeito da dificuldade enfrentada pelos alunos em relacionar os conhecimentos teóricos, adquiridos no início do curso, e a prática exigida no momento do estágio, momento esse caracterizado como de desenvolvimento e aprendizagem das atividades profissionais.

### 4.3 Saber Disciplinar

Entre os saberes docentes identificados por Tardif (2010, p. 38), o disciplinar é o que causa maiores questionamentos, uma vez que “os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”, ou seja, os saberes formados em

determinada área de conhecimento geralmente são produzidos por outros pesquisadores, são consolidados em programas e difundidos pela instituição formadora; no caso, pelos docentes que disseminam esses saberes específicos da área.

Como foco de análise, consideramos o contexto da Atenção Básica em que a atuação do docente centralizou no programa de atenção integral a Saúde da Mulher. Nosso olhar inevitavelmente direcionou-se tanto para os conhecimentos produzidos pelos docentes nessa área, quanto para os conteúdos e as formas de abordagem para o aluno e usuária do serviço.

Tendo como referência a consulta de pré-natal de baixo risco, o movimento realizado pelos docentes segue desde as orientações básicas para a gestante no que diz respeito às mudanças corporais causados pela gestação, hábitos saudáveis, alimentação básica, solicitações de exames de rotina; até procedimentos específicos, como cálculos da idade gestacional, data provável do parto, cálculo de IMC, Manobras de Leopold<sup>29</sup> para detecção de apresentação fetal, ausculta do Batimento Cardíaco Fetal (BCF), entre outros.

Destacamos que alguns fatores imprevisíveis surgem no campo de estágio, o que requer a criatividade do docente para esclarecer dúvidas, acrescentar alguma informação e estimular a curiosidade do aluno. Por exemplo:

A primeira consulta do dia é de uma gestante que veio do interior, do município de Bailique. Essa informa que já tinha iniciado o pré-natal naquele município, mas como sua gestação era considerada de alto risco veio para a capital mais cedo para ter uma melhor assistência. A gestante trouxe o resultado de vários exames realizados naquele município e informa que tem o útero bicornó<sup>30</sup>. A professora aproveita essa informação e explica o seu significado, fazendo um desenho esquemático do tipo de útero. Explica que trata-se de uma situação de risco e faz o desenho para melhor visualização, mas ao mesmo tempo tranquiliza a gestante e informa que ela teve uma ótima atitude como prevenção de vir para a capital, caso necessitasse de alguma intervenção cirúrgica (Observação – Diário de campo – Profa. Elizabeth – 12.03.2013)

Verificamos que, a partir dessa situação, a docente aproveita a oportunidade para explicar aos alunos e à gestante o que é um “útero bicornó”, utilizando um desenho esquemático e relatando os riscos que a gestante correria ao ter o parto sem auxílio.

---

<sup>29</sup> Trata-se de palpação abdominal para determinar situação, apresentação, posição e tamanho fetal através de quatro manobras: 1ª - palpa-se o fundo uterino procurando identificar o polo fetal que ocupa; 2ª – palpa-se os flancos da mãe para determinar a situação e posição do dorso fetal; 3ª – permite palpar o polo fetal que se apresenta, que normalmente é o cefálico; e, 4ª – permite avaliar o encaixamento da apresentação na pelve e a flexão (BRASIL, 2006).

<sup>30</sup> É uma má formação uterina em que existe uma membrana dividindo o útero em dois lados na parte interna (ZUGAIB, 2008).

Em outros momentos, os docentes utilizam de recursos específicos da profissão para agilizar o atendimento. No caso da consulta de pré-natal, para ser calculada a idade gestacional e a data provável do parto, utiliza-se o disco gestograma. Caso não tenham esse instrumento acessível, os alunos podem realizar o cálculo de forma manual. Identificamos que alguns alunos tinham dificuldades para realizar o cálculo da idade gestacional com o apoio do gestograma e tampouco tinham habilidade para o cálculo manual. Também apresentavam insegurança e nervosismo para iniciar a consulta, sendo que demoravam muito tempo para encerrar o procedimento. Ao final da manhã, o professor reúne com os alunos e comenta:

**Prof. Davi:** Percebo que vocês estão muito inseguros para realizar os procedimentos durante a consulta, vocês precisam estudar mais, precisam conhecer o roteiro da consulta... [um dos alunos tenta se justificar:]

**Aluno:** Não sinto à vontade com a sala muito cheia... tem muita gente, a gente não sente à vontade, a gestante não fica à vontade...

**Prof. Davi:** Nesse momento é necessário deixar outros alunos na sala, não podemos perder a oportunidade, pois não estamos tendo muitas consultas na unidade (Observação – Diário de campo – 05.04.2013)

Quando nós perguntamos sobre por que dar prioridade para o uso do gestograma durante as consultas de pré-natal, o professor assim justifica:

Na verdade, eles [alunos] são orientados com relação a esse cálculo. O gestograma ele é utilizado pelo Ministério da Saúde. Mas, quando não tem o gestograma a gente realiza a regra básica manualmente [...] Só que ainda tem alguns acadêmicos que confundem, às vezes a gente coloca essa relação logo no início para tirar as dúvidas que surgem durante o estágio, e ir se familiarizando com o gestograma. Eu sempre gosto de associar, fazer o cálculo com e sem o gestograma. Eles precisam saber [calcular] sem o uso do gestograma; pode ocorrer de não ter no local onde eles irão trabalhar e fazendo manualmente eles aprendem mesmo (Entrevista – Prof. Davi – 05.11.2013)

Ao ensinar as duas formas de cálculo, o professor considera em sua prática pedagógica o conhecimento da realidade regional. No caso de esses futuros profissionais atuarem em municípios que não dispõem de todos os recursos, como o gestograma, eles têm outro modo de desenvolver suas atividades utilizando outros meios – no caso o cálculo manual para a data provável do parto.

Nessa direção, a atuação dos docentes proporciona ao aluno, fundamentação teórica e prática para aquisição de competências técnico-científicas e socioeducativas no sentido de “promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus



clientes/pacientes quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social” (BRASIL, 2001, p. 3).

Nesse contexto, o que vai distinguir a atuação de cada docente, são as formas de abordagem e prioridade estabelecidas por eles, a partir das diversas situações que vivenciam no cenário de estágio. Extraímos alguns excertos nos quais os docentes esclarecem as dúvidas das gestantes de forma simples, objetiva e com domínio da área de conhecimento.

**Gestante:** Por que a gente sente tanta dor de cabeça?

**Profa. Elizabeth:** É preciso investigar, pois os sintomas pode ser de várias causas, pode estar relacionado a hipertensão, a insônia, alimentação deficiente, entre outras causas. Vamos solicitar alguns exames para podermos investigar (Observação – Diário de campo – 11.03.2013).

**Prof. Felipe:** O que a senhora tem sentido nessa gravidez?

**Gestante:** Para mim, essa é uma gestação ao contrário, sinto cansaço, dor nos seios, será que vai piorar?

**Prof. Felipe:** No início da gestação aumenta a quantidade de hormônio, traz uma série de sintomas e mudanças para a mulher, isso é considerado normal. Na verdade acontece, mas vamos solicitar alguns exames para verificar se tem anemia ou alguma doença associada. Gravidez não é doença, mas em alguns casos precisamos ficar atentos quanto o surgimento de algumas doenças (Observação – Diário de campo – 06.06.2013).

Ao mesmo tempo em que os docentes respondem aos questionamentos das gestantes utilizando termos mais acessíveis, a abordagem com os alunos é diferenciada, eles lançam mão de termos técnicos, novos questionamentos, estimulando-os a refletirem sobre a prática. Temos, a seguir, um exemplo de dois diálogos entre o professor e aluna, durante a realização do exame físico de uma gestante.

**Profa. Elizabeth:** Quais os encaminhamentos para uma gestante que se encontra em baixo peso? Qual será nossa conduta nesses casos?

**Aluna:** Ela será encaminhada para avaliação com a nutricionista para receber orientações quanto à alimentação adequada e fazer o acompanhamento. Como ela está apenas com nove semanas, ainda não dá para avaliar a altura uterina (Observação – Diário de campo – 01.04.2013).

**Prof. Felipe:** Quais são os sinais presuntivos da gravidez e quais as alterações no corpo da mulher que os identifica?

**Aluna:** Primeiro a ausência da menstruação (amenorreia), coloração escura

das aréolas das mamas, aumento dos seios e do quadril da mulher.

**Prof. Felipe:** O que você observou de diferente? Me diga os termos técnicos dos sinais presuntivos da gravidez?

**Aluna:** Nas mamas, as aréolas estão escurecidas, há presença de Tubérculo de Montgomery<sup>31</sup>, não há presença de Rede de Haller<sup>32</sup>, não há presença de linha nigra.

**Prof. Felipe:** Isso mesmo, esses são os sinais presuntivos da gravidez. Como a gestante está no início da gravidez, apenas com oito semanas, não dá para verificar a altura uterina; só vai estar palpável a partir de dez a doze semanas (Observação – Diário de campo – 06.06.2013)

Ao analisar os excertos acima citados, é possível dizer que os docentes articulam adequadamente o saber teórico e o saber da prática. A cada consulta, as informações fluem conforme a necessidade, principalmente quando o docente possui uma experiência na área.

Ainda na perspectiva de análise da relação teoria/prática no curso de Enfermagem, verificamos a fragilidade no planejamento das atividades curriculares, pois os professores informam que não conversam entre si para discutir os conteúdos a serem trabalhados:

Na verdade pelo campo que você vai atuar, principalmente nessas aulas práticas, relacionar a teoria com a prática, mas não vou mentir, não tenho contato com o professor que dá a teoria. Eu pergunto para os alunos “o que vocês estão vendo?” (Entrevista – Profa. Sofia – 01.11.2013)

Conforme o relato, a professora trabalha de forma isolada. Na verdade, muitos conteúdos existentes nos currículos formais sofrem alterações no decorrer do curso. Ao perguntarmos se já tinha ocorrido alguma situação em que não se sentiu preparada para atuar no estágio supervisionado e qual a conduta considerada mais adequada diante dessas situações, destacamos os depoimentos que se seguem:

[...] eu acho assim, que o enfermeiro ele é o profissional capacitado para acompanhar em qualquer setor, mas eu acredito que vai muito da afinidade. Se eu pudesse sempre seguir uma questão de afinidade, acho que o desempenho seria muito melhor (Entrevista – Profa. Elizabeth – 01.11.2013)

Sim, é limitador, muitas vezes você tem a formação, mas você não tem a experiência devida. Com relação ao estágio isso limita, tem que estar sempre correndo atrás do conhecimento [...] Essas experiências vão melhorando gradativamente [...] Eles [coordenação do curso] não querem saber da sua especialidade, infelizmente, era para ser direcionado de acordo com a tua área de atuação ou a tua experiência (Entrevista - Prof. Davi - 05.11.2013)

---

<sup>31</sup> Presença de pequenos nódulos na aréola mamária.

<sup>32</sup> Presença de rede venosa visível nas mamas.

Refletimos por meio desses relatos que a atividade profissional, assim como o ensino não é uma “atividade para amadores” como nos fala Guimarães (2006). Daí a preocupação expressa pelos docentes de que há necessidade de conhecer suas limitações, investir nas suas habilidades, proporcionar momentos de Educação continuada, pois nem sempre a formação recebida na universidade prepara o suficiente para atuar nas diversas áreas da profissão.

A construção da identidade da/o enfermeira/o docente, fazendo uma analogia com a identidade do professor proposta por Pimenta e Lima (2009, p. 62) “é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério”. No caso da Enfermagem essa construção se dá durante sua atuação nos diversos espaços de atuação profissional. No entanto, é no espaço da formação que se fortalecem “as opções e intenções da profissão”; ou seja, o período de estágio torna-se apropriado para definição de ser e estar na profissão, associando competências, habilidades, saberes, afinidades, atitudes e compromisso profissional.

Os professores declararam que durante a formação, as disciplinas da Licenciatura foram imprescindíveis para iniciar suas atividades na área da docência como o primeiro emprego:

[...] então, o meu primeiro emprego foi como professora no Ensino Médio, eu dava aula todos os dias à noite, de biologia, [...] foi primeiro emprego propriamente dito, tudo direitinho, tudo assinado, contrato administrativo (Entrevista – Profa. Elizabeth – 01.11.2013)

O estado tinha carência de professor de ciências, não tinha o curso de Biologia em Macapá até então [...] Fiquei no Ensino Médio trabalhando biologia desde 98. Concursado, ficava no curso técnico e Ensino Médio, mas na época eu comecei pelo contrato administrativo em biologia (Entrevista – Prof. Davi – 05.11.2013)

Na verdade eu sempre me identifiquei com a docência. Logo quando eu formei, no estado tinha contrato para professor de ciências, então os enfermeiros podiam dar aulas de ciências; hoje em dia não pode mais [...] Fui me inserindo na questão da docência e depois dessa fase do ensino fundamental eu passei para a fase de técnico de Enfermagem (Entrevista – Profa. Sofia – 01.11.2013)

Conforme os relatos, a inserção na docência ocorrida nos ensinos Fundamental e Médio, devido à carência de professores da área no estado, proporcionou subsídios para atuação no Ensino Superior. Nessa perspectiva, é no período de formação, por meio das disciplinas da Licenciatura que se abrem novos campos de atuação nas quais a/o enfermeira/o docente se atenta para a área do ensino aprimorando suas habilidades como educador e adquirindo competências que o habilita para a uma Educação permanente.

#### 4.4 Saber Experiencial

Conforme Tardif, Lessard e Lahaye (1991) o saber da experiência é:

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e requeridos no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação ou dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou de teorias. Eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática). Eles formam um conjunto de representações a partir das quais o(a)s professores(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, poder-se-ia dizer, a cultura docente em ação (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 228)

Com base na concepção dos autores, vimos como grande desafio desvelar por meio dos dados o saber construído na prática pedagógica dos professores. Assim, um recurso utilizado pelos professores para aproximar a gestante durante as consultas de pré-natal e comentar suas expectativas em relação à gestação foi a abordagem de relatos de experiências pessoais ou familiares, com vistas a chamar a atenção da gestante. Por exemplo, a professora Elizabeth, ao orientar a gestante quanto à necessidade de manter uma alimentação saudável e não aumentar o peso durante a gestação, comenta sobre a sua experiência:

[...] A professora acompanha o aluno durante o exame físico da gestante e faz algumas considerações em relação às mudanças do corpo da mulher durante a gestação. [...] Em relação à alimentação saudável, informa: “O que comer? Frutas, legumes, não é deixar de comer o que gosta, mas tentar diminuir a quantidade, fazer as refeições de forma fracionada de três em três horas. É um mito essa história que a gestante deve comer por dois. Os enjoos são comuns nesse período, isso acontece devido ao aumento de hormônios e suco gástrico. O que eu fazia quando eu estava grávida: eu comia de tudo, mas não em grande quantidade. A minha filha hoje, ela come de tudo porque eu vou ensinando” (Observação – Diário de campo – Profa. Elizabeth – 13.03.2013).

Constatamos que os relatos de experiências acontecem com o objetivo de adquirir a confiança da gestante e incentivar o diálogo. O professor Felipe utiliza essa ferramenta durante uma consulta de uma gestante que estava na décima gestação, uma mulher do interior, pescadora e pouco comunicativa. Para obter informações pertinentes aos hábitos de vida e alimentação, comentou sobre sua vida familiar e seu cotidiano “interiorano”, para realizar uma aproximação:

[...] **Prof. Felipe:** Por que a senhora só iniciou o pré-natal agora?

**Gestante:** Lá no interior é muito difícil ter médico. A parteira viu que o bebê está sentado.

**Prof. Felipe:** Gosto de trabalhar com parteira, mas tem situação para conversarmos: às vezes tem uma prática de puxar a barriga, não pode [...]. Eu sei que a senhora toma açaí, come um camarão, o peixe lá no Afuá, a farinha, o açaí com açúcar, esses alimentos ajudam muito nesse ganho de peso. Por outro lado, você com esse peso elevado traz repercussões para o bebê: se você cresce muito, o bebê também cresce muito e, lá na hora do parto, para colocar esse moleque para fora, fica mais difícil, mais pesado, não é isso? (risos) [...] A senhora é do Afuá, que lá se come muito açaí, camarão, peixe. Carne acho que não come muito, mas o frango, o açaí é todo dia não é? É no almoço ou no jantar?

**Gestante:** É só no jantar porque agora diminuiu o açaí, só no jantar.

**Prof. Felipe:** Para nós aqui da cidade é mais no almoço. O meu irmão que mora também no Afuá também toma açaí no jantar. Ele tira o açaí de tarde, bate na batedeira elétrica, descansa um pouquinho e às 8 da noite toma o açaí com peixe frito, açaí com peixe assado (risos) (Observação - diário de campo – Prof. Felipe – 07.06.2013)

Quando perguntamos sobre os motivos que o levaram a tecer comentários sobre os hábitos de seu irmão, o professor Felipe justifica da seguinte forma:

[...] Aquilo tudo tinha um objetivo: era para tentar ganhar a confiança, [...] eu fiz essa colocação de uma forma bem tranquila, porque ela não percebeu nenhuma situação de constrangimento. Porque acontece, às vezes, de uma colega enfermeira, ou o médico chegar e dizer “tu não pode comer isso”. Não é assim; é a realidade lá do interior, lá da ilha que ela mora. Come camarão, come peixe, toma açaí, na janta. Nós aqui na cidade tomamos açaí como sobremesa, no almoço. Lá ela não, toda a noite na janta imagina uma tigelada de açaí com farinha, com açúcar, camarão com um pouco de sal e vai dormir depois. [...] Então eu procuro trabalhar dessa forma, pode não ter parecido para ele [aluno] naquele momento, mas depois eu aproveitei para fazer os últimos arranjos lá na mobília e dizer “olha nós fizemos isso, com esse objetivo” e ele passa a perceber (Entrevista – Prof. Felipe – 05.11.2013)

Notamos, por parte do docente, a preocupação com a paciente durante a consulta, pois nesse momento, são realizadas perguntas de foro íntimo, associadas à fragilidade de comunicação dessa gestante, o que pode dificultar o direcionamento das ações de Enfermagem.

A forma de abordagem das/os professoras/es em relação ao aluno por meio de gestos também nos chamou atenção:

**Profa. Elizabeth:** Vou **te dar uma dica** como proceder para verificar a altura uterina. Como a gestante está apenas com 18 semanas de gestação, a altura uterina vai estar próximo, ou um pouquinho abaixo da cicatriz umbilical. Por exemplo, se eu sei que 16 semanas a altura uterina está na altura mediana entre o púbis e a cicatriz umbilical, provavelmente 18 semanas está um pouquinho acima (Observação – Diário de campo – 02.04.2013).

**Prof. Felipe:** Você deve posicionar a fita métrica em cima da sínfise púbica [a aluna faz a palpação e prepara para posicionar a fita métrica, o professor observa o procedimento e comenta]. Agora você, vai deslizar no abdômen da gestante e delimitar bem o fundo uterino, [marcou 32 cm] ela está com 34 semanas de gestação, está coerente com a altura uterina (Observação – Diário de campo – 07.06.2013).

Quando o professor diz “vou te dar uma dica”, “vamos fazer assim”, “olha a postura de Enfermeiro”, ele está alertando o aluno para questões cotidianas importantes da profissão. Ao descrever os procedimentos que o aluno deve desenvolver para medir a altura do útero notamos que, enquanto a professora Elizabeth utiliza uma linguagem coloquial, objetiva, o professor Felipe recorre a termos técnicos coerentes com o saber disciplinar.

Todavia, ambos conseguem exteriorizar o “saber fazer” a partir da sua experiência como profissional de Enfermagem, proporcionando ao aluno concretizar a relação entre a teoria e a prática. O objetivo para mensurar a altura uterina é “estimar o crescimento fetal, correlacionando-se a medida da altura uterina com o número de gestações” (BRASIL, 2010, p. 85-86).

Outro exemplo, ainda durante o exame físico da gestante, é quando o professor descreve como realizar as Manobras de Leopold:

**Prof. Felipe:** [...] o primeiro tempo você verifica o fundo uterino para delimitarmos como o bebê está encaixado; você segue apalpando o abdômen da gestante e já percebe o dorso do bebê, esse é o segundo tempo, ele está do lado direito da mãe; no terceiro tempo, apesar de ela ter um pouquinho de tecido adiposo, eu observo que o bebê está cefálico, ou seja, na posição de nascer – olha para a gestante em tom de voz que ela possa escutá-lo e informa que o bebê está na posição de nascimento – só que ainda está alto e móvel, a gente verifica no terceiro tempo a apresentação cefálica e no quarto tempo, ele encaixa na cavidade pélvica – comenta com a aluna – **na primigesta o bebê encaixa por volta da 36ª ou 37ª semana, na múltipara não, às vezes ocorre lá na hora do parto** que ele vai descer lá na bacia, aqui na pelve (Observação – Diário de campo – 07.06.2013)

Ao informar, de forma empírica, que o “encaixe do feto na pelve materna” pode ocorrer entre a 36ª semana de gravidez, até a hora do parto, o professor faz uso do saber oriundo de sua prática, pois isso varia de mulher para mulher. Concordamos com Zibetti (2005, p. 58) com a ideia de que, ao utilizar o saber da experiência “os professores incorporam, modificam, alteram e recriam o que aprenderam em função das necessidades que a prática aponta. Por isso, nem todos os conhecimentos vistos durante a formação são valorizados da mesma maneira”.

A ausculta dos batimentos cardíacos fetais do feto (BCF) foi outro momento, por nós observado, no qual os professores se apropriam da experiência para orientar os alunos no desenvolvimento da atividade:

**Profa. Elizabeth:** Se você encontrou o dorso do bebê do lado direito, então você posiciona o sonar desse lado para auscultar o BCF. Caso não encontre, pode **aproximar o sonar da cicatriz umbilical** e procurar [encontra o BCF e ouve com atenção, pede para o aluno contá-los por um minuto e ficar atento quanto às possíveis irregularidades e alterações no ritmo] os batimentos normais ocorrem de 120 a 160 batimentos por minuto (Observação – Diário de campo – 02.04.2013)

**Prof. Felipe:** Vamos tentar escutar o bebê, como nós observamos na manobra que ele está alto e flutuante, vamos escutar próximo a cicatriz umbilical da mãe, esse é o local provável para a escuta [desliga o ar condicionado, ao colocar o sonar na posição indicada]. Percebe-se que o bebê mexe no ventre da mãe. A aluna tem certa dificuldade para encontrar o BCF, mas o professor a incentiva “procura que você acha” [a aluna não consegue]. Vou te dar uma dica, **se você deixar o sensor molhado com o gel na lateral, vai dar interferência**, a outra questão é **esperar realmente, o aparelho detectar o foco, é dar um tempinho** [espalma a mão esquerda no ventre da gestante, e a outra mão com o sonar, fica por alguns minutos parados sem movimentá-lo, gira um pouquinho o sensor, então se escuta a circulação materna por meio do cordão umbilical; em seguida consegue detectar os BCF]. Nós podemos melhorar esse foco, pode ser falta de gel, eu posso mudar para o outro lado, com movimentos leves [encontra os batimentos e fala para a gestante] “a senhora já tinha escutado o coração do bebê?” (Observação – Diário de campo – 07.06.2013)

Nesses dois registros, verifica-se que o docente incentiva o aluno a não desistir de concluir a atividade, sempre fomentando o diálogo e a paciência ao desenvolver a atividade. Esse modo de agir coaduna com Behrens (2005, p. 84) ao afirmar que “o aluno precisa ser instigado a avançar com autonomia, a se exprimir com propriedade, a construir espaços próprios, a tomar iniciativa, a participar com responsabilidade, enfim, a fazer acontecer e aprender a aprender”. Tal assertiva coaduna com Freire (2006, p. 47) quando afirma que “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Entretanto, percebemos que a expectativa não é só do aluno, mas também do docente em concluir a atividade de forma eficaz. Quando indagamos se foi tranquilo “tornar-se professor”, esses nos revelam:

Às vezes **a gente vai para os estágios com o coração na mão**, porque a gente não sabe muitas vezes o que vai encontrar nos locais. Muitas vezes as atividades não conseguem fluir, por quê? Por falta de infraestrutura. Falta de material, porque o médico não foi, porque a central de ar está quebrada lá do setor, porque não tem medicação [...] Assim, são muitas surpresas que a

gente vai encontrar; é justamente isso que a gente tem que estar fazendo alguma coisa ou montar estratégias para fazer uma atividade diferenciada; fazer uma prática diferente aqui; procurar uma situação diferente ali para a gente poder continuar o estágio e não ficar monótono (Entrevista – Profa. Sofia – 01.11.2013) .

[...] **eu tive aquele medo, insegurança de assumir**, mas ao mesmo tempo, eu percebi [...] eu comecei a lecionar, eu vi que eu tinha a capacidade, tinha conhecimento técnico e teórico para colocar em prática, para poder lecionar, poder ir a frente na sala de aula (Entrevista – Profa. Elizabeth – 01.11.2013).

Eu sempre procuro, antes de iniciar o estágio, eu vou ao campo para conhecer o local onde eu vou desenvolver, conhecer os procedimentos, e **se tiver algum procedimento que eu não sei, e eu nunca vi, eu vou estudar** ou procurar com o meu colega dali, me informar antes, para quando os alunos venham me perguntar, eu já saiba o que está acontecendo. Mas quando isso acontece a gente não pode deixar o aluno ir embora com a dúvida, a gente precisa, se não sabe, procurar um profissional que está ali dentro que saiba e explicar para você quanto para o aluno. Mas assim, o importante é a gente conhecer antes o local em que a gente vai atuar e saber dos procedimentos e aí passar para o aluno para tirar as dúvidas dele também (Entrevista – Prof. Davi – 05.11.2013).

Problemas de infraestrutura, condições de trabalho, sentimentos de ansiedade, estar preparado para situações cotidianas, foram fatores citados pelos docentes que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem. Behrens, ao desvelar as experiências dos docentes, conhecer seus medos e suas estratégias de superação afirma que isto “não significa o engessamento de uma sistematização” (BEHRENS, 2005, p. 97) do conhecimento. Cabe ao professor, a partir da sua vivência, analisar sua realidade para poder transformá-la. O que demonstrou a prática pedagógica dos docentes participantes desta pesquisa.

A valorização humana foi outro aspecto destacado pelos docentes durante o desenvolvimento do estágio:

**Profa. Elizabeth:** [...] Outra coisa, durante a consulta o acadêmico deve olhar para a gestante, **não deixar a gestante sozinha na sala**; possuir domínio da consulta é conhecendo o formulário e o cartão da gestante; [...] assim você otimiza o tempo da consulta; **utilizar os termos que a gestante entenda, sempre solicitar permissão para realizar o exame físico, informar que precisa tocar a gestante** (Observação – Diário de campo — 13.03.2013).

**Profa Sofia:** Conversa com a cliente de **forma humanizada**, o preenchimento dos formulários é secundário nesse momento, pois a prioridade é a gestante (Observação – Diário de campo – 05.03.2013).

**Aluna:** Estou preocupada com tantas informações que precisamos preencher tanto no prontuário como no cartão da gestante.

**Profa Felipe:** Apesar de termos muitos formulários para preencher,



precisamos criar estratégias para otimizar e ganhar tempo. Sinto que precisa rever as informações [...] **Valorizar a troca informações com a gestante** e você tem que **explicar o porquê daquela informação**. Por que você está perguntando, como? Conhecendo a ficha do pré-natal você ganha tempo (Observação – Diário de campo – 10.06.2013).

Para além da burocracia presente no estágio – fichas, cartões e prontuários – observamos que os professores priorizam a pessoa, a gestante, no ato da consulta pré-natal. Tal atitude leva a um processo formativo diferenciado, atendendo as necessidades da população, que requer mais atenção, mais cuidado. Tavares (2001, p. 51) já demonstrava essa preocupação ao afirmar que “[...] os cidadãos terão que ser preparados, formados de maneira diferente para poderem das respostas mais adequadas, competentes, democráticas e eficazes aos enormes desafios que os esperam na nossa sociedade emergente”.

Outro aspecto a considerar é a influência do regionalismo linguístico, que mobiliza o saber experiencial do professor. Por exemplo, quando o professor procura saber onde a gestante fica hospedada quando vem do interior, ele pergunta: “a senhora está **parando** onde?”. Quando quer saber informações sobre doenças sexualmente transmissíveis durante a gestação: “Me diga uma coisa, na sua genitália, nas suas **partes** tem presença de alguma ferida, corrimento ou **escorrimento** ou alguma coisa assim? Para verificar se há indícios de início de trabalho de parto, pergunta: “a senhora está sentindo alguma dor na pelve, ou na sua **‘pente’**<sup>33</sup>?”. Gauthier *et al* (1998, p. 339), afirmavam que o saber “é muito mais o fruto de uma interação entre sujeitos, o fruto de uma interação linguística inserida num contexto”.

Quando os professores fazem uso de termos regionalizados estão, na verdade, aproximando-se da comunidade e ampliando a forma de interação entre os saberes. Indagamos se essa forma de atuação emergiu ainda durante a formação ou no decorrer da profissão:

Eu acredito que as duas coisas. A formação, claro, mas nós somos preparados na parte da Licenciatura para trabalhar com pessoas de diversos níveis. Então, eu procuro trabalhar com os alunos muito essa questão. A gente se depara com uma usuária que muitas vezes não sabe assinar o nome, tem dificuldade na comunicação. Imagina, se eu vou com esse aluno, cheio de termos técnicos: se torna muito difícil o processo [...] Ela se sente constrangida muitas vezes, até inibida para falar [...] Então, isso aí eu trabalho muito com o aluno, **trocar informações com os termos que ela usa** (Entrevista – Prof. Felipe – 05.11.2013).

---

<sup>33</sup> Termo regional conhecido entre as pessoas das áreas ribeirinhas para caracterizar a região pélvica feminina ou os órgãos sexuais reprodutores femininos alojados no baixo-ventre.

Para Zibetti (2005, p. 58) “os saberes docentes não se encontram separados em saberes profissionais, pedagógicos, disciplinares ou curriculares, e sim em saberes que são úteis ou não naquela circunstância específica”; ou seja, os saberes vão sendo acumulados no “repertório de conhecimentos” do professor, que são utilizados conforme a necessidade, pois esse se reconhece como sujeito da sua prática, o qual possui saberes oriundos da sua própria atividade.



No entanto, concordamos com Tardif (2010, p. 223) ao afirmar que “[...] o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões”. Gauthier *et al* (1998, p. 343) complementam essa assertiva, observando que “os saberes nos quais os professores se apoiam dependem diretamente das condições sociais e históricas nas quais eles exercem sua profissão”.

## **5 POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DA DOCÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENFERMAGEM**

Analisar os saberes docentes e acompanhar as práticas pedagógicas dos sujeitos desta pesquisa nos levou refletir sobre dois aspectos da prática docente: o primeiro foi a relação quanto as questões de valores tais como a ética, o respeito, a cooperação, a solidariedade e a postura profissional; o segundo referiu-se às dificuldades em atuar em um contexto tão diverso e imprevisível no campo do estágio, o que muitas vezes influencia a conduta do professor.

### **5.1 Potencialidades da docência no Estágio Supervisionado**

Entendemos por potencialidades a capacidade do ser humano em agir em situações inesperadas, geradas por meio de uma força interior subsidiada pelos saberes adquiridos na sua formação acadêmica, profissional e experiencial. Ao realizar suas atividades os docentes não estão apenas ensinando determinados conteúdos, mas participando da formação de cidadãos para a atuação profissional em sociedade. Nesse sentido, a relação que se estabelece entre professor e aluno evidencia uma rede de valores que nem sempre estão expressamente desvelados.

Freire (2006) considera que os saberes dos professores devem ser sempre articulados aos saberes dos alunos; segundo ele os professores aprendem ao ensinar e os alunos ensinam ao aprender. A relação de interdependência entre professor e aluno, no processo ensino-aprendizagem, emerge como forma de equilíbrio pedagógico. Conforme Gasque e Tescarolo (2008),

O equilíbrio pedagógico encontra, assim, o seu sentido no compromisso de intervir em uma realidade complexa, contingente e inesperada, identificando-se como um tipo de pensamento que supera a tendência de tornar impessoal o conhecimento e de separar o fato do valor e a ciência da humanidade (GASQUE; TESCAROLO, 2008, p. 142)

Azzi (1994, p. 94), concordando com Freire, afirma que “o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos na sala de aula, no contexto em que atua”.

Durante a observação de campo registramos diferentes momentos de processo interativo entre professor e aluno, como, por exemplo, o que se segue:

O professor distribuiu o grupo de seis alunos em três setores da UBS. Deixou a sala de consulta de Enfermagem, onde estava delegando a próxima consulta para as alunas que já estavam nessa atividade há uma semana. Encaminhou-se para a sala da Estratégia Saúde da Família em companhia de outra aluna. O objetivo de sua visita era conversar com o enfermeiro responsável e verificar a possibilidade de ter acesso às fichas (ficha A)<sup>34</sup> de cadastramento das famílias atendidas pela equipe. O técnico atende sua solicitação e disponibiliza o material. O professor agradece e informa: “Vou passar um trabalho para os acadêmicos e gostaria que eles se envolvessem nas atividades de visita domiciliar e fazer um levantamento do número de famílias atendidas pela Estratégia”. Com o material em mãos, volta a atenção para a aluna e comenta: “Vou te dar uma sugestão: observa nesse material e veja quantas famílias eu tenho cadastradas em apenas uma microárea de um agente comunitário de saúde” [mostra o material encadernado contendo várias fichas preenchidas]. Essa é a primeira microárea, ao todo são dezessete. Você deve conferir o endereço e as peculiaridades de cada área. Quantas famílias eu tenho cadastradas? Por exemplo, nessa família eu tenho dois adultos e três crianças. Considero adolescente com idade abaixo de 15 anos, quando ele atinge 16 anos ele vai para a linha dos adultos (Observação – Diário de campo – Prof. Felipe – 06.06.2013)

Nesse registro verificamos, além do envolvimento amistoso do professor Felipe ao realizar as atividades agendadas em parceria com a equipe da ESF, a descrição minuciosa da ficha de cadastro das famílias para a aluna, com todas as informações importantes para o devido preenchimento. Há uma preocupação do professor em detalhar as informações constantes nesta ficha, sempre questionando se a aluna tinha entendido. Em alguns momentos, ele recorre ao funcionário do serviço para complementar alguns dados ou para envolvê-lo nas discussões sobre as atividades do seu cotidiano. Também orienta a aluna quanto à necessidade de realizar pesquisas para complementação das informações.

Constatamos, ainda, no campo do estágio, que a atuação da/o enfermeira/o docente ocorria em meio às diversas formas de acolhimento dos alunos, quer seja por meio de gestos, de incentivos ao estudo, até de críticas construtivas no desenvolvimento das atividades. A atenção disponibilizada aos conteúdos ora se apresentava utilizando termos técnicos, ora, em outros momentos, de termos acessíveis à população. Notamos também o acesso aos diversos saberes; à solidariedade para com a comunidade na tentativa de ser resolutivo para os problemas que emergiam no campo. Esses aspectos nos possibilitou a reflexão de que o fazer desse docente, em determinados momentos, ancorava-se na valorização do aluno no processo ensino-aprendizagem, colocando-o como protagonista do processo e que se preocupa com sua

---

<sup>34</sup> Instrumento de cadastramento das famílias, onde são registradas as informações, tais como: identificação de todos os membros, situação de moradia e outras informações adicionais que permitem à equipe de saúde conhecer as condições de vida das pessoas da sua área de abrangência e melhor planejar suas intervenções (BRASIL, 2003b).

aprendizagem. Dois aspectos que mereceram destaque de nossa parte foram o acolhimento e a autonomia durante as atividades observadas no campo de estágio.

Assim como Travassos e Martins (2004), acreditamos que o acolhimento representa a forma pela qual os serviços se organizam para receber os alunos; em contrapartida, estar atentos quanto à forma pela qual os docentes e alunos também se adaptam à organização desses serviços.

O acolhimento realizado pelos enfermeiros da assistência emergiu, a nosso ver, como potencialidade na visão das/os enfermeiras/os docentes ao declararem considerar

[...] uma facilidade **esse contato com os colegas enfermeiros**. Isso facilita, pois ele nos coloca no consultório dele, ou melhor, da instituição, mas que ele atua; coloca a agenda e o consultório a nossa disposição [...] eu faço questão de ir para onde eu conheço todo o pessoal [...] temos uma boa interação, um bom relacionamento. Isso facilita muito, acho que se eu fosse para uma unidade que eu não conhecesse talvez tivesse mais dificuldades (Entrevista – Prof. Felipe - 05.11.2013)

[...] trabalhando com ex-colegas acadêmicos, muitas vezes com ex-professores... Então, **a fortaleza é essa**; acaba você ser inserido no próprio meio em que você estagiou (Entrevista – Profa. Elizabeth – 01.11.2013)

Esses depoimentos denotam que em ambientes de estágios familiares, os professores sentem que são bem recepcionados. Na verdade, eles atuam em sua zona de conforto, onde a identidade profissional de “ser Enfermeiro” aflora nesses cenários, pois reconhecem os profissionais que lá atuam, representados pelos “ex-colegas” de curso ou “ex-professores”, dividem a mesma responsabilidade, sabem qual o papel a desempenhar. Além disso as atividades e procedimentos lhe são familiares. Concordamos com Pires (2013) que

O trabalho da Enfermagem desenvolve-se, majoritariamente, como um trabalho coletivo e em colaboração com outros profissionais e trabalhadores do campo da saúde. Fundamenta-se em um saber consolidado que deve fornecer bases para o agir cotidiano, além de subsidiar a proposição de caminhos para o enfrentamento de novos e velhos problemas do campo da saúde e específicos ao seu núcleo profissional (PIRES, 2013, p. 40)

Tal assertiva corrobora com os estudos de Tardif (2010, p. 64): “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.”. No caso dos profissionais de ensino, eles decidem a forma pela qual planejam suas aulas em meio a diversidade social e às condições estruturais, sendo estas favoráveis ou não para a ação educativa.

A concepção de autonomia conduz à ideia de liberdade e de capacidade de exercício da livre decisão dos indivíduos sobre suas próprias ações, e às possibilidades e capacidades para construírem sua trajetória de vida. Bittar (2010) assim define autonomia:

Autonomia é, fundamentalmente, liberdade. Significa a posse de um estado de independência com relação ao tudo que define a personalidade heteronimamente. Isto importa na capacidade de analisar e distinguir, para o que é necessária a crítica, pois somente ela divisa o errado no aparentemente certo, o injusto no aparentemente justo (2010, p. 322-23).

Nas práticas educativas, concordando com Freire (2006), a autonomia constitui um processo de amadurecimento que envolve experiências estimuladoras de tomadas de decisão e de responsabilização dos sujeitos pelas suas próprias escolhas.

Nossos registros revelavam que atitudes autônomas dos docentes ocorreram, por exemplo, quando eles “agendam novas consultas para as gestantes”:

O professor permanece na sala de Enfermagem acompanhando a consulta de pré-natal. Sempre fica próximo ao aluno tirando suas dúvidas, inclusive como realizar o cálculo da data provável do parto (DPP), o índice de massa corpórea (IMC) e a idade gestacional. Na primeira consulta do dia nos deparamos com uma gestante que vinha do interior do estado. [Era] bastante humilde. Ela tinha várias dúvidas ao responder ao roteiro de entrevista no início da consulta. Não sabia a data da sua última menstruação, o que inviabilizava o cálculo da DPP; também não tinha feito os exames solicitados na última consulta, tendo que ser solicitados novamente. O professor sai da sala para tentar agendar o exame de ultrassonografia naquele mesmo dia para confirmar a idade gestacional antes do retorno da gestante para o interior (Observação – Diário de campo – Prof. Davi – 26.04.2013).

Essa atitude do professor de ser resolutivo e agilizar o atendimento da gestante — marcar exames para usuários fora do horário — amplia o quantitativo de atendimento do enfermeiro da unidade. Outros procedimentos tais como “utilizar o hall de entrada” das unidades para desenvolver as ações educativas, pois geralmente a estrutura física da unidade não dispõe de ambientes adequados para essa atividade; “providenciar cestas básicas” para grupos de gestantes carentes como forma de atrair a atenção, entre outras atividades, foram observados como tentativas para resolução de problemas enfrentados durante os estágios acompanhados pelos professores. A seguir apresentamos outro exemplo de autonomia na prática docente ocorrida no campo de estágio por nós observado:

O aparelho utilizado para auscultar os batimentos cardíacos fetais (BCF), o sonar, da Unidade Básica de Saúde, geralmente estava em uso por outro profissional ou estava quebrado. O grupo de estágio da professora Elizabeth tinha dificuldade de desenvolver a atividade. Por esse motivo, ela solicitou à faculdade que fornecesse o equipamento para que pudesse desenvolvê-la. Na

semana seguinte, conseguiu o sonar da faculdade, ficando sob sua responsabilidade, tinha que levá-lo para sua residência e trazê-lo para a unidade, todos os dias. Às 14:30h têm início as atividades na unidade; a professora traz o sonar da faculdade em uma sacola e organiza o ambiente. Ocorre o rodízio entre os acadêmicos; uma das duplas percebe que tem poucos formulários para iniciar as consultas e vai tirar xerox em um comércio próximo à unidade (Observação – Diário de campo – Profa. Elizabeth - 27.03.2013)

Apesar das adversidades, verificamos autonomia na conduta dos professores em prol de solucionar uma problemática identificada no campo de estágio com vistas à qualidade do atendimento às gestantes; embora atitudes desse tipo também pudessem, às vezes, criar problemas na rotina das UBS. Segundo Placco (2008) é na ação docente que o professor instiga e desafia o aluno para que ele avance, isto é, para que vá além do ponto em que está e aprenda.

Quando perguntamos quanto às potencialidades encontradas no campo de estágio, as/os professoras/es, assim se posicionaram:

[...] quando você domina aquele campo de estágio, **a gente percebe que é bem acolhido pelos profissionais** que trabalham ali. Às vezes eles deixam a gente fazer as atividades e não ficam pressionando, até saem do setor e a gente assume (Entrevista – Prof. Davi – 05.11.2013)

[...] quando o aluno entra no estágio com todo o gás, com vontade de aprender, isso facilita muito, porque é um estímulo para o professor também estimular o aluno a desenvolver melhorar suas habilidades, não só o domínio teórico dele, mas o estímulo dele querer aprender a sede de **implementar uma boa prática** isso favorece (Entrevista – Profa. Elizabeth – 01.11.2013)

Esses depoimentos revelam que as atividades ocorrem de maneira satisfatória, quando o ambiente se apresenta de forma harmoniosa entre os sujeitos. Entretanto, tal harmonia só se consolida quando os professores possuem o domínio dos conteúdos a serem abordados, ou quando exercem de alguma forma uma aproximação com os campos antes de desenvolver tais atividades. Dessa forma, as/os professoras/es quando acolhidos nos campos de estágio, sentem-se empoderados pela atividade educativa, sentem-se capazes de deliberar, julgar e decidir “as ações a serem adotadas no seu processo educacional” (GAUTHIER, *et al.*, 1998, p. 394).

A esse respeito, concordamos com Tardif (2010), quando afirma que os saberes são personalizados e situados, adquiridos por meio da história de vida dos docentes, pois eles são atores sociais que possuem emoções, um corpo, poderes, personalidades, culturas, saberes incorporados, subjetivados inerentes à pessoa. Dessa forma, os saberes são construídos pelos atores em função dos contextos de trabalho. Os saberes provêm, também, de sua própria

história de vida, dos primeiros anos no estabelecimento das rotinas de trabalho, pois a maioria dos docentes aprende na prática, na tentativa, entre erros e acertos.

Por outro lado, notamos que nem sempre os ambientes são favoráveis para desenvolver as atividades de estágio e todos os conteúdos presentes no plano de ensino. Nessas circunstâncias, Franco (2008) afirma que a prática docente:

[...] pode ser tanto uma circunstância para transformar a própria prática e os sujeitos que dela participam como, paradoxalmente, a prática pode ser também, a circunstância para reificar a própria prática e, assim, blindar o sujeito, impedindo-o de receber da prática seus ingredientes fertilizantes e formadores. [...] Há uma prática que forma, informa e transforma, simultaneamente, o sujeito e suas circunstâncias, e há uma prática que oprime, distorce e congela, especialmente o sujeito que nela se exercita e, nesse caso, esse perde o acesso às suas circunstâncias (FRANCO, 2008, p. 111).

Consideramos a precariedade da infraestrutura dos serviços de saúde como um dos fatores de maior fragilidade nos campos de estágio que merece a atenção das/os professoras/es. Frequentemente as atividades ocorrem a partir da imprevisibilidade, em meio à escassez de recursos materiais, a permissividade e/ou conflitos das relações nesses cenários, os quais dão o ritmo das práticas pedagógicas acompanhadas pelos docentes.

## 5.2 Fragilidades da docência no Estágio Supervisionado

Ao questionarmos sobre as fragilidades no campo de estágio vivenciadas pelas/os professoras/es, elas/es assim se posicionaram:

**A estrutura física é um fator preocupante** porque dificulta muito a nossa prática por ter somente uma maternidade pública para ser disponível para a realização dos estágios; não só na área de materno, mas na área de cirúrgica, na área de urgência e emergência. Então tudo isso atrapalha. Às vezes a gente vai tentar organizar e fazer algumas adaptações de estágios porque tem outros grupos fazendo o estágio [no mesmo lugar] (Entrevista – Profª Elizabeth – 01.11.2013)

[...] A gente percebe essa dificuldade nos serviços prestados pelo município. O campo é cedido, mas quando você chega lá, tem a comunidade para o atendimento: a demanda e a procura é grande, mas para você, **às vezes não tem espaço, não tem um consultório, não tem folha de requisição de exame, não tem cartão** [...] Por outro lado, você não pode cruzar os braços: eu levo o instrumento, eu levo o aluno, eu mostro formas e os vieses que eles podem estar atuando para não cruzar os braços. [...] Ocorre [também] **a**



**superlotação das unidades.** Tem unidade que tem um grupo da federal, mais uma faculdade particular e mais três escolas técnicas... O serviço não comporta tantos alunos [...] É complicado; além do mais, tem poucos serviços funcionando (Entrevista – Prof. Felipe – 05.11.2013)

Tais problemas de infraestrutura trazem consequências para as atividades desenvolvidas pelas/os docentes nos campos de estágio; uma delas é que nem todos os conteúdos presentes no plano de ensino são desenvolvidos com os alunos. Nesse sentido, a professora Sofia assim se manifestou:

Por exemplo, na unidade **não se faz o atendimento do crescimento e desenvolvimento da criança e do adolescente**, pois não tem esse atendimento implantado. As atividades vão ficando muito limitadas. Uma das estratégias que eu uso muito para que eles [os alunos de estágio] tenham esse contato com a criança e com o adolescente, é levar na escola de ensino fundamental. Lá eles dão palestras sobre higiene corporal, bucal. Fazem o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento, acompanhamento do peso, em relação à idade e a estatura... A gente trabalha a sexualidade, uso de drogas, a importância do acompanhamento da saúde desse adolescente. A gente acaba fazendo essas atividades extramuros, para não deixar que o aluno não tenha também esses contatos (Entrevista – Profa. Sofia – 01.11.2013)

Conforme o relato, a Professora Sofia utiliza outra estratégia ao ampliar os locais de estágio para as escolas de ensino fundamental, oportunizando, assim, o contato dos alunos com outros conteúdos práticos da disciplina.

A ausência de atendimento à criança e ao adolescente nas UBS, por si só, representa uma lacuna no atendimento necessário à população dessa unidade. Por outro lado, essa mesma lacuna prejudica o desenvolvimento das atividades de conteúdos elencados no plano de ensino do professor, tornando-se um grande desafio para a prática docente.

O depoimento de outro docente reafirma a precarização do serviço da seguinte forma:

[...] a gente tem mais de dez programas de saúde, e na verdade eles não são atendidos [...] A **prática fica muito limitada**, tanto que transformou a prática desses acadêmicos na UBS [...] pré-natal... basicamente pré-natal. Os outros programas a gente não pode atender [...] (Entrevista – Prof. Davi 05.11.2013)

Assim, observa-se que a maioria das dificuldades referenciadas pelas/os professoras/es estão ligadas a questões de ordem estrutural que elas/es não têm gerência para resolvê-las.

Nosso entendimento é que tais situações permanecem em evidência, sem perspectivas de solução no médio e no longo prazo, pois fazem parte de uma política educacional que incentiva a expansão do sistema universitário, assim como a fragmentação dos currículos dos

cursos de Graduação, ampliação do Ensino Médio, ampliação da rede particular; tudo isso leva à fragilidade nas relações entre ensino/serviço, público/privado, à escassez e à superlotação dos campos de estágio, situações essas presentes nos dias atuais.

Em meio a tais situações, identificamos que há pouco espaço para discussões a respeito das dificuldades que emergem nos cenários dos estágios, entre eles, a superlotação de alunos de diversos cursos compartilhando o mesmo espaço, a precariedade de infraestrutura para recepção desses alunos nos campos de estágio, a fragilidade nos termos de cooperação técnica entre as instituições. Esses são apenas alguns exemplos entre outros que dificultam o acompanhamento de estágio fora da instituição de Ensino Superior.

Acreditamos que essas dificuldades estão naturalizadas no meio acadêmico e no campo profissional; pois, empiricamente tomamos como verdadeira a falsa impressão de que não há mais solução para estas situações. Apesar desse contexto sombrio, acreditamos que o Estágio Supervisionado represente o elo de ligação entre a teoria e a prática e partimos do pressuposto de que a aprendizagem também ocorre no momento do aprender-fazendo, quando estão envolvidos o contexto da realidade em parceria com as instituições cedentes do campo e das instituições de Ensino Superior.

Mas notamos também que há fragilidades por parte das instituições envolvidas em acompanhar o desenvolvimento das atividades docentes, entre as quais destacamos questões de infraestrutura das UBS e programas de saúde desativados. Nesse sentido, apoiados em Arroyo (2000), entendemos que

[...] a Educação enquanto direito é uma empreitada tão séria que não poderá ficar apenas por conta dos seus profissionais, mas também não aconteceria sem eles, sem sua perícia, seu trabalho qualificado. Seu planejamento e ação competentes são insubstituíveis. Seu ofício não é descartável (ARROYO, 2000, p. 21)

Assim sendo, discutir potencialidades e fragilidades no contexto do estágio supervisionado é reconhecer que o/a professor/a é um profissional distinto, com características específicas e complexas de serem adquiridas no processo educativo. Assim, é necessário dar visibilidade para aqueles que constroem a ação pedagógica; são os atores que vivem, planejam, produzem conhecimentos, assumem responsabilidades e a formalização da sua atividade não pode ser realizada sem o reconhecimento de suas atividades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a atuação da/o enfermeira/o docente na disciplina de Estágio Supervisionado em Enfermagem, expomos uma realidade concreta, em cenários de ensino que nem sempre estão preparados para recepcionar professores e alunos, os quais apresentam uma diversidade de situações imprevisíveis, repletos de desafios e oportunidades. Por outro lado, tais situações também estimulam a criatividade do docente e o ajudam a tomar decisões, na busca de promover o ensino e favorecer a aprendizagem.

Ressaltamos que nossa inquietação emergiu sob duas vertentes. A primeira, por presenciar a ampliação do Curso de Enfermagem em nosso estado, reflexo das políticas educacionais de expansão do Ensino Superior. Entretanto, constatamos que não há as condições suficientes por parte dos órgãos públicos da saúde e Educação, no sentido de organizar os serviços nas UBS para recepcionar uma grande demanda de alunos. A segunda vertente está relacionada às políticas públicas e comunidade acadêmica, no que se refere à Educação como um direito social fundamental para o crescimento de uma sociedade justa e igualitária. Acreditamos nesse preceito, entretanto, verificamos que a qualificação pedagógica da profissão da/o enfermeira/o segue, dadas as condições em que acontece, na contramão desse raciocínio: a qualificação referenciada na LDB/96 apenas para aqueles que realizam cursos *stricto sensu*, Mestrado ou Doutorado, e pouco está explícita na formação inicial da maioria dos cursos de Graduação de Enfermagem.

No curso de Graduação em tela, no qual os sujeitos dessa pesquisa se formaram, procuramos compreender, entre os diversos saberes docentes, os saberes pedagógicos manifestados no exercício da docência durante o Estágio Supervisionado em Enfermagem.

Nesse contexto, realizamos estudos documentais para subsidiar nossas argumentações, em relação à concepção de estágio supervisionado na área das licenciaturas e na área específica do Bacharelado em Enfermagem, bem como, investigarmos como se deu o fortalecimento dessa disciplina com o passar dos anos.

Constatamos que a disciplina de Estágio Supervisionado é proporcionar aos alunos o primeiro contato com a realidade da profissão escolhida. Tal disciplina favorece o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas após a formação acadêmica, subsidiados em um movimento de ação e reflexão da prática docente.

Em relação à concepção de estágio supervisionado, as evidências deste estudo, após as leituras nas diversas legislações sobre a temática, apontam para a existência de coerência entre as normatizações entre a LDB, a Lei Geral do Estágio, e as resoluções específicas da

área da Enfermagem, no que concerne às recomendações éticas e legais para os diversos cursos. Citamos como exemplo, a concepção de Estágio Supervisionado atrelada ao contato do aluno/aprendiz com a realidade da profissão escolhida, sem deixar de salientar o componente didático-pedagógico, baseado na formação interdisciplinar pertencente ao Projeto Político do Curso. As normas são importantes como garantia para que os alunos não sejam utilizados como mão de obra para as instituições cedentes do campo, bem como para que estas instituições não sejam alvo de solicitações trabalhistas por parte dos alunos.

Contudo, também identificamos ambiguidades na compreensão da definição do estágio, principalmente em comparação com as disciplinas teórico-práticas presentes no currículo do curso. Tais ambiguidades estão presentes na indefinição do quantitativo de alunos a serem acompanhados. No caso específico da área de saúde os espaços são limitados; dependendo do local, como, por exemplo, UTI e centro cirúrgico, é permitida apenas a inserção de três a cinco alunos. Outra indefinição está nos termos adequados para identificar quem acompanha os alunos nos espaços de estágios. Encontramos nos referenciais termos como: supervisor, preceptor, orientador, professor.

A Lei nº 11.788/2008 considera o estágio como um ato educativo que deve ser realizado no ambiente de trabalho; baliza as recomendações contidas na Resolução nº 441/2013 do Conselho Federal de Enfermagem, que trata do Estágio Supervisionado em Enfermagem, a qual ratifica tais recomendações e consolida-se nessa disciplina como parte da construção do Projeto Político do Curso.

Especificamente nos currículos de Graduação em Enfermagem, o Estágio Supervisionado possui uma característica de terminalidade do curso, pois ocorre nos dois últimos semestres, atendendo a legislação pertinente, a Resolução CNE/CES nº 03/2001. Dessa forma, o aluno, para chegar nesse momento, passa por todas as disciplinas do currículo, as quais possuem conteúdos teóricos e práticos supostamente suficientes para que ele desenvolva as atividades profissionais.

Entretanto, as/os enfermeiras/os docentes descreveram sobre dificuldades dos alunos em acompanhar as atividades propostas inicialmente na disciplina. Elas/es afirmam que tais dificuldades estejam associadas à pequena carga horária destinada às disciplinas teórico-práticas, que não conseguem ampliar as oportunidades de práticas para demanda excessiva de alunos que continuam o percurso do curso.

Observamos que a disciplina “Estágio Supervisionado em Enfermagem” representa no currículo um momento de transição carregado de significados, tanto para os alunos quanto para os professores envolvidos, pois inclui senso de responsabilidade, postura profissional,

satisfação, ansiedade; reforça as competências e habilidades na execução das atividades, além de estimular a criticidade, a curiosidade e a sensibilidade.

O período de estágio favorece a apropriação e construção do conhecimento, apesar das adversidades influenciarem no processo de ensino e aprendizagem. Para além de um momento de execução de determinadas tarefas, como se fosse um “Apêndice do currículo”, o estágio traz a oportunidade de compartilhamento entre o ensino e o serviço, em que o aluno tende a refletir a sua ação com base na realidade da comunidade assistida, e não apenas no discurso sobre essa realidade.

Em relação aos saberes docentes focalizamos, prioritariamente, os saberes pedagógicos, entendendo que o conjunto desses saberes faz parte da construção da identidade do profissional enfermeiro/a docente.

Neste estudo, constatamos semelhanças entre os docentes quanto à forma organizar o planejamento de ensino da referida disciplina, assim como metodologias e recursos didáticos utilizados em campo. Por exemplo, em relação ao quantitativo de cinco a seis alunos acompanhados nos campos de estágio, atendimento à legislação quanto à formalização das parcerias entre as instituições de ensino e as instituições cedentes do campo, quanto aos critérios de avaliação, tais como pontualidade, assiduidade, criatividade, iniciativa, destreza e associação entre a teoria e a prática.

O planejamento da disciplina de estágio passa por critérios burocráticos que antecedem o início das atividades nas UBS, demandados por meio de reuniões pedagógicas nas instituições de ensino. Esses procedimentos atendem à legislação pertinente quanto à assinatura do termo de cooperação técnica, pagamento de seguro para os alunos e estimativa de grupos de alunos acompanhados por professor responsável. Entretanto, no decorrer das atividades os docentes afirmam que frequentemente há necessidade de modificá-lo. Assim, desde a fase inicial foi observada a flexibilidade e adaptação desse planejamento às necessidades das instituições. As constantes modificações ocorrem por motivos variados, que vão desde a inserção de novas atividades até o envolvimento dos profissionais nos serviços de saúde como protagonistas para solução de problemas identificados no campo de estágio, quer seja para suprir a deficiência de recursos materiais, por falta de equipamentos, formulários; ou estrutura física inadequada.

Considerando esse contexto, o que chama atenção nesse momento é a forma de abordagem dos professores com seus alunos e as usuárias do serviço. Identificamos que os professores procuram reconhecer as dificuldades dos alunos e acolhê-los no ambiente de

estágio, bem como estabelecer o diálogo com os profissionais e se comprometer com as atividades do serviço.

Constatamos por meio da conduta dos docentes que, geralmente, as relações interpessoais se desenvolvem de forma harmoniosa, quando eles demonstram preocupação com o aluno, o ajudam no desenvolvimento das atividades, o aconselham, tiram dúvidas e permanecem ao seu lado transmitindo confiança para a execução de tarefas próprias do estágio. Contudo, também presenciamos momentos de conflitos entre os sujeitos, ou seja, entre professor e aluno, e, entre professor e profissional de serviço. Observamos, principalmente, pela demonstração de insatisfação por parte dos alunos referente às questões estruturais do serviço; incompatibilidade entre os profissionais do serviço e professor; ou entre os profissionais do serviço e os alunos. Nos momentos de conflitos, verificamos a fragilidade das relações entre as instituições de ensino e o serviço, por meio da ausência de apoio e acompanhamento pedagógico por parte das instituições de ensino para os professores.

Quando as/os enfermeiras/os docentes são questionadas/os se a instituição formadora as/os prepara para esses momentos de conflito, afirmam que, de maneira esporádica, alguns professores do curso de formação, por iniciativa própria, procuravam discutir questões de ordem psicológica, mas não existia um trabalho de acompanhamento psicopedagógico implantado na instituição, o que dificultava a relação ensino aprendizagem.

A respeito dos recursos didáticos, identificamos que os professores lançam mão de vários meios. Utilizaram recursos considerados convencionais, tais como: o *datashow*, álbum seriado, estudo de caso, ensino com pesquisa, dinâmicas de grupo, seminários; e, recursos mais específicos da profissão de Enfermagem, necessários durante a consulta de pré-natal, como o gestograma, roteiros de consultas, prontuários das gestantes, entre outros.

Sob esse ponto de vista, destacamos os relatos de experiências contados às usuárias do serviço, gestantes principalmente, pelos professores. São pequenos relatos que se baseiam, muitas vezes, em história de vida familiar e experiências exitosas vivenciadas por eles. O objetivo dessa estratégia era adquirir a confiança da usuária gestante durante as consultas de Enfermagem, favorecendo o diálogo.

Em relação ao processo avaliativo da disciplina, é um tema bastante complexo, o qual inclui questões de subjetividade e relações de poder. Geralmente a avaliação resulta em uma nota, com o objetivo de aprovação ou reprovação. Identificamos instrumentos de avaliação, disponibilizados pelas instituições de ensino, ou construídos individualmente pelos docentes, com critérios que os ajudam a tomar as decisões no momento de avaliar os alunos. Incluem pontualidade, assiduidade, criatividade, iniciativa, participação nos trabalhos em grupo,

destreza e associação entre teoria e prática. Apesar de os professores mobilizarem outras formas mais flexíveis de avaliar, como a autoavaliação, construção de relatórios e portfólios, ainda presenciamos a prova escrita como recurso utilizado.

Em virtude da diversidade de acontecimentos que envolvem o estágio, procuramos evidências do saber curricular presentes nos PPP das referidas instituições, bem como na atuação dos docentes nos diversos cenários do estágio. Evidenciamos, nos documentos das instituições, que o estágio supervisionado representa a concretização da aprendizagem dos alunos em ambientes reais onde eles podem desenvolver atividades práticas. Para os docentes, as “atividades práticas” fazem parte de “situações reais” vivenciadas no cotidiano da profissão, enfatizando experiências da realidade da comunidade no âmbito da Atenção Básica e no contexto coletivo.

Os docentes afirmam que o estágio é o momento conclusivo do curso, no qual precisam “corrigir déficits”, “verificar se o aluno tem condições” de enfrentar o mercado de trabalho antes de concluírem o curso; ou consideram que é o momento no qual o aluno “vai colocar em prática tudo o que ele viu e aprendeu na teoria”, caracterizando assim o processo dicotômico da aprendizagem: teoria distanciada da prática. Estão implícitas nos depoimentos dos docentes as recomendações das DCN que afirmam que os conteúdos curriculares possuem uma conotação de “terminalidade”, proporcionando a capacidade de “profissionalidade” ao aluno.

Chama-nos a atenção o grau de responsabilidade que os docentes atribuem para si, determinando que a sua atuação seja decisiva para o sucesso ou fracasso do futuro profissional. Nessa perspectiva, a concepção de Estágio para esses docentes representa ir além das questões normativas do currículo, implica em (re) pensar o trabalho coletivo, a partir das novas exigências presentes no Ensino Superior a serem enfrentadas pelos professores, sendo de fundamental importância a efetiva implementação da interdisciplinaridade nos currículos dessas instituições.

Considerando as observações realizadas no ambiente da Atenção Básica, constatamos que aqueles docentes que possuíam maior afinidade com os conteúdos referentes à Atenção à Saúde da Mulher detinham maior discernimento na condução das orientações realizadas às usuárias do serviço, bem como no direcionamento dos alunos. Dessa maneira, eles demonstravam maior habilidade e segurança na exposição dos conteúdos, o que nos levou a acreditar que tal fato esteja relacionado à experiência profissional e à especialização na área.

Assim sendo, os saberes experienciais contribuíram para o desenvolvimento das atividades no estágio, tanto pela facilidade em realizar as ações quanto ao domínio dos

conteúdos teóricos. Evidenciamos o uso de termos regionalizados durante as consultas; esse foi um diferencial interessante, pois facilitava a aproximação da gestante, deixando-a mais próxima das orientações, permitindo o amplo diálogo, desenvolvendo a escuta para suas dificuldades e labutas do dia a dia. Também permitia maior participação do aluno, no desenvolvimento das orientações pertinentes a cada caso. Estas orientações ganhavam um tom mais lúdico durante as consultas, pois o diálogo se estabelecia, permitiam-se relatos cotidianos, por exemplo, explanação dos mitos e desejos durante a gestação. O diálogo que se estabelecia era diferente de um ambiente quando as orientações eram prescritivas, nas quais somente o profissional da saúde tinha o poder da fala.

Em relação às potencialidades, destacamos o acolhimento e a autonomia docente como peça chave para executar atividades privativas do enfermeiro, tais como a liberdade de tomada de decisões, pois os enfermeiros do serviço cediam o espaço, sua agenda de consultas de pré-natal, assim como a toda infraestrutura da UBS, para que os professores pudessem realizar as atividades.

Constatamos que os docentes ainda estão arraigados à concepção de Educação biologizante, com fundamento na lógica da racionalidade técnica. Porém, observamos indícios de que esses professores acrescentam novas atitudes em sua atuação no estágio supervisionado lançando mão de outras formas de ensinar com um fazer mais criativo, interacionista, dialógico, tanto com o ambiente quanto com os sujeitos que os cercam. Assim, podemos considerar tais atitudes como inovadoras na tentativa de superar a concepção tecnicista na prática docente. Atribuímos essas mudanças, em parte, aos imprevistos cotidianos aos quais os docentes são submetidos diariamente nos cenários de estágio, o que requer tomadas de decisão imediatas, baseadas no repertório de conhecimento acumulado durante a vida acadêmica e profissional.

Um aspecto bastante relevante a considerar foi o fato de os profissionais pouco utilizarem os conhecimentos advindos de disciplina da Licenciatura já estudadas para realizar as atividades no campo de estágio. Por outro lado, acreditávamos que os saberes pedagógicos não eram mobilizados pelos docentes, porém constatamos que esse foi o que mais demandou a prática da/o enfermeira/o docente nas UBS.

Reconhecemos que os saberes pedagógicos emergem à medida que o professor desenvolve a sua prática no momento do Estágio, ou seja, o cotidiano da profissão tem forte influência para o desenvolvimento desses saberes e não apenas o saber proveniente da formação inicial. Constatamos situações adversas nos cenários de estágio, onde esses profissionais procuram diversas estratégias de atuação para contornar as dificuldades que



encontram. Realizam as atividades conforme os recursos que dispõem, lançando mão de condutas autônomas mediadas pelos conhecimentos adquiridos tanto na formação inicial, quanto por meio da sua experiência profissional.

Nesse sentido, compreendemos, agora com muito mais clareza, que não se podem discutir os saberes docentes de forma isolada, sem levar em conta toda a complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem, bem como os diversos contextos, as interações sociais, as instituições envolvidas, os recursos disponibilizados. Contudo, confirma-se a necessidade de explorar mais os saberes pedagógicos, como forma de superar as dificuldades de acompanhamento do aluno no campo de estágio.

Valorizar os saberes pedagógicos tornou-se imprescindível para a formação profissional e de grande importância na busca de integração entre as instituições e sujeitos envolvidos no processo de formação do enfermeiro. Defendemos a participação compartilhada entre as instituições, no sentido de criar estratégias de acompanhamento pedagógico para os docentes e para os alunos.

Por meio das reflexões acerca dos saberes docentes foi possível compreender as normatizações que envolvem o Estágio Supervisionado e como esse componente curricular é entendido por cada participante envolvido. Contudo, constatamos que há divergências entre o conteúdo da legislação e o que é praticado pelos docentes nos cenários do estágio.

Os resultados obtidos neste estudo, apesar de limitados diante da complexidade que envolve o processo educativo, têm impacto na formação do profissional de Enfermagem, uma vez que discutimos concepções e ações que muitas vezes reforçam não só as potencialidades, mas também as fragilidades entre o ensino e o serviço, bem como o distanciamento entre a teoria e a prática no sentido de mudanças no componente curricular “Estágio Supervisionado”.

Nesse sentido, a presente pesquisa nos possibilitou levantar seguintes propostas:

- a) Proporcionar maior integração entre o ensino e o serviço, com vistas a adotar ações efetivas de transformação da realidade; ações que superem o fazer estritamente burocrático, por meio de reuniões pedagógicas semestrais, fóruns de debate, visão compartilhada;
- b) Estabelecer apoio e acompanhamento psicopedagógico tanto para os professores, desde a organização do estágio, até a execução das atividades no campo;
- c) Criar grupos de pesquisa no ambiente acadêmico, abordando o estágio supervisionado como tema central, não apenas para o Curso de Enfermagem, mas para todos os cursos de Graduação da instituição, para compreender suas concepções;

d) Investigar a concepção do estágio supervisionado, assim como as ações pedagógicas dos docentes que atuam nessa área, nos diversos cursos da instituição de Ensino Superior;

e) Promover a Educação continuada na área pedagógica para os diversos profissionais que atuam nos cursos de Graduação do Ensino Superior.

Finalizamos esse estudo em duas perspectivas: primeira, a formação do profissional docente é crucial para o sucesso do Estágio Supervisionado. Assim, esperamos que a presente pesquisa tenha estimulado outras reflexões a respeito do tema e origine novas pesquisas, em busca de práticas pedagógicas inovadoras que viabilizem a aprendizagem do aluno durante o desenvolvimento desse componente curricular. Segunda, este estudo contribuiu não somente para compreensão da concepção de estágio, mas também nos fez refletir e analisar a nossa própria formação pessoal e profissional, na busca incessante de um ensino de qualidade, coerente com as reais necessidades dos docentes, discentes, IES e da população assistida pelo serviço de Enfermagem.

## REFERÊNCIAS

ABEN. Associação Brasileira de Enfermagem. **Comissão permanente de Educação em Enfermagem**. Comissão de Especialistas de Enfermagem/SESU/MEC sobre uma nova proposta de currículo mínimo para a formação do Enfermeiro. Brasília. 1989 (Mimeografado).

\_\_\_\_\_. **Movimento em defesa da qualidade da formação**. 2010. Disponível em: <[http://www.portaldaEnfermagem.com.br/destaque\\_read.asp?id=1062](http://www.portaldaEnfermagem.com.br/destaque_read.asp?id=1062)>. Acesso em: 05 de dezembro de 2012.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de; ROCHA, Juan Stuardo Yazlle. **O saber de Enfermagem e sua dimensão prática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Rev. Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.1, n.2, p. 230-252, jul/dez. 2010.

ALVES, Elionai D. **O agir comunicativo e as propostas curriculares da Enfermagem brasileira**. 2000. 199f. Tese (Doutorado Filosofia da Enfermagem). Pelotas: Ed. Universitária/UFPel; Florianópolis: UFSC, 2000.

ALLAIN, Luciana Resende. **Ser professor: o papel dos dilemas na construção da identidade profissional**. São Paulo: Annablume, 2005.

ARROYO, Miguel. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2010a.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, dez. 2010b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400017&Ing=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400017&Ing=pt&nrm=iso)> Acesso em: 07 de fevereiro. 2013.

\_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AZZI, Sandra **Da autonomia negada à autonomia possível, trabalho docente na escola pública capitalista: um estudo a partir da sala de aula**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) São Paulo: USP, 1994.

BACKES, Vânia Marli Schubert. **Estilos de pensamento e práxis na Enfermagem: a contribuição do estágio pré-profissional**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

BAGNATO, Maria Helena Salgado. **Licenciatura em Enfermagem: para que?**. 1994. 242 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. Fazendo uma travessia: em pauta a formação dos profissionais da área da saúde. In: BAGNATO, Helena Salgado; COCCO, Maria Inês Monteiro; DE SORDI, Mara Regina Lemes. **Educação, saúde e trabalho: antigos problemas, novos contextos, outros olhares**. Campinas, São Paulo: Alínea, 1999.

BAGNATO, Maria Helena Salgado; RODRIGUES, Rosa Maria. Diretrizes curriculares da Graduação de Enfermagem: pensando contextos, mudanças e perspectivas. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v.60, n. 5, out. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672007000500005&Ing=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000500005&Ing=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 07 abril de 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: 70, 2004.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARREIRO, Aguida Celina de Méo. A prática docente na Universidade. In: MALUSÁ, Silvana; FELTRAN, Regina Célia de Santis (Orgs.). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 16300, de 31 de dezembro de 1923**. Aprova o regulamento do Departamento Nacional de saúde Pública. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto1910-1929/D16300.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto1910-1929/D16300.htm)> Acesso em: 28 de novembro 2012.

\_\_\_\_\_. **Parecer CFE n. 292/62, de 14 de novembro de 1962**. Fixa matérias de formação pedagógica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12636&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86)> Acesso em: 22 de setembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização do Ensino Superior e sua articulação com a Escola Média, e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: <[http://legislação.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei5.530-1968?OpenDocument](http://legislação.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei5.530-1968?OpenDocument)>. Acesso em: 06 de setembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto 87.497 de 18 de agosto de 1982**. Regulamenta a Lei 6494 de 07 de dezembro de 1977 que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de Ensino Superior e de 2 grau regular e supletivo. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D87497.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D87497.htm)> Acesso em: 12 de julho de 2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1721, de 15 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre o currículo mínimo e duração do Curso de Enfermagem. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 16 dez. 1994. Disponível em: <[http://www.lex.com.br/doc\\_11078549\\_PORTARIA\\_N\\_1721\\_DE\\_DEZEMBRO\\_1994.aspx](http://www.lex.com.br/doc_11078549_PORTARIA_N_1721_DE_DEZEMBRO_1994.aspx)> Acesso em: 28 de novembro de 2012.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/civil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em 22 de setembro de 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. **Resolução CNE/CES nº 03, de 07 de novembro de 2001.** 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em: 11 de julho de 2010.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 028/2001, de 2 de outubro de 2001.** 2001b. Dá nova redação ao parecer n. CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena. Diário oficial, Brasília, DF, 18 de jan. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 22 de setembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 9/2001, de 08 de maio de 2001c.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12636&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86)>. Acesso em: 06 de setembro 2012.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 27/2001, de 02 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12636&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86)>. Acesso em: 06 setembro de 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6494, de 07 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de Ensino Superior e ensino profissionalizante de 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 09 de dez. 1977. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6494.htm)>. Acesso em: 28 de novembro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002.** 2002a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de Licenciatura de Graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 12 de julho de 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de Fevereiro de 2002.** 2002b. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de Graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 12 de julho de 2013.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB n. 35/2003, de 05 de novembro de 2003a.** Normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf)>. Acesso em: 06 de setembro de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **SIAB: Manual do Sistema de Informação de Atenção básica/Ministério da Saúde**, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. 1 ed. 4 reimpr. Brasília: Ministério da Saúde, 2003b. Disponível em: [http://drt2001.saude.gov.br/editora/produtos/livros/pdf/03\\_1543\\_M.pdf](http://drt2001.saude.gov.br/editora/produtos/livros/pdf/03_1543_M.pdf) Acesso em: 15 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Entendendo o SUS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/imagens/pdf/2013/agosto/28/cartilha-entendo-o-sus-2007.pdf>>. Acesso em: 22 de setembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...] e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 26 set. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei11788.htm)>. Acesso em: 28 de novembro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 06 de abril de 2009**. 2009a. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de Graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf)>. Acesso em: 10 de outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **O SUS de A a Z**: garantindo saúde nos municípios/ministério da Saúde, Conselho Nacional das Secretarias Municipais da Saúde. 3 ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2009b. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/sus\\_az\\_garantindo\\_saude\\_municipios\\_3ed\\_p1.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/sus_az_garantindo_saude_municipios_3ed_p1.pdf)>. Acesso em: 22 de setembro de 2013.

\_\_\_\_\_. E-MEC. **Sistema de Regulação do Ensino Superior**. Disponível em: <http://www.emec.mec.gov.br>. Acesso em: 10 de agosto de 2012a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Atenção Básica**/Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde, 2012b. Disponível em: <<http://dab.saude.gov.br/portaldab/biblioteca.php?conteudo=publicacoes/pnab>>. Acesso em: 05 de setembro de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Área técnica de Saúde da Mulher. **Pré-natal e puerpério**: atenção qualificada e humanizada. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual\\_pre\\_natal\\_puerperio\\_3ed.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_pre_natal_puerperio_3ed.pdf)>. Acesso em: 13 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Contagem Populacional. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>>. Acesso em: 12 de julho de 2013.

\_\_\_\_\_. **Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde**. CNES. 2014. Secretaria de Atenção à Saúde – DATASUS. Disponível em: <[http://cnes.datasus.gov.br/Mod\\_Ind\\_Tipo\\_Leito.asp?VEstado=16&VMun=160030](http://cnes.datasus.gov.br/Mod_Ind_Tipo_Leito.asp?VEstado=16&VMun=160030)>. Acesso em: 07 de abril de 2014.

BENITEZ, Elizabeth Aparecida de Souza Marques da Silva. **A expansão dos cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil no período de 1991 – 2005**. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2007.

BITTAR, E. C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: GOGOY, R. M. *et al.*. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010, p. 313-334.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. São Paulo: Papirus, 1996.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BURIOLLA, Marta Alice Freten. **O estágio supervisionado**. 7 d. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Vilma de. Por uma epistemologia do cuidado de Enfermagem e a formação dos sujeitos do conhecimento na área da Enfermagem - do ângulo de uma visão filosófica. **Esc Anna Nery Rev Enferm.** abr-jun; 13 (2): 406-14, 2009.

CALDEIRA, Valda da Penha. **Estágio extracurriculares: opção ou obrigação?** Uma contradição a ser superada. 1992. 156 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

CANDAU, Vera Maria. Papel da didática na formação de educadores. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em questão**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CAPRA, Frijot. **O ponto de mutação**. Tradução Álvaro Cabral. 26 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARRIJO, Alessandra Rosa. **Ensino de história da Enfermagem: formação inicial e identidade profissional**. 2012. 172 f. Tese (Doutorado em Enfermagem). Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CECCIM, Ricardo Burg; CARVALHO, Yara Maria. Ensino da saúde como projeto da integralidade: a Educação dos profissionais de saúde no SUS. In: PINHEIRO, Roseni; CECCIM, Ricardo Burg; MATTOS, Ruben Araújo (Org.). **Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde**. Rio de Janeiro: CEPESC:IMS/UERJ: ABRASCO, 2011.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COSTA, Lauriana Medeiros; GERMANO, Raimunda Medeiros. Estágio curricular supervisionado na Graduação em Enfermagem: revisitando a história. **Rev. Bras. de Enferm.**, Brasília, nov/dez. 60 (6): 706-710, 2007.

COSTA, Lauriana Medeiros. **A aprendizagem na convivência: o estágio curricular em Enfermagem**. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Resolução nº 371/2010**. Dispõe sobre participação do Enfermeiro na supervisão de estágio de estudantes dos diferentes níveis de formação profissional de Enfermagem. 2010. Disponível em: <[http://www.portalcofen.gov.br/resoluco-cofen-n-3712010\\_5885.html](http://www.portalcofen.gov.br/resoluco-cofen-n-3712010_5885.html)> Acesso em: 27 de setembro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 0441/2013**. Dispõe sobre participação do Enfermeiro na supervisão de atividade prática e estágio supervisionado de estudantes dos diferentes níveis da formação profissional de Enfermagem. Disponível em: <[http://novoportalcofen.gov.br/resolucao-cofen-no-4412013\\_19664.html](http://novoportalcofen.gov.br/resolucao-cofen-no-4412013_19664.html)> Acesso em: 10 de junho de 2013.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORRÊA, Adriana Katia *et al.*. Formação Pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 20 ed. São Paulo: Papirus, 2008.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. São Paulo: Artmed, 2007.

CRISTÓFARO, Maria Auxiliadora; SANTANA, José Paranaguá de. Articulação ensino-serviço na área de saúde. In: SANTANA, José Paranaguá de; CASTRO, Janete Lima de (Org.). **Capacitação em desenvolvimento de recursos humanos de saúde: CADRHU**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1999.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ELIAS, Marisa Aparecida; NAVARRO, Vera Lúcia; A relação entre o trabalho, a saúde e as condições de vida: negatividade e positividade no trabalho das profissionais de Enfermagem de um hospital escola. **Revista Latino-Am. Enfermagem**. v. 14, n.4, Ribeirão Preto. jul/ago., 2006.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAZENDA, Ivani; PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Positivo, 2008.

FERNANDES, Jocicélia Dumet *et al.*. Expansão da Educação Superior no Brasil: ampliação dos cursos de graduação em Enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. 21 (3): [08 telas]. maio-jun. 2013.



FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimento: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A pedagogia como ciência da Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **O trabalho como princípio articulador da teoria/prática: uma análise da prática de ensino e estágios supervisionados na habilitação magistério do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/ UNICAMP**. 1993. 352 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1993.

FREITAS, Dulce Maria Vendrusculo de. **A criança inserida no currículo de Graduação: o ensino da assistência de Enfermagem**. 1990. 215 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à educativa**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALLEGUILLOS, Tatiana Gabriela Brassea; OLIVEIRA, Maria Amélia Campos. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de Enfermagem no Brasil. **Rev. Esc. Enf. USP**, v. 35, n. 1, p. 80-7, mar. 2001.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; TESCAROLO, Ricardo. Por uma pedagogia do equilíbrio. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v.34, n. 1, p. 139-150, jan./abr., 2008.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GEIB, Lorena. **Educare: a pedagogia do cuidado**. Passo Fundo: UPF, 2001.

GIOVANINI, Telma *et al.*. **História da Enfermagem: versões e interpretações**. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 3 ed. Campinas: Parpíus, 2006.

HENRIQUES, Regina Lúcia Monteiro; ACIOLI, Sônia. A expressão do cuidado no processo de transformação curricular da FENF-UERJ. In: PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Rubens Araújo (org.) **Cuidado: as fronteiras da integralidade**. Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

HIGARASHI, Ieda Harumi; NALE, Nivaldo. O estágio supervisionado de Enfermagem em hospitais como espaço de ensino-aprendizagem: uma avaliação. **Ciência, Cuidado e Saúde**. Maringá, v. 5, Supl., p.65-70. 2006.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ITO, Elaine Emi. **O estágio curricular segundo a percepção dos enfermeiros assistenciais de um hospital de ensino**. 2005. 103 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ITO, Elaine Emi *et al.*. O ensino de Enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. **Rev. Esc. Enferm. USP**, 2006; 40 (4): 570-5.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, Amélia. Formação inicial e percursos da identidade docente. In: BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiência**. Porto: Porto, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, V.M (Org.). **A Didática em questão**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LUZ, Sérgio. **Enfermagem: quantos somos x onde estamos**. Disponível em: <[http://www.portaldafenfermagem.com.br/destaque\\_read.asp?id=1279](http://www.portaldafenfermagem.com.br/destaque_read.asp?id=1279)> Acesso em: 18 de junho de 2012.

MACÊDO, Maria do Carmo dos Santos *et al.*. Cenários de aprendizagem: interseção entre os mundos do trabalho e da formação. In: PINHEIRO, Roseni; CECCIM, Ricardo Burg; MATTOS, Ruben Araújo (Org.). **Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde**. Rio de Janeiro: CEPESC: IMS/UERJ: ABRASCO, 2011.

MACHADO, Liliane Campos. **Formação, saberes e práticas de formadores de professores:** um estudo em cursos de Licenciatura em história e pedagogia. 2009. 291 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

MALVÁREZ, Silvina. El reto de cuidar en un mundo globalizado. **Texto Contexto - Enferm.** v.16, n.3, p. 520-30, Florianópolis, jul./set., 2007.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Professor universitário: um profissional da Educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org). **Docência na universidade.** 6 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. Inovação na Educação Superior. **Revista Interface – comunicação, saúde, Educação.** v. 8, n. 14, p. 197-202, set. 2003-fev., 2004.

\_\_\_\_\_. **Competência pedagógica do professor universitário.** 2 ed. rev. São Paulo: Sammus, 2012.

MENGA, Ludke; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 9 ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2006.

MIRANDA, Maria Irene. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene (Org.). **Estágio supervisionado e prática de ensino:** desafios e possibilidades. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marinho; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na Biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis: Vozes, 2003.

NELLI, Eunice Maria Zangari. **O currículo integrado na formação crítica do enfermeiro e seu impacto na atuação profissional.** 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente – UNESP, São Paulo, 2009.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as história da sua vida. In: NÓVOA, Antônio *et al.*. **Vidas de professores.** 2 ed. Porto: Porto, 2007.

PAIM, Elison Antônio. Mapeando cânones contemporâneos de formação de professores. In: PAIM, E.A. **Memórias e experiências do fazer-se professor (a) de História.** 2005. 532 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

PAGLIOSA, Fernando Luiz; DA ROS, Marco Aurélio. O relatório Flexner: para o bem e para o mal. **Revista Brasileira de Educação Médica.** 32 (4): 492-499, 2008.

PAQUAY, Léopold; WAGNER, Marie-Cecile. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PAQUAY, Léopold, *et al.*. **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Tradução Fátima Murade e Eunice Gruman. 2 ed. rev. Porto alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. Abordagem da construção da profissionalidade dos psicopedagogos, formadores de futuros professores. In: ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe (Col.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e toma de consciência. In: PAQUAY, Léopold, *et al.*. **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Tradução Fátima Murade e Eunice Gruman. 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEREIRA, Wilza Rocha; TAVARES, Cláudia Mara Melo. Práticas pedagógicas no ensino de Enfermagem: um estudo na perspectiva da análise institucional. **Rev. Esc. Enferm. USP**. 2010; 44 (4): 1077-84.

PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura. In: ANDRÉ, Marli Eliza; OLIVEIRA, Maria Rita N.S (Org.). **Alternativas no ensino de didática**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 4 ed. Revisão técnica José Cerchi Fusari. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; Charlot, Bernard. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIRES, Denise Elvira Pires de. Transformações necessárias para o avanço da Enfermagem como ciência do cuidar. **Rev. Bras. Enferm.** 66 (esp): 39-40, 2013.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A didática e a formação de professores: analogias e especificidades. In: EEGERT, Edla (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

POLIT, Denise F.; BECK, Cheryl T.; HUNGLER, Bernadette. P. **Fundamentos de pesquisa em Enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

PONTES, Ana Lúcia de Moura; SILVA JUNIOR, Aluísio Gomes da; HENRIQUES, Regina Lúcia Monteiro. O cuidado como categoria analítica no ensino baseado na integralidade. In: PINHEIRO, Roseni; CECCIM, Ricardo Burg; MATTOS, Ruben Araújo (Org.). **Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de Graduação na área da saúde**. Rio de Janeiro: CEPESC/IMS/UERJ: ABRASCO, 2011.

RAMALHO, Betânia Leite; NUNEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2007.

RODRIGUES, Rosa Maria. **Diretrizes curriculares para a Graduação em Enfermagem no Brasil: contexto, conteúdo e possibilidades para a formação**. 2005. 253 fls. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

RODRIGUES, Micaías Andrade. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 55, out.-dez. 2013.

ROSSETTI, Adroaldo; MORALES, Aran Bey. O papel da tecnologia da informação na gestão do conhecimento. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 36, n. 1, abr., 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=50100-19652007000100009&Ing=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50100-19652007000100009&Ing=pt&nrm=iso)> Acesso em: 10 de fevereiro de 2014.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a Educação política**. 41 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAUPE, Rosita (Org). **Educação em Enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção**. Florianópolis: UFSC, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Silvana Rodrigues da. **O compartilhamento do cuidado de Enfermagem com a mãe: implicações para a preservação da qualidade**. 2000. 127 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

SILVA JUNIOR, Aluísio Gomes da. **Modelos tecnoassistenciais em saúde: o debate no campo da saúde coletiva**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Estágio supervisionado: espaço de ter-lugar do olhar e de dar a voz. In: SILVA, Lázara Cristina; MIRANDA, Maria Irene (Org.). **Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marinho, Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene (Org.). **Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marinho, Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

SILVA, Luzia Wilma Santana da; NAZÁRIO, Nazaré Otilia; SILVA, Danuzia Santana da; MARTINS, Cleusa Rios. Arte na Enfermagem: iniciando um diálogo reflexivo. **Texto Contexto Enferm.** v.1, n.1 Florianópolis. jan./mar. 2005.

SILVA, Mary Gomes, *et al.*. Processo de formação da (o) enfermeira (o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, 19 (1): 176-84, jan-mar., 2010.

SILVA, Renata Martins da; SILVA, Ilda Cecília Moreira da; RAVALLIA, Rosana Aparecida. Ensino de Enfermagem: reflexões sobre o estágio curricular supervisionado. **Revista Práxis.** Ano I, n. 1, jan., 2009.

SCHERER, Zeyne Alves Pires; SCHERER, Edson Arthur; CARVALHO, Ana Maria Pimenta. Reflexões sobre o ensino da Enfermagem e os primeiros contatos do aluno com a profissão. **Rev. Latino-Am. Enfermagem.** vol.14, n.2, Ribeirão Preto, mar./abr., 2006.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher.** v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Trabalho Docente:** Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Lauise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação.** n. 4, p. 215-33, 1991.

TAVARES, José. Relações interpessoais em uma escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRAVASSOS, Claudia; MARTINS, Mônica. Uma revisão sobre os conceitos de acesso e utilização de serviços de saúde. **Cad. Saúde Pública,** Rio de Janeiro, 20 Sup. 2: 5190-5198, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação - a prática reflexiva. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **Autoridade docente no ensino superior:** discussão e encaminhamentos. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. A profissionalização docente: uma construção histórica e ética. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. **Docência:** uma construção ético-profissional. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia de L. Montes; ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

XAVIER, Odiva Silva; FERNANDES, Rosana César de Arruda. A aula em espaços não convencionais. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, princípios e práticas**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

ZABALZA, Miguel A. Os professores universitários. In: ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico**. 2005. 252 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

ZUGAIB, Marcelo. **Obstetrícia**. 2 ed. São Paulo: Editora Manole, 2008.

# **ANEXOS**



## ANEXOS

## ANEXO A – Plano de Ensino da disciplina de Estágio Supervisionado em Enfermagem da IES-1

### P L A N O   D E   E N S I N O

I – IDENTIFICAÇÃO	
<b>Curso:</b>	ENFERMAGEM
<b>Disciplina:</b>	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I
<b>C.H. Teórica:</b>	
<b>C.H. prática:</b>	450 horas
<b>Professor(es):</b>	

II – EMENTA
O contexto político, social e filosófico direcionado a saúde pública, meio ambiente e trabalho, os conteúdos programáticos emergem a partir do contexto coletivo, com uma abordagem crítica, enfatizando os conhecimentos fundamentais sobre saúde pública, políticas públicas de saúde e modelos assistenciais adotadas no país como o Sistema Único de Saúde (SUS), indicadores de saúde e programas de saúde direcionados a criança, mulher, adulto, trabalhador e idoso. Tem a finalidade de despertar e incorporar no acadêmico a ciência do cuidar e identificar o papel do enfermeiro como agente de intervenção nas condições de saúde do indivíduo, família e comunidade.

III – OBJETIVOS DA DISCIPLINA
<p><b>OBJETIVO GERAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar subsídios ao acadêmico para que esse desempenhe suas funções como profissional enfermeiro, com autonomia, conhecimento científico na área de saúde pública, dentro de uma visão crítica e técnico-reflexiva frente à assistência ao cliente.</li> </ul> <p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitar o acadêmico de Enfermagem de forma a atender as necessidades do cliente;</li> <li>- Dar subsídio para que o futuro profissional enfermeiro adquira conhecimento, habilidades técnicas administrativas a fim de prestar assistência de Enfermagem ao cliente, bem como no que diz respeito a administração dos serviços de saúde;</li> <li>- Capacitar o acadêmico de Enfermagem para prestar assistência integral à saúde da mulher, criança, adolescente, adulto e idoso;</li> <li>- Participar no desenvolvimento de ações educativas em saúde;</li> <li>- Participar na execução e avaliação de programas de saúde a serem desenvolvidas durante o estágio;</li> <li>- Execução de técnicas de Enfermagem em saúde pública;</li> <li>- Capacitar o acadêmico para atuar nos programas de saúde preconizados pelo Ministério da Saúde;</li> <li>- Promover formação acadêmica voltada para pesquisa na área de saúde.</li> </ul>

IV – METODOLOGIA DE ENSINO
<p>A disciplina será desenvolvida nas Unidades Básicas de Saúde – UBS, comunidade e escolas da área de abrangência, oferecendo condições aos acadêmicos de desenvolverem as atividades programadas. Ações a serem desenvolvidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Imunizações: aplicação de vacinas em crianças e adultos de acordo com o calendário proposto pelo Ministério da Saúde. Cuidados com exposição a produtos imunopreveníveis no preparo e aplicação do mesmo;</li> <li>Consultas de Enfermagem: atendimento direto com indivíduos sadios e doentes, realizando anamnese e exame físico completo desse indivíduo para estabelecer as condutas e intervenções;</li> <li>- Ações educativas: discussão oral sobre diversos temas tais como: Doenças sexualmente transmissíveis – DST, pré-natal, aleitamento materno, cuidados com o recém-nascido, tabagismo, diabetes, hipertensão arterial, etc;</li> <li>- Coleta de PCCU (preventivo), visitas domiciliares em conjunto com as atividades da Estratégia Saúde da Família (comunidade adstrita a unidade de saúde e ao domicílio do usuário do serviço).</li> </ul>

V – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<p><b>I UNIDADE:</b> <u>Programa de atenção integral a saúde da Mulher</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saúde sexual e reprodutiva;</li> </ul>

- Controle do câncer cérvico uterino e de mama;
- Assistência integral ao pré-natal de baixo risco;
- Assistência integral ao pré-natal de alto risco;
- Assistência à mulher no puerpério;
- Assistência à mulher no climatério;
- Imunização;
- Educação em Saúde;
- DST/AIDS

II UNIDADE: Programa de atenção integral a saúde da criança

- Controle do crescimento e desenvolvimento da criança;
- Imunização;
- Educação em saúde;
- Controle das infecções respiratórias e doenças diarreicas – IRAs e DDA

III UNIDADE: Programa de atenção integral a saúde do adolescente e pré-escolar

- Imunização;
- Educação em Saúde;
- Ações educativas nas escolas;
- Saúde sexual e reprodutiva;
- DST/AIDS

IV UNIDADE: Programa de atenção integral a saúde do adulto e idoso

- Assistência ao cliente portador de doenças crônico-degenerativas;
- Educação em saúde;
- Saúde sexual e reprodutiva;
- Imunização;
- DST/AIDS;
- Prevenção do câncer de próstata;
- Prevenção do câncer de útero e mama.

V UNIDADE: Estratégia Saúde da Família.

VI UNIDADE: Programa de controle de tuberculose.

VII UNIDADE: Programa de controle de hanseníase.

VIII UNIDADE: Administração dos serviços de saúde.

## VI - AVALIAÇÃO

No decorrer do estágio a avaliação será formal em todo o processo de ensino/aprendizagem. As avaliações estarão voltadas para os objetivos do estágio, envolvendo conhecimentos, habilidades e atividades dos acadêmicos, bem como conteúdo das tarefas, desempenho nas atividades práticas, entrevistas, autoavaliação.

## VII – BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL. Ministério da Saúde. **Parto, aborto e puerpério:** assistência humanizada à mulher. Secretaria de Políticas de Saúde. Área técnica de Saúde da Mulher. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Área Técnica de Saúde da Mulher. **Pré-natal e Puerpério:** atenção humanizada. Manual Técnico/Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Área Técnica de Saúde da Mulher. **Direitos sexuais e reprodutivos:** uma prioridade de governo/Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes Nacionais para a Atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde.** Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas

Estratégias. Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010.

#### **VII – BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual técnico para controle da Tuberculose:** cadernos de Atenção Básica/Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento da Atenção Básica. 6 ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Guia para o controle da Hanseníase.** Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento da Atenção Básica. 6 ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

<b>Assinatura do(a) Professor(a)</b>	<b>Coordenador(a) do Curso</b>

## ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP – UFU

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA/MG

## Situação do Parecer:

Aprovado

## Necessita Apreciação da CONEP:

Não

## Considerações Finais a critério do CEP:

Data de entrega de relatório Final: julho de 2013.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

## Orientações ao pesquisador

↳ O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

↳ O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.

↳ O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA, junto com seu posicionamento.

↳ Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e). O prazo para entrega de relatório é de 120 dias após o término da execução prevista no cronograma do projeto, conforme norma.

19 de Setembro de 2012

Assinado por:

Sandra Terezinha de Farias Furtado  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
Comitê de Ética em Pesquisa  
Prof.ª Dr.ª Sandra Terezinha de Farias Furtado  
Coordenadora

Folha 3 de 3

Endereço: "Avenida João Naves de Ávila 2121- Bloco "J""

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.400-098

UF: MG

Município:

Telefone: (343)239-4131

Fax: (343)239-4131

E-mail: cep@propp.ufu.br

**ANEXO C – Modelo da Declaração da Instituição Co-participante****DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE**

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa: Desvelando a atuação da/o enfermeira/o docente no Estágio Supervisionado em Enfermagem: análise dos saberes docentes e práticas pedagógicas. Será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por esse comitê, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Essa Instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo a pesquisadora Silvana Rodrigues da Silva, realizar as seguintes etapas:

1ª Preencher um formulário de investigação; levantar dados primários por meio de um estudo documental a partir do projeto político do Curso de Enfermagem e plano de desenvolvimento institucional (PDI);

2ª Realizar observação não participante juntos aos docentes durante o desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado. Estas observações serão anotadas em um diário de campo, seguindo roteiro sistematizado de observação, onde abordaremos descrições dos sujeitos, do local da prática, atividades desenvolvidas pelos egressos, assim como reconstrução de diálogos efetivados pelos sujeitos, utilizando-se da infra-estrutura dessa Instituição, sempre cuidando para preservar a identidade dos colaboradores.

3ª Realizar entrevistas com os docentes egressos de uma universidade pública, que atuam ou já atuaram na disciplina de Estágio Supervisionado em Enfermagem.

Nome do Responsável \_\_\_\_\_

Nome da Instituição de Ensino Superior \_\_\_\_\_

**ANEXO D – Declaração de autorização da Instituição co-participante – IES 1****DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE**

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa: **Articulação entre a teoria e a prática: desvelando a atuação do egresso de enfermagem no Estágio Supervisionado**. Será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este comitê, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo a pesquisadora Silvana Rodrigues da Silva, realizar as seguintes etapas:

1ª Preencher um formulário de investigação; levantar dados primários através de um estudo documental a partir do projeto político do curso de Enfermagem e plano de desenvolvimento institucional (PDI);

2ª Realizar observação não participante juntos aos docentes egressos durante o desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado. Estas observações serão anotadas em um diário de campo, seguindo roteiro sistematizado de observação, onde abordaremos descrições dos sujeitos, do local da prática, atividades desenvolvidas pelos egressos, assim como reconstrução de diálogos efetivados pelos sujeitos, utilizando-se da infra-estrutura desta Instituição, sempre cuidando para preservar a identidade dos colaboradores.

3ª Realizar entrevistas com os docentes egressos de uma universidade pública, que atuam ou já atuaram na disciplina de Estágio Supervisionado em Enfermagem.

Profª. Dra. Adelmá das Neves Nunes Barros  
Pró-reitora de Ensino de graduação da UNIFAP

Adelmá das Neves Barros  
Pró-Reitora de Ensino e Graduação  
Portaria nº 162/2011 - UNIFAP

**ANEXO E – Declaração de autorização da Instituição co-participante – IES 2****DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE**

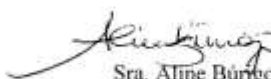
Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa: **Articulação entre a teoria e a prática: desvelando a atuação do egresso de enfermagem no Estágio Supervisionado**. Será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este comitê, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo a pesquisadora Silvana Rodrigues da Silva, realizar as seguintes etapas:

1ª Preencher um formulário de investigação; levantar dados primários através de um estudo documental a partir do projeto político do curso de Enfermagem e plano de desenvolvimento institucional (PDI);

2ª Realizar observação não participante juntos aos docentes egressos durante o desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado. Estas observações serão anotadas em um diário de campo, seguindo roteiro sistematizado de observação, onde abordaremos descrições dos sujeitos, do local da prática, atividades desenvolvidas pelos egressos, assim como reconstrução de diálogos efetivados pelos sujeitos, utilizando-se da infra-estrutura desta Instituição, sempre cuidando para preservar a identidade dos colaboradores.

3ª Realizar entrevistas com os docentes egressos de uma universidade pública, que atuam ou já atuaram na disciplina de Estágio Supervisionado em Enfermagem.

  
Sra. Aline Búngo  
Diretora Geral da Faculdade Estácio Seama  
**Aline Búngo**  
Diretora Geral  
Faculdade SEAMA


Macapá, 17.05.2012

**ANEXO F – Declaração de autorização da Instituição co-participante – IES 3****DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE**

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa: **Articulação entre a teoria e a prática: desvelando a atuação do egresso de enfermagem no Estágio Supervisionado**. Será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este comitê, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo a pesquisadora Silvana Rodrigues da Silva, realizar as seguintes etapas:

- 1ª Preencher um formulário de investigação; levantar dados primários através de um estudo documental a partir do projeto político do curso de Enfermagem e plano de desenvolvimento institucional (PDI);
- 2ª Realizar observação não participante juntos aos docentes egressos durante o desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado. Estas observações serão anotadas em um diário de campo, seguindo roteiro sistematizado de observação, onde abordaremos descrições dos sujeitos, do local da prática, atividades desenvolvidas pelos egressos, assim como reconstrução de diálogos efetivados pelos sujeitos, utilizando-se da infra-estrutura desta Instituição, sempre cuidando para preservar a identidade dos colaboradores.
- 3ª Realizar entrevistas com os docentes egressos de uma universidade pública, que atuam ou já atuaram na disciplina de Estágio Supervisionado em Enfermagem.

  
Sra. Sandra Suely Galan  
Coordenadora do Curso de Enfermagem da Faculdade Madre Tereza  
Sandra Suely R. S. Galan  
Coord. Enfermagem  
Faculdade Madre Tereza

Macapá, 17 05 2012



**ANEXO G – Declaração de autorização da Instituição co-participante – IES 4****DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE**

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa: **Articulação entre a teoria e a prática: desvelando a atuação do egresso de enfermagem no Estágio Supervisionado**. Será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este comitê, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo a pesquisadora Silvana Rodrigues da Silva, realizar as seguintes etapas:

- 1ª Preencher um formulário de investigação; levantar dados primários através de um estudo documental a partir do projeto político do curso de Enfermagem e plano de desenvolvimento institucional (PDI);
- 2ª Realizar observação não participante juntos aos docentes egressos durante o desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado. Estas observações serão anotadas em um diário de campo, seguindo roteiro sistematizado de observação, onde abordaremos descrições dos sujeitos, do local da prática, atividades desenvolvidas pelos egressos, assim como reconstrução de diálogos efetivados pelos sujeitos, utilizando-se da infra-estrutura desta Instituição, sempre cuidando para preservar a identidade dos colaboradores.
- 3ª Realizar entrevistas com os docentes egressos de uma universidade pública, que atuam ou já atuaram na disciplina de Estágio Supervisionado em Enfermagem.

  
Rachel Jones dos Santos  
CPF: 263.090.892-47  
Secretaria de Ensino

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Solicitação de campo para as instituições de Ensino Superior



Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Doutorado DINTER/UNIFAP/UFU

---

De: Prof<sup>a</sup> Silvana Rodrigues da Silva  
Professora do Curso de Enfermagem  
Universidade Federal do Amapá  
Para: Diretor/a acadêmico da IES

Prezado/a senhor/a,

Pretendemos desenvolver o projeto de pesquisa “Desvelando a atuação da/o enfermeira/o docente no Estágio Supervisionado em Enfermagem: análise dos saberes docentes e práticas pedagógicas”. As responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são a professora Silvana Rodrigues da Silva e orientadora Dr<sup>a</sup> Graça Aparecida Cicillini. Os objetivos desse estudo são: Analisar os saberes docentes que permeiam as práticas pedagógicas das/os enfermeiras/os docentes que concluíram o curso de Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem na universidade pública e atuam na disciplina de Estágio Supervisionado; caracterizar as/os enfermeiras/os docentes do referido curso, e sua relação com o ambiente de trabalho; descrever e refletir as estratégias pedagógicas utilizadas por esses profissionais na condução do “Estágio Supervisionado” a partir das condições que o rodeiam, bem como, verificar quais são os conteúdos apresentados em seu plano de ensino e o desenvolvimento do mesmo no exercício da prática docente.

Para o desenvolvimento desse projeto nós utilizaremos a observação não participante no campo de prática do professor e preenchimento de questionário por meio de estudo documental. Também realizaremos entrevistas com gravação fonética junto aos docentes que atuam na disciplina de Estágio Supervisionado.

A coleta de dados da nossa pesquisa deve ocorrer na instituição do sujeito pesquisado. Para tanto, precisamos de sua autorização por escrito; o que foi registrado no “Termo de consentimento livre e esclarecido”. Em todo o percurso da pesquisa, bem como na sua divulgação, comprometemos a manter o sigilo quanto a identificação de sua instituição. Informamos que o/a senhor/a não terá nenhum prejuízo com a pesquisa, nem com os resultados da mesma; assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte, dado que não há financiamento para a sua realização.

O projeto foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nos comprometemos em atender à Resolução 196/96/Conselho Nacional de Saúde. Caso a/o senhora/o queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto.

A sua autorização é muito importante para a nossa pesquisa colaborando com a reflexão sobre o trabalho docente do egresso do Curso de Enfermagem. Contamos com sua colaboração.

Atenciosamente,

Silvana Rodrigues da Silva

Doutoranda DINTER/UFU/UNIFAP

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Doutorado DINTER/UNIFAP/UFU

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: **“Desvelando a atuação da/o enfermeira/o docente no Estágio Supervisionado: análise dos saberes docentes e práticas pedagógicas”**. Sob a responsabilidade da pesquisadora Silvana Rodrigues da Silva e da orientadora Dr<sup>a</sup> Graça Aparecida Cicillini. Nessa pesquisa buscamos apreender os saberes docentes que permeiam as práticas pedagógicas das/os enfermeiras/os docentes que atuam na disciplina de Estágio Supervisionado em Enfermagem; caracterizar as/os enfermeiras/os docentes do referido curso e sua relação com o ambiente de trabalho; descrever as estratégias pedagógicas utilizadas por esses profissionais no desenvolvimento do estágio supervisionado a partir das condições que os rodeiam.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi obtido pela pesquisadora Silvana Rodrigues da Silva, no momento de sua participação dessa pesquisa. Tal participação ocorrerá em dois momentos: no primeiro momento sua participação acontecerá por meio de aplicação de um questionário e posteriormente realizaremos observação não participante no seu campo de prática durante a execução da sua atividade no Estágio Supervisionado. Os registros serão submetidos a sua leitura em sessão específica para propiciar a concordância sobre o registro dos dados obtidos durante o período de observação. No segundo momento, também com o seu consentimento, você será entrevistado com gravação fonética com vistas a esclarecimento e aprofundamento dos dados. Informamos que essa gravação, após transcrita, será enviada a você, para validação das informações e desgravadas posteriormente. Para a análise dos dados utilizaremos o método de Análise de Conteúdo de Bardin, a técnica de análise categorial e triangulação de dados.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Informamos que você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar na pesquisa; não há riscos à sua saúde ao colaborar com a mesma. Entretanto, Ressalta-se quanto ao risco de constrangimento durante o momento da observação, mas esperamos minimizar tal situação por meio do diálogo. Os benefícios para você, ao colaborar com esse trabalho, são indiretos, esperamos que no processo de desenvolvimento desse estudo você possa, obter e/ou aprofundar conhecimentos sobre essa temática, refletir sobre a sua formação continuada.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Silvana Rodrigues da Silva pelo telefone (96) 33121779, Av. Juscelino Kubischek s/n, Bairro Zerão, Universidade Federal do Amapá; ou com a Prof<sup>a</sup> Graça Aparecida Cicillini por meio do telefone (34) 3239.4163/ 3239.4391, Av. João Naves de Ávila, nº 2121 – Universidade Federal de Uberlândia. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Macapá, ..... de .....de 2012.

Pesquisadora: Silvana Rodrigues da Silva

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Graça Aparecida Cicillini \_\_\_\_\_

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – Questionário



Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Doutorado DINTER/UNIFAP/UFU

Prezado (a) professor (a):

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: **“Desvelando a atuação da/o enfermeira/o docente no Estágio Supervisionado: análise dos saberes docentes e práticas pedagógicas”**. O objetivo principal dessa pesquisa é analisar os saberes docentes que permeiam as práticas pedagógicas durante a realização da disciplina de Estágio Supervisionado considerando as circunstâncias do ambiente que o cerca. Sua participação é voluntária, em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Informamos que você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar na pesquisa; não há riscos à sua saúde ao colaborar com a mesma. Nesse sentido, solicitamos a sua colaboração para responder o seguinte questionário. Muito Obrigada, por sua contribuição. Atenciosamente,  
Profª Silvana Rodrigues da Silva.

### QUESTIONÁRIO

#### I – IDENTIFICAÇÃO

1.1 Gênero ( ) masculino ( ) feminino ( ) outro. Qual?

\_\_\_\_\_

1.2 Idade ( ) 20 – 24 anos ( ) 25 – 30 anos ( ) 31 – 35 anos ( ) 36 – ou mais

1.3 Ano de conclusão do Curso de Enfermagem: \_\_\_\_\_

1.4 Fez curso de especialização ( ) sim ( ) não.

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

1.5 Fez curso de formação pedagógica além da formação inicial

( ) Sim ( ) Não.

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

#### II – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA

2.1 Tempo de atuação na docência no Ensino Superior

( ) 1 – 2 anos ( ) 3 – 4 anos ( ) 5 – 6 anos ( ) 7 – 8 anos ( ) 9 anos ou mais

2.2 Tempo de atuação na disciplina de Estágio Supervisionado

( ) 1 – 2 anos ( ) 3 – 4 anos ( ) 5 – 6 anos ( ) 7 – 8 anos ( ) 9 anos ou mais

2.3 Ministrou outras disciplinas? ( ) sim ( ) não.

Se sim, quais? \_\_\_\_\_

2.4 Atua em outra instituição? ( ) sim ( ) não.

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

2.5 Além da docência no Ensino Superior, atua em outra área técnica de Enfermagem?

☐ sim ☐ não.

Se sim, qual área? \_\_\_\_\_

Onde atua? \_\_\_\_\_

Qual a carga horária semanal nessa área? \_\_\_\_\_

### **III – ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO –**

**Nesse item você poderá assinalar, caso necessário, mais de uma resposta**

#### **Em relação ao planejamento:**

3.1 Como você elabora seu planejamento para a disciplina?

- ☐ Individualmente
- ☐ Em parceria com outros(as) professores(as) da mesma disciplina
- ☐ Em parceria com outros(as) professores(as) de outras disciplinas
- ☐ Segue algum material didático pré-elaborado

Qual? \_\_\_\_\_

3.2 Como você seleciona os conteúdos teóricos a serem ministrados na disciplina?

---

---

---

---

---

---

---

#### **Em relação a Prática pedagógica:**

3.3 Em relação aos conhecimentos técnicos de Enfermagem, os alunos no momento do Estágio:

- ☐ demonstram insegurança, com frequência
- ☐ demonstram domínio dos conceitos básicos apenas
- ☐ demonstram segurança em relação à maioria dos conteúdos
- ☐ demonstram indiferença quanto às atividades realizadas

3.4 ao perceber dificuldades do aluno no estágio, em relação a conhecimentos técnicos, você:

- ☐ conversa em particular, procurando sanar suas dúvidas e acompanha-o de perto
- ☐ afasta o aluno do estágio, até que esteja apto a realizar os procedimentos
- ☐ Demonstra os procedimentos para o aluno antes de realizar as atividades
- ☐ Reprova o aluno

3.5 Na relação com seus alunos,

3.5.1 você se considera um(a) professor(a) que:

- ☐ Procura ser amigo(a)
- ☐ Mantém distância profissional
- ☐ Flexível para as dificuldades dos alunos/estagiários que surgem no decorrer do estágio
- ☐ Inflexível quanto as solicitações dos alunos/estagiários

3.5.2 verifica o que o aluno sabe sobre os procedimentos a serem executados na prática:

- ☐ sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ frequentemente ☐ nunca

3.5.3 Oportuniza a reflexão da prática no final do período de estágio:

- ☐ sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ frequentemente ☐ nunca

3.5.4 Faz a correção de erros realizados pelos alunos no momento da prática:

- ☐ sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ frequentemente ☐ nunca

**Em relação aos Saberes Pedagógicos:**

3.6 Tem pleno conhecimento do currículo do seu curso:

- ☐ Totalmente ☐ parcialmente ☐ nenhum conhecimento

3.7 Os conhecimentos sobre a docência foram adquiridos na universidade:

- ☐ Totalmente ☐ parcialmente ☐ nenhum conhecimento

3.8 Desenvolve atividades motivadoras em sala de aula ou campo de prática:

- ☐ sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ frequentemente ☐ nunca

3.9 Tem pleno domínio de classe, durante o estágio supervisionado:

- ☐ sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ frequentemente ☐ nunca

**Em relação Avaliação:**

3.10 Que aspectos do estágio supervisionado você considera mais relevantes para a aprendizagem dos alunos:

---

---

---

---

---

---

**Assinale as atividades desenvolvidas por você na docência:**

3.11 ☐ iniciação científica

☐ monitoria

☐ projetos de pesquisa

☐ extensão

☐ nenhuma atividade descrita ☐ outros. \_\_\_\_\_

**IV – CARACTERIZAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

4.1 Quantidade de alunos que acompanha por grupo:

☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8. Outros: \_\_\_\_\_

4.2 Carga horária total da disciplina: \_\_\_\_\_

4.3 Distribuição da carga horária: teórica: \_\_\_\_\_ Prática: \_\_\_\_\_

4.4 Locais de atuação do estágio: \_\_\_\_\_

---

---

---

4.5 Condições das instalações físicas dos locais de prática:

☐ bastante adequada ☐ adequada ☐ parcialmente adequada ☐ inadequada

Justifique:

---

---

---

4.6 Disponibilidade de material de consumo para os campos de estágio:

☐ bastante adequada ☐ adequada ☐ parcialmente adequada ☐ inadequada

Justifique:

---

---

---

4.7 Pensando em uma nova proposta de Estágio Supervisionado:

a) o que você mudaria?

---

---

b) O que você manteria?

---

---



## APÊNDICE D – Roteiro de Observação



Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Doutorado DINTER/UNIFAP/UFU

---

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE CAMPO

---

1. Data e local da observação: \_\_\_\_\_
2. O professor planeja suas atividades com antecedência? Verifica as condições do campo de estágio, em relação a estrutura física, recursos materiais e documentação de liberação do espaço?
3. Como ocorre a recepção dos alunos no campo do estágio. O professor controla o horário de chegada dos alunos? Observa o vestuário se está adequado? Promove a interação dos alunos com os profissionais do serviço? Realiza apresentação oral entre os sujeitos? Como ocorre a relação professor-aluno, professor-profissionais do serviço, professor-clientela?
4. Como realiza a distribuição de atividades/procedimentos no campo de estágio, como orienta os alunos? Deixa claro os objetivos do estágio no campo? Promove o desenvolvimento das atividades, em grupo ou individual? O professor procura ganhar a atenção dos alunos desde o início das atividades? Permite o diálogo e esclarece dúvidas?
5. Tipos de atividades/procedimentos realizadas: Faz conexão como os conteúdos teóricos? Cita exemplos da realidade ou experiência profissional do seu cotidiano?
6. Utiliza recursos didáticos de apoio, tais como: cartazes, folders, livro didático, manuais técnicos do Ministério da Saúde, ilustrações, desenhos, esquemas, formulários?
7. Condições de trabalho: desenvolve as atividades ou procedimentos com os usuários do serviço de saúde, de acordo com as técnicas ou utiliza de improvisação? Faz reflexão junto com os alunos das atividades/procedimentos que são improvisadas?
8. Demonstra segurança nos procedimentos realizados? A atitude do professor é considerada ativa, humorada e reflexiva sobre a sua prática pedagógica?
9. Ao desenvolver as atividades/procedimentos com os alunos, quais são os saberes que se evidenciam?
10. Instiga os alunos com questionamentos em relação às atividades/procedimentos e associa aos conteúdos da disciplina?
11. Incentiva a pesquisa de temas diversos ou apenas aos conteúdos do campo?
12. Verbaliza sobre as dificuldades quanto às condições estruturais no campo de estágio. Como lida com essas dificuldades?
13. Faz comentários positivos diante das boas práticas efetivadas pelos alunos?
14. Como procede a avaliação das atividades desenvolvidas no campo? Faz avaliações diárias, semanais ou no final do período de estágio? Faz registros das observações? Utiliza provas práticas?

# **APÊNDICE E – Cronograma de observação**



**Universidade Federal de Uberlândia**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Doutorado em Educação**

## **CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÃO**

PROFESSOR	DIAS DA SEMANA DE OBSERVAÇÃO	HORÁRIO	DATA /2012	DATA /2013		CARGA HORÁRIA
Sofia	3ª e 6ª	Manhã 07:30 às 12h	02.10. 09.10. 23.10.	19.02 22.02 26.02 05.03 12.03 26.03	24.04 30.04 07.05	60 h
Elizabeth	2ª, 3ª e 4ª	Tarde 14h às 17:30	24.09. 25.09. 05.11. 06.11.	11.03 12.03 13.03 25.03 26.03 27.03 01.04 02.04	03.04 23.04 06.05 07.05 08.05. 09.05	90 h
Davi	5ª e 6ª	Tarde 14h às 17:30	27.09. 28.09. 08.11. 09.11.	27.03 04.04 05.04 11.04 12.04 18.04 19.04	25.04 26.04 02.05 06.05 09.05 20.05 21.05	90 h
Felipe	2ª, 4ª e 5ª	Manhã 07:30 às 12h	08.10. 10.10. 17.10. 22.10.	14.01 21.01 28.01 29.01 07.02 23.02	06.06 07.06 10.06	65 h

## APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista



Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Doutorado em Educação

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### I) CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

- Nome fictício: \_\_\_\_\_
- Idade: \_\_\_\_\_ gênero: (    ) masculino (    ) feminino. Estado civil: \_\_\_\_\_
- Ano de conclusão do curso de Enfermagem: \_\_\_\_\_
- Tempo de Graduação: \_\_\_\_\_
- Tempo de atuação como docente no Ensino Superior: \_\_\_\_\_
- Curso de pós-Graduação: (    ) sim (    ) não.
- Em caso positivo, qual: \_\_\_\_\_

#### II) QUESTÕES COMUNS A TODOS ENTREVISTADOS

- 1) Durante seu tempo de aluno do Curso de Enfermagem que possui as duas modalidades de formação – Licenciatura e Bacharelado - quais foram as experiências significativas que contribuíram para a sua atuação na docência do Ensino Superior? Tais experiências influenciaram sua postura como docente? Como isto acontece?
- 2) Sua história de vida tem influenciado no seu desempenho como docente? Exemplifique.
- 3) A formação recebida no curso, atendeu as suas expectativas para atuar no Ensino Superior? Em quais aspectos?
- 4) a. Fale um pouco sobre o seu ingresso no Ensino Superior?  
b. De que forma a docência começou a fazer parte da sua vida profissional?  
c. Na condição de docente do Ensino Superior, quais são os saberes e habilidades que mobilizam a sua prática pedagógica?
- 5) a. É você que escolhe o local onde irá atuar no estágio supervisionado? (    ) Sim  
(    ) Não Justifique \_\_\_\_\_  
b. Em relação ao planejamento, fale sobre a interação entre o ensino, o serviço e os locais onde ocorre o estágio supervisionado?  
c. Quais são as principais facilidades encontradas com a disciplina Estágio Supervisionado em Enfermagem na sua prática pedagógica?  
d. Quais foram, até hoje, as maiores dificuldades? Dê um exemplo.

- 6) Indique os saberes pedagógicos que você considera importantes para a realização de sua atividade docente no estágio supervisionado em Enfermagem
- 7) O que considera fundamental na avaliação do estágio supervisionado? Como a realiza?
- 8) Em que as disciplinas da modalidade de Licenciatura contribuíram para sua prática de Estágio Supervisionado para a formação de bacharéis? Cite uma situação.

### **III a - Questões relacionadas às observações – Específicas Prof. Felipe**

- 9) - Percebemos que você utiliza os sábados letivos para desenvolver conteúdos do estágio por meio de seminários. Fale um pouco dessa experiência para a formação do enfermeiro.
- 10) - Notei que você não utiliza o gestograma para definir a data provável do parto. Porque? Dê exemplo.
- 11) - De que forma é feito o planejamento para essa disciplina?
- 12) - Observamos que você tem a preocupação de interagir com os alunos e a comunidade utilizando simultaneamente os termos técnicos e termos populares durante as orientações. Você acredita que essa estratégia emergiu a partir da sua experiência ou da formação inicial?
- 13) - Durante o período de estágio, houve algum momento que você precisou alterar o programa curricular por não ter condições de desenvolver a atividade prevista? Dê exemplo, como contornou?
- 14) - Sabemos que o cuidado é inerente à profissão de Enfermagem. Que conteúdos são privativos do enfermeiro em relação aos que são comuns aos técnicos e auxiliares de Enfermagem. Exemplifique.
- 15) - Refletindo sobre a sua prática como Enfermeiro, considera que a experiência adquirida ao exercer a profissão contribui para sua atuação como docente? Dê um exemplo.

### **III b - Questões relacionadas às observações - Específicas Prof. Davi**

- 9) - Você planejou uma ação para ocorrer na comunidade com os dois grupos que acompanha no estágio, em torno de 12 alunos, porém só compareceram quatro alunos no horário estabelecido. Não foi possível desenvolver a ação programada, quais os fatores ou dificuldades que prejudicaram a sua realização? As dificuldades encontradas foram solucionadas? De que forma?
- 10) - Observamos que você utiliza o gestograma para fazer o cálculo da idade gestacional e a data provável do parto. Porque dá prioridade a esse método em relação aos outros?
- 11) - Como foi planejada a pesquisa solicitada na disciplina de Administração em Enfermagem realizada durante a sua aula? Como você vê o trabalho em parceria para a formação do Enfermeiro? Em que ela contribuiu para a formação do futuro Enfermeiro?
- 12) - Situações de conflito são comuns no campo de estágio. Você acredita que sua formação o preparou de forma adequada para agir diante dessas situações? Cite alguns exemplos.
- 13) - De que forma você viabiliza as 420 horas da disciplina para cada grupo de estágio na qual você acompanha?
- 14) - Sabemos que o cuidado é inerente à profissão de Enfermagem. Que conteúdos são privativos do enfermeiro em relação aos que são comuns aos técnicos e auxiliares de Enfermagem. Exemplifique.

15) - Você é um dos professores que não atua na área técnica de Enfermagem como Enfermeiro, atua apenas na área da docência. Considera esse fator como limitador para desenvolver a disciplina de estágio? O que pensa a respeito? Dê um exemplo de uma situação concreta.

### **III c - Questões relacionadas às observações - Específicas Prof. Elizabeth**

9) - Ao priorizar o acompanhamento da consulta de Enfermagem durante o estágio, de que maneira verifica o desenvolvimento das atividades dos outros alunos que estão fazendo estágio em outros setores?

10) - O que levou você a elaborar um roteiro próprio de consulta de Enfermagem? Você considera que seu processo formativo contribuiu de forma construtiva para desenvolver tal atividade?

11) - Na sua opinião, o que todo professor deveria saber para planejar suas atividades de estágio?

12) - Como você classifica o relacionamento dos seus alunos com os profissionais do serviço e comunidade atendida no campo de estágio? Você modificaria algo nesse sentido? Porque? Como?

13) - Geralmente no campo de estágio emergem situações imprevistas, o que requer o conhecimento de conteúdos diversificados. O que você faz quando surge uma situação no campo de estágio que foge da sua área de conhecimento? Dê um exemplo.

14) - Sabemos que o cuidado é inerente à profissão de Enfermagem. Que conteúdos são privativos do enfermeiro em relação aos que são comuns aos técnicos e auxiliares de Enfermagem. Exemplifique.

15) - Você já foi para algum setor que não tivesse experiência? Para além do Programa de Saúde da Mulher, que outros programas do campo de estágio gostaria de trabalhar? Porque? Dê um exemplo.

### **III d - Questões relacionadas às observações - Específicas Prof. Sofia**

9) - Sabemos que na área da saúde o quantitativo de alunos acompanhados no campo deve ser limitado em no máximo seis alunos por grupo. Entretanto, observamos que você iniciou as atividades com seis alunos, mas que entraram mais dois alunos no decorrer do período. Você considera que essa prática interferiu na sua metodologia no estágio? Como você analisa essa situação?

10) - Comente a utilização de recursos didáticos pelos alunos durante o desenvolvimento de ações educativas nas unidades básicas de saúde.

11) Constatamos que durante a semana pedagógica da faculdade, os professores de estágio realizam uma semana de capacitação para os alunos antes de entrar no campo. Comente o que levou desenvolver essa estratégia? Você considera tal capacitação relevante para o estágio. Porque?

12) - De que forma ocorre o relacionamento com outras instituições de ensino em um mesmo local destinado para o estágio?

13) - Você comentou que os alunos tem dificuldades em desenvolver as atividades no campo de estágio, pelo fato de não terem aulas práticas durante o curso e considerando que as

mesmas deveriam ocorrer no estágio. Como você avalia essa situação, considerando a formação do Enfermeiro?

14) - Sabemos que o cuidado é inerente à profissão de Enfermagem. Que conteúdos são privativos do enfermeiro em relação aos que são comuns aos técnicos e auxiliares de Enfermagem. Exemplifique.

15) Observando a sua prática no campo de estágio, você constantemente faz referência a situações pessoais como mãe para estabelecer a comunicação com as gestantes. Como os alunos reagem a essa forma de ensinar que parte da experiência pessoal? Dê exemplo.

## APÊNDICE G – Cronograma das entrevistas



**Universidade Federal de Uberlândia**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Doutorado em Educação**

### CRONOGRAMA DAS ENTREVISTAS

PROFESSOR	LOCAL	DATA	HORÁRIO	DURAÇÃO
Sofia	Sala de aula – IES 2	01.11.2013	09:45	55min65seg
Elizabeth	Residência	01.11.2013	15:30	80min10seg
Davi	Sala da Secretaria Municipal de Saúde	05.11.2013	10:30	75min06seg
Felipe	Sala dos professores – IES 1	05.11.2013	15:30	74min44seg