UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

CLARA CAYEIRO CRUZ

**Princípios orientadores da docência em enfermagem nos estágios da educação
de nível médio**

Ribeirão Preto
2020

CLARA CAYEIRO CRUZ

**Princípios orientadores da docência em enfermagem nos estágios da educação
de nível médio**

Versão Original

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Enfermagem em Saúde Pública da Escola de Enfermagem
de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Ciências.

Linha de pesquisa: Educação, Tecnologia Educacional,
Formação em docência, Saúde e Enfermagem.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosângela Andrade Aukar de
Camargo

Ribeirão Preto

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Cruz, Clara Cayeiro

Princípios orientadores da docência em enfermagem nos estágios da educação de nível médio. 2020.

145p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP.

Área de Concentração: Enfermagem em Saúde Pública.

Orientador: Rosângela Andrade Aukar de Camargo

1. Ensino. 2. Educação em Enfermagem. 3. Educação Profissionalizante.

CRUZ, Clara Cayeiro.

Princípios orientadores da docência em enfermagem nos estágios da educação de nível médio.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Enfermagem em Saúde Pública da Escola de Enfermagem de
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Mestre em Ciências.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição _____

Julgamento _____

Profa. Dra. _____

Instituição _____

Julgamento _____

Profa. Dra. _____

Instituição _____

Julgamento _____

Dedicatória

À minha família, meu alicerce
nessa trajetória, sem a qual nada seria
possível.

Minha mais sincera e eterna gratidão.

Agradecimentos

A Deus, primeiramente, por ser o meu amparo, por olhar por mim e me guiar no processo árduo e gratificante da construção dessa dissertação.

Ao meu marido Bruno Duzi Timóteo, que sempre esteve ao meu lado, como um cais de um porto, onde nunca me faltaram segurança, amparo e muito amor para seguir em frente.

À minha mãe Sônia Ap. Cayeiro M. Cruz, ou “*Mamis*”, como prefere ser chamada, pela sintonia e apoio inigualável. Por ser minha alma gêmea. À minha família, meu pai Mauro Sérgio Cruz e meus irmãos, Breno Cayeiro Cruz e André Cayeiro Cruz, pelo apoio e amor incondicional nessa trajetória.

Às minhas amigas, Carine Sanches Zani Ribeiro, Cíntia Miras Jacob Alonso, Laryssa Avelino Luz e Gabriela Cristina da Silva Costa, por estarem ao meu lado, por serem minhas confidentes, por me compreenderem tão bem e mesmo a distância, por serem tão presentes em minha vida.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Rosângela Andrade Aukar de Camargo, pela imensa dedicação e apoio durante o processo de orientação dessa dissertação. Por ser o meu melhor exemplo de docente, pela dedicação e amor ao que faz.

À Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade São Paulo, por ter me acolhido desde a graduação, por ser um refúgio ao qual sempre me agrada retornar. Ao Programa de Pós-graduação Enfermagem em Saúde Pública, por tanto me ensinar. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de mestrado durante a pós-graduação.

Epígrafe

“À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 2003, p.89).

Resumo

CRUZ, Clara Cayeiro. Princípios orientadores da docência em enfermagem nos estágios da educação de nível médio. 2020. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Pública) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

A prática docente na formação do enfermeiro requer o desenvolvimento de competências específicas e pedagógicas, que se articula em atividades planejadas nos diversos ambientes de aprendizagem. Compreende-se que os princípios orientadores da prática docente são aqueles que sustentam o desenvolvimento das competências dos alunos, assim pressupõe-se que a falta de compreensão destes princípios pelo professor no planejamento e execução dos estágios e atividades teórico-práticas poderá significar a reprodução dos mesmos de forma desarticulada e mecanizada pelo aluno, comprometendo a formação profissional na enfermagem. Objetiva-se com esse estudo identificar e descrever os princípios orientadores da docência em enfermagem nos estágios da educação de nível médio a partir da ótica docente. Trata-se de um estudo descritivo-exploratório de caráter qualitativo. O estudo foi realizado em uma instituição de educação profissional técnica de nível médio localizada em um município de médio porte no interior do estado de São Paulo, com os docentes que orientavam estágios e ou atividades teórico práticas. Com o desenvolvimento do estudo, foram identificados como princípios que orientam a prática docente; organização dos estágios e atividades teórico práticas; planejamento das atividades; importância do plano de cuidado; prática de enfermagem pautada em respeito, ética e postura profissional; e estímulo ao desenvolvimento de saberes. Dessa forma, com a realização desse estudo, foi possível compreender quais princípios orientam o docente em sua prática, porém a discussão acerca dessa temática não está saturada e pode subsidiar estudos futuros.

Palavras Chave: Ensino. Educação em Enfermagem. Educação Profissionalizante.

Abstract

CRUZ, Clara Cayeiro. Guiding principles of nursing teaching in the stages of secondary education. 2020. Dissertation (Master in Nursing in Public Health) - Ribeirão Preto College of Nursing, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

The teaching practice in the training of nurses requires the development of specific and pedagogical skills, which is articulated in activities planned in the different learning environments. It is understood that the guiding principles of teaching practice are those that support the development of students' skills, so it is assumed that the lack of understanding of these principles by the teacher in the planning and execution of internships and theoretical-practical activities may mean the reproduction of students. disarticulated and mechanized by the student, compromising professional training in nursing. The objective of this study is to identify and describe the guiding principles of teaching in nursing in the stages of high school education from the teaching perspective. This is a qualitative descriptive-exploratory study. The study was carried out in a medium-level technical professional education institution located in a medium-sized municipality in the interior of the state of São Paulo, with teachers who guided internships and or theoretical practical activities. With the development of the study, they were identified as principles that guide the teaching practice; organization of internships and practical theoretical activities; planning of activities; importance of the care plan; nursing practice based on respect, ethics and professional attitude; and encouraging the development of knowledge. Thus, with the completion of this study, it was possible to understand which principles guide the teacher in his practice, but the discussion on this topic is not saturated and can support future studies.

Keywords: Teaching. Nursing Education. Vocational Education.

Resumen

CRUZ, Clara Cayeiro. Principios rectores de la enseñanza de la enfermería en las etapas de la educación secundaria. 2020. Disertación (Maestría en Enfermería en Salud Pública) - Facultad de Enfermería de Ribeirão Preto, Universidad de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

La práctica docente en la formación de enfermeros requiere el desarrollo de habilidades pedagógicas específicas, las cuales se articulan en actividades planificadas en los diferentes ambientes de aprendizaje. Se entiende que los principios rectores de la práctica docente son aquellos que apoyan el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, por lo que se asume que la falta de comprensión de estos principios por parte del docente en la planificación y ejecución de pasantías y actividades teórico-prácticas puede significar la reproducción de los estudiantes. desarticulado y mecanizado por el alumno, comprometiendo la formación profesional en enfermería. El objetivo de este estudio es identificar y describir los principios rectores de la docencia en enfermería en las etapas de la educación secundaria desde la perspectiva docente. Se trata de un estudio cualitativo descriptivo-exploratorio. El estudio se realizó en una institución de educación técnica profesional de nivel medio ubicada en un municipio de tamaño medio del interior del estado de São Paulo, con docentes que orientaron pasantías y / o actividades teóricas prácticas. Con el desarrollo del estudio, se identificaron como principios que orientan la práctica docente; organización de pasantías y actividades teóricas prácticas; planificación de actividades; importancia del plan de cuidados; práctica de enfermería basada en el respeto, la ética y la actitud profesional; y fomentar el desarrollo del conocimiento. Así, con la realización de este estudio, se pudo entender qué principios guían al docente en su práctica, pero la discusión sobre este tema no está saturada y puede sustentar estudios futuros.

Palabras clave: Docencia. Educación en enfermería. Educación vocacional.

Lista de Figuras

Figura 1 – As Fases da Análise Temática.....	63
Figura 2 – Banco de Códigos Iniciais.....	65
Figura 3 – Mapa Temático Inicial.....	67
Figura 4 – Banco de Códigos Refinado.....	70
Figura 5 – Banco de Códigos Final.....	71
Figura 6 – Mapa Temático Final.....	72
Figura 7 – Mapa Conceitual: Princípios Orientadores da Prática Docente.....	74

Lista de Tabelas

Tabela 1 –	Descrição do Processo de Revisão da Literatura. Revisão Realizada no ano de 2019.....	36
Tabela 2 –	Resultados do Processo de Revisão da Literatura. Base de Dados CINAHL.....	37
Tabela 3 –	Resultados do Processo de Revisão da Literatura. Base de Dados CINAHL.....	38
Tabela 4 –	Resultados do Processo de Revisão da Literatura. Base de Dados SCOPUS.....	40
Tabela 5 –	Resultados do Processo de Revisão da Literatura. Base de Dados PUBMED.....	41
Tabela 6 –	Resultados do Processo de Revisão da Literatura. Base de Dados LILACS.....	42
Tabela 7 –	Resultados do Processo de Revisão da Literatura. Base de Dados LILACS.....	43
Tabela 8 –	Descrição do Processo de Revisão da Literatura. Revisão Realizada no ano de 2020.....	45
Tabela 9 –	Resultados do Processo de Revisão da Literatura. Base de Dados BVS.....	46
Tabela 10 –	Resultados do Processo de Revisão da Literatura. Base de Dados BVS.....	50

Sumário

APRESENTAÇÃO	14
1. INTRODUÇÃO	17
1.1. Referencial Metodológico da Educação	31
1.2. Relevância do Estudo	33
1.3. Revisão da Literatura	35
2. OBJETIVOS	50
3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	52
3.1. Desenho do Estudo	53
3.2. Cenário do Estudo	54
3.3. Participantes do Estudo	56
3.4. Procedimentos do Estudo	58
3.5. Aspectos Éticos-Legais	60
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	61
4.1. Dialogando com o Método de Análise de Braun e Clarke	62
4.2. Delineamento de Caracterização dos Docentes	76
4.3. Temas Finais de Análise	78
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFRÊNCIAS	122
ANEXOS	132
APENDICES	137

Brasileira, natural da cidade de Franca, interior de São Paulo; aos dezessete anos após findar o ensino médio, ingressei na Universidade para cursar o curso a Graduação em Enfermagem, concretizando um sonho que tinha desde a idade de doze anos; formar-me como enfermeira. Hoje, sou enfermeira licenciada, com formação em Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Aos vinte e dois anos concluí minha formação e aos vinte e três anos, retornei à academia a fim de cursar a Pós Graduação, ao nível do mestrado como egressa do programa de Pós Graduação em Enfermagem em Saúde Pública.

A decisão pela continuidade dos estudos na academia e o ingresso na pós graduação se deu após iniciar na carreira profissional, como docente de um curso técnico em enfermagem, em uma instituição privada, lecionando aulas teóricas, bem como orientando e supervisionando os estágios práticos em diversos ambientes de prática hospitalar, na cidade de Franca.

A motivação para cursar a pós graduação se deu após vivenciar a realidade da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, a partir da ótica docente, visto que em uma mesma instituição de ensino, há docentes com formações multifacetadas que estão conectadas intrinsecamente com as instituições de ensino superior, nas quais estes cursaram a graduação em enfermagem. É prudente considerar que a formação do docente consequentemente influenciará na sua prática docente, bem como na sua carreira profissional, ao formar os profissionais técnicos de nível médio em enfermagem.

Destarte, ao ingressar na pós graduação, busquei cursar disciplinas que fizessem sentido à minha formação como enfermeira licenciada, bem como fossem significativas para meu aprimoramento profissional, como docente em enfermagem. Refletindo a cerca de minhas experiências na docência em enfermagem, cursei dentre outras, as disciplinas intituladas: “A Pós-Graduação e o Pós-Graduando: Formação e Pesquisa”; “Docência no Ensino da Saúde: Saberes e Práticas” e “Abordagem Histórico-Cultural na Pesquisa Qualitativa em Saúde”, sendo a última de extrema importância, pois me auxiliou na compreensão da Teoria da Abordagem Histórico-Cultural de Lev Vigotski, que optei para embasar a discussão dessa dissertação.

Destaco também, como muito esmero, a participação no Programa de Formação de Professores, bem como no Programa de Aperfeiçoamento do Ensino. Enquanto mestranda encontrei em ambas as vivências, oportunidades significativas de crescimento pessoal e profissional na área da educação em enfermagem, assim como estas vivências foram essenciais para o progresso em minha formação enquanto enfermeira licenciada.

Portanto, após vivenciar a pós-graduação, compreendo e reconheço como a mesma foi significativa em minha vida, não só pessoal, mas, especialmente no âmbito profissional. A partir dessa experiência, posso dizer que minha percepção e compreensão da docência em enfermagem tornaram-se mais claras e significativas ao longo dos anos. Refletindo a cerca da época que ingressei nessa caminhada, observo o quão expressivo foi o crescimento profissional que obtive ao longo desses anos.

Destarte, hoje aos vinte e seis anos, concluo a pós graduação, defendendo essa dissertação de mestrado, por acreditar que sempre podemos ampliar nossos conhecimentos e que há vantagens nesse ato, independente das dificuldades e percalços encontrados pelo caminho. Como coloca Vigotski, 2003, p. 06 “[...] A atividade conjunta com colegas mais capazes é essencial para o desenvolvimento cognitivo [...]”.

1. INTRODUÇÃO

A prática docente na formação do enfermeiro requer o desenvolvimento de competências específicas e pedagógicas, que se articula em atividades planejadas nos diversos ambientes de aprendizagem (LACERDA, 2015).

A prática docente, de acordo com Franco (2016), é uma prática mediada por múltiplas determinações. Já a prática pedagógica pode ser compreendida a partir da diferenciação entre os conceitos de *poiesis* e *práxis*. O autor pondera que a primeira é uma forma de saber fazer não reflexivo, ao contrário da última, que deve ser compreendida como uma ação reflexiva (FRANCO, 2016).

Nessa perspectiva, a prática docente não pode ser vista apenas como uma ação regida por fins e regras predeterminadas. Ainda assim, pode ser compreendida como prática pedagógica quando se insere na intencionalidade prevista para sua ação, assim o docente que está comprometido com seu trabalho, vinculado a um objetivo e que busca, com responsabilidade social, tornar o ensino significativo aos seus alunos, tem uma prática docente fundamentada (FRANCO, 2016).

Por conseguinte, vislumbra-se que a prática docente para ser compreendida como prática pedagógica requer que o professor exercite a reflexão crítica, bem como tenha consciência de suas intencionalidades. Dessa forma a prática docente envolve as perspectivas e expectativas profissionais, o espaço ao qual essa prática ocorre bem como tantos outros aspectos que conferem uma enorme complexidade à prática da docência (FRANCO, 2016).

As exigências inerentes ao exercício da docência estão diretamente ligadas à compreensão que o docente tem de sua área de atuação e à percepção dos direitos e deveres do trabalho que exerce. O trabalho docente refere-se ao trabalho pedagógico, bem como a atuação do professor no trabalho exercido, situado em contexto prático e reflexivo (LACERDA, 2015).

Destarte, como coloca Franco (2016), a prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o seu sentido, desta forma, é imprescindível discutir sobre a educação e consequentemente a docência em enfermagem. Como coloca a orientação fundamentada do Conselho Regional de Enfermagem de São Paulo (COREN-SP) Nº

52/2017, há uma preocupação constante com a docência em enfermagem e consequentemente, com a garantia de formação adequada, na área da enfermagem, visto que esta reflete diretamente na qualidade do exercício profissional e sua relação com a população a qual se destina essa atuação profissional (COREN-SP, 2017).

Ao refletir sobre a docência em enfermagem, Arruda (1972) coloca, em um dos documentos pioneiros na referida área de interesse, que a Licenciatura em Enfermagem tem como foco a preparação pedagógica do profissional enfermeiro para o ensino de enfermagem e de higiene no nível médio. Dessa forma, a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura em conformidade com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (ARRUDA, 1972; Resolução CNE/CEB 6/2012, 2012).

Por conseguinte, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode ser compreendida como uma forma de preparação do educando para o exercício das profissões técnicas. Quanto à organização curricular da Educação Profissional de Nível Médio, esta pode ser desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, sendo ela integrada ou concomitante, ou de forma subsequente ao mesmo, devendo respeitar os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB 6/2012, 2012).

A leitura do Art. 36-A. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2019, p.28), na colocação a respeito do objetivo dessa forma de ensino, pode ser compreendida como:

“[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (LDB, 2019; p.28).

Destarte, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio possibilita a avaliação, o reconhecimento e a certificação para prosseguimento ou conclusão dos estudos, sendo os cursos organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários

formativos flexíveis, diversificados e atualizados, de acordo com as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB 6/2012, 2012).

Na área da enfermagem, a formação profissional, tanto do Enfermeiro quanto do Técnico de Enfermagem, impacta no fortalecimento do SUS e sua importância reflete no cuidado de enfermagem a ser prestado. No âmbito das instituições formadoras, o corpo docente é um dos fatores determinantes no êxito da formação de Enfermeiros, Técnicos e Auxiliares de Enfermagem (COREN, 2017).

A formação docente implica na construção de referencial teórico e pedagógico da enfermagem, que fornecerá princípios orientadores ao projeto político pedagógico do curso, ou seja, expressa a intencionalidade educativa, que decorre de um processo participativo de decisões, cujo resultado é a materialização dos objetivos educacionais (FRANCO, 2016; GATTI; ALMEIDA, 2017).

As referidas intervenções são influenciadas pelo desenvolvimento e a transformação global contínua dos sistemas de saúde, a qual é impulsionada principalmente por fatores socioeconômicos e políticos na conformação da prestação de cuidados de enfermagem/saúde. E também, pelo aprimoramento tecnológico, pela crescente demanda por uma educação interdisciplinar em práticas colaborativas, pela participação social do usuário/cliente, pelas mudanças nos cuidados paliativos, nas terapias alternativas, de dados demográficos e epidemiológicos, além da diversidade crescente (JAPPENSEN et al, 2017).

Sendo assim, a dinamicidade em que a educação está envolvida, exige por parte dos docentes, reflexões e críticas permanentes sobre o processo de formação na enfermagem. A essa premissa, soma-se o fato de que número significativo de professores que atuam no ensino superior teve formação inicial em cursos de bacharelado, ou seja, não possui formação pedagógica formal (LACERDA, 2015).

Assim sendo, no Brasil, as transformações na área da saúde, em especial nos processos formativos, foram potencializadas na criação do Sistema Único de Saúde (SUS) com suas diversas políticas e programas de saúde, e na área da educação em enfermagem pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCNs), no ano de 2001. Em síntese, SUS e DCNs

provocaram uma revisão filosófica e doutrinária no papel da Instituição de Ensino Superior (IES), com uma necessária redefinição dos processos de formação dos estudantes na organização curricular dos projetos pedagógicos (VIEIRA et al, 2016; DA FONTOURA WINTERS et al, 2016; LIMA et al, 2016; MEIRA; KURCGANT, 2016; TONHOM et al, 2016).

A mudança vivenciada no sistema de saúde e consequentemente no modelo de assistência apontou para uma necessária transformação do perfil dos futuros trabalhadores da saúde. Diante disso, as instituições de ensino superior em enfermagem, tanto em nível de graduação, quanto da formação profissional técnica de nível médio em enfermagem vêm sendo desafiadas a quebrar paradigmas com relação à formação profissional na área da saúde (FONTOURA WINTERS et al, 2016).

Atender às necessidades de saúde em cenários de mudanças é desafiador, por conseguinte, explorar a prática docente para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem em enfermagem possibilita avanços integrados a esta realidade, na busca permanente pela qualificação do cuidado de enfermagem/saúde (TONHOM et al, 2016).

Portanto faz-se relevante compreender como tem ocorrido o planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico do professor de enfermagem, na perspectiva de colaborar para a formação do profissional técnico de nível médio em enfermagem e na proposição de novos recursos para o processo ensino-aprendizagem a partir das novas práticas pedagógicas.

O significado desta redefinição na formação de enfermeiros e técnicos de enfermagem tem como princípio o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade, da autonomia e da responsabilidade social, que o comprometa para um trabalho consciente e ético, na construção com a coletividade e para a mesma, as possíveis transformações da prática profissional nos diversos cenários do Sistema SUS (VIEIRA et al, 2016; DA FONTOURA WINTERS et al, 2017; LIMA et al, 2016; MEIRA; KURCGANT, 2016; TONHOM et al, 2016).

Diante do exposto, o processo de formação na área enfermagem constitui-se num grande desafio, que é o de formar profissionais com competência técnica e política, dotados de conhecimento, raciocínio, percepção e sensibilidade para a prática

em enfermagem. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação em enfermagem pautada nos princípios do SUS (BRASIL, 1990).

Nesse momento, vale a pena lembrar que o SUS é constituído por um conjunto de ações e serviços de saúde prestados por órgãos e instituições públicas federais, estaduais e municipais, da administração direta e indireta e das fundações mantidas pelo Poder Público, regido por princípios, dentre eles especialmente, aqueles conhecidos como doutrinários, universalidade; integralidade e equidade (BRASIL, 1990).

Com a criação e implantação do SUS houve conseqüentemente, a criação das Comissões Permanentes de integração entre os serviços de saúde e as instituições de ensino profissional e superior, tendo por finalidade propor prioridades, métodos e estratégias para a formação e educação continuada dos recursos do SUS, na esfera correspondente, assim como em relação à pesquisa e à cooperação técnica entre essas instituições (BRASIL, 1990).

Refletindo sobre a organização do sistema de formação de recursos humanos em todos os níveis de ensino, inclusive de pós-graduação, além da elaboração de programas de permanente aperfeiçoamento de pessoal, é importante refletir sobre as práticas pedagógicas e conseqüentemente os campos de prática para ensino e pesquisa.

Os princípios orientadores das práticas pedagógicas norteiam o ato de educar, de ensinar. Como está descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a educação é influenciada pelos princípios de liberdade e solidariedade humana, em busca do desenvolvimento do educando (BRASIL, 1996). A palavra “Princípio” origina-se do latim Principium e pode ser compreendida como início, ponto de partida, origem. Os princípios proporcionam clareza e possibilitam dar rumos, constituindo eixos das práticas de formação (BORGES, 2010; BITTENCOURT, 2013).

No direito, o conceito de princípio pode ser entendido como uma verdade que compõe um alicerce ao conjunto de juízos ordenados por conceitos relativos à determinada realidade, por vezes também é compreendida como proposições que fundamentam a validade de um sistema particular de conhecimentos e conta com

pressupostos necessários (REALE, 1986). No contexto atual afirma-se que princípios são as normas fundantes de um determinado sistema; estas possibilitam encontrar caminhos, rumos com solidez, disciplina e clareza dos objetivos pré-determinados (BORGES, 2010; BITTENCOURT, 2013; OLIVEIRA, 2015).

Os princípios que orientam a formação e atuação do enfermeiro estão pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, dentre eles é importante destacar: articulação da teoria e prática, pensamento crítico, capacidade de raciocínio, processo de tomada de decisões, busca contínua da construção da autonomia, bem como da autonomia intelectual, conectada à busca da iniciativa e do pensamento crítico e reflexivo. Estes orientam o desenvolvimento da comunicação e da liderança, bem como a atuação frente à resolução de problemas, a fim de agir diante dos diversos cenários de prática (BRASIL, 2001; COLONI et al, 2016; CORREA; SOUZA, 2016).

Na reflexão sobre a organização curricular na graduação em enfermagem, é constante a preocupação e a busca por uma formação integral, que proporcione ao discente, futuro enfermeiro, se capacitar e adquirir habilidades profissionais que o torne um enfermeiro generalista e humanista, capaz de atuar em prol da sociedade com atitude crítica e reflexiva (CNE/CES 1.133/2001, 2001).

Em uma constante reflexão sobre a formação profissional na área da enfermagem, é imprescindível a preocupação com o profissional que está em processo de formação, sua capacitação e posteriormente sua atuação na sociedade (CNE/CES 1.133/2001, 2001). As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem discute o perfil profissional do formando, egresso profissional.

Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. 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. Enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem (CNE/CES 1.133/2001, p.4).

A formação do Enfermeiro deve atender as necessidades sociais da saúde, com ênfase no SUS, assegurando a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento, bem como a formação na área da docência, visando o impacto desta na transformação dos modelos de atenção em saúde (CNE/CES 1.133/2001, 2001; COREN, 2017).

Nesse processo educativo de caráter crítico-reflexivo, o professor deve assumir uma atitude orientada pela e para a responsabilidade social. Nessa perspectiva, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acríticos e definidos por especialistas externos, para assumir uma atitude de problematizador e mediador no processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento (FREIRE, 1987; BOLZAN et al 2013).

O docente precisa mobilizar os sujeitos a continuarem aprendendo, nos diferentes contextos de atuação. O que significa refletir na e sobre a prática pedagógica, compreender os problemas do ensino, analisar os currículos, reconhecer a influência dos materiais didáticos nas escolhas pedagógicas, socializar as construções e troca de experiências, de modo a avançar em direção a novas aprendizagens (FREIRE, 1987; BOLZAN et al 2013).

No que compete a discussão das práticas pedagógicas, com o avanço do ensino e das novas perspectivas de ensino aprendizagem, tem-se discutido muito a demanda de novas formas de trabalhar o conhecimento no ensino superior, em uma perspectiva crítico-reflexivo com enfoque na implantação do SUS e seus princípios fundamentais (GATTO JÚNIOR; ALMEIDA; BUENO, 2015).

Dessa forma, é importante que o docente se prepare para a prática de ensino, buscando novas estratégias de ensino aprendizagem que extrapolem a transmissão de conhecimentos, em busca de uma aprendizagem que tenha significado. Despertando uma consciência crítica no discente que possivelmente ajudará a privilegiar situações de aprendizagem, concedendo atitudes criativas e transformadoras (GATTO JÚNIOR; ALMEIDA; BUENO, 2015).

Destarte, a formação de trabalhadores da área da saúde objetiva proporcionar um processo de ensino-aprendizagem, no qual a educação, bem como as práticas

pedagógicas, supere a mera transmissão de conhecimentos e que leve aos profissionais em formação a possibilidade de superação de obstáculos e de construção de alternativas para os desafios diários da educação (GATTO JÚNIOR; ALMEIDA; BUENO, 2015).

Pedagogicamente, a educação em enfermagem inclui o ensino presencial em diversos ambientes de aprendizagem, como salas de aula, laboratórios, plataformas virtuais, atividades teórico-práticas e estágios. A articulação da aprendizagem nestes cenários implica num árduo trabalho pedagógico da gestão escolar e do professor, para sistematizar a construção do conhecimento (BOLZAN et al, 2013; VIEIRA et al, 2016; DA FONTOURA WINTERS et al, 2017).

Entretanto, observa-se muitas vezes, uma lacuna de conhecimento na compreensão científica de como se ensina e como se aprende, o que fragiliza a prática educativa do professor, em especial quando o aluno é inserido no campo da prática profissional, por meio das atividades teórico-práticas (COLONI et al, 2016).

Este projeto tem como foco os princípios orientadores da prática docente em atividades teórico-práticas na enfermagem, envolvendo os momentos de planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem nas imersões que ocorrem nos cenários de prática na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem (EPTNME).

Historicamente, a EPTNME caracteriza-se por uma formação instrumental, distanciada das questões sociais em que a cidadania e seus determinantes têm implicações diretas para a saúde, bem como o valor ético e político atribuído à profissão e ao trabalho na enfermagem.

Com o enfoque nos princípios orientadores da prática docente, entende-se a importância de ferramentas didáticas que podem ser utilizadas como estratégias de ensino para o desenvolvimento da formação crítica e reflexiva dos estudantes sobre suas ações e a realidade social vivenciada. As estratégias, pautadas pelo método ativo de ensino aprendizagem devem ser planejadas com o propósito de auxiliar o processo de aprendizagem do aluno, bem como instigar seu pensamento crítico reflexivo, em busca do desenvolvimento de saberes (CORREA; SOUZA, 2016).

O desenvolvimento desse estudo almeja identificar os princípios orientadores da

prática docente, em especial durante os estágios e as atividades teórico práticas que são desenvolvidas em ambientes de ensino aprendizagem da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem. Após a identificação dos princípios orientadores da prática docente, futuramente, em outra oportunidade de continuidade dos estudos da pós graduação, pretende-se desenvolver um material de orientação das atividades teórico-práticas, pensando nos docentes e discentes que vivenciam esta realidade.

Refletindo acerca dos desafios existentes no processo de ensino aprendizagem, entre eles a compreensão dos princípios orientadores da prática docente e aplicação destes nos diversos ambiente de prática, foi pensado no desenvolvimento em longo prazo, talvez em uma pesquisa posterior, de um material, um guia para o desenvolvimento das atividades teórico práticas na educação profissional em enfermagem.

Historicamente, na formação do profissional de enfermagem, sendo ele profissional técnico de nível médio, ou graduado, as atividades teórico-práticas são essencialmente desenvolvidas na realidade do SUS, tendo a presença contínua e direta de um professor. Vários estudos apontam para a importância prioritária deste ambiente de aprendizagem na formação em enfermagem (LIMA et al, 2016; MEIRA; KURCGANT, 2016).

As atividades teórico-práticas diferenciam-se do Estágio Supervisionado (ES), no contexto da graduação em enfermagem, uma vez que o mesmo pode ser caracterizado quando o estudante de enfermagem é inserido nos diversos cenários da prática profissional ao final do curso, acompanhado diretamente pelo enfermeiro da unidade em que foi escalado e de forma intermitente pelo professor da IES. O ES tem como objetivo consolidar as atividades desenvolvidas em sala de aula e laboratório no decorrer da graduação, favorecendo a articulação entre a teoria e prática (LIMA et al, 2016; MEIRA; KURCGANT, 2016).

Como aponta a legislação Nº 11.788 de 2008, o estágio é visto como um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação do educando para o trabalho produtivo, tendo em vista que esse educando deve estar regularmente matriculado na referida instituição de ensino (BRASIL, 2008).

O estágio faz parte do projeto político pedagógico (PPP) do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando, tendo em vista o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho, podendo este ser obrigatório ou não, conforme determinação das diretrizes curriculares e do PPP do curso em questão (BRASIL, 2008).

O ES é reconhecido como instrumento integrador entre as instituições de ensino e o campo de trabalho no ensino superior, devido à sua importância diante das profundas transformações no mundo do trabalho e do constante desenvolvimento científico e tecnológico, instigando as instituições de ensino a repensar seu processo formador (MARRAN, 2015).

Por outro lado, as atividades teórico-práticas podem, ainda, ser definidas como o momento de aplicação prática da teoria, que gera reflexões e o aperfeiçoamento das técnicas e habilidades em situações reais. Podemos caracterizar tais atividades fundamentais para a construção do caráter profissional, pois o contato gradual com o exercício prático da profissão além de aproximar os acadêmicos da realidade profissional, aguça o desenvolvimento das competências e habilidades que lhes serão exigidas enquanto futuros enfermeiros (BARBOSA et al, 2017).

Entretanto, os estágios supervisionados têm sido considerado insuficientes por egressos de enfermagem, no qual a formação tem focado mais nos aspectos teórico e técnico, e que não favorece a compreensão das reais dificuldades do mundo do trabalho (CARVALHO; REGEVE, 2016; DA FONTOURA WINTERS et al, 2017; LIMA et al, 2016; MEIRA; KURCGANT, 2016; TONHOM et al, 2016).

Salienta-se aqui, que os cursos de graduação em enfermagem são obrigados a incluir no currículo o estágio curricular supervisionado (ECS) em hospitais gerais e especializados, ambulatorios, rede básica de serviços de saúde e comunidades, nos dois últimos semestres do curso de Graduação em Enfermagem (CNE/CES 1.133/2001, 2001).

O profissional de enfermagem deve ter, durante sua formação, atividades de ensino teórico e prático, já que são nesses momentos que o discente poderá ter uma aproximação com sua futura atividade profissional.

A inserção do estudante nos cenários da prática profissional ocorre desde o início do curso. Geralmente, o estudante desenvolve ações relacionadas ao cuidado de enfermagem em uma lógica crescente de complexidade, que acompanha a sua evolução no decorrer do curso. E de forma concomitante, o desenvolvimento de sua autonomia, porque gradativamente assume mais responsabilidades, possibilitando o desenvolvimento de competências profissionais durante todo o processo de formação (LIMA et al, 2016; MEIRA; KURCGANT, 2016).

As DCN da EPTNME são inespecíficas, e não traz a questão do estágio de forma direta, porém de forma geral, tanto as DCN do curso de graduação em enfermagem quanto da EPTNME reforçam o modelo de formação que seja articulado com a prática profissional propiciando uma prática reflexiva (ação-reflexão-ação) para a possível transformação da realidade. Visa à articulação das competências cognitiva, afetiva e psicomotora mobilizadas na ação. Também apontam para a necessidade de utilização de métodos ativos de ensino e aprendizagem, possibilitando ao estudante ser protagonista desse processo dialógico entre o mundo do trabalho e a academia (CARVALHO; REGEVE, 2016; DA FONTOURA WINTERS et al, 2017; LIMA et al, 2016).

Pressupõe-se com este modelo, a possibilidade de romper com o paradigma de que a aprendizagem teórica deve preceder a prática. Para tanto, é essencial o acompanhamento do estudante por um professor responsável, e o estabelecimento de parceria com o serviço e seus profissionais.

A relação entre a IES e o SUS pode favorecer ações de capacitação pedagógica e conhecimento científico para o serviço, além de trazer a realidade dos serviços de saúde para o interior da academia. Nessa interface, o estudante representa o vetor deste processo dialógico, no estabelecimento de uma relação com vínculo e responsabilização, para com as pessoas e a equipe de saúde. Ou seja, é preciso ter o cuidado de não estabelecer uma relação de aprendizagem do estudante em que o usuário/cliente do sistema de saúde transforme-se em objeto de aprendizagem (CARVALHO; REGEVE, 2016; VIEIRA et al, 2016; DA FONTOURA WINTERS et al, 2017; LIMA et al, 2016; MEIRA; KURCGANT, 2016; TONHOM et al, 2016).

Vislumbra-se que para o contínuo fortalecimento do SUS, a inserção dos

estudantes nos diferentes níveis de atenção à saúde é essencial. Esta estratégia permite ao estudante vivenciar o modelo de saúde existente e realizar reflexões conscientes das necessidades de saúde da população.

Historicamente, vários atores são reconhecidos por serem responsáveis pela criação e manutenção deste ambiente de aprendizagem, de apoio e de troca de experiências, numa construção coletiva do conhecimento e melhorias na qualidade do cuidado, porém as demandas conflitantes de suas posições multifacetadas inevitavelmente dificultam a quantidade e a qualidade do ensino das atividades teórico práticas (CARVALHO; REGEVE, 2016; LIMA et al, 2016; MEIRA; KURCGANT, 2016).

O papel do professor neste ambiente de aprendizagem é possibilitar ao estudante de enfermagem uma articulação teórico-prática no desenvolvimento de competências éticas, procedimentais e cognitivas. Alguns aspectos discutidos pela literatura sobre a questão apontam para a importância da comunicação entre professor e aluno, que deve gerar confiança entre as partes na delegação das atividades, envolvendo o estímulo ao pensamento crítico, e o planejamento de casos que aumente a capacidade dos estudantes de analisar problemas e intervenções (BOLZAN et al, 2013; VIEIRA et al, 2016; DA FONTOURA WINTERS et al, 2017; MELINCAVAGE, 2011).

Busca se também o aumento de forma gradativa do foco na delegação de atividades sob supervisão do professor. Por essa razão, é preciso criar um ambiente de aprendizagem que seja seguro e positivo, o que pode minimizar a ansiedade entre os estudantes de enfermagem (BOLZAN et al, 2013; VIEIRA et al, 2016; DA FONTOURA WINTERS et al, 2017; MELINCAVAGE, 2011).

Para os estudantes que se encontram no processo de ensino aprendizagem, é essencial que suas ações sejam vistas e suas opiniões ouvidas, ou seja, reservar um tempo adequado para receber comentários e refletir sobre suas expectativas frente aos objetivos das atividades (ALLEN; MOLLOY, 2017). Também é essencial para o aluno ter uma carga de responsabilidade e receber supervisão durante o processo. De acordo com Koharchik e Redding (2016), é importante ter uma comunicação aberta, focada na aprendizagem e nas necessidades dos estudantes. Sendo importante que o professor/supervisor conheça o perfil de seus alunos, compreendendo suas

experiências anteriores e habilidades.

Para estes autores, a confiança dos alunos em si é importante para avaliar se o mesmo está pronto para assumir maior responsabilidade clínica. Neste sentido, a independência dos estudantes de enfermagem aumenta ao permitir que eles desempenhem tarefas supervisionadas (CARTER et al, 2016; KOHARCHIK; REDDING, 2016).

Neste sentido, compreende-se que os princípios orientadores da prática docente são aqueles que sustentam o desenvolvimento das competências dos alunos, e que por vezes serão descritos no programa da disciplina, mas não necessariamente. Pressupõe-se que a falta de compreensão destes princípios pelo professor no planejamento das atividades teórico-práticas e na avaliação dos estudantes, poderá significar a reprodução dos mesmos de forma desarticulada e mecanizada pelo aluno, comprometendo a formação profissional na enfermagem.

Considerando os aspectos descritos acima, questiona-se: Quais são os princípios orientadores da prática docente nos estágios na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem?

1.1. Referencial Metodológico da Pesquisa

As idéias e pressupostos que fundamentam a educação e a educação em enfermagem, têm a intenção de formar profissionais na área da enfermagem que sejam conscientes de suas relações e ações na sociedade, capazes de pensar globalmente e não mais de maneira fragmentada. A ampliação do entendimento de si mesmo e dos fenômenos circundantes, fará com que se tornem comprometidos com a melhoria de seu processo de trabalho, permitindo avanços na qualificação do cuidado em enfermagem.

Compartilhamos com as preocupações de Alves-Mazotti (2001, p.48), quando afirma:

“Os problemas a serem enfrentados no campo da educação, em nosso país, exigem soluções que precisam ser subsidiadas por um corpo de conhecimentos significativos que seja mais amplo e mais confiável do que aquele que estamos produzindo”.

Assim sendo, julgamos, portanto, importante e necessário discutirmos nossos pressupostos e fundamentos teóricos na educação, a fim de estruturarmos claramente a proposta deste projeto de pesquisa. Optou-se, portanto, para embasar a construção dessa dissertação de mestrado, realizar um processo de análise e discussão dos resultados, fundamentado na Abordagem Histórico Cultural de Vigotski.

Lev Semionovitch Vigotski conhecido como Vigotski, foi e ainda é considerado um dos mais importantes pensadores soviéticos do século XX. Nascido no dia 17 de novembro (05 de novembro pelo calendário antigo), em Orcha, Região de Vitebskaia, Bielorrússia, ingressa na Faculdade de Medicina da Universidade Imperial de Moscou e, concomitantemente, no Departamento Acadêmico da Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski. Após cerca de um mês freqüentando a Faculdade de Medicina, Vigotski muda para a Faculdade de Direito da mesma Universidade (PRESTES, 2010; PRESTES; TUNES, 2011).

No ano de 1924, Vigotski muda-se para Moscou e no ano seguinte, em 1925, tem sua primeira filha, Guita Lvovna Vygodskaya, autora de uma das obras mais significativas sobre sua vida, a Biografia da vida de Vigotski, publicada em 1996. No

ano de 1930 nasce sua segunda filha, Assia e em 1934, sua condição de saúde se agrava e o mesmo é hospitalizado devido a complicações da tuberculose, evoluindo a óbito no dia 11 de junho do mesmo ano (PRESTES, 2010; PRESTES; TUNES, 2011).

O referencial teórico da Abordagem Histórico Cultural defendido por Vigotski representa tanto para a pesquisa em enfermagem, quanto em demais áreas, possibilidades de não apenas descrever a realidade, mas sim explicá-la por meio do processo de investigação dos dados, possibilitando o desenvolvimento de suas ações mediado pela linguagem na construção do conhecimento (SANTOS; et al, 2015).

O processo de construção do conhecimento para Vigotski está conectado diretamente com o processo de aprendizado, uma vez que proporciona o processo de desenvolvimento do indivíduo, o que implica na importância da relação com o outro (GONÇALVES, 2015). Por esta razão, optou-se por discutir essa tese sob a luz do referencial teórico de Vigotski tendo em vista seu potencial para fundamentar os pressupostos da mesma, levando em consideração a ação desenvolvida no campo de estudo e consequentemente os efeitos dessa ação, sendo ambos significativos para elucidar os questionamentos propulsores dessa pesquisa, que serão delineados junto à etapa de análise e discussão dos resultados (GONÇALVES, 2015; SANTOS; et al, 2015).

1.2. Relevância do Estudo

Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema de vida prática. Dessa forma, vislumbra-se que um tema não emerge de forma espontânea, mas sim como fruto de interesses e circunstâncias provenientes de inserções no mundo real, no qual encontra razões. (MINAYO, 2013).

Os princípios orientadores dos estágios e atividades teórico-práticas assumem proporções consideráveis na formação profissional na enfermagem, porque desencadeiam o desenvolvimento de competências que se alinham a uma diversidade de valores que dependem das percepções construídas pelo professor sobre o processo educativo e do cuidado em enfermagem.

Observa-se que os conflitos gerados por esta diversidade estão presentes no dia a dia nas relações entre docentes e estudantes e que poderá comprometer a formação do profissional de enfermagem. Cabe lembrar que as atividades teórico-práticas mobilizam um contingente considerável de professores para que atendam as prerrogativas legais nos cenários da prática profissional.

A contratação de professores pelas instituições de ensino profissional técnico de nível médio em enfermagem tem como foco a competência profissional específica e experiências práticas, sendo a questão pedagógica secundarizada, por vezes.

Observa-se que ao assumir as atividades teórico-práticas, professores recém contratados ou com lacunas na sua formação, se orientam com base nas suas próprias vivências formativas, sem um referencial pedagógico que possa sustentar as suas intervenções nos cenários de prática.

Compreende-se ainda, que as referidas intervenções constituem uma atividade docente complexa e que esta pesquisa poderá contribuir para nortear a prática docente neste cenário, ao elucidar os princípios orientadores dos estágios e atividades teórico-práticas, de acordo com a ótica docente. Considerando, com primazia, as percepções que os docentes têm dos princípios que os orientam para o desenvolvimento das competências profissionais da formação junto à literatura.

Tendo em vista a questão amplamente discutida em prol da importância do ensino aprendizagem na formação do profissional de enfermagem, em especial nos

cenários de prática, salienta-se o propósito dessa pesquisa, de buscar compreender quais são os princípios orientadores da docência em enfermagem nos estágios da educação profissionalizante técnica de nível médio em enfermagem.

1.3. Revisão da Literatura

A proposta de desenvolvimento de uma revisão da literatura teve como objetivo compreender como está a produção nacional e internacional a respeito das atividades teórico-práticas correlacionadas com a enfermagem. Em suma, não há grande produção com esse enfoque. Assim sendo, também se optou por buscar a produção relacionada à terminologia de estágios. A atividade de revisão foi desenvolvida pela pesquisadora junto ao serviço de auxílio à pesquisa em bases de dados disponibilizado pela Biblioteca Central da Universidade de São Paulo, no Campus de Ribeirão Preto.

A etapa de revisão da literatura assistida pela equipe da Biblioteca Central foi realizada no período do primeiro semestre do ano de 2019. Dessa forma em consonância com os objetivos dessa dissertação, optou-se por limitar a pesquisa nos últimos 10 anos, o que resultou em uma revisão da literatura nas principais bases de dados, no período de 2008 a 2018.

Foi escolhido trabalhar com dois conjuntos de termos para sustentar a pesquisa e com 04 bases de dados distintas, sendo elas: CINAHL; LILACS; SCOPUS; e PUBMED. A seguir, na tabela Nº 01, será apresentado o processo das referidas buscas realizadas, e as estratégias utilizadas nesse percurso. Após o procedimento de revisão da literatura, foi possível identificar alguns artigos que caminham na mesma direção desta tese. Assim, as tabelas numeradas de 02 a 07 apresentam o compilado dos resultados da revisão da literatura. Cabe ressaltar que durante o processo de revisão da literatura, foram excluídos artigos repetidos, que constavam de forma duplicada em uma mesma base de dados ou em mais de uma.

Tabela 1 – Descrição do processo de revisão da literatura. Revisão realizada no ano de 2019.

Revisão da Literatura								
Base de Dados	CINAHL	CINAHL	SCOPUS	SCOPUS	PUBMED	PUBMED	LILACS	LILACS
Termos de Busca	(Trainee ship* OR Internship*) AND (Teacher* OR Faculty*) AND (Nursing)	"theoretical and practical activity" OR "Theoretical and practical experience" OR "theoretical and practical activities" AND nursing	(Traineeship* OR Internship*) AND (Teacher* OR Faculty*) AND (Nursing)	"theoretical and practical activity" OR "Theoretical and practical experience" OR "theoretical and practical activities" AND nursing	(Traineeship* OR Internship*) AND (Teacher* OR Faculty*) AND (Nursing)	"theoretical and practical activity" OR "Theoretical and practical experience" OR "theoretical and practical activities" AND nursing	(Traineeship* OR Internship*) AND (Teacher* OR Faculty*) AND (Nursing)	"theoretical and practical activity" OR "Theoretical and practical experience" OR "theoretical and practical activities" AND nursing
*	152 artigos	14 artigos	238 artigos	---	268 artigos	---	27 artigos.	06 artigos.
**	96 artigos.	10 artigos	109 artigos	---	143 artigos.	---	20 artigos.	06 artigos.
***	07 artigos	04 artigos	04 artigos	---	04 artigos.	---	04 artigos	03 artigos.

Fonte: Própria autora, 2020.

* Resultado 01 - Resultado inicial, sem aplicação dos limitadores de pesquisa.

** Resultado 02 - Resultado após refinamento com os limitadores “Tempo de publicação (últimos 10 anos) e idioma (português, inglês e espanhol).

*** Resultado 03 - Resultado Final após leitura dos títulos dos artigos, bem como dos resumos em busca de correlação com o tema central dessa dissertação.

Tabela 2 – Resultados do processo de revisão da literatura. Base de Dados CINAHL.

Base de Dados	Artigos	Título Ano	Revista País	Autores	Descritores	Objetivo
CINAHL	07 artigos	“Attitudes toward Community-based training and internship of Nursing students and professors: a qualitative study” Ano: 2017.	Invest. Educ. Enferm. Irã.	Zhila Fereidouni, Mahmood Hatami, Ali Khani Jeihooni, Hannan Kashfi.	Atitude; Grupos focais; Promoção da saúde; Pesquisa qualitativa; Estudantes de Enfermagem.	Explorar as atitudes dos estudantes e professores de Enfermagem à formação e estágios comunitários em Fasa, Fars, Iran.
		“Competências do Docente do Ensino Clínico no Curso de Graduação em Enfermagem: Um Estudo de Caso” Ano: 2017.	Rev. Enferm. UFPE online Brasil.	Elizabete Farias Lima Silva, Ligia de Oliveira Viana, Harlon França Menezes, Ann Mary Machado Tinoco Feitosa Rosas, Cleide Gonçalo Rufino, Adriana da Silva Santiago.	Enfermagem; Educação em Enfermagem; Educação Baseada em Competências; Enfermagem Prática.	Identificar as competências requeridas pelo docente do ensino clínico no curso de Graduação em Enfermagem.
		“Estágio Curricular Supervisionado e o desenvolvimento das competências gerenciais : a visão de egressos, graduandos e docentes” Ano: 2018.	Esc. Anna Nery Brasil.	Jorge Luiz Rigobello, Andrea Bernardes, André Almeida de Moura, Ariane Cristina Barboza Zanetti, Wilza Carla Spiri, Carmen Silvia Gabriel.	Estágio Clínico; Educação; Educação Baseada em Competências; Enfermagem	Analisar a percepção dos egressos, concluintes e docentes acerca do processo de ensino-aprendizagem do Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Graduação em Enfermagem.

Base de Dados	Artigos	Título Ano	Revista País	Autores	Descritores	Objetivo
		“Instituto de psiquiatria da Universidade do Brasil como campo de estágio da Escola Anna Nery (1954-1962)” Ano: 2017.	Esc. Anna Nery Brasil.	Bárbara T. da Silva, Juliana C. da Silva Guimarães, Gisele F. Tarma, Tânia C. F. Santos, Antonio J. de Almeida Filho, Maria A. de Almeida Peres.	Ensino; Enfermagem Psiquiátrica; História da Enfermagem; Escolas de Enfermagem; Saúde Mental.	Analisar os primeiros anos do estágio em enfermagem psiquiátrica da Escola Anna Nery (EAN) no Instituto de Psiquiatria da Universidade do Brasil (IPUB)
		“Partnerships and New Learning Models to Create the Future Perioperative Nursing Workforce” Ano: 2014.	AORN Journal Estados Unidos da América.	Sabrina Gregory, Msn, Rn, Cnml; Deborah R. Bolling, Ms, Rn, Ne-Bc, Nancy F. Langston, Phd, Rn, Faan, Anef.	Escassez de enfermagem perioperatória; Estágio externo de enfermagem, Bacharelado; experiências clínicas.	Criar abordagens novas e sustentáveis para o desenvolvimento do perioperatório
		“Preparing for practice: Nursing intern and faculty perceptions on clinical experiences” Ano: 2017.	Medical Teacher Estados Unidos da América.	Hanan AlThiga, Sharifah Mohidin, Yoon Soo Park & Ara Tekian.	---	Experiência clínica e exposição a pacientes reais são elementos obrigatórios da educação em enfermagem.
		“Teaching self-management support in Dutch Bachelor of Nursing education: A mixed methods study of the curriculum” Ano: 2018.	Nurse Education Today Estados Unidos da América.	Susanne M. van Hoofta, Yvonne N. Becquéa, Jolanda Dwarswaarda, AnneLoes van Staaa,b, Roland Balb.	Educação de enfermagem Desenvolvimento curricular Pesquisa curricular Auto Gerenciamento Suporte de autogestão Auto-eficácia	Explorar como os alunos holandeses do bacharelado em enfermagem são educados para apoiar as pessoas.

Fonte: Própria autora, 2020.

Tabela 3 – Resultados do processo de revisão da literatura. Base de Dados CINAHL.

Base de Dados	Artigos	Título Ano	Revista País	Autores	Descritores	Objetivo
CINAHL	04 artigos	“Ensino da morte por docentes enfermeiros: desafio no processo de formação acadêmica” Ano: 2016.	Rev. Rene. Brasil.	Márcia Gabriela Rodrigues de Lima, Elisabeta Albertina Nietzsche.	Educação; Morte; Enfermagem.	Compreender a estratégia utilizada por docentes enfermeiros para o ensino acerca da morte em atividades teórico-práticas do Curso de Enfermagem
		“O docente de enfermagem nos campos de prática clínica: um enfoque fenomenológico” Ano: 2011.	Rev. Latino-Am. Enfermagem Brasil.	Lorena Bettanco, Luz A. Muñoz, Miriam Ap. B. Merighi, Marcia F. dos Santos.	Enfermagem; Educação em Enfermagem; Pesquisa Qualitativa.	Compreender a vivência dos docentes de enfermagem, junto aos estudantes de enfermagem, nos campos de prática clínica.
		“The Recommended Solutions of Nursing Students to Bridge the Gap between the School and Practice Areas” Ano: 2017.	International Journal of Caring Sciences Irã.	Gulbu Tanriverdi, Nurcan Ozyazicioglu, Selma Atay, Sibel Karaca Sivrikaya, Melike Yalcin Gursay, Ayse Cetin.	Estudante de Enfermagem, Áreas de Atuação, Escola, Problema, Lacuna, Soluções.	Este estudo foi realizado para detectar as soluções recomendadas de estudantes de enfermagem para preencher a lacuna entre a escola e as áreas de prática.
		“Vivência Teórico-Prática Inovadora no Ensino de Enfermagem” Ano: 2012.	Esc Anna Nery Brasil.	Dirce Stein Backes, Maristel Kasper Grando, Michelle da Silva Araújo Gracioli, Adriana Dall ‘asta Pereira, Juliana Si. Colomé, Maria Helena Gehlen.	Modelos de enfermagem. Teoria de Enfermagem. Saúde da família. Cuidados primários de saúde. Enfermagem.	Relatar a vivência de ensino-aprendizagem vinculada a um projeto ampliado de ensino, pesquisa e extensão fundamentado nas teorias de enfermagem.

Fonte: Própria autora, 2020.

Tabela 4 – Resultados do processo de revisão da literatura. Base de Dados SCOPPUS.

Base de Dados	Artigos	Título Ano	Revista País	Autores	Descritores	Objetivo
SCOPPUS	04 artigos	“A experiência de realizar um Estágio Docência aplicando metodologias ativas” Ano: 2009.	Acta Paul. Enferm. Brasil.	Marilene Loewen Wall, Marta Lenise do Prado, Telma Elisa Carraro.	Educação em enfermagem ; Educação/métodos; Docente de Enfermagem	Relatar de forma crítica reflexiva, a vivência de implementação de metodologias ativas em uma disciplina do Curso de graduação em Enfermagem.
		“Internato de enfermagem: o significado para os internos de uma Universidad e pública” Ano: 2013.	Rev. Enferm. UERJ Brasil.	Simone Domingues Garcial; Beatriz Silva Ignottill; Carolina Zandonadi Ciciliato; Marli Terezinha Oliveira Vannuchil.	Internato não médico; Enfermagem ; Educação em saúde; Aprendizagem.	Identificar o significado do internato de enfermagem para os estudantes do último período do curso de uma universidade pública do norte do Paraná.
		“Nursing students’ clinical competencies: a survey on clinical education objectives” Ano: 2017.	Annali di Igiene Itália.	C. Arrigoni, A.M., Grugnetti, R. Caruso, M.L. Gallotti, P. Borrelli, M. Puci	Educação em Enfermagem , Aprendizagem, Contexto clínico, Objetivos da Educação Clínica, Competências.	Examinar o contexto de aprendizagem clínica de alunos de enfermagem utilizando uma ferramenta desenvolvida por uma equipe de professores para a análise da aprendizagem clínica
		“Perceptions of final-year nursing students on the facilities, resources and quality of education provided by schools in Turkey” Ano: 2015.	Contemporary Nurse Inglaterra.	Perihan Güner	Práticas de Estágio; Ensino Superior de Enfermagem ; Alunos Seniors de Enfermagem ; Escola Recursos; Conhecimento teórico.	Determinar as percepções dos estudantes de enfermagem do último ano quanto à adequação da educação, recursos e estágios em preparação para graduação.

Fonte: Própria autora, 2020.

Tabela 5 – Resultados do processo de revisão da literatura. Base de Dados PUBMED.

Base de Dados	Artigos	Título Ano	Revista País	Autores	Descritores	Objetivo
PUBMED	<u>04 artigos</u>	“Clinical learning environments (actual and expected): perceptions of Iran University of Medical Sciences nursing students” Ano: 2015.	Medical Journal of the Islamic Republic of Iran (MJIRI) Irã	Shoaleh B., Vahid Pakpour, Maryam Aalaa, Robabeh Shekarabi Mahnaz Sanjari, Hamid Haghani, Neda Mehrdad.	Ambiente Clínico de Aprendizagem, Educação em Enfermagem, Acadêmica de Enfermagem.	Comparar a percepção de estudantes de enfermagem do estado real e esperado dos ambientes clínicos em enfermarias médico-cirúrgicas.
		“Iranian nursing students' preparedness for clinical training: A qualitative study” Ano: 2015.	Nurse Education Today Estados Unidos da América.	Soodabeh Joolaei, Seyedeh Roghayeh Jafarian Amiri, Mansoureh Ashghali Farahani, Shokoh varaei.	Estudante de Enfermagem, Preparação, Ambiente Clínico, Treinamento Clínico	Explorar a preparação de estudantes de enfermagem iranianos para o treinamento clínico.
		“Nursing students' conception of clinical skills training before and after their first clinical placement: A quantitative, evaluative study” Ano: 2016.	Nurse Education in Practice Estados Unidos da América.	Solveig Struksnes, Ragna Ingeborg Engelién	Simulação de paciente humano; Esponja de banho; Habilidades de Enfermagem; Estágio	Comparar experiências de estudantes de enfermagem com uma situação de treinamento de habilidades imediatamente após o treinamento.
		“The effect of nursing internship program on burnout and professional commitment” Ano: 2018.	Nurse Education Today Estados Unidos da América.	Sultan Ayaz-Alkayaa, Şengül Yaman-Sözbira, Burcu Bayrak-Kahramanb	Esgotamento Compromisso Profissional Estágio de Enfermagem Estudante Universitário	Determinar o efeito do programa de estágio de enfermagem no profissional comprometimento e esgotamento dos alunos seniores de enfermagem.

Fonte: Própria autora, 2020.

Tabela 6 – Resultados do processo de revisão da literatura. Base de Dados LILACS.

Base de Dados	Artigos	Título Ano	País Revista	Autores	Descritores	Objetivo
LILACS	04 artigos	“Academia e serviços de saúde na consolidação do internato de enfermagem” Ano: 2015.	Semina: Ciências Biológicas e da Saúde. Brasil	Simone Domingues Garcia; Marli Terezinha Oliveira Vannuchi; Carolina Zandonadi Ciciliato; Beatriz Silva Ignotti.	Educação em enfermagem . Enfermagem . Apoio institucional.	Analisar a percepção de docentes e enfermeiros sobre a estruturação do internato de enfermagem de uma universidade pública.
		“Aspectos que facilitam ou dificultam a formação de enfermeiro em atendimento primário à saúde” Ano: 2011.	Invest. Educ. Enferm. Colômbia	Livia Cozer Montenegro, Maria José Menezes Brito.	Enfermagem ; Atenção Primária a Saúde; For- mação de Recursos Humanos; Enfermeiros.	Descrever os aspectos que facilitam ou dificultam a formação de enfermeiros em atendimento primário à saúde (APS).
		“Expectativas de alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio em instituições de saúde” Ano: 2014.	Rev. Psicopedag ogia Brasil.	Emerson Piantino Dias; Beatriz Lemos Stutz; Tatiana Carneiro de Resende; Natália Borges Batista; Suéllen Siqueira de Sene	Escolas de Enfermagem . Estudantes de Enfermagem . Estágio Clínico. Instituições de Saúde.	Oobjetivou-se investigar as expectativas de alunos do primeiro período de um curso técnico em enfermagem de uma universidade pública,
		“Prática pedagógica reflexiva de licenciados de enfermagem: o portfólio como instrumento” Ano: 2014.	Ver. Esc. Enferm USP Brasil.	Débora Rodrigues Vaz, Cláudia Prado.	Educação em enfermagem ; Bacharelado em enfermagem ; Estágios; Aprendizage m; Narração	Analisar as narrativas relacionadas à prática pedagógica vivenciada durante o Estágio Curricular Supervisionado relatadas nos portfólios de licenciandos de Enfermagem, quanto aos níveis de reflexão.

Fonte: Própria autora, 2020.

Tabela 7 – Resultados do processo de revisão da literatura. Base de Dados LILACS.

Base de Dados	Artigos	Título Ano	País Revista	Autores	Descritores	Objetivo
LILACS	<u>03</u> <u>artigos</u>	“As Formas de Aprendizagem Mais Significativas Para os Estudantes de Enfermagem” Ano: 2009.	Trab. Educ. Saúde. Brasil.	Lucimare Ferraz; Ivete Maroso Krauzer; Lurdes Chiossi da Silva.	Aprendizagem; Discentes; Enfermagem.	Conhecer as formas de aprendizagem mais significativas para os acadêmicos do curso de enfermagem de uma universidade situada na região Sul do Brasil.
		“O docente de enfermagem nos campos de prática clínica: um enfoque fenomenológico” Ano: 2011.	Rev. Latino-Am. Enfermag em Brasil.	Lorena Bettancourt; Luz Angelica Muñoz; Miriam Aparecida Barbosa Merighi; Marcia Fernandes dos Santos.	Enfermagem; Educação em Enfermagem; Pesquisa Qualitativa.	O objetivo proposto foi compreender a vivência dos docentes de enfermagem, junto aos estudantes de enfermagem, nos campos de prática clínica.
		Planejamento Situacional na Estratégia Saúde da Família: Atividade de Integração Ensino-Serviço na Enfermagem Ano: 2010.	Rev Gaúcha Enferm Brasil.	Carine Vendruscolo, Maria Elisabeth Kleba, Ivete Maroso Krauzer, Adriana Hillesheim.	Educação em enfermagem. Gerência. Planejamento. Saúde da família.	Os acadêmicos foram desafiados a aplicar conhecimentos acerca dos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde por meio da participação ativa no processo de Planejamento Estratégico Situacional junto a Estratégia Saúde da Família.

Fonte: Própria autora, 2020.

Após dar início a etapa de produção e análise dos dados, foi realizada uma nova revisão da literatura, no segundo semestre do ano de 2020. Foram utilizados os mesmos termos de busca e limitadores da pesquisa, porém esta foi estruturada de forma sucinta, sendo utilizada apenas a base de dados da Biblioteca Virtual em Saúde – BVS, com publicações nos últimos cinco anos. A segunda etapa da revisão da literatura foi proposta a fim de auxiliar na construção da dissertação, com o intuito de junto com os dados identificados durante as entrevistas, embasar a discussão com a literatura, em especial, com a teoria da Abordagem Histórico Cultural de Vigotski.

A tabela 08, logo a seguir, apresenta o processo da referida busca realizada, e as estratégias utilizadas nesse percurso. Já as tabelas Nº 09 e Nº 10 apresentam o compilado dos resultados da revisão da literatura.

Tabela 8 – Descrição do processo de revisão da literatura. Revisão realizada no ano de 2020.

Base de Dados	Biblioteca Virtual em Saúde – BVS	
Termos de Busca	(Traineeship* OR Internship*) AND (Teacher* OR Faculty*) AND (Nursing)	"theoretical and practical activity" OR "Theoretical and practical experience" OR "theoretical and practical activities" AND nursing
*	582 artigos	16 artigos
**	131 artigos	07 artigos
***	25 artigos	02 artigos
****	11 artigos	01 artigo

Fonte: Própria autora, 2020.

* Resultado 01 - Resultado inicial, sem aplicação dos limitadores de pesquisa.

** Resultado 02 - Resultado após refinamento com os limitadores "Tempo de publicação (últimos 05 anos) e idioma (português, inglês e espanhol).

*** Resultado 03 - Resultado após leitura dos títulos dos artigos.

**** Resultado 04 - Resultado após leitura dos resumos em busca de correlação com o tema central dessa dissertação.

Tabela 9 – Resultados do processo de revisão da literatura. Base de Dados BVS.

Base de Dados	Artigos	Título Ano	Revista País	Autores	Descritores	Objetivo
BVS	<u>11 artigos</u>	“Educação a Distância no Ensino Superior: Relato de Experiência em Estágio de Docência” Ano: 2019.	Revista de Enfermag em do Centro Oeste Mineiro. Brasil.	Rebeca C. de M. Angelim, Brígida M. G. de M. Brandão, Verônica M. A. O. Pereira, Daniela de A. Freire, Fátima M. da S. Abrão.	Docentes; Educação superior; Educação em enfermagem; Educação à distância.	Relatar a experiência de mestrandas em enfermagem na disciplina Estágio de Docência por meio da Plataforma Moodle.
		“Ações assistenciais e gerenciais desenvolvidas no Estágio Curricular Supervisionado: impressão dos atores envolvidos” Ano: 2018.	Rev Esc Enferm USP Brasil.	Jorge L. Rigobello, Andrea Bernardes, André A. de Moura, Ariane C. Barboza Zanetti, Carmen Silvia Gabriel, Ana Maria Laus.	Educação em enfermagem; Currículo; Estágio Clínico; Educação; Baseado em competência Educação; Educação superior.	Avaliar o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Graduação em Enfermagem com base em habilidades descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Brasileiras.
		“Avaliação da Formação do Técnico de Enfermagem por Enfermeiros da Prática Hospitalar” Ano: 2015.	Rev Min Enferm. Brasil.	Rosangela A. A. de Camargo, Ariadne E. Goncalves, Fernanda dos S. N. de Goes, Cristina Y. Nakata, Marta C. A. Pereira.	Educação em Enfermagem; Técnicos de Enfermagem/educação;	Analisar como enfermeiros da pratica assistencial hospitalar avaliam a formação dos técnicos de enfermagem a partir dos referenciais curriculares nacionais.
		“Estágio Curricular em Enfermagem na Unidade de Saúde da Família Baiana: Relato de Experiência” Ano: 2016.	Rev enferm UFPE on line Brasil.	Jéssica A. Santos, Luane de J. Fonseca, Gideon S. Pereira, Juliana C. Ribeiro, Elaine A. L. Silva.	Sistema Único de Saúde; Ensino; Enfermagem.	Descrever a experiência da inserção do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em Enfermagem na rotina da Unidade de Saúde da Família (USF).

Base de Dados	Artigos	Título Ano	Revista País	Autores	Descritores	Objetivo
		“Estágio em Ensino: Fortalecendo a Formação do Docente Enfermeiro” Ano: 2020.	Rev enferm UFPE on line Brasil.	Geysa S. G. Lopes, Paloma R. Reis, Isaura Letícia Tavares Palmeira Rolim, Ana Hélia de L. Sardinha.	Educação Superior; Ensino; Enfermagem; Educação de Pós-Graduação; Educação de Pós-Graduação em Enfermagem; Docentes de Enfermagem.	Relatar a experiência do estágio de docência do programa de pós-graduação <i>Stricto sensu</i> em Enfermagem enquanto prática fortalecedora na formação do enfermeiro docente.
		“Potencialidades e Fragilidades do Estágio Curricular Supervisionado: Concepção de Discentes e Egressos” Ano: 2019.	Rev baiana enferm. Brasil.	Tierle K. Ramos, Elisabeta A. Nietzsche, Liege G. Cassenote, Cléton Salbego, Patrícia P. Almeida, Silvana B. Cogo.	Enfermagem. Educação em Enfermagem. Estudantes de Enfermagem. Estágio Clínico.	Identificar potencialidades e fragilidades que emergem no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado, na perspectiva de discentes e egressos.
		“Práticas de Biossegurança no Ensino Técnico de Enfermagem” Ano: 2016.	Trab. Educ. Saúde. Brasil.	Gerusa Ribeiro, Denise E. P. de Pires, Magda D. dos Anjos Scherer.	Exposição a agentes biológicos; Biossegurança; Enfermagem; Educação técnica em enfermagem; Saúde do trabalhador.	Compreender a prática da biossegurança realizada por enfermeiros (as) docentes durante a supervisão de estágio de alunos de cursos técnicos de enfermagem.
		“Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação.” Ano: 2019.	Esc Anna Nery Brasil.	Larissa R. Alves, Márcia Ap. Giacomini, Verônica M. Teixeira, Sílvia Helena Henriques, Lucieli D. P. Chaves.	Prática Profissional; Docentes de Enfermagem; Educação de Pós-Graduação em Enfermagem.	Refletir acerca de atividades voltadas para o desenvolvimento de pós-graduandos, em programa de estágio docente, na perspectiva de ensino e formação na pós-graduação <i>Stricto sensu</i> .

Base de Dados	Artigos	Título Ano	Revista País	Autores	Descritores	Objetivo
		“Saberes e competências do enfermeiro para preceptoria em unidade básica de saúde.” Ano: 2016.	Rev. Bras. Enferm. Brasil.	Francisco das Chagas Ferreira, Fernanda de Carvalho Dantas, Geilsa Soraia Cavalcanti Valentel	Educação em Enfermagem; Atenção Primária a Saúde; Competência Profissional; Preceptoria; Capacitação de Recursos Humanos em Saúde.	Descrever as ações realizadas pelo enfermeiro na preceptoria de alunos na Unidade Básica de Saúde (UBS); Identificar os saberes dos enfermeiros e as competências que eles precisam adquirir ou desenvolver para atuar na preceptoria de alunos em UBS.
		“Significados e Percepções: Processo de Avaliação dos Estágios Supervisionados” Ano: 2016.	Rev enferm UFPE on line Brasil.	Maria Cristina Porto e Silva, José Vitor da Silva.	Avaliação; Docente; Estágio; Supervisão; Ensino; Aprendizagem.	Conhecer os significados e as percepções sobre o processo de avaliação dos estágios supervisionados sob a ótica de enfermeiros docentes.
		“Sistematização da assistência de enfermagem na perspectiva do docente” Ano: 2019.	Journal Health NPEPS. Brasil.	Micheline M. S. da Rocha, Karina N. Mocheuti, Grasiela C. S. B. Silvestre, Claudia M. de Lima, Antonia D. do N. Ribeiro.	Diagnóstico de Enfermagem; Docentes de Enfermagem; Educação em Enfermagem.	Identificar como os docentes se preparam para ensinar a sistematização da assistência de enfermagem.

Fonte: Própria autora, 2020.

Tabela 10 – Descrição do processo de revisão da literatura. Base de Dados BVS.

Base de Dados	Artigos	Título Ano	Revista País	Autores	Descritores	Objetivo
BVS	<u>01 artigo</u>	“Ensino da morte por docentes enfermeiros: desafio no processo de formação acadêmica” Ano: 2016.	Rev. Rene Brasil	Márcia Gabriela Rodrigues de Lima, Elisabeta Albertina Nietzsche	Educação; Morte; Enfermagem.	Compreender a estratégia utilizada por docentes enfermeiros para o ensino acerca da morte em atividades teórico-práticas do Curso de Enfermagem.

Fonte: Própria autora, 2020.

Objetivo

2. Objetivo do Estudo

Identificar e descrever os princípios orientadores da docência em enfermagem nos estágios da educação de nível médio a partir da ótica docente.

3. Trajetória Metodológica

3.1. Desenho do Estudo

Trata-se de um estudo descritivo-exploratório de caráter qualitativo. A pesquisa de caráter descritivo-exploratório corrobora com a descrição detalhada do participante sobre o fenômeno, além de possibilitar novas perspectivas e compreender os fatores que influenciam a escolha dos princípios orientadores nos estágios e nas atividades teórico-práticas (MINAYO, 2013).

A abordagem qualitativa foi escolhida a partir da possibilidade de trabalhar a compreensão da prática docente na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, sobre os princípios orientadores dos estágios e atividades teórico-práticas, na sua singularidade, com suas motivações, valores e crenças, e interpretar o processo ensino-aprendizagem a partir da realidade vivida e partilhada (MINAYO, 2013).

3.2. Cenário do Estudo

A priori foram escolhidos dois municípios para o desenvolvimento da pesquisa, ambos localizados no interior do estado de São Paulo. Porém é essencial esclarecer que ao iniciar a fase de produção dos dados, dentre as quatro instituições convidadas a participar desse estudo, sendo duas delas localizadas em cada município, três não possibilitaram a continuidade da pesquisa, mesmo depois darem ciência e concordância em contribuir com a mesma.

Foi realizado inicialmente de 01 a 02 tentativas de contato por telefone institucional a fim de agendar uma conversa inicial com os coordenadores dos cursos profissional de nível médio em enfermagem, com a proposta de apresentar a pesquisa e discutir sobre a possibilidade de desenvolvimento da mesma, na referida instituição.

Com o agendamento de uma conversa prévia com os coordenadores, foi possível encontrar com todos eles, em cunho particular. Nestas reuniões em questão, apresentei o projeto de pesquisa e discuti com ambos a proposta deste, ofertando o ofício de aceite e concordância para a realização da pesquisa. Destaco que esses contatos ocorreram em épocas distintas. Após o descrito, os coordenadores solicitaram um prazo para retornar o termo devidamente assinado, caso aceitassem em participar do estudo, abrindo as portas das instituições para realização da fase de produção dos dados desta pesquisa.

Após cerca de 10 dias sem retorno das instituições, entrei em contato novamente com todas, por telefone, mais de 02 tentativas. Depois desse processo, foi possível falar com os coordenadores responsáveis. Três, das quatro instituições, retornaram o contato, confirmando a participação de ambas no estudo e entregando o termo de aceite assinado. No caso específico da quarta instituição, houve retorno, porém não favorável a pesquisa.

Apesar do aceite inicial, a posteriori com o decorrer da pesquisa, duas instituições não colaboraram com a continuidade da mesma, na fase de produção dos dados. Dessa forma, com o retorno e participação de uma instituição, a pesquisa foi realizada com o corpo docente de uma única instituição de ensino profissional técnico de nível médio em enfermagem.

A pesquisa foi desenvolvida em um município brasileiro, no interior do estado de São Paulo, considerado de médio porte e situado na região nordeste do estado e região sudeste do país. O município em questão apresenta uma população de 318.640 pessoas, de acordo com o último senso populacional realizado em 2010 e uma população estimada no ano de 2020 de 355.901 pessoas (IBGE, 2020).

O município em questão conta com um IDH de 0.780 e IDEB de 7.2 para os anos iniciais do ensino fundamental e de 5.3 para os anos finais, segundo o último senso realizado no ano de 2017, na rede pública de ensino. O município conta ainda com uma taxa elevada de frequência escolar, sendo que 98.2% dos jovens entre 06 e 14 anos de idade estão na escola, dados referentes ao ano de 2010, quando o último senso foi realizado (IBGE, 2020).

O cenário da pesquisa compreende uma instituição de educação profissional técnica de nível médio. A referida instituição iniciou suas atividades no ano de 2008 no universo da formação profissionalizante, dentre outros, com o curso de Auxiliar e Técnico em Enfermagem, de forma subsequente ao ensino médio, permitindo ingresso de estudantes com idade mínima de 17 anos.

Com o avanço na área da educação profissionalizante, a instituição cresceu e abarcou outras modalidades de ensino, contando hoje com cursos profissionalizantes, técnicos, pós-técnicos e também graduação, na modalidade à distância. O Curso Técnico de Enfermagem, no qual foi possível realizar essa pesquisa, é ofertado pela referida instituição, desde sua origem, há mais de 10 anos. É composto por dois módulos que são subsequentes, o primeiro com formação em auxiliar e o segundo em técnico de enfermagem, porém há exigência de cursar ambos para a conclusão da formação. O curso conta com abertura de turmas anuais e tem duração de 24 meses.

3.3. Participantes do Estudo

Os participantes da pesquisa foram selecionados por meio de uma amostra não probabilística, por conveniência. A amostragem não probabilística possibilita aos pesquisadores elegerem seus participantes por métodos não aleatórios. Assim sendo, a amostra por conveniência foi escolhida visto que envolve a seleção de pessoas convenientemente disponíveis como participantes, admitindo que elas, de alguma forma, representem o universo a ser estudado na pesquisa (POLIT, BECK; 2011).

Foi convidado a participar da pesquisa, a priori, o corpo docente de quatro instituições de educação de nível médio em enfermagem, com experiência na orientação e supervisão de estágios práticos. Foi estimado o número de participantes em 16 professores, ou até que ocorresse a saturação das informações.

Diante do exposto, após apresentação do estudo e organização do período de produção das informações junto às instituições, houve retorno negativo de uma instituição, a qual não quis fazer parte dessa pesquisa. Após o ocorrido, foi realizado novo contato com as demais instituições a fim de iniciar o processo de produção das informações.

Após ambas as instituições terem assinado o ofício concordando com os termos de pesquisa, duas dentre elas não colaboraram com o desenvolvimento da produção das informações. O que resultou na participação de apenas uma instituição de educação profissional de nível médio nessa pesquisa.

Os docentes participantes da pesquisa atuavam em estágios supervisionados em diversos cenários de prática profissional, de acordo com os campos pré-determinados pela instituição e descritos no seu projeto político pedagógico. Dentre os campos destinados ao estágio, destaco as unidades de pronto atendimento, ou unidades de urgência, bem como as unidades hospitalares, nas quais os estágios se consolidavam, em sua maioria.

Dessa forma, acredita-se que o grupo de docentes escolhidos foi representativo, qualitativamente, por englobar docentes de áreas distintas de atuação e com ampla experiência em estágios nos ambientes da atenção primária e atenção hospitalar em saúde.

Na instituição em que ocorreu o estudo, foi realizada uma conversa inicial com a coordenadora, na qual a mesma se prontificou a disponibilizar os contatos dos docentes que atuavam na referida instituição, enquanto orientadores de estágio, possibilitando dessa forma a continuidade da pesquisa. Ao todo, o grupo de participantes somava 17 docentes na fase inicial da produção das informações.

No decorrer do período de produção das informações, em torno de 04 meses, entrei em contato com todos os professores. Em alguns casos, tentei contato por mais de 03 tentativas, porém apenas 06 docentes aceitaram participar do estudo. No que concerne aos demais, 11 docentes, alguns me retornaram que não podiam participar devido aos seus vínculos profissionais e conseqüentemente, falta de tempo livre para participar da pesquisa e outros nunca retornaram as tentativas de contato.

Dessa forma, o número final de participantes foi de 06 docentes de uma mesma instituição de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem.

3.4. Procedimentos do Estudo

Nesse estudo, de caráter descritivo exploratório, foram incluídos professores contratados há pelo menos um ano na instituição estudada e que atuavam como orientadores de estágio nos diversos contextos do cuidado em saúde como em cenários de imersão tanto em atenção primária a saúde quanto em atenção hospitalar com estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem.

De acordo com a proposta desse estudo, seriam excluídos do mesmo os professores que possuíssem contrato de trabalho inferior a 01 ano nas instituições de ensino ou em regime temporário. Porém, dentre os docentes que aceitaram participar da pesquisa, não houve nenhum que fosse incluído nesse critério.

A produção dos dados foi estruturada em dois momentos distintos e independentes. O primeiro momento foi composto pelas entrevistas com os docentes, participantes da pesquisa, e o segundo momento, contava com a proposta de análise dos documentos utilizados pela instituição de ensino para nortear o curso, bem como os estágios. Porém essa etapa não foi concluída, visto que a coordenação da instituição não concordou com a proposta de compartilhar os documentos, não permitindo acesso aos mesmos.

A entrevista foi estruturada pelos dados de caracterização do docente, com destaque para as informações relacionadas à sua atuação em atividades de supervisão, orientação dos estágios, sua inserção na universidade e em especial, pela questão norteadora desse estudo, sendo elaborado pela pesquisadora em concordância com a orientadora, um roteiro norteador, para auxiliar no momento de produção dos dados dessa pesquisa (APÊNDICE A).

A priori foi realizado um contato prévio com os docentes, candidatos a participar da pesquisa, via aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Nesse contato inicial a pesquisadora expôs a intencionalidade da pesquisa e convidou o docente para um encontro presencial para realização da próxima fase, a produção dos dados propriamente dita. Esse encontro ocorreu no lugar de preferência do docente, respeitando a data e horário de sua escolha, que no caso fosse mais conveniente ao próprio.

No momento do encontro com o docente, participante da pesquisa, foi iniciado um diálogo esclarecendo os objetivos da mesma bem como sua relevância social. Nesse momento também foi apresentado ao participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), que foi lido na íntegra pela pesquisadora, conjuntamente com o participante e sanados todos os questionamentos do mesmo. Cabe ressaltar que todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra.

A segunda etapa da produção dos dados estava destinada ao conhecimento e análise de instrumentos utilizados pelos docentes, participantes da pesquisa, para subsidiar os estágios e atividades teórico práticas, como roteiros de estudos e de práticas em campo e todo o material didático disponibilizados aos alunos, pelo docente.

A proposta consistia em fotografar os documentos após a permissão concedida pelos participantes, e posteriormente pela equipe de coordenação da instituição, por meio do dispositivo celular da própria pesquisadora e arquivados para análise posterior e correlação dos dados produzidos na pesquisa. Porém é válido ressaltar que não houve concessão da coordenação da instituição, para esta etapa.

3.5. Aspectos Ético-Legais

O estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo sob número de protocolo CAAE: 15210519.6.0000.5393 (ANEXO A). A fase de produção dos dados iniciou-se após aprovação da pesquisa pelo referido comitê de ética, bem como depois do aceite da instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida, com a ciência do coordenador do curso de Auxiliar e Técnico em Enfermagem, por meio do preenchimento do ofício de aceite, como já mencionado (APÊNDICE C).

A cada participante, foram fornecidas as informações acerca dos objetivos do presente estudo, bem como procedimentos de produção das informações. O TCLE foi elaborado em duas vias, sendo que ambas continham a assinatura do pesquisador. Após assinatura do referido documento pelo participante da pesquisa, autorizando o compartilhamento de suas informações através da elaboração dessa tese, uma via foi entregue ao docente, participante da pesquisa, e a outra ficou retida com o pesquisador.

Em respeito ao livre arbítrio, foi esclarecido a todos os participantes deste estudo, que poderiam deixar de participar da pesquisa em qualquer etapa, se assim desejassem, sem que esse ato lhe causasse qualquer dano ou malefício, conforme previsto pelo CEP.

Foram seguidas as diretrizes que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pela Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012 (CNS 466/2012, 2012).

Apresentação e Discussão dos
Resultados

4.1. Dialogando com o Método de Análise de Braun e Clarke

Os dados foram produzidos mediante a utilização de um roteiro norteador, como já mencionado anteriormente, composto por questões referentes à identificação dos participantes, bem como informações relacionadas à área em que o mesmo desenvolve os estágios e as atividades teórico-práticas, além da questão principal, que orienta esse estudo. As entrevistas foram gravadas com gravador digital portátil com capacidade de armazenamento de 08 GB e transcritas na íntegra pela pesquisadora. Os participantes foram identificados com nomes de flores (por exemplo: Amarílis, Rosa, Orquídea, Violeta), por escolha da pesquisadora, com o compromisso de manter o anonimato destes.

No decorrer desse estudo, optou-se por utilizar o método de Análise Temática, elaborado pelas autoras Virginia Braun e Victoria Clarke. A análise temática é um método analítico qualitativo amplamente utilizado em pesquisas no campo da psicologia, além de outras áreas do saber, como no caso, a pesquisa em enfermagem, mas precisamente no campo do saber da educação em enfermagem (BRAUN, CLARKE; 2006).

De acordo com as autoras e precursoras do método de análise temática, a mesma pode ser compreendida como um método de abordagem acessível e teoricamente flexível para análise de dados qualitativos, contribuindo para uma melhor compreensão dos métodos de análise qualitativa da pesquisa e em especial para pesquisadores que ainda não estão totalmente familiarizados com o método de pesquisa qualitativa, pois compreende um método útil e flexível para a pesquisa qualitativa, tanto dentro como além da psicologia, auxiliando na construção de um conjunto de dados rico e detalhado, apesar de complexo (BRAUN, CLARKE; 2006).

O método de Análise Temática envolve a busca por padrões repetidos de significado através de um conjunto de dados. No caso do desenvolvimento dessa pesquisa, o conjunto de dados foi estruturado a partir das entrevistas realizadas com enfermeiros, com formação na área da docência e que atuam diretamente na mesma, como docentes e orientadores de estágios, em uma escola Profissional, de nível médio em enfermagem, que foi abordada anteriormente nesse estudo.

O referido método de análise proporciona ao pesquisador, buscar inicialmente padrões repetidos de significado, configurando-se como um processo recursivo, onde o mesmo move-se para frente e para trás, conforme necessário, ao longo das fases (BRAUN, CLARKE; 2006).

A Análise Temática é estruturada em 06 etapas como pode ser observado na imagem a seguir, extraída do estudo de Souza (2019).

Figura 1 – As Fases da Análise Temática.

Tabela 1. As seis fases da análise temática.

Fase	Descrição
1) Familiarização com dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4) Revisando os temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.
5) Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
6) Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise.

Fonte: Adaptado de Braun e Clarke (2006; 2013; 2014) e de Clarke e Braun (2013) para o presente texto.

Fonte: Souza (2019).

A etapa de análise e discussão dos dados da pesquisa é de extrema importância para o desenvolvimento de conceitos que se relacionam ao questionamento inicial dos pesquisadores, porém é crucial que o pesquisador compreenda como esse processo será estruturado. Nessa reflexão, como pesquisadora, busquei a priori compreender a Análise Temática com cautela, para prosseguir no processo de análise dos dados produzidos nessa pesquisa, proporcionando assim, o desenvolvimento da Análise Temática com maior propriedade e significado não só para a pesquisa em si, mas também como aprimoramento de meus conhecimentos na pesquisa qualitativa.

A Fase 01 da Análise Temática pode ser compreendida como ponto de partida no processo de análise, visto que essa imersão no banco de dados envolve leituras repetidas destes, em busca da aproximação com os objetivos da pesquisa, além de familiarização com a profundidade e amplitude do conteúdo. A imersão repetida no banco de dados permite ao pesquisador, enquanto realiza a leitura deste, iniciar a busca por significados, possibilitando a evolução da análise para a fase 02, na qual é iniciado o processo de codificação dos dados (BRAUN, CLARKE; 2006; SOUZA, 2019).

A Fase 02 pode ser compreendida a partir da elaboração dos códigos iniciais. Os códigos iniciais são resultantes do processo de leitura repetida e familiarização dos dados, exercício proporcionado pela Fase 01 da análise. A elaboração dos códigos iniciais envolve de fato, a produção de códigos iniciais a partir dos dados. Os códigos identificam um aspecto dos dados que parece interessante ao analista dos mesmos. O processo de codificação é parte da análise, porque os dados estão sendo organizados em grupos que incorporam significados (BRAUN, CLARKE; 2006; SOUZA, 2019).

Após o estudo dos referenciais teóricos de análise de dados e familiarização com as Fases 01 e 02 do método de Análise Temática, tornou-se possível iniciar o processo de codificação dos dados. Foram realizadas diversas leituras minuciosas das transcrições das entrevistas, o que tornou possível a organização e codificação dos dados iniciais. A priori foram identificados 14 códigos iniciais organizados de maneira rústica ainda, em 03 grandes grupos de códigos, de acordo com os princípios orientadores das atividades teórico práticas e estágios, corroborando com o objetivo do presente estudo.

Antes de iniciar a apresentação e discussão dos dados após exercício de análise é de extrema importância, resgatar alguns conceitos principais do método de Análise Temática. Assim, é significativo mencionar que o processo de análise inicia com a identificação dos extratos nos textos analisados, a partir das transcrições dos dados (BRAUN, CLARKE; 2006).

Os extratos podem ser compreendidos como pedaços, fragmentos individuais dos dados que foram codificados. Assim sendo, compreende-se que durante o processo de codificação do corpus de dados de uma pesquisa, ocorrerão muitos extratos, tirados de todos os conjuntos de dados de referida pesquisa. No decurso do

processo de codificação dos dados, foi possível identificar com o estudo das entrevistas, um total de 151 extratos, que foram organizados em códigos iniciais, agrupados a partir de áreas de significado, como pode ser compreendido na leitura do quadro a seguir (BRAUN, CLARKE; 2006).

Figura 2 – Banco de Códigos Iniciais.

CÓDIGOS GERAIS	57 Extratos.
Formação	16 Extratos.
Aspectos estruturais dos estágios	12 Extratos.
Locais de estágio	14 Extratos.
Pensamentos de “Efeito”	15 Extratos.
CÓDIGOS RELACIONADOS A PRINCÍPIOS INTRÍSECOS NO CONTEXTO	59 Extratos.
Planejamento das atividades	19 Extratos.
Empatia com o próximo	06 Extratos.
“Cuidar” como princípio que guia a profissão	08 Extratos.
Respeito à hierarquia	05 Extratos.
Mecanismos / Ferramentas que ajudam o aluno a progredir	21 Extratos.
CÓDIGOS RELACIONADOS A PRINCÍPIOS DESCRITOS PELOS PARTICIPANTES	35 Extratos.
Respeito e Ética	15 Extratos.
Postura Profissional e Atenção	10 Extratos.
Liberdade	02 Extratos.
Domínio da teoria e Segurança na prática	06 Extratos.
Humanização do cuidado e Bom comportamento	02 Extratos.

Fonte: Própria autora, 2020.

A elaboração do banco de códigos iniciais permitiu a seguinte leitura dos dados; enquanto pesquisadora, os princípios orientadores dos estágios e atividades teórico práticas na educação de nível médio em enfermagem são dispostos em duas vertentes principais, apresentados de maneira intrínseca durante o processo de produção dos dados e quando exteriorizados pelos participantes, descritos pelo mesmos, quando estes respondiam aos questionamentos no decorrer do processo de produção das informações. O questionamento que serviu de propulsor para a descrição dos princípios

pelos participantes da pesquisa foi o seguinte: “Quais os princípios que o orientam durante os estágios / atividades teórico práticas?”, como é possível consultar no roteiro norteador desse estudo (APÊNDICE A).

Dessa maneira, em uma primeira aproximação com os dados e uma leitura destes a luz da Análise Temática de Braun e Clarke é possível identificar que os participantes da pesquisa mesmo que de forma inconsciente, demonstraram diversos princípios que podem ser considerados como significativos, ao refletir sobre e na prática docente durante os estágios e as atividades teórico práticas na enfermagem, como por exemplo, o planejamento das atividades, que foi mencionado por todos os participantes durante as entrevistas, sem exceção e que será discutido a posteriori nessa tese.

Em seguida à elaboração do banco de códigos inicial, foi realizado um refinamento dos códigos, buscando colocar em prática as fases 03 e 04 da Análise Temática idealizada pelas pesquisadoras Braun e Clarke. A fase 03 é vista como um exercício de aprimoramento dos códigos iniciais, tendo início quando todos os dados forem analisados e os extratos inicialmente codificados e agrupados. Esta fase enfoca a análise no nível mais amplo de temas, envolvendo a triagem dos diferentes códigos em temas potenciais, ao juntar todos os extratos codificados relevantes nos temas identificados (BRAUN, CLARKE; 2006; SOUZA, 2019).

Por sua vez, a fase 04 pode ser compreendida por sua característica principal, novamente o refinamento dos temas. Ficará evidente que alguns candidatos a temas não são, de fato, temas. Isso ocorre quando não há dados suficientes para apoiá-los, ou se os dados são muito heterogêneos. Também pode ocorrer que dois temas aparentemente separados podem formar um único tema. Outros temas, ainda, podem precisar ser divididos (BRAUN, CLARKE; 2006; SOUZA, 2019).

Destarte, por intermédio do método de Análise Temática, depois de analisar os códigos formados inicialmente, o pesquisador torna possível a reorganização destes, em prol da estruturação de um tema abrangente. Assim sendo, foi elaborado um mapa temático para representar a reorganização dos códigos iniciais e seus respectivos extratos, após a primeira apresentação destes, possibilitando uma nova representação do banco de códigos. A seguir é possível visualizar o mapa temático inicial.

Pode ser observado que a Análise Temática possibilitou uma reorganização importante do banco de códigos inicial, permitida através da releitura dos códigos anteriormente elaborados e dos extratos pertencentes a cada um deles. O aprimoramento dos códigos iniciais foi possibilitado com a união dos códigos dispostos inicialmente, em códigos mais amplos, que possibilitam melhor compreensão dos princípios orientadores da prática docente, bem como a união de códigos que estavam estruturados na mesma linha de pensamento, em um único código, como é possível compreender detalhadamente na leitura a seguir.

É possível visualizar no mapa temático inicial, que houve um processo de junção dos códigos iniciais, delineado a seguir. Inicialmente foi elaborado três grandes grupos, intitulados: “Códigos Gerais” (Grupo 01); “Códigos Relacionados a Princípios Intrínsecos no contexto” (Grupo 02) e “Códigos Relacionados a princípios descritos pelos participantes” (Grupo 03). No grupo 01, a categoria “Formação” foi mantida, porém renomeada, para tornar-se abrangente, sendo nomeada como “Formação Pedagógica dos Docentes”.

Ainda no grupo 01, as categorias “Locais de Estágio” e “Aspectos Estruturais do Estágio” foram unificadas e houve a formação de uma única categoria intitulada “Organização dos estágios e Atividades Teórico Práticas”, abrangendo dessa forma todos os aspectos relacionados aos estágios e às atividades teórico práticas. A categoria “Pensamentos de efeito” foi excluída, uma vez que após o refinamento dos códigos iniciais, possibilitado pelas fases 03 e 04 a Análise Temática, os extratos que compunham a referida categoria foram revisados e incluídos nas demais categorias da análise.

Também no grupo 01 houve a alteração da categoria intitulada “Planejamento das atividades”, que antes compunha o grupo 02 e após uma releitura e refinamento das categoriais iniciais, foi realocada para o grupo 01. Após o exercício de refinamento dos dados aplicado ao grupo 01, este foi revisado e renomeado como “Composição da Prática Docente”.

Já o trabalho de refinamento executado no grupo 02 do banco de códigos iniciais, ocorreu de forma natural e possibilitou a reorganização e junção das categoriais inicialmente dispostas. Primeiramente, as categorias “Empatia com o Próximo” e

“‘Cuidar’ como princípio que guia a profissão” foram reorganizadas em uma única categoria intitulada “Importância do plano de cuidado”. Houve também, após o exercício de refinamento, a reorganização e nova nomeação de algumas categoriais em prol de ampliar sua compreensão ao longo do estudo, tornando-se assim, categoriais mais abrangentes.

A categoria “Respeito à hierarquia” foi renomeada como “Respeito às normas e rotinas institucionais” visto que se observou ao longo do estudo e em especial com as colocações dos participantes dessa pesquisa, que além do respeito à hierarquia do ambiente de trabalho, no qual é possibilitado o desenvolvimento do estágio e atividades teórico práticas, há a compreensão de que é significativo respeitar todas as normas e rotinas do local, em consonância com o respeito aos profissionais que ali atuam, tornando a categoria em questão, mais abrangente.

A categoria “Mecanismos / Ferramentas que ajudam o aluno a progredir” foi renomeada como “Estímulo ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes”, pensando na importância desses conceitos para o desenvolvimento das competências na formação do educando na educação profissional de nível técnico. Dessa forma, após refinamento descrito acima aplicado ao grupo 02, o mesmo foi renomeado como “Articulação Ensino Serviço”.

Por fim, o grupo 03 também foi re-estruturado, após o exercício proposto nas fases 03 e 04 na análise temática de Braun e Clarke. As categorias “Respeito e Ética” e “Humanização do Cuidado e Bom Comportamento” foram reorganizadas e juntas possibilitaram a elaboração da categoria “Prática de enfermagem pautada em Respeito, Ética e Bom Comportamento”. Esse exercício também foi possível com as categorias “Postura Profissional e Atenção” e “Domínio da teoria e Segurança na prática”, que foram reorganizadas e formaram a categoria “Prática de enfermagem pautada em Postura Profissional, Domínio da teoria e Segurança na prática”.

As modificações descritas acima possibilitaram uma melhor compreensão dessas categoriais em questão e em especial da proposta de trabalhar a abrangência dos princípios discutidos pelos participantes da pesquisa, no decorrer da mesma, com o enfoque na questão norteadora desse estudo, refletindo sobre os princípios orientadores da prática docente. Já os extratos que compunham a categoria

“Liberdade” foram reorganizados e agrupados junto às demais categorias do banco de códigos após a releitura e nova organização do banco de códigos iniciais, proposta pelas autoras da Análise Temática. A vista disso, o grupo 03 de códigos foi renomeado como “Princípios Orientadores da Perspectiva Docente”.

O quadro a seguir foi elaborado após o exercício de refinamento dos dados proposto e apresentado no Mapa Temático Inicial, elaborado consequente às fases 03 e 04 de análise. Como foi recentemente discutido nessa dissertação

Figura 4 – Banco de Códigos Refinado.

COMPOSIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE	61 Extratos.
Formação Pedagógica dos Docentes	16 Extratos.
Organização dos Estágios e Atividades Teórico Práticas	26 Extratos.
Planejamento das Atividades	19 Extratos.
ARTICULAÇÃO ENSINO SERVIÇO	44 Extratos.
Importância do Plano de Cuidado	14 Extratos.
Respeito às Normas e Rotinas Institucionais	05 Extratos.
Estímulo ao Desenvolvimento de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes	25 Extratos.
PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA PERSPECTIVA DOCENTE	33 Extratos.
Prática de Enfermagem pautada em Respeito, Ética e Bom Comportamento	20 Extratos.
Prática de Enfermagem pautada em Postura Profissional, Domínio da Teoria e Segurança na prática	23 Extratos.

Fonte: Própria autora, 2020.

Ainda com enfoque na Fase 04 da análise dos dados, a mesma envolve dois níveis de revisão e refinamento dos códigos compreendidos como temas. O nível um consiste na revisão dos extratos codificados de dados, o que acarreta na leitura de todos os extratos recolhidos para cada tema, levando em consideração se eles aparentam formar um padrão coerente.

Se for possível perceber um padrão coerente dos temas, torna-se plausível a execução do nível dois, no qual se observa a necessidade de revisar os temas e os extratos anteriores e então, codificar quaisquer dados adicionais dentro dos temas que tenham sido perdidos em estágios anteriores de codificação. A necessidade de

recodificação do conjunto de dados é esperada, uma vez que a codificação é um processo orgânico em curso (BRAUN, CLARKE; 2006; SOUZA, 2019).

Dessa forma, a imagem a seguir foi estruturada após o exercício proposto pelo nível dois da Fase 04, na qual fica nítida a necessidade da realização de um processo de revisão dos temas e códigos anteriormente estruturados (BRAUN, CLARKE; 2006; SOUZA, 2019).

Figura 5 – Banco de Códigos Final.

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA PRÁTICA DOCENTE	EXTRATOS
Organização dos estágios e atividades teórico práticas	26 Extratos.
Planejamento das atividades	19 Extratos.
Importância do plano de cuidado	14 Extratos.
Respeito às normas e rotinas institucionais	05 Extratos.
Estímulo ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes	25 Extratos.
Prática de enfermagem pautada em Respeito, Ética e Bom Comportamento	20 Extratos.
Prática de enfermagem pautada em Postura Profissional, Domínio da teoria e Segurança na prática	23 Extratos.

Fonte: Própria autora, 2020.

Destarte, com o último processo de revisão e refinamento dos temas realizado pela pesquisadora, em consonância com a proposta das autoras Braun e Clarke (2006), foi decidido reorganizar os referidos temas, anteriormente divididos em três grandes grupos, e dispô-los em um único grupo, contendo os temas que representam os princípios orientadores a serem discutidos a posteriori nessa dissertação.

Dos três códigos que anteriormente compunham o Grupo 01 nomeado “Composição da prática docente” excluiu-se o código “Formação pedagógica dos docentes”, pois durante o processo proposto pela Análise Temática de Braun e Clarke na qual se objetiva a leitura e re-leitura em busca de reestruturação dos códigos, compreendeu-se que as questões relacionadas à formação docente são muito amplas e na reflexão proposta por essa dissertação, não poderiam ser discutidas como um princípio único da prática docente.

No que se referem aos demais princípios organizados nos três grandes grupos,

decidiu-se por mantê-los, porém de forma unificada e não mais estratificada em grupos, como é possível observar na imagem acima intitulada Banco de Códigos Final.

A leitura dessa estruturação proposta remete à importância do planejamento das atividades e da organização dos estágios ao pensar em prática docente, como as próprias autoras colocam “É importante que o quadro teórico e os métodos correspondam ao que o pesquisador quer saber, e que eles as reconheçam *como* decisões” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 06).

O Mapa Temático a seguir representa o Banco de Códigos Final após o processo de refinamento dos dados, com a revisão dos extratos de cada tema, como propõe a Fase 04 da Análise Temática de Braun e Clarke.

Figura 6 – Mapa Temático Final

Fonte: Própria autora, 2020.

Observa-se ao analisar o mapa temático construído, que os conceitos principais identificados nesse estudo, que deram origem aos grupos de princípios, possuem uma relação significativa entre si, e ambos estão conectados, de forma direta ou indiretamente com a Prática Docente. A Prática Docente é o ponto crucial desse estudo, visto que o objetivo do mesmo, como já mencionado anteriormente, consiste em identificar os princípios orientadores da prática docente na educação de nível médio em enfermagem, que será discutido a posteriori, nessa tese, à luz do referencial teórico da Abordagem Histórico Cultural de Vigotski.

Relacionado à prática docente estão todos os princípios identificados nesse estudo, organizados em grupos de códigos, após a análise dos dados pautada na Fase 04 da Análise Temática de Braun e Clarke. Nesse primeiro momento, os códigos foram organizados em grupos, para posteriormente serem estruturados os temas, como colocam as autoras Braun e Clarke, caracterizando a Fase 05 da análise temática (BRAUN, CLARKE; 2006; SOUZA, 2019).

Sendo assim, após a organização dos códigos refinados, esta análise temática, referenciada pela Análise Temática de Braun e Clarke, caminha para a Fase 05 que pode ser compreendida pelo exercício de definição dos temas que serão apresentados como resultados da análise e possibilitarão posteriormente a construção da Fase 06 da Análise Temática, concluindo dessa forma o processo de análise e discussão dos dados dessa pesquisa. Destarte, é importante refinar os códigos finais, identificados e organizados na fase 04, em busca da definição os temas finais, que descreverão a essência do que cada tema trata, bem como todo o conjunto dos temas do estudo (BRAUN, CLARKE; 2006; SOUZA, 2019).

Com a proposta de findar o processo de definição e identificação dos temas, sugerido durante a Fase 05 da Análise Temática, foi realizada um processo de revisão do mapa temático construído na Fase 04 e a elaboração de um Mapa Conceitual para definição dos temas a serem discutidos em seguida no decorrer dessa análise. Vale ressaltar que o mapa conceitual diferencia-se do temático, visto que o primeiro pode ser compreendido como uma ferramenta gráfica que organiza e representa o conhecimento (NOVAK, CANÃS, 2010).

Os Mapas Conceituais são caracterizados na literatura por proporcionar a

organização de conceitos que são interligados por palavras ou frases, criando a relação entre dois conceitos. Os conceitos, como já mencionado, estão presentes dentro de quadros ou círculos e são apresentados de forma hierárquica. De certa forma, o Mapa Conceitual tem por princípio uma questão a ser respondida (NOVAK, 2010; CAMARGO, et al, 2016).

Com o estudo da Fase 05 da Análise Temática e estruturação desta na presente dissertação, foi elaborado o Mapa Conceitual representado a seguir, a fim de organizar o conjunto de temas que estão sendo discutidos no presente estudo e que resultará, na elaboração e discussão dos temas finais da análise com o desenvolvimento da Fase 06. Temas estes que respondem ao questionamento inicial dessa dissertação, “Quais os princípios orientadores da docência em enfermagem nos estágios da educação de nível médio a partir da ótica docente”.

Figura 7 – Mapa Conceitual: Princípios Orientadores da Prática Docente.

Fonte: Própria autora, 2020.

O Mapa Conceitual acima representa a construção da Fase 05 da Análise Temática, em vista que a elaboração de mapas conceituais auxilia no exercício do pensamento crítico e na compreensão dos conteúdos a serem abordados, buscando sempre responder a uma questão principal, como no caso singular desta dissertação, os temas finais consistem nos princípios orientadores das atividades teórico práticas, a partir da ótica docente (MOREIRA, 2010).

Caminhando para o término da Análise Temática, é válido ressaltar que a Fase 06 do método de Análise Temática de Braun e Clarke está diretamente interligada às demais fases, visto que no processo de desenvolvimento da Fase 06, espera-se o detalhamento dos temas a partir da escrita do relatório da análise, ou seja, a realização de uma descrição concisa, coerente e interessante sobre, como as próprias autoras colocam, a história que os dados contam (BRAUN, CLARKE; 2006; SOUZA, 2019).

Em consideração a esse processo de análise dos dados, após término da Fase 05, foram elaborados cinco temas centrais que serão discutidos logo a seguir nessa dissertação, a luz do referencial teórico de Vigotski. Sendo eles: 01. Organização dos estágios e atividades teórico práticas; 02. Planejamento das atividades; 03. Importância do plano de cuidado; 04. Prática de enfermagem pautada em respeito, ética e postura profissional; e por último, 05. Estímulo ao desenvolvimento de saberes.

4.2. Delineamento de Caracterização dos Docentes

A priori da discussão sobre as práticas pedagógicas e em especial no que se referem aos princípios orientadores dos estágios e atividades teórico práticas proporcionada por essa dissertação de mestrado, é válido conhecer quem são os participantes desse referido estudo, que caracterizaram as práticas pedagógicas e junto proporcionaram a profunda reflexão que será discutida a diante nesse estudo.

A amostra final foi composta por seis docentes que lecionavam na mesma instituição de educação Profissional técnica de nível médio em enfermagem, sendo três do sexo masculino e três do sexo feminino, com idades variando entre vinte e oito e cinquenta e cinco anos, sendo a média de idade de quarenta e três anos e a prevalência de professores com idade superior a quarenta e dois anos.

No que concerne à formação desses profissionais e o tempo de atuação na prática, foi discutido em relação ao tempo de atuação sem distinção de categoria, tendo em vista que todos iniciaram suas carreiras como auxiliares e técnicos de enfermagem para posteriormente ingressarem na faculdade e cursar a graduação de enfermagem.

Todos os docentes que integraram essa pesquisa possuíam mais de dez anos na área da enfermagem, desde sua formação inicial, enquanto auxiliares e técnicos de enfermagem, a maior parte dos docentes possuía mais de vinte anos na área da enfermagem, com destaque para um docente que iniciou sua formação na categoria de atendentes de enfermagem, que está inexistente a mais de vinte e cinco anos, após decisão do órgão regulador da profissão de enfermagem, o Conselho Federal de Enfermagem.

Também foi discutido com os profissionais de enfermagem que participaram desse estudo em relação às experiências práticas desde sua formação e posteriormente como docentes que atuavam enquanto orientadores de estágios e atividades teórico práticas. Os resultados mostraram que todos os participantes desse presente estudo possuíam experiências práticas extensas intra-hospitalares, enquanto auxiliares e técnicos de enfermagem, bem como posteriormente como enfermeiros.

Quanto às experiências na docência, todos possuíam mais de um ano de experiência. O docente que estava a menos tempo na área da docência, estava

completando dezoito meses, como orientador de estágio e atividades teórico práticas, na ocasião do encontro para a produção dos dados, enquanto que o docente que está a mais tempo nessa área prática, orienta estágios há mais de doze anos.

Ao conhecer os referidos docentes que participaram desse presente estudo, foi possível observar que apesar da amostra ser reduzida, não deixa de ser representativa e muito rica para nossa discussão, pois o grupo formado por esses docentes é muito heterogêneo, em relação às questões de caracterização pessoal e principalmente profissional, o que proporcionou uma discussão rica, que embasou a construção desse estudo.

4.3. Temas Finais de Análise

Primeiramente à discussão dos temas sob a luz da teoria Histórico Cultural de Vigotski, faz-se importante compreender claramente qual o significado dos termos *sentido* e *significado*, muito discutidos pelo referido autor em toda sua obra, porém com maior ênfase em sua publicação “A Construção do Pensamento e da Linguagem”. O pensamento sobre o sentido e o significado de uma palavra, proporciona uma reflexão em relação aquela palavra propriamente dita, em prol da melhor compreensão deste termo em especial, no contexto em que está inserido (VIGOTISKI, 2001).

Dessa forma, a compreensão destes termos proporcionará um embasamento mais consistente para discutir as questões centrais desse estudo. Destarte, ao exercitar a compreensão dos termos, como proposto por Vigotski, o sentido de uma palavra é resultado dos fatos psicológicos que a mesma desperta em nossa consciência, assim, compreende formação dinâmica, fluída e complexa. Já o termo significado pode ser compreendido como uma das zonas do sentido que a palavra adquire em um contexto (VIGOTISKI, 2001).

Em outros termos, a palavra muda de sentido facilmente de acordo com o contexto em que se insere; diferente do significado, que permanece imutável, apesar das mudanças de sentido. É pertinente exemplificar para propiciar a compreensão de ambos os termos, como no caso da palavra “Docência”, ao pensarmos no significado desse termo, devemos pesquisar, até mesmo usar um dicionário, pois existem vários significados e ambos estão relacionados ao que esta palavra remete, o que nos leva a compreensão como um ato de ensinar (VIGOTISKI, 2001).

Porém, no que se refere ao sentido da palavra, devemos pensar sobre o que representa aquele significado; que está diretamente relacionado com as dimensões sociais e pessoais, como por exemplo, em minha compreensão, a docência pode ser entendida como um o ato de ensinar e aprender, como uma via de mão dupla de saberes compartilhados, já para outra pessoa pode ter uma concepção distinta (VIGOTISKI, 2001).

Refletindo a cerca dos temas propostos nesse estudo, bem como dos sentidos e significados envolvidos em cada um deles, o primeiro tema delineado pela análise temática estruturada nessa dissertação é intitulado “Organização dos estágios e atividades teórico práticas”. Ao pensarmos no significado da palavra organização, no dicionário Michaelis, o termo é um substantivo feminino e possui os seguintes significados: “Ato ou efeito de organizar-se” e “Conjunto de diretrizes, normas e funções que contribuem para o bom funcionamento de qualquer empreendimento” (MICHAELIS; 2020).

Em relação ao sentido da palavra, é essencial considerar em que contexto essa palavra está inserida e a que se refere. No caso do termo relacionado aos estágios e atividades teórico práticas, o mesmo remete ao processo de estruturação dos estágios, alinhamento entre objetivos da proposta de estágio pela instituição de ensino profissionalizante, bem como atuação dos docentes frente ao campo de estágio em prol do desenvolvimento das atividades propostas com enfoque no estudante, que participará das referidas atividades (VIGOTISKI, 2001).

Este tema identificado ao longo do estudo foi compreendido como relevante tendo em vista que os docentes foram questionados sobre os campos de atuação e ambos mencionaram que os locais em que ocorrem os estágios e as atividades teórico práticas, são diversos, o que resulta em uma experiência ampla aos estudantes em formação, como é possível observar a seguir.

Já tive dando estágios, para a escola, nas Unidades de Pronto Atendimento (UPA), já estive participando de eventos públicos, voltados para a população, já estive acompanhando estágio dos alunos em ambiente hospitalar mesmo, dentro da Santa Casa, então foi uma área muito boa mesmo, muito rica. Eu passei com os meninos pela ortopedia, muito tempo, pelo plantão médico permanente e ortopedia, passei com eles pelo 2º andar, 3º andar, 4º andar, passei com eles pelo Centro Cirúrgico, passei na UPA do Jardim Anita com eles, na parte de medicação, na parte de observação com eles, passei na UPA do Jardim Aeroporto, fazendo medicação, curativo. Passei no pronto socorro também, no infantil (Jacinto).

De acordo com a descrição do participante, observa-se que há diversidade nas experiências de campos de atuação prática, ao longo das atividades, característica

importante para o processo de ensino aprendizagem, pois quanto maior o rol de experiências práticas para os alunos, mais gratificante se dará o processo de ensino aprendizagem, visto que não basta que o indivíduo acumule conhecimentos no início de sua formação e se satisfaça com tal, e sim que explore do começo ao final da vida, todas as oportunidades de atualizar e aprofundar seus conhecimentos (DELORS, 2003).

Na formação técnica de nível médio, os conhecimentos são proporcionados além dos ambientes de ensino teórico, em estágios e as atividades teórico-práticas, como já discutido anteriormente nesse estudo. As instituições de ensino técnico de nível médio organizam seus estágios, de acordo com o seu projeto político pedagógico, levando em consideração, a autonomia que lhe foram concedidas para tal. Porém estes devem estar de acordo com a Lei nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio (BRASIL, 1996; LDB, 2019; BRASIL, 2008).

Além da referida lei, os estágios também são regulamentados pela Comissão de Integração Ensino-Serviço (CIES) e pelos Departamentos Regionais de Saúde (DRS). Através das CIES, busca-se fortalecer as regiões de saúde através de discussões sobre a Educação Permanente em Saúde, junto a essa proposta foram implantados os Contratos Organizativos de Ação Pública Ensino-Saúde (COAPES), destinados ao fortalecimento da integração entre ensino, serviços e comunidade no âmbito do SUS (BRASIL, 2018).

Os COAPES são compostos pelos gestores municipais e estaduais do SUS que têm interesse em ofertar campos de estágios em seu território, respeitando que a formação de profissionais de saúde esteja em consonância aos princípios e diretrizes do SUS. Também devem considerar, o respeito à diversidade humana, à autonomia dos cidadãos e à atuação baseada em princípios éticos, em especial com o enfoque na segurança do paciente, em procedimentos e intervenções advindos da inserção dos estudantes no cenário de prática (BRASIL, 2015; BRASIL, 2018).

Cabem aos COAPES, no que se refere à organização dos estágios, as seguintes diretrizes:

I – definição dos serviços de saúde que serão campo de atuação das instituições de ensino, para o desenvolvimento da prática de formação, dentro do território;

II – definição das atribuições dos serviços de saúde e das instituições formadoras, em relação à gestão, assistência, ensino, educação permanente, pesquisa e extensão;

III – definição do processo de designação dos preceptores da rede de serviços de saúde e sua relação com a instituição responsável pelo curso de graduação em saúde ou pelo Programa de Residência em Saúde; e

IV – previsão da elaboração de planos de atividades de integração ensino-serviço-comunidade para cada serviço de saúde [...]

(BRASIL, 2015, p. 02).

Destarte, observa-se que os COAPES estão engajados na organização dos estágios, em busca do cuidado integral em saúde. Após discussão acima sobre as regulamentações do estágio, cabe ressaltar no que concerne à organização dos estágios, que estes podem ser incluídos no plano de curso, se necessários em caráter voluntário e/ou obrigatório.

Como aborda a Lei nº 11.788/2008 sobre os estágios, o mesmo faz parte do projeto político pedagógico dos cursos. O estágio em caráter obrigatório é aquele definido no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. Já o estágio não-obrigatório pode ser organizado como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória do curso (BRASIL, 2008).

Na instituição de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem em que foi estruturado esse estudo, os estágios possuem caráter obrigatório e ocorrem desde o primeiro período do curso. Considerando que a formação ocorre em dois anos, a organização curricular se faz em períodos, nomeados como módulos, totalizando quatro módulos de formação, sendo os dois primeiros para a formação como auxiliar em enfermagem e os dois últimos como técnico em enfermagem.

Em relação à organização dos estágios, em especial a quantidade de estudantes por campo de estágio, a Lei Nº 11.188/2008 coloca que o número máximo de estagiários em determinado campo de estágio deve ser calculado com base no quadro de pessoal das entidades concedentes de estágio (BRASIL, 2008).

Assim, os estágios deverão ser organizados de acordo com o campo de estágio e em especial da quantidade de servidores naquele local, como é possível observar na

descrição abaixo.

Art. 17. O número máximo de estagiários em relação ao quadro de pessoal das entidades concedentes de estágio deverá atender às seguintes proporções:

I – de 1 (um) a 5 (cinco) empregados: 1 (um) estagiário;

II – de 6 (seis) a 10 (dez) empregados: até 2 (dois) estagiários;

III – de 11 (onze) a 25 (vinte e cinco) empregados: até 5 (cinco) estagiários;

IV – acima de 25 (vinte e cinco) empregados: até 20% (vinte por cento) de estagiários.

(BRASIL, 2008, p. 01).

Atualmente no campo da educação em enfermagem, os estágios e atividades precisam ser organizados pelas instituições de educação profissional de nível médio em enfermagem em consonância com a Lei do Estágio, já discutida acima, visto que não há uma orientação consistente em vigor do órgão regulamentador da profissão de enfermagem.

No que se refere aos estágios, no ano de 2010, o Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) publicou a resolução nº 371 que dentre outras particularidades, em seu artigo 2º abordava sobre o número de estagiários em campo de estágio. Na ocasião delimitava que esse número deveria ser programado de acordo o quadro de pessoal da instituição concedente, com ressalva sobre a complexidade daquele referido campo (COFEN, 2010).

Porém no ano de 2013 essa resolução em questão foi revogada pela resolução nº 441 que dispunha sobre a participação do enfermeiro na supervisão de atividades práticas, bem como estágios supervisionados na área da enfermagem, levando em consideração os diferentes níveis da formação profissional de Enfermagem. Apesar de revogar a resolução anterior (COFEN, nº 371, 2010) a referida resolução não apresentava nenhuma delimitação sobre a organização do estágio, no que se refere à determinação do nº de estagiários por campo de estágio ou por complexidade da assistência (BRASIL, 2013).

Se passado 03 anos, a resolução nº 441 foi anulada judicialmente, em resposta a dois processos judiciais, tendo em vista que vetava ao profissional enfermeiro o exercício simultâneo das funções de supervisor e de docente em uma mesma

instituição de ensino, atitude que fere o direito individual de liberdade profissional e o princípio de reserva legal (BRASIL, 2016).

Assim, hoje o COFEN não regula a quantidade de alunos em estágios e/ou atividades teórico práticas. Este requisito é construído com a instituição de ensino concedente e os aspectos pedagógicos relevantes em consonância com a Lei Nº 11.788.

Tendo em vista a orientação discutida acima sobre a quantidade de estagiários por campo; durante o processo de produção das informações ficou claro que não há um padrão a ser seguido pela instituição de ensino Profissional em questão, visto que os docentes destacaram experiências divergentes sobre a quantidade de alunos por campo de estágio, independente do nível de complexidade deste campo.

No Complexo da Santa Casa, hoje eles fazem uma delimitação, então no máximo 06 alunos. Quando são em outras unidades, como pronto-socorros, geralmente eu tenho uma turma maior, já chegou a 12, 14 alunos, onde eu tenho que dividi-los, em sub-setores da unidade (Lupino).

Eu tive turmas no começo com 08 alunos, 07, depois o pessoal fixou em turmas com 06 alunos principalmente na Santa Casa. Agora já estão falando de 05 alunos, o pessoal da Santa Casa, já está em vigência, as turmas que vai entrar agora na Santa Casa. Eu particularmente acho que uma turma com 05, 06 alunos é um número ideal. Eu já tive turmas com 09 alunos e tem mais dificuldade (Jacinto).

Se for no pronto socorro aí tem uma quantidade, dependendo é uma quantidade de 06 alunos, porque não pode ultrapassar, não pode ser 08 alunos, é uma quantidade de 06 alunos. Se for no lar, eles deixam acho que 08 alunos, aí é uma parte de gestão, que eu não tenho muito conhecimento. Já dei para grupos maiores, grupos assim de 08 a 10 alunos, que assim, não tinha condições (Frésia).

Com as colocações dos docentes, é possível observar que o número de estagiários em um determinado campo de atuação influencia diretamente no desenvolvimento das atividades o que resulta em um momento de ensino aprendizagem no qual há dificuldades no ensino, devido ao número elevado de alunos, como é possível observar nas colocações acima.

No que se refere aos critérios para a organização dos estágios, é possível

observar que não há uma regra que orienta as instituições profissionalizantes de nível médio em enfermagem, visto que os grupos variam muito na quantidade de alunos e esta variação não é devida apenas em relação aos locais. Como podemos observar nas falas acima, não há um critério bem estabelecido pela instituição para estratificar a quantidade de alunos por grupo de estágio.

Primeiramente o participante Lupino coloca que já presenciou estágios em unidades de pronto atendimento, com número de alunos superior a 12 alunos o que difere da participante Frésia, que em sua colocação, pontuou sobre o número de alunos em unidades de pronto atendimento ser de no máximo 06 alunos. Estas colocações demonstram que não há uma definição clara pela instituição de ensino sobre a quantidade de alunos em grupos de estágios, o que é um reflexo das leis e resoluções sobre o assunto, que apesar de orientar, não definem claramente como deve ser a organização da quantidade de aluno por campo de estágio e sugerem interpretações distintas.

Essa realidade faz menção à deficiência no processo de organização dos estágios pela instituição de nível médio em enfermagem, bem como a inexistência, muitas vezes, de uma boa relação entre professores, alunos e instituição de ensino, visto que um número de alunos elevado para um único docente supervisionar e acompanhar no campo de estágio pode acarretar déficits no processo de ensino-aprendizagem (ZABALA, 1998).

Como foi mencionado, a integração e o bom relacionamento entre professores, alunos e instituições, tanto as instituições de ensino, bem como as instituições concedentes das atividades de estágio, possibilitam melhor aproveitamento dos estágios pelos alunos, que são os protagonistas do ensino (FRANCO, MILÃO, 2020).

A formação de profissionais na área da enfermagem requer criticidade, é esperado que estes estejam preparados para aprender, criar, propor e trabalhar em equipe sob uma perspectiva interdisciplinar e humanizada. Para que seja possível essa formação, o ensino precisa de campos de serviço nos quais serão realizados os estágios e as atividades teórico práticas para qualificar a formação profissional, bem como os serviços precisam acompanhar as instituições de ensino no compartilhamento de experiências, o que constitui o processo de ensino/aprendizagem (FRANCO, MILÃO,

2020).

Quando pensamos na articulação ensino-serviço, a literatura faz menção à importância da relação entre os ambos, quando coloca que o ensino teórico remete ao ensino idealizado pelos docentes e consequentemente pelos alunos, futuros profissionais. Já o ensino prático remete aos ambientes de prática, espaço no qual os saberes serão executados e transformarão os alunos (FRANCO, MILÃO, 2020).

Nas vivências relatadas pelos docentes também é possível observar que há valorização e preservação da relação entre aluno, professor, e instituição. Na colocação a seguir, da participante Lavanda, observamos que em sua visão não há ensino, se não houver uma boa relação entre todos os personagens dessa história.

Porque é uma parceria, aluno, escola e professor, então se não tiver essa parceria o ensino não acontece (Lavanda).

Tendo em vista que em diversos momentos os docentes precisam lançar mão de estratégias para auxiliar no desenvolvimento dos estágios, visto que apesar de não concordarem com a forma como os estágios são organizados, em especial em relação o número de alunos por campo, é preciso desenvolver o mesmo, e dar continuidade a formação do estudante. Assim, cabe ao professor adaptar-se às particularidades do estágio e trabalhar com estratégias diversas, em busca no melhor processo de ensino aprendizagem que poderá ocorrer (ZABALA, 1998).

Na concepção de trabalhar com os estratégias diversificadas, Franco e Milão pontuam sobre a importância da relação entre os estagiários e os trabalhadores que atuam naquele campo de estágio, os profissionais de enfermagem, em busca de enriquecer ainda mais a experiência vivenciada pelos estagiários. Acontece muitas vezes que os profissionais do ambiente que o estágio ocorre não possuem orientação sobre como atuar frente aos estagiários e as experiências de ensino aprendizagem que ocorrem naquele ambiente de trabalho (FRANCO, MILÃO, 2020).

Dessa forma, observa-se que no processo de ensino aprendizagem, a organização dos estágios faz-se muito importante, tendo em vista que há necessidade de alinhamento entre as instituições que proporcionam os estágios com as instituições que os concedem. Porém esta prática não está sozinha, mas pelo contrário, quando se

olha com maior atenção, percebe-se como está interligada com o exercício de planejamento das atividades do estágio, ação que compreende o segundo tema a ser discutido nesse estudo, “Planejamento das atividades”.

Prioritariamente, cabe refletir sobre o significado da palavra planejamento. No dicionário Michaelis, o termo é um substantivo masculino e possui os seguintes significados: “Ato de planejar” (MICHAELIS; 2020) e “Organização de uma tarefa com a utilização de métodos apropriados” (MICHAELIS; 2020).

Em vista da importância de abarcar o sentido e significado da palavra planejamento, refletimos em relação ao sentido da mesma, bem como o contexto em que está inserida, como Vigotski nos ensina. Assim, é preciso compreender o que a palavra remete para então entender seu sentido de acordo com o contexto em que está inserida. Quando penso sobre planejamento, entendo que o ato de planejar é um processo árduo e conectado ao pensamento. Visto que ao planejar uma ação, eu penso e reflito sobre a referida ação, penso em como ela ocorrerá, quais são os objetivos para a mesma, e os resultados que eu espero para aquele momento (VIGOTISKI, 2001).

Assim, como coloca Zabala (1998), o planejamento não deve ser compreendido apenas como a etapa que antecede a ação, como muitos colocam, mas também é o fato de agir em função daquilo em se pensou. O ato de planejar uma ação exige organização, previsão além de tomada de decisões, na pretensão de garantir que a ação planejada seja eficaz em sua resolução. O planejamento é um ato político pedagógico, uma vez que evidencia o que se deseja realizar e o que se pretende atingir (LEAL, 2005; ZABALA, 1998).

Cabe ressaltar que o planejamento é um ato fundamental no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que influencia e até mesmo caracteriza o trabalho do professor. Visto como um ato reflexivo, o planejamento envolve as escolhas teóricas e metodológicas do professor para organizar e colocar em prática suas ideias e objetivos de aprendizagem, o que remete na definição de um conteúdo programático e consequentemente resulta na escolha de estratégias e atividades que serão utilizadas para trabalhar esse referido conteúdo (ALVES, BEGO, 2020).

Ao refletir sobre o objetivo proposto nesse estudo, os docentes, participantes dessa pesquisa, destacaram o ato de planejar como um dos princípios da docência,

visto que este se faz significativo ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Afinal de contas, o professor precisa planejar e refletir sobre sua ação, pensar sobre o que faz, antes, durante e depois (LEAL, 2005). Como podemos observar com as colocações a seguir.

Eu levo material, eu ensino os alunos, eu faço a aula né, faço a teoria, e faço a aula prática e depois eu peço para cada um refazer aquilo que eu fiz (Camélia).

Eu tenho uma pasta que eu tenho todas as aulas teóricas, aspiração de vias aéreas superiores, aferição de sinais vitais, higienização, sondagem, aí eu levo essa pasta e vou refazendo a teoria que eles aprenderam, e depois a gente vai fazendo as aulas práticas, eu tenho material, tenho as sondas, tenho seringa, agulha (Camélia).

Geralmente eu me organizo conforme a disciplina me passada. Tento trazer a maior quantidade de vivências práticas para os alunos (Lupino).

Com as colocações acima, é possível perceber que os docentes são envolvidos e preocupados com os estágios que lecionam e que exercitam o planejamento das atividades, pois ao saberem da disciplina ou do conteúdo que abordarão naquele período pré-determinado de estágio, se organizam antes a fim de planejarem sua atuação no momento do estágio, quando este chegar.

Essa realidade demonstra que o docente identifica a necessidade de planejar suas atividades, com enfoque nos objetivos que pretende atingir no ensino desses alunos, futuros profissionais. Com as colocações docentes, percebe-se que o planejamento ocupa uma posição fundamental na prática pedagógica, uma vez que é responsável por orientar o professor a proporcionar uma experiência de ação crítica reflexiva em prática (ALVES, BEGO, 2020).

Vale a pena ressaltar que na colocação de Camélia, se observa que a escolha de estratégias de ensino também faz parte do momento de planejamento, quando ela coloca que opta por lecionar aos alunos aulas práticas referentes aos conteúdos teóricos já ensinados aos mesmos, bem como em alguns momentos utiliza da estratégia da repetição da ação, quando solicita aos alunos que repitam a técnica que ela fez anteriormente, pois dessa forma ela pode observar como eles também executam

a referida técnica.

Como coloca Anastasiou (2005), cabe ao professor estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas, estratégias que auxiliem no processo de ensino aprendizagem do aluno, como facilitadoras em prol da apropriação dos conhecimentos pelos estudantes. Também é importante considerar que o professor pode encontrar dificuldades no processo de ensinar, durante os estágios, o que o move a ampliar seu conhecimento, realizando pesquisas e aprimorando seus conhecimentos em prol do ato de ensinar outra pessoa (ANASTASIOU, 2005).

O planejamento é um processo contínuo e dinâmico, é um processo permanente. Como coloca LEAL (2005), “planejar requer uma atitude científica do fazer didático-pedagógico” (LEAL, 2005, p. 2). Esta ação do planejamento como um ato permanente antes de ser observada nas atitudes docentes, está diretamente relacionada com a gestão escolar e o projeto político pedagógico da instituição. Porém cabe a instituição organizar seus estágios e orientar seus docentes sobre os objetivos propostos no mesmo. Como coloca um participante desse estudo.

Normalmente tem escola que monta um, como eu posso dizer um guia, e a gente acaba seguindo mais ou menos por ali, pela exigência da escola. Mas às vezes a gente vai mais pelo intuito mesmo, vai desenvolvendo de acordo com o grupo, às vezes tem um grupo que você precisa pegar mais na parte técnica, de desenvoltura, às vezes eles tem uma certa dificuldade na postura, você busca de tentar encontrar essa postura, mas a gente segue aquele protocolo que a escola nos mostra né (Palma).

Na fala acima é nítido que tem momentos que a instituição disponibiliza um material de orientação para os estágios, porém não é sempre. Assim, por vezes os docentes não possuem um parâmetro, um guia que os orientem e é preciso planejar os estágios de acordo com seus conhecimentos prévios e suas experiências anteriores.

Também há a colocação sobre um protocolo da instituição a ser seguido pelos supervisores de estágio, porém apenas um docente fez apontamento a respeito desse protocolo ou material de orientação, o que mostra que não está claro para todos os docentes que atuam enquanto supervisores de estágio a existência desse guia a ser seguido nas atividades de estágio.

Infelizmente não é possível discutir com aprofundamento essa questão, visto que a instituição de educação profissional técnica de nível médio ao ser questionada em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, bem como outros documentos disponibilizados aos docentes, não concordou em disponibilizar os referidos documentos para embasar esta pesquisa, nem mesmo dialogar sobre o assunto.

O PPP dá sentido ao compromisso social que a instituição de ensino superior assume com a formação de profissionais, definindo o perfil dos profissionais que se pretende formar. A proposta do PPP consiste em articular todos os integrantes do processo ensino aprendizagem, desde a gestão até os professores e alunos para juntos discutirem questões importantes do processo de formação, como conteúdos, métodos e estratégias, avaliação e até os horários das disciplinas, carga horária do curso, recursos disponibilizados pela instituição dentre outras questões, considerando os objetivos e metas a serem alcançados (MASETTO, 2003).

Dessa forma, é essencial que uma instituição de ensino mantenha atualizado seu PPP e que discuta o mesmo com seu corpo docente, visto que é neste documento que estão reunidos os propósitos, os objetivos da instituição e dos cursos, ou seja, os objetivos a serem trabalhados na formação, diariamente pelos docentes. Porém ao analisar os dados dessa pesquisa, observamos que o PPP não foi citado em nenhum momento por nenhum docente, o que remete ao fato de que não há incentivo por parte da gestão escolar, que seus docentes conheçam e contribuam com o PPP da instituição.

No que se refere ao projeto político pedagógico de uma instituição de ensino, compreende-se a importância de sua existência e constante atualização, bem como a necessidade do conhecimento desse material por parte do corpo docente da instituição, e conseqüentemente, da discussão contínua sobre o mesmo (ZANONI, 2016).

Porém ao olhar a realidade das diversas instituições de educação de nível médio em enfermagem, observamos que existem instituições que não mantêm atualizado seu PPP e em alguns casos isolados, não o possuem, como é mencionado por Zanoni, quando na ocasião da construção de sua tese, encontrou instituições que não possuíam o PPP, resultado que corrobora com os achados dessa pesquisa e compreende uma realidade muito preocupante, em especial nos dias de hoje, onde se

discute muito a importância do referido documento no processo de ensino aprendido de uma instituição (ZANONI, 2016).

Essa realidade nos faz refletir que os docentes que supervisionam estágios estão pouco orientados e acolhidos pela gestão escolar dessa instituição, pois não há interesse por parte institucional em incluí-los nas discussões de gestão escolar, e por diversas vezes, quando necessário o professor embasa sua prática docente, sozinho, sem apoio institucional, como a colocação do participante Palma.

Eu busco muito na literatura, busco alguma coisa diferente que está acontecendo, busco na internet, uma forma de aprendizado, que a gente tenta assim, passar uma coisa mais atualizada né, as vezes (Palma).

Vale ressaltar que é importantíssimo que o docente tenha pró-atividade em aprofundar e atualizar seus conhecimentos, porém cabe a escola apoiar esse exercício docente. Visto que o professor ao iniciar suas atividades em uma instituição precisa ser orientado por esta, para que possa aprimorar seus métodos de ensino, de acordo com os objetivos propostos pela escola, para então dar continuidade à sua prática docente, de forma adequada, caminhando lado a lado com a proposta pedagógica da escola.

Com a proposta do docente e instituição de ensino manterem suas decisões articuladas e em concordância, discutimos a questão da importância de uma gestão democrática por parte da escola. Como coloca Quinquilo, uma gestão escolar democrática oferece um ensino de qualidade onde a formação do aluno resulta em um profissional com olhar crítico, que atuará de forma consciente na sociedade de acordo com o que foi ensinado, levando em consideração os preceitos éticos e legais da sociedade (QUINQUIOLO, QUINQUIOLO, 2019).

A gestão escolar abarca uma questão muito importante a ser discutida, visto que as instituições de ensino com o passar dos anos têm enfrentado mudanças significativas, em busca de abordagens de ensino atualizadas e conectadas com a realidade contemporânea, abordagens que valorizem especialmente os alunos, que são os protagonistas do ensino, com o enfoque de aprimorar a construção social do indivíduo (QUINQUIOLO, QUINQUIOLO, 2019).

Com as referidas mudanças, as escolas buscam adaptar-se ao modelo de

gestão democrática, na qual há envolvimento dos professores, alunos e toda a comunidade na construção da identidade da instituição. Essa gestão ainda é considerada inovadora por muitas instituições de ensino, dessa forma, o contato dos docentes e alunos com os meios de ensino aprendizagem se faz aos poucos, de forma gradual, como em relação ao desenvolvimento de uma criança. Como coloca Vigotski ao estudar o desenvolvimento infantil, o contato entre a criança e o mundo adulto se estabelece muito cedo, de forma que quando esta começa a crescer em um ambiente falante, passa a usar o mecanismo da fala, mesma relação que podemos observar com a democratização da gestão escolar (QUINQUIOLO, QUINQUIOLO, 2019; VIGOTSKI, 2001).

Essa colocação nos mostra em uma reflexão analógica, que a instituição em que o docente está inserido exerce uma importante influencia sobre ele, bem como no desenvolvimento de sua prática docente. Dessa forma, observamos com a análise das entrevistas, que a instituição de ensino técnico na qual esse estudo foi realizado infelizmente não oferta muito suporte ao professor, em especial no que refere as atividades desenvolvidas no estágio e que cabe ao próprio se planejar e buscar ampliar seus conhecimentos em relação ao conteúdo que será trabalhado no momento do estágio, em prol do bom aproveitamento deste pelos alunos, como coloca a participante Camélia.

Eu tenho muitos livros, sabe, tenho, como eu sempre procuro comprar, procuro estudar a noite, preparar as minhas aulas, e tal. Igual hoje é para falar de administração de medicação intramuscular e tal, então eu preparo, procuro levar a seringa, agulha, levo uma laranja para furar a laranja como se fosse eu gostaria de levar outra coisa, falei pras meninas da gente usar o bacon, elas acharam muito caro, então a laranja é mais barato. Então eu procuro diversificar as aulas, para não ser aquela coisa monótona (Camélia).

O posicionamento da participante demonstra que a etapa de planejamento das atividades é primordial pensando nos resultados esperados daquele momento de prática, daquele momento de estágio, levando em consideração a quantidade de alunos, os novos desafios impostos pela sociedade, as condições físicas da instituição, os recursos disponíveis, as possíveis estratégias de inovação, as expectativas do aluno, dentre outros aspectos relevantes (LEAL, 2005).

Como a participante Camélia destaca em sua fala, ao mencionar que utiliza uma laranja para que os alunos possam aprender. Ao sentir a estrutura da mesma, a rigidez no ato de perfurar a laranja, as possíveis dificuldades e desafios dessa prática, demonstra o quanto pode ser amplo o rol de estratégias utilizadas pelo docente, ao buscar a melhor forma de se ensinar, afinal com o avanço da educação, há a necessidade de buscar novos métodos de ensino, novos modos de compartilhar os saberes (ANASTASIOU, 2005).

Assim sendo, quando pensamos em planejamento do ensino e consequentemente estabelecimento de objetivos a serem trabalhados ao longo das atividades de estágio, ou atividades teórico práticas, retomamos o conceito de prática pedagógica. A prática pedagógica atualmente, em especial na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, deve ser pensada além da prática tecnicista, deve haver reflexão da ação, em busca de exercitar nesse profissional em formação o olhar crítico, para que consiga trabalhar princípios como a autonomia na tomada de decisões e propiciar condições para que possam assumir responsabilidades rente a situações de trabalho complexas.

O planejamento das atividades envolve também as relações com os parceiros do campo de estágio, como os coordenadores das instituições e equipes de saúde que estarão trabalhando junto aos alunos, no período de estágio. Faz parte do processo de planejamento das atividades de estágio, que a coordenação da instituição conheça os locais de estágios, bem como estabeleça acordos que auxiliarão no desenvolvimento das atividades, estreitando assim a articulação ensino-serviço.

Compreende-se como já comentado anteriormente nessa dissertação, a importância da articulação entre ensino e serviço, que envolve o trabalho pactuado entre os professores e alunos, representando a instituição de ensino junto aos trabalhadores de saúde, representando as instituições concedentes dos estágios. Essa negociação visa ampliar o contato entre ambas as instituições, em prol de trabalhar a qualidade da atenção à saúde individual e coletiva, a excelência da formação profissional e o desenvolvimento dos trabalhadores dos serviços (PIZZINATO, et al, 2010).

Como aborda a participante Lavanda, além de conversas prévias entre as

coordenações, cabe ao supervisor de estágio estabelecer uma boa relação com a instituição de ensino.

Então a minha visão é essa, quando eu chego no campo de estágio, a minha primeira conversa é com o enfermeiro, é com o coordenador, é com o gestor, é com o dono do espaço, depois eu adequo e depois eu passo para os meninos. Porque eu tendo a abertura do coordenador, eu tendo a abertura do supervisor ou do enfermeiro responsável técnico eu tenho uma tranquilidade melhor para estar passando para os meninos, porque eu vou saber aonde eu vou estar pisando (Lavanda).

Eu primeiro vou conversar com a gestão da instituição, me apresentei, procuro um espaço, levo meus alunos para lá, vou conversar com eles, vou me apresentar, eles se apresentam para a gente interagir (Lavanda).

Também observamos que no processo de planejamento das atividades de estágio, bem como no estágio propriamente dito, cabe ao docente, supervisor de estágio, se organizar em relação à quantidade de alunos e a disposição destes no campo de estágio, como podemos observar com a colocação a seguir:

E eu coloco em dupla né, igual lá nesse lugar, lá tem quatro técnicas de enfermagem, então eu coloco duas com cada uma das técnicas. Eu tenho uma agenda onde eu marco as tarefas que eu faço, quais que são as pessoas (Camélia).

As colocações acima nos mostram que é prudente antes de iniciar as atividades de estágio, conhecer o ambiente em que esse estágio ocorrerá, bem como a equipe da instituição que trabalhará em conjunto com os estagiários durante o período de estágio, visto o quanto é importante ao docente estar ciente dessas questões para poder planejar suas atividades, demonstrando que a etapa de planejamento das atividades, sendo elas estágios ou atividades teórico práticas é primordial para que sejam produzidos excelentes resultados.

O planejamento das atividades é de suma importância pensando também que cada dia no estágio é singular e que os docentes precisam explorar ao máximo cada campo, bem como todas as oportunidades que este espaço oferece, em prol do melhor aproveitamento do aluno, no processo de ensino aprendizagem como coloca o

participante Jacinto.

Às vezes a gente chega na UPA no sábado de manhã e até o pessoal começar a refazer da noite de sexta, leva um certo tempo, é o tempo que eu uso para eles repassar a medicação, observar as técnicas que eles estão tendo dificuldades. 'Gente olha, é campo de estágio, não tem paciente para a gente atender, mas, nós temos o que fazer, vamos repassar, qual é a sua dificuldade? (Jacinto).

É o momento que não tem paciente, que você vai usar para mostrar para ele como que funciona um aparelho de ECG, que você vai levar ele lá, pra ele ver como que funciona um aparelho de raio-X, que vai numa coleta de sangue para ele ver essas coisas, então esse tempo ocioso ao meu ver, depende muito do supervisor de estágio, onde que está o foco dele, o foco dele é mostrar para o aluno tudo que o aguarda e quais áreas ele pode atuar (Jacinto).

Na fala do docente Jacinto, fica nítido como um mesmo ambiente de estágio pode ofertar inúmeras experiências aos alunos, como ele destaca, em momentos que a procura pelo atendimento está reduzida, os alunos podem continuar o exercício de aprendizagem em outros setores da unidade, acompanhando e executando diversas funções, como por exemplo, a realização de exames de eletrocardiograma ou coleta de material biológico, afinal o cuidado em saúde se faz em todos esses ambientes.

Assim, podemos observar que o campo de estágio oferta muitas oportunidades de ensino aprendizagem, porém é preciso que o docente tenha um objetivo bem delimitado, pois sem um objetivo claro ao próprio docente e aos alunos, não é possível executar as ações propostas, bem como elucidar seus propósitos e saber aproveitar todas as oportunidades que aquele campo de estágio oferta (Vigostki, 2001).

Como mencionado, os campos de estágio e atividades teórico práticas são diversos, pois compreendem vários cenários do Sistema Único de Saúde, desde unidades de pronto atendimento, até mesmo unidades a nível terciário, como o Hospital Santa Casa de Franca, mencionado pelos docentes durante a produção das informações.

Essa diversidade nos faz refletir sobre o quanto o aluno pode aprender na realidade do SUS, não só em relação às práticas clínicas e ou procedimentos de enfermagem, como aferição de sinais vitais e aplicação de medicamentos, mas, em

especial sobre o cuidado com o próximo, a importância do ato de cuidar, do cuidado humanizado, que deve ser considerado em toda e qualquer prática na área da saúde.

Quando falamos em cuidado humanizado é imprescindível retomarmos a discussão sobre a integralidade do cuidado que compreende um dos princípios doutrinários do SUS (MATTA, 2007). A integralidade do cuidado deve ser discutida com os profissionais de saúde ainda em sua formação, em especial no que se refere ao cuidado prestado aos usuários, tendo em vista que a saúde se consolida na relação entre profissional e usuário. Assim, a prática da integralidade se torna possível mediante a realização de ações em função do paciente. (ABRAHÃO, CASSAL, 2009).

Essa relação estreita entre os profissionais de saúde e os usuários do SUS compreende a união das necessidades de ambos em prol de um resultado em comum, a promoção do cuidado. Nesse sentido o profissional de saúde busca, por meio de sua atuação, auxiliar na recuperação dos pacientes, que naquele momento necessitam de cuidados, enquanto o usuário ao buscar pela assistência deseja retomar sua autonomia que foi abalada pela doença, demandando atenção e cuidado por parte do profissional de saúde (ABRAHÃO, CASSAL, 2009).

O ato de cuidar é uma prática milenar e está presente em nosso cotidiano não apenas nos ambientes hospitalares, mas sim em todos os contextos. Como coloca Boff (1999), “No cuidado se encontra o ethos fundamental humano. Quer dizer, no cuidado identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações um reto agir”. Ou seja, o cuidado é considerado como uma atitude de envolvimento, de preocupação, consideração pelo o outro, de sentir, de vivenciar as relações com o outro. (BOFF, 1999; COSTA, 2019).

Retomamos o significado do ato de cuidar, tendo em vista que nesse estudo, alguns participantes enfatizaram a importância do cuidado, em especial nos momentos de ensino aprendizagem vivenciados durante a prática docente, o que resultou na identificação do cuidado como um princípio a ser seguido nos momentos dos estágios, junto aos alunos, em prol do desenvolvimento desses. Após essa reflexão, identificamos o terceiro tema a ser discutido nessa dissertação, “ A importância do plano de cuidado”, que foi identificado como princípio da prática docente por meio da produção das informações.

Como já foi mencionado acima, com as colocações de Boff, podemos compreender o significado do termo “cuidar”, porém ressaltamos que ao pensar no sentido e significado do mesmo, é válido destacar que o termo cuidar possui significados distintos, dentre eles: “Agir com prudência”; “Prestar atenção”; “Realizar algo com ponderação”; “Tratar(-se) com esmero”; “Interessar-se por algo”; e ainda “Tratar da saúde” (MICHAELIS; 2020).

Observa-se que o termo em questão possui diversos significados, por essa razão também é prudente compreender o sentido da palavra, bem como é essencial considerar em que contexto essa palavra está inserida e a que se refere. No caso dessa dissertação, com as colocações de alguns participantes podemos observar que o ato de cuidar é o que move a profissão da enfermagem, é o foco, a principal prática de enfermagem e deve embasar todas as ações posteriores, como coloca a participante, ao mencionar a importância do cuidado (VIGOTISKI, 2001).

A maior parte da enfermagem é parte do cuidar, e é o mais importante, porque se você não cuidar do outro, você não vai ter condição de fazer, de chegar nesse ponto (Camélia).

Essa colocação da participante Camélia incentiva a recordação que a enfermagem é embasada no cuidado, desde seu surgimento, séculos atrás com a enfermeira Florence Nightingale na Guerra da Criméia, iniciando seu legado ao cuidar dos soldados feridos. Herança que perdura até os dias de hoje, com as práticas baseadas na integralidade do cuidado, na humanização das ações, como defende os princípios do Sistema Único de Saúde, e é referido pelos docentes, durante a produção das informações (MATTA, 2007; CAMARGO et al., 2017).

A literatura aborda que a integralidade do cuidado atualmente encontra-se negligenciada e por vezes esquecida pelas propostas educacionais, o que acarreta em uma preocupação sagaz e no esforço do corpo docente para que os alunos compreendam a importância da integralidade e que junto aos profissionais, nos ambientes de estágios e atividades teórico práticas possam atender as demandas do usuário do sistema, respeitando as dimensões biológica, cultural e social do cidadão (CAMARGO et al., 2017).

Como colocam os autores Batista e Gonçalves, é de suma importância problematizar o papel do profissional de saúde na construção da relação com o sistema de saúde e seus participantes, considerando a integralidade do atendimento ao usuário (BATISTA; GONÇALVES, 2011). Nesta perspectiva, as tendências pedagógicas atualmente trabalhadas na educação de nível médio em enfermagem procuram romper com o modelo tradicional de ensino, buscando incentivar os alunos a exercitarem o pensamento crítico e reflexivo, em busca de compreender a importância do cuidado integral e da humanização no cuidado em saúde (CAMARGO et al., 2017). Esse olhar humanizado no cuidado se faz muito importante nos dias atuais, como menciona as docentes.

O curso de enfermagem, ele começa pelos cuidados, os primeiros cuidados são esse, a troca do paciente, o banho, a alimentação, a água (Camélia).

E assim, outra coisa que eu falo muito para eles, é que a gente vai cuidar de filho dos outros, da mãe dos outros, do amor dos outros. A gente vai ter a vida do ser humano na nossa mão, então a gente precisa além de muita responsabilidade técnica, de empatia, de muita sensibilidade, de gostar do que faz (Lavanda).

Dito isto, em muitos momentos reflexivos nos perguntamos; qual o sentido do cuidado, porque cuidar de alguém, qual a importância de ofertar o cuidado para o outros. Quando olhamos a fala da docente Lavanda, que de forma tão simplista e ao mesmo tempo tão profunda, demonstra o valor do cuidado, a significância desse ato, com suas próprias palavras, nessa profissão que ela contribui enquanto docente, percebemos o quanto o ato de cuidar é importante e deve ser amplamente discutido e valorizado na educação em saúde.

No âmbito da educação em saúde, os cursos profissionais técnicos de nível médio em enfermagem devem articular os saberes e discutir a assistência em enfermagem pautada na importância do cuidado, ou seja, com olhar crítico para as necessidades de cada sujeito, compreendendo as singularidades existentes, a vivência e experiências envoltas na perspectiva do processo de saúde e doença (JOAQUIM et al, 2017).

Essa discussão deve permear todos os momentos de ensino teórico e prático, desde o início do curso, pois o profissional de enfermagem desde o começo precisa internalizar que a vida do ser humano estará em suas mãos, que requer uma prática pautada na humanização, no amor e no cuidado para com o próximo, em especial com o paciente a que se destinam as suas ações, almejando o desenvolvimento de saberes, como por exemplo, o cuidado diário prestado ao paciente, de acordo com suas necessidades (JOAQUIM et al, 2017).

Assim, ao pensar na formação do profissional de nível médio em enfermagem, discutimos que a mesma possibilita a aprendizagem das tecnologias. Como coloca Abrahão e Cassal, as tecnologias duras compreendem os equipamentos, máquinas e diversos materiais, já as tecnologias leve-duras são estruturadas, mas não possuem uma forma de aplicação fixa, como a epidemiologia e as clínicas. E por último, mas não menos importante, as tecnologias leves são caracterizadas como saberes não estruturados sobre cuidado e o relacionamento com o usuário (ABRAHÃO; CASSAL, 2009).

Com os referido dizeres, compreende-se que junto ao processo de cuidar, está o desenvolvimento das tecnologias. Nesse contexto, o domínio da teoria levará ao domínio das tecnologias duras e leve-duras, mas diante do processo de formação, o trabalho mais significativo será o ensino das tecnologias leves, que não pode ser realizado apenas com aulas teóricas, pois é no momento da prática, do estágio, do contato com o próximo e em especial com o usuário do sistema, que o aluno terá essa habilidade desenvolvida (ABRAHÃO; CASSAL, 2009; FERREIRA; ARTMANN, 2016).

Tendo em vista essa discussão, é a partir do contato com o usuário que o aluno, futuro profissional de enfermagem, dará a devida importância para a prática do cuidado. Dito isto, ao refletir sobre a aprendizagem das tecnologias, observamos que em suma, a humanização do cuidado está relacionada à compreensão e prática das tecnologias leves, bem como da prática da interação e do relacionamento entre usuários e profissionais de saúde, o que resulta em um trabalho conjunto. Assim sendo, a integralidade do cuidado está relacionada às ações cotidianas e aos integrantes desse sistema, professores, alunos, trabalhadores da saúde e usuários (ABRAHÃO; CASSAL, 2009; CAMARGO et al., 2015; FERREIRA; ARTMANN, 2016).

Nas colocações das docentes apresentadas a seguir, é possível observar que existe uma preocupação intensa por parte do corpo docente em ensinar o estudante a prestar uma atenção humanizada ao paciente, em olhar para esse paciente e enxergar uma pessoa, um ser em sofrimento que aspira cuidados e não apenas uma oportunidade de exercitar e praticar as técnicas recém aprendidas, com o foco de aprimorá-las, como em muitos momentos isso é vivenciado nos ambientes de saúde.

Como é que eu falo, chegar no paciente, se apresentar, eu falo muito essa parte, que a gente tem que abordar, tem que explicar para o paciente tudo o que vai ser feito, que não é simplesmente chegar e ir fazendo, que o nosso paciente é um ser humano, com sentimentos e da pra eles verem tudo isso (Camélia).

A gente trabalha bem essa parte né, como abordar o paciente, como chegar nele, como estabelecer um laço de confiança com ele, que isso vai melhorar ele, fortalecer ele quando ele estiver dentro do ambiente hospitalar. Para não chegar, simplesmente chegando, batendo, abrindo a porta e nem mesmo se identificando né, o que infelizmente acontece muito né. Então a gente trabalha bem essa parte da humanização (Lavanda).

As falas das docentes remetem a essência do cuidado humanizado, da importância de olhar para o paciente e compreender suas necessidades, de promover acolhimento, escuta qualificada, demonstrar confiança, em busca de estreitar os laços entre profissional de saúde e usuário, em prol de uma relação de confiança, mesmo que o contato seja breve. É preciso que esse cuidado se estenda para além do que é perceptível aos olhos; que esse profissional seja capaz de identificar naqueles que são cuidados além das alterações físicas, as emocionais, as necessidades e que seja possível prestar o cuidar ao outro de forma que transmita confiança (BRASIL, 2010; SALVIANO et al, 2016).

É esperado que esse profissional não apenas se contente com o que lhe é dito explicitamente, mas compreenda a importância de olhar o paciente, considerando suas preocupações e angústias, ouvindo suas queixas, a fim de garantir atenção integral, resolutiva e responsável, por meio da articulação das redes internas e externas com outros serviços de saúde, para continuidade da assistência quando necessário (BRASIL, 2010; SALVIANO et al, 2016).

Ao contextualizar sobre humanização é imprescindível resgatar a Política de Humanização da Atenção e Gestão no SUS (PNH). Conhecida também como *HumanizaSUS*, essa política foi elaborada no ano de 2003, com o propósito de colocar em prática os princípios do SUS no cotidiano dos serviços de saúde, produzindo mudanças nos modos de gerir e cuidar. Traçada a partir de princípios e diretrizes, cuja operacionalização se dá por meio de métodos e dispositivos pautados na tríplice inclusão de sujeitos representativos na saúde: usuários, gestores e trabalhadores (ALMEIDA et al, 2019; BRASIL, 2013).

Essa discussão destaca a importância de reviver sempre a humanização do cuidado em prol do paciente, sem permitir que o cuidado prestado pelos profissionais de saúde se torne mecanizado, fossilizado, no qual o profissional de enfermagem executa a técnica pela técnica, como em uma esteira de produções e muitas vezes se esquece de olhar o paciente que recebe seu cuidado (VIGOTSKI, 1998).

O comportamento fossilizado pode ser compreendido como uma ação antiga, um processo que passou por um estágio longo de desenvolvimento em que as ações são repetidas na atualidade sem se preocupar com seu sentido, comportamentos que foram repetidos pela enésima vez e tornaram-se mecanizados. Do significado de fóssil, “Que ou aquilo que é extremamente antigo em relação a outrem”; “Diz-se de ou pessoa de ideias antiquadas e ultrapassadas”; “Que é ultrapassado e não existe mais; fossilizado” (MICHAELLIS, 2020; VIGOTSKI, 1998).

Ao discutir sobre o comportamento fossilizado, observamos que por diversas vezes o comportamento torna-se fossilizado de forma automática, sem que aqueles que o realizam percebam, como podemos observar nas colocações de Combinato e Martin, em seu estudo sobre o processo da morte, em especial ao abordarem a importância do cuidado prestado por profissionais de saúde a pacientes que vivenciaram o processo de adoecer e morrer, durante todas as fases deste (COMBINATO; MARTINS, 2017).

Compreendemos que é relevante para nossa discussão mencionar o referido estudo, tendo em vista que os resultados corroboram com os achados do presente estudo, no qual por vezes identificamos a fossilização dos conhecimentos e dos processos de ensino aprendizagem, porém ao mesmo tempo é nítido que existe um movimento dos participantes em buscar por novos significados e sentidos para suas

atitudes, em uma tentativa de reduzir a existência de comportamentos mecanizados (COMBINATO; MARTINS, 2017).

Com as colocações dos referidos autores é perceptível que existe o risco do processo de fossilização do comportamento ocorrer, quando é discutido sobre todas as alternativas possível de prestar o cuidado antes da evolução da doença ou da piora do quadro desse paciente. Porém ao olhar por outro ângulo percebe-se que a equipe possui uma atitude orientada pela e para a responsabilidade social e consequentemente tenta evitar o comportamento fossilizado, tendo em vista que cada perda de um paciente é única para a equipe e o cuidado é prestado de forma individual e de acordo com as necessidades do paciente (COMBINATO; MARTINS, 2017).

Na prática docente há uma preocupação com o comportamento fossilizado, tendo em vista que os docentes buscam mecanismos de ensinar os alunos sobre o cuidado humanizado e a importância de cuidar do outro, de valorizar os pequenos atos, como uma conversa com o paciente, um toque, um gesto, um olhar. Essa prática é importante e auxilia a reduzir o ensino pautado na reprodução de ações e comportamentos sem significado, no qual apenas se enxerga o procedimento pelo procedimento, como uma oportunidade de executar e ampliar a prática em enfermagem e esquece-se de que antes de tal procedimento, existe um ser humano, uma pessoa que requer cuidados. Diante do exposto, cabe ressaltar a colocação da docente Camélia.

Às vezes esse aqui, ele não conseguiu fazer muito, ter muita técnica, mas ele tem um olhar, que o olhar dele é diferenciado, ele é humanizado e isso para min é muito importante (Camélia)

Como coloca a participante Camélia, cabe ao docente olhar o desenvolvimento do aluno de forma ampla, com atenção para todos os comportamentos deste e em especial seu desenvolvimento naquele momento de estágio, em busca de reconhecer seus pontos fortes, bem como os aspectos que precisam de maior incentivo. Por vezes a habilidade técnica desse aluno precisa ser trabalhada amplamente, mas isso necessariamente não faz dele um profissional mediano ou ruim, pois ele tem um olhar

humanizado, ele olha o paciente com amor, com carinho, ele cuida.

A humanização deve ser trabalhada amplamente nas instituições de ensino Profissional técnico em enfermagem, pois deve nortear o ensino, como um eixo de formação, uma vez que estudos atuais discutem que é essencial para o processo de ensino aprendizagem, que aluno compreenda os diferentes sentidos e significados sobre humanização, pois se acredita que amplia as possibilidades de contribuir para que os processos formativos em saúde comprometam-se com itinerários de aprendizagem embasados na integralidade do cuidado (MEDEIROS; BATISTA, 2016).

O cuidado humanizado se faz necessário em todo ambiente em que se discute sobre a saúde, sobre a arte de cuidar, tendo em vista que atualmente a saúde busca por um profissional que seja humanizado, que tenha afetividade, sensibilidade, escuta qualificada para o acolhimento do usuário, pautando sua atuação na ética das relações. É preciso que seja discutido desde a formação desse profissional que o conhecimento técnico precisa estar incorporado à sensibilidade, à escuta e ao acolhimento (MEDEIROS; BATISTA, 2016).

Essa realidade movimenta a reflexão sobre os princípios que guiam, conduz a prática em enfermagem, tendo em vista todo o contexto que a circunda. No decorrer do processo de produção das informações, foi observado que os docentes consideram além dos princípios já discutidos acima, nos temas anteriores desse estudo, alguns outros princípios como relevantes para a prática docente. Dentre eles, em especial, o respeito, a ética e a postura profissional. Dessa forma, foi identificado o quarto tema que será discutido nessa dissertação, “A prática de enfermagem pautada em respeito, ética e postura profissional”.

Esses princípios estão muito entrelaçados, razão pela qual optamos nessa dissertação em discuti-los juntos, visto que durante o processo de produção das informações, os docentes identificaram os referidos princípios como orientadores da prática docente. Nesse ponto da análise cabe ressaltar que o tema foi elaborado a partir da questão norteadora desse estudo, que versa em “Quais os princípios que o orientam durante os estágios / atividades teórico práticas?”.

Ética, respeito e postura profissional são conceitos indutores de fortes discussões na sociedade, bem como na área da saúde e em especial na enfermagem.

Assim como a humanização do cuidado, a discussão desses conceitos na prática em enfermagem ocorre desde os primórdios, mas ao mesmo tempo é muito atual. A ética em especial é mencionada pelos docentes como um dos princípios que embasam a prática docente e que os definem enquanto pessoas.

Estudos recentes discutem a questão da ética em especial no âmbito da saúde. Tendo em vista o avanço da assistência a saúde, com a utilização de novas tecnologias e o crescimento das pesquisas em seres humanos, passou-se a ampliar as reflexões em torno no tema, em especial na área da enfermagem, pois esta é considerada como Silva (2017) coloca, “uma profissão predominantemente humana, onde seus cuidados e tratamentos devem, e são baseados em ética e moral, como princípios básicos.” (SILVA et al, 2017, p. 03).

Assim, é possível compreender que os profissionais de enfermagem buscam executar uma assistência de enfermagem pautada nos princípios do respeito, dignidade, humanização do cuidado e ética, em prol de promover um atendimento que contemple a promoção, prevenção, e recuperação da saúde (SILVA et al, 2017). Nas falas a diante pode ser observado algumas colocações sobre o tema.

Antes de a gente ser um profissional nós temos que ter uma ética né, e a nossa ética, a nossa conduta, como que é o nosso tratamento com as pessoas (Camélia).

Então assim, o principio que eu tenho comigo é a parte da ética, totalmente, da ética e da educação (Frésia).

A palavra “Ética” é derivada do grego *éthos* a qual tem o significado de comportamento, costume, modo de agir/ser do homem. Pode ser compreendida de acordo com o dicionário Michaelis, como “Conjunto de princípios, valores e normas morais e de conduta de um indivíduo ou de grupo social ou de uma sociedade”, (MICHAELIS, 2020; PEDRO, 2014).

Ao refletir sobre ética, seu sentido e significado, de acordo com Vigotski, o sentido refere-se ao significado da palavra para cada pessoa, sua compreensão individual relacionada com suas próprias vivências significativas (SANTOS, et al; 2015;

VIGOTSKI, 2001). Dessa forma, ao ponderar sobre ética, recordo-me dos princípios da Bioética escritos por Beauchamp e Childress; material que fundamenta os estudos a cerca do assunto.

Beauchamp e Childress trabalham com quatro princípios, a Autonomia empresta a noção de respeito às pessoas; a Não-maleficência apresenta-se como orientação efetiva aos profissionais da saúde, com a exigência que não se cause dano ou mal às pessoas. O princípio da Beneficência é orientado pela promoção do bem, um equilíbrio entre os benefícios e possíveis prejuízos de uma determinada ação, e por último, o princípio da Justiça, que pode ser compreendido como justiça distributiva, relacionado a uma distribuição igual, eqüitativa e apropriada na sociedade (BEAUCHAMP, CHILDRESS, 2002; PETRY, 2002).

Os referidos princípios em equilíbrio compõem o conceito de ética, mas ainda assim, o seu sentido pode ser diferente para cada docente, podendo ter similaridades ou discrepâncias entre si, como podemos observar na fala dos participantes desse estudo. É adequado referir que os docentes não necessariamente citaram ou descreveram os princípios propriamente ditos, em todo o momento, mas os permearam de forma intrínseca, em suas colocações.

Para min primeiro princípio, ética, cobro muito deles e de min, a parte ética, o convívio, se eu não der liberdade para ele falar comigo, eu não vou achar onde está a dificuldade dele, e ele nunca vai querer se mostrar na minha frente. Então eu prezo a ética, a liberdade para que eu veja onde está a falha dele e qual a base teórica deles (Jacinto).

A parte ética, que eu acho muito importante, na formação acadêmica desses meninos, eu acho que se a pessoa não tem uma formação ética fica impossível (Palma).

Questão dá ética, totalmente. Eles falam que tem que ter muita ética e tudo, mas realmente eu levo a ética muito a sério, muito a sério mesmo. A parte de vestimenta deles mesmo, a educação, a responsabilidade deles mesmo, a parte de ter essa ética com o próximo mesmo e a questão deles estarem lidando com a vida, e a parte do ensino deles e tudo, eu acho que assim, ta muito vago na verdade (Frésia).

Observamos com as colocações dos docentes acima que a ética é tida como a

base de todo o processo do ensino aprendizagem, dessa forma, ela deve ser trabalhada desde a formação do estudante. Os professores deixam bem claro nas colocações ao longo do processo de produção das informações que acreditam que o ensino da ética, bem como o respeito é primordial para o desenvolvimento desse profissional e deve ser trabalhado com primazia ao longo de sua formação.

Nessa reflexão sobre o ensino da ética na formação do profissional de nível médio em enfermagem, é importante recordar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que apresenta, em seu capítulo II - princípios norteadores, a importância dos referidos valores na formação do estudante, ao colocar: “Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional.” (BRASIL, 2002, p. 02).

A literatura atual sobre a questão da ética como princípio da educação Profissional em enfermagem aborda uma preocupação com a abordagem da ética enquanto conteúdo regular do PPP das instituições, ao mencionar que há deficiência no ensino da mesma, tendo em vista que por vezes o ensino secundariza o ensino da ética em detrimento a outras disciplinas que na visão da gestão escolar são essenciais a formação (MATTGE; LACERDA; GOMES, 2019).

Essa realidade corrobora com os achados do presente estudo, tendo em vista que durante o período de produção das informações, diante da discussão com os docentes sobre a ética, estes se posicionaram em relação à importância da ética na formação do futuro profissional, bem como a aplicabilidade desse conceito nos momentos do estágio e futuramente enquanto profissionais de enfermagem, porém em nenhum momento colocaram sobre o ensino da ética, proporcionado pela instituição de ensino profissional técnico.

O ensino da ética é primordial para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo desse aluno, pois é necessário incentivar no aluno a reflexão constata sobre suas próprias ideias relacionadas à ética profissional. Ao organizar a proposta pedagógica da formação técnica em enfermagem é primordial que a instituição favoreça o ensino da ética, enquanto disciplina, possibilitando a formação ética desse aluno (MATTIGE; LACERDA; GOMES, 2019).

Ainda que os docentes reconheçam a importância do ensino da ética ser prioritário na formação do profissional de enfermagem, por vezes as instituições acabam desvalorizando o ensino desse princípio. Como colocam os autores Mattige, Lacerda e Gomes, a instituição apenas disponibiliza o projeto político pedagógico ao professor e cabe ao mesmo introduzir e discutir sobre essa temática com o aluno. Essa realidade sugere que a escola não tem interesse em conversar com os alunos sobre o referido documento, pois não vê aplicabilidade nesse ato. Porém na visão dos autores em questão, essa prática pode gerar uma compreensão menor do aluno em relação ao conceito da ética e suas particularidades, em especial sua importância no mundo profissional (MATTIGE; LACERDA; GOMES, 2019).

Dessa forma, na realidade em que essa pesquisa foi estruturada, em consideração a participação do corpo docente que integrou a mesma, foi possível observar que apesar da menção sobre o ensino da ética, os docentes nada comentaram sobre documentos que utilizavam como guia para a referida prática, como por exemplo, o PPP. Cabe ressaltar nessa reflexão que apesar de cada instituição elaborar sua estrutura curricular de acordo com seus princípios e interesses e ter autonomia para a elaboração do PPP, com o posicionamento dos docentes, foi possível observar que essa questão está defasada na instituição de ensino profissional técnico em que lecionam (BRASIL, 2002).

Diante dessa realidade, nesse estudo buscou-se contato por diversas vezes com a equipe de coordenação da instituição na qual foi realizada a pesquisa em prol de conhecer o PPP da mesma, e em especial conhecer sua estrutura e organização curricular a fim de discutir com a literatura, os princípios orientadores da prática docente, tanto em relação à ética, que está em discussão, como aos demais, recém discutidos, o cuidado humanizado, por exemplo. Porém esse exercício não foi possível, tendo em vista o posicionamento da referida coordenação, que não autorizou a análise do PPP e de nenhum outro documento da instituição.

Os resultados da presente pesquisa corroboram com outros achados na literatura atual, nos quais em estudos com enfoque no conhecimento dos projetos políticos pedagógicos de instituições, também foram encontrados dificuldades para acessar e estudar os referidos documentos. No estudo realizado por Ribeiro-Barbosa e

colaboradores, os resultados mostraram que os pesquisadores tiveram acesso aos documentos, porém estes estavam desatualizados. Também foi discutido que no processo de elaboração e revisão dos referidos documentos, não houve participação de toda a comunidade escolar, como é preconizado (RIBEIRO-BARBOSA et al, 2018; RODRIGUES; ANDRADE, 2017).

Dessa forma, é possível compreender que a gestão escolar nesse referido estudo não compreende a importância que o PPP tem em relação aos objetivos e propostas do curso, tendo em vista que sua elaboração deve ser coletiva e democrática e sua atualização contínua. Em outro estudo em que se buscava analisar os projetos políticos pedagógicos de instituições de ensino profissionalizante técnico, nem 50% das instituições concordaram em apresentar o PPP e junto aos pesquisadores analisar os mesmos, como discutia a proposta da pesquisadora em questão, o que ilustra dificuldades encontradas com a população do estudo, ao que se refere o PPP, resultados que se assimilam ao do presente estudo (RIBEIRO-BARBOSA et al, 2018; RODRIGUES; ANDRADE, 2017).

Cabe ressaltar também que os PPP analisados na referida pesquisa possuíam o foco em uma formação técnica, o que acarreta em déficits na aprendizagem desse aluno, levando em consideração a necessidade de formar um profissional para o futuro que tenha uma visão mais ampliada do cuidado (RIBEIRO-BARBOSA et al, 2018; RODRIGUES; ANDRADE, 2017).

Dessa forma, cabe ressaltar que se tornou uma realidade o fato das instituições progredirem com seus cursos de formação técnica em ascensão, porém esquecendo-se que o conhecimento e constante atualização do projeto político pedagógico caracterizam uma parte essencial do dia a dia da escola e deve ser valorizado como tal. Outro achado relevante no presente estudo que condiz com os achados da literatura mostra que a discussão sobre a ética é pouco explorada nos referidos documentos (RIBEIRO-BARBOSA et al, 2018; RODRIGUES; ANDRADE, 2017).

A ética, assim como o respeito e a postura profissional são princípios que devem ser trabalhados de forma integral durante a formação do profissional de nível médio em enfermagem, tanto nas disciplinas teóricas, quanto e principalmente nas disciplinas práticas, que compreendem os estágios e as atividades teórico práticas, tendo em vista

que a formação desse profissional deve englobar a existência dos conflitos éticos na sociedade em que ele está inserido e que atuará como profissional de enfermagem (FREITAS; ORGUISSO; FERNANDES, 2010).

Faz-se muito importante que desde as experiências teóricas, o aluno seja aproximado ao aprendizado da ética, na busca pela capacidade de atuar com autonomia e responsabilidade diante dos conflitos éticos e realizar escolhas coerentes, respeitando os princípios éticos, atuando com consciência, liberdade, considerando os valores e responsabilidades sociais (FREITAS; ORGUISSO; FERNANDES, 2010). Como o docente Lupino coloca, a ética deve ser trabalhada desde a primeira aproximação desse aluno com a área da enfermagem, e trabalhada arduamente, em busca da compreensão da sua importância e sua reprodução em prática.

O que eu digo pra eles sempre, que ele pode não saber fazer um procedimento, mas ele pode aprender. Agora ética e postura profissional, isso a gente já tem que construir desde o ensino teórico para poder ser levado na vida (Lupino).

Então eu preparo muito os estagiários antes de entrar no campo, meus estagiários, meus estagiários nunca entram no campo sem min. A vou esperar a professora dentro, não, só se estiver chovendo, no primeiro dia nunca, nunca. Que eu sempre estou ali na frente dos meninos, que eu preparo eles que tem que saber se preparar, se comportar e nunca incomodar no campo de estágio (Lavanda).

Além do ensino da ética, também é possível observar nas falas dos docentes que a postura profissional é um princípio de grande relevância no desenvolvimento dos estágios e das atividades teórico práticas. A postura profissional deve ser considerada no processo de ensino aprendizagem, não apenas em relação ao aluno, como ele se comporta em campo de estágio ou como interage com os pacientes, mas também do professor, como a docente Lavanda coloca, em muitas experiências de ensino aprendizagem, a forma como o aluno vai se comportar é um reflexo da postura do docente em campo.

Em diversas experiências, o comportamento do técnico de enfermagem que atua naquele referido campo de estágio é discrepante dos valores e princípios ensinados pelos docentes, o que pode deixar o aluno confuso, por essa razão é primordial que o

aluno seja preparado anteriormente à experiência prática e que o docente deixe bem claro o que espera do seu aluno, em relação aos comportamentos previamente discutidos e os princípios a serem trabalhados ao longo das atividades.

Como já mencionado anteriormente nesse estudo, é primordial que durante a formação desse profissional, seja discutido sobre a ética. É imprescindível que o estudo da ética esteja contextualizado no PPP do curso, com vistas à formação ética do profissional. É preciso que esta questão seja mais bem discutida pelas instituições junto ao seu corpo docente e discente, uma vez que nossa profissão deve ser sustentada por esses conhecimentos, em todos os cenários de atuação, de acordo com a fiscalização e os direitos do profissional (MATTIGE; LACERDA; GOMES, 2019).

Cabe ao docente estruturar o ensino de forma que o aluno aprenda claramente os conteúdos e os saberes necessários no que se refere aos princípios, para que quando estiverem em campo, saibam diferenciar as atitudes e possam julgar os comportamentos com criticidade, identificando as atitudes desejadas daquelas que devem ser evitadas, decidindo assim qual caminho seguir (FREIRE, 1996).

Ao pensar na formação profissional técnica em enfermagem, os resultados dessa pesquisa corroboram com achados da literatura, na qual se objetivou avaliar a formação técnica em enfermagem, em especial no que se refere ao processo de ensino aprendizagem, onde foi possível compreender com a realização da pesquisa, que a formação do profissional técnico de enfermagem não atende às expectativas dos enfermeiros nos ambientes de trabalho, bem como os enfermeiros, participantes dessa pesquisa colocaram a preocupação sobre o processo de ensino aprendizagem, quando mencionaram que o comprometimento ético desse profissional é precário (CAMARGO et al, 2015).

A realidade observada nesse estudo condiz com as experiências vivenciadas no decorrer dessa dissertação, tendo em vista o posicionamento dos docentes, participantes dessa pesquisa, que apesar de destacarem o ensino da ética como primordial no processo de ensino aprendizagem desse aluno, observam que na realidade é um conteúdo que precisa ser mais bem trabalhado e discutido nos momentos teóricos e práticos da formação.

A postura do aluno em campo de estágio está diretamente relacionada com sua

formação e seus princípios pessoais, com suas crenças e valores. Mas em especial, nesse processo deve ser considerado o ensino e lapidação dos conceitos de ética profissional, tendo em vista que por vezes esse ensino fica deficitário, como já foi abordado no decorrer dessa dissertação. Como menciona a participante, em sua colocação abaixo, ao compreender a necessidade do aluno demonstrar respeito ao paciente, levando em consideração sua ética profissional, que às vezes está deficitária.

Me incomoda muito o simples fato dos estagiários e do próprio técnico de enfermagem que ta atuando, chegar no quarto e não bater na porta, não se apresentar, sair pegando o braço do paciente para aferir uma pressão arterial, sem falar para ele a técnica, invadindo esse corpo dele, vamos fazer isso... Não, calma gente, é um ser humano que ta ali, ele não é um número de prontuário, ele é uma pessoa, que tem que ser respeitado, ele tem o tempo dele (Lavanda).

Fica nítido o sentimento da participante Lavanda ao colocar sobre o comportamento dos profissionais de enfermagem presenciado por ela, quando acompanha seus alunos em estágio, comportamento esse que não condiz com a prática de enfermagem idealizada e referenciada pelo código de ética que rege a profissão de enfermagem (COFEN, 2017).

É possível compreender na fala da participante, que tanto os profissionais de enfermagem que atuam no ambiente da prática, como o aluno que está atuando naquele momento enquanto estagiário possuem atitudes que não condizem com um comportamento pautado na ética. Resultado similar ao encontrado no estudo de Camargo et al, já citado nessa dissertação.

Essa realidade nos mostra que em diversos momentos, o profissional de enfermagem se relaciona com o paciente, porém de forma desrespeitosa, como se considerasse o paciente como mais um a ser cuidado, agindo de forma mecanizada, fossilizada, e sem um cuidado humanizado (Vigostki, 1998).

Assim, é válido retomar o código de ética da enfermagem, pois de acordo com a resolução Nº 564 do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), que aprova o novo código de ética de profissionais de enfermagem, cabe ao profissional de enfermagem atuar com autonomia e em consonância com os princípios éticos e legais, exercendo suas atividades com competência de acordo com os Princípios da Ética e da Bioética,

garantindo a universalidade de acesso, integralidade da assistência, resolutividade, preservação da autonomia das pessoas, participação da comunidade, hierarquização e descentralização político-administrativa dos serviços de saúde, princípios que devem ser colocados em prática por todo profissional de enfermagem durante o processo de assistência e cuidado a outras pessoas (COFEN, 2017).

O referido código é um instrumento legal que rege a conduta dos profissionais da enfermagem em todo o território nacional, levando em consideração, princípios, direitos, responsabilidades, deveres e as proibições pertinentes. Também é de capacidade do órgão em questão estabelecer as diretrizes a serem seguidas pelas instituições de ensino, bem como todos os ambientes de trabalho que esse profissional pode atuar. Permitindo que o exercício legal da profissão possa ter caráter de excelência e, além disso, possa estar de acordo com os princípios éticos que concerne às práticas de enfermagem (SILVA et al, 2017).

Cabe ressaltar, que o referido código procura orientar os profissionais sobre sua atuação na prática, suas relações com outros profissionais e em especial com os usuários do sistema, seus comportamentos e atitudes. Entretanto, não basta apenas a existência do código de ética, pois sozinho não torna as relações mais ou menos éticas, e sim cabe a coletividade respeitar seus valores, para que todos possam interagir e atuar conjuntamente, em prol de uma assistência em enfermagem de qualidade (FREITAS; ORGUISSO; FERNANDES, 2010). O docente Lupino também se coloca a respeito dessa realidade de descaso por parte dos profissionais de saúde, muitas vezes com a profissão, seus princípios e objetivos.

Hoje eu acho que a enfermagem é carente disso, a gente tá tendo muitos profissionais que estão entrando só por ser uma área de atuação as vezes carente de profissionais e não por gostar ou por se identificar tanto com a área de atuação (Lupino).

Ao pensar sobre esses princípios e observar os dizeres dos docentes, é cabível refletir sobre os saberes indispensáveis no processo de ensino aprendizagem e que fundamentam a ideia de que ensinar é uma tarefa muito complexa e muito além da ideia singular da transferência de conhecimentos (FREIRE, 1996).

O ato de educar nos dias de hoje extrapola os saberes já cristalizados, tendo em

vista que com a evolução da sociedade, o ensino precisa ser um trabalho reflexivo e acima de tudo, transformador. É preciso que os estudantes ao permear os diversos processos de ensino aprendizagem tenham condições de fundamentar um saber fazer crítico e emancipatório que poderá redirecionar os caminhos da humanidade (FRANCO, 2017).

Neste sentido, é possível alinhar que a pedagogia crítica, fundamentada na pedagogia de Paulo Freire está relacionada ao processo de formação humana que compreende desde a apropriação de conhecimentos a construção de ideias, conceitos, valores e atitudes para a transformação dos sujeitos e das relações de dominação nas sociedades desiguais (FRANCO, 2017).

Nesta perspectiva, segundo Franco, a intenção da educação compreende organizar a intencionalidade dos sujeitos, embasada no pensamento crítico e reflexivo. Com o compartilhamento dos saberes, busca pela formação crítica de sujeitos conscientes de seu lugar no mundo; seres que, no processo educativo aprendem a dar nome e sentido ao mundo (FRANCO, 2017).

Diante de tais reflexões, observa-se que hoje, mais do que nunca a educação precisa ser pautada na compreensão de princípios, de saberes que embasam e criam novos sentidos ao processo de ensino aprendizagem. A compreensão dos saberes abrange o quinto tema a ser discutido nessa dissertação: “Estímulo ao desenvolvimento de saberes”. Como coloca Delors, a educação pode ser compreendida a partir de quatro saberes ou como descreve em seu referencial, em quatro pilares da educação conhecidos como: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e a viver com os outros; e aprender a ser (DELORS, 2003).

Aprender a conhecer propõe o exercício inicial de aprender a aprender, meio com o qual é exercitado atenção, a memória e o pensamento. Espera-se que cada indivíduo aprenda a compreender o mundo que o rodeia, ao menos para viver com dignidade, assim o processo de aprendizagem é contínuo e construído diariamente, ao longo da vida do indivíduo, relacionado diretamente com o segundo pilar, aprender a fazer. Ainda que conectados, essa segunda aprendizagem está atrelada com a formação profissional, visto que compreende a prática dos saberes, quando o aluno coloca em prática os saberes recém aprendidos (DELORS, 2003).

Dito isto é prudente enfatizar a importância do uso dos saberes em prática a fim de contextualizar a situação que se vivencia, tendo em vista que a saúde não se faz de uma forma mecanizada, fossilizada, com uma linha de cuidados padronizada, como já foi discutida anteriormente. A saúde é mutável e se estrutura mediante as demandas dos usuários, que nunca são iguais, o mesmo usuário pode ter demandas diversas, dependendo do momento em que se encontra, visto que o sofrimento nunca é igual (ABRAHÃO, CASSAL, 2009).

Com a colocação acima fica claro como a prática é essencial ao ensino, independente da área de conhecimento que é trabalhada, quando o aluno coloca em prática aquele conteúdo, aquele saber que ele aprendeu em teoria, ele aprimora sua ação. Como podemos observar na fala da participante Lavanda, quando menciona a importância das experiências práticas.

O estágio é um divisor de águas mesmo, porque é ali que ele vai ver a prática, que vai ter o contato corpo a corpo, para ver se ele vai estar preparado digamos assim, se é aquilo que ele quer, é ali na hora do desconforto, na hora de uma técnica difícil, na hora de repente de um chamado do paciente que ele vai perceber realmente se é aquilo tudo que ele quer mesmo né (Lavanda).

Essa colocação elucida uma questão imensamente importante, por muitas vezes os estágios práticos ou as atividades teórico práticos constituem passagens marcantes na vida do aluno, pois com a experiência prática é que ele vai ter contato com a realidade da profissão que quer seguir e dessa forma, decidirá se continuará ou não os estudos. Com a colocação a seguir, também observamos que para alguns docentes, fica nítido que as experiências são marcantes aos alunos e que isso influencia muitas vezes na permanência ou desistência desse aluno no curso.

Eu falo assim para eles que a peneira vai passando, do primeiro dia de aula até no último passa várias vezes né, aí quem vai ficar e quem não vai, e a peneira já começou a passar, quem vai ficar e quem não vai, já tá diminuindo os grupos, muita gente já desistiu (Camélia).

Fica claro que em determinadas experiências, alguns docentes já iniciam suas atividades com esse pré-conceito de que os alunos irão desistir, pois não se

identificarão com aquela experiência em questão, assim como dito pela docente Camélia. Tendo em vista essa realidade, cabe ao corpo docente aproveitar todas as oportunidades de aperfeiçoar o ensino aprendizagem, em busca de motivar e instruir esse aluno.

O docente, no decorrer das experiências práticas precisa buscar mecanismos que o auxiliem no ensino dos saberes, no momento de acompanhar e ensinar aquele aluno, em especial no momento do estágio, no qual ocorre o contato entre o aluno e as primeiras experiências com a realidade da sua profissão, sendo considerada uma etapa essencial para a formação, quando mais do que nunca, ele se torna o protagonista da aprendizagem.

Assim, com a dimensão de que o aluno precisa ser o protagonista de seu processo de ensino aprendizagem, tem-se o desafio de romper com a visão antiga da prática tecnicista, que é muitas vezes compreendida socialmente como o objetivo da formação de nível médio em enfermagem, com as colocações dos docentes é válido ressaltar que os profissionais utilizarão de saberes para responder à demanda que observam no usuário (ABRAHÃO, CASSAL, 2009; CAMARGO et al, 2015; RIBEIRO; PIRES; SCHERER, 2016).

Eu acho que a gente como supervisão, tá ali para buscar essa informação dele, se ele não sabe, porque a minha obrigação como professora, como orientadora é tá passando para eles ali naquele momento, e tá orientando e tá fazendo junto, eu não faço, só em último caso para eu fazer, eles não são espectadores, eles são protagonistas (Lavanda).

O orientador de estágio ele tem que aproveitar a oportunidade que o espaço x oferece. O professor é fundamental, o orientador de estágio é fundamental, para não deixar ele (o aluno) perder essa oportunidade (Jacinto).

Diante do exposto, retomamos a discussão dos saberes, de Jacques Delors. O terceiro saber compreende a ideia de aprender a viver juntos e a viver com os outros, o que representa um grande desafio não só para a educação, mas em especial para os educadores atuais, pois devem aproveitar todas as oportunidades de compartilhar os conhecimentos sobre a diversidade humana, além de conscientizar as pessoas a

observar e perceber a interdependência entre todos os seres humanos, o que leva a compreensão de que a educação deve antes de ensiná-los, ajudá-los e descobrir a si mesmos, o que resulta na compreensão de aprender a ser, tendo em vista a contribuição da educação no desenvolvimento total da pessoa (DELORS, 2003).

Assim, podemos observar que os quatro pilares da educação, pela óptica de Delors caminham juntos e estão interligados, de modo que ao longo da vida, cada indivíduo possa decidir com base nos seus princípios como agir nas diversas circunstâncias dessa (DELORS, 2003).

Destarte, ao refletir sobre a docência e o processo de construção dos saberes, observamos com as colocações dos participantes da pesquisa que isto compreende uma atividade na qual todos os envolvidos ensinam e aprendem juntos, pensando que o docente, ao ensinar seus alunos, aprende com essa prática e os alunos ao aprender, também o ensinam (FREIRE, 1996). Como nas colocações a seguir, a docente Lavanda compreende que o ensino de constrói em parceria, na qual o aluno é um o protagonista no processo.

Por isso que eu falo, o estágio é uma construção, ele chega lá com a caixinha de ferramentas vazia, e cada dia é uma pecinha, cada dia é uma coisinha que eles vão aprendendo mais, é uma vivência a mais que eles têm (Lavanda).

Para min, o aluno é o protagonista do ensino, ele não tá lá para fazer pelo professor (Lavanda).

Com as colocações acima observamos que os professores compreendem que o aluno é o protagonista do processo de ensino e aprendizagem ao qual está envolvido. Como coloca os achados da literatura sobre o assunto, a prática pedagógica busca a emancipação desse aluno, como um ser atuante, exercitando o diálogo, reflexão, em compromisso com sua formação (FRANCO, 2017).

Dessa forma, há a preocupação por uma educação crítica, pautada no diálogo e na problematização da realidade, prática esta que auxilia o aluno no encontro de diversos caminhos em busca da ampliação dos saberes já trabalhados ao longo de sua formação e na consolidação dos processos emancipatórios e críticos (FRANCO, 2017).

Pensando na formação contínua desse aluno, crítica e reflexiva, a docente Lavanda faz uma colocação muito significativa nesse processo de produção das

informações quando faz uma analogia ao aprendizado dos saberes, colocando que o aluno pode ser comparado a uma caixa de ferramentas vazia que a cada dia ganha mais uma peça. Essa colocação corrobora com a literatura estudada, pois a cada dia, com uma nova experiência, o aluno se torna mais preparado para a prática profissional, pois compreende mais um saber, mais uma peça que adiciona a sua caixa de ferramentas.

Como é discutido por Abrahão e Cassal, que ao referenciar Merhy (1997) discute o conceito de que todo o profissional carrega uma 'caixa de ferramentas' na qual estão concentrados todos os saberes e técnicas que o mesmo aprendeu ao longo de sua vida, bem como suas habilidades e seus princípios, em busca de gerenciar seu próprio trabalho (ABRAHÃO, CASSAL, 2009).

Após essa discussão, constatamos o quando o aluno precisa ser o protagonista de seu processo de ensino aprendizagem e enquanto ocupar esse local em sua própria formação, terá um papel fundamental no processo de ensino aprendido, visto que participa inteiramente do mesmo e junto ao professor, constrói os saberes. Como coloca Zabala, ao processo de ensino estão envolvidos relações que devem conduzir os saberes e conteúdos que serão aprendidos, como podemos observar nas falas dos docentes (ZABALA, 1998).

Eu gosto de ser mais flexível com o aluno, eu acho que a gente trabalha com vários perfis de alunos, então assim, eu deixo o aluno mais a vontade, eu tento incentivar, e mostrar a importância, mas nem sempre são todos os que acatam e os que me dão um feedback do que foi pesquisado e se interessam é os que eu consigo assim, trabalhar melhor o desenvolvimento aonde ele sente mais dificuldade. Eu acabo deixando mais aberto, não deixo isso como uma tarefa, até pelo fato de hoje o público de técnico de enfermagem ser um aluno com uma vida diária bem puxada, que geralmente são trabalhadores que tentam coincidir seus estudos e estágios, então eu não faço disso uma tarefa (Lupino).

Então você vai trabalhando as dúvidas que são úteis para o grupo, de acordo com a necessidade do grupo, para a hora que você fechar esse grupo, eles fechem mais equilibrados, porque na teoria, eles vêm de uma forma muito heterogeneia, alguns dominando mais uma área e dominando pouco outras, o que é próprio do aluno (Jacinto).

Eu tento tirar o melhor do campo que eles aproveitam. Eu gosto de estar em um espaço reservado, para sentar com eles, para saber e entender, de repente a dificuldade e até o potencial de cada um. Então você tem que saber até como é esse aluno para saber o desenvolvimento dele em campo (Lavanda).

Observamos com as referidas colocações que os docentes valorizam o aprendizado dos alunos e se dedicam para que os mesmos possam usufruir daquele momento de estágio com o propósito de aprimorar seus conhecimentos anteriores. No que se refere ao aprendizado e no processo de desenvolvimento desse aluno, Vigotski nos apresenta a Zona de Desenvolvimento Proximal, que auxilia na compreensão do nível de desenvolvimento do aluno, os saberes que este pode desenvolver sozinho e aqueles que o estudante faz com a colaboração de outro (GONÇALVES, 2015).

A Zona de Desenvolvimento Proximal está relacionada com o desenvolvimento de saberes, pois compreende a interação entre duas pessoas, na qual uma possui mais conhecimentos do que a outra em um conteúdo específico e é esperado que nessa experiência de conexão entre ambas, a pessoa menos competente se torne proficiente naquela questão que inicialmente desconhecia (CHAIKLIN, 2011).

Para Vigotski, o aprendizado deve concentrar-se na zona de desenvolvimento proximal, mediante a interação e cooperação com alguém mais experiente no tema de aprendizado em questão. Este conceito implica o avanço no processo de desenvolvimento dos saberes, com o enfoque no processo de ensino e aprendizagem do sujeito (VIGOTSKI, 2001).

Dessa forma, caminhando para o término do processo de análise temática desenvolvida durante essa pesquisa e o desenvolvimento dessa dissertação de mestrado, no decorrer desse estudo, ao conversar com os docentes sobre o desenvolvimento dos saberes, observamos que esta prática permeia todos os momentos de ensino aprendizagem, em especial durante os estágios e atividades teórico práticas.

Destarte, nesse ínterim foi possível presenciar em diversas colocações dos docentes que a zona de desenvolvimento proximal proposta por Vigotski se faz presente no processo de ensino aprendizagem no qual estão envolvidos, tendo em vista que o professor ensina seus alunos, que são indivíduos sem experiência no

assunto em questão, em busca de torná-los experientes, ou se não for possível, ao menos auxiliá-los no processo de desenvolvimento (CHAIKLIN, 2011; VIGOTSKI, 2001).

Após a construção dessa reflexão sobre os princípios que orientam os estágios e atividades teórico práticas na enfermagem, em especial na formação do profissional técnico em enfermagem, foi possível compreender que para fundamentar as atividades práticas de ensino, é necessário que os docentes tenham conhecimentos dos materiais orientadores dos estágios, construam uma boa relação com todos os envolvidos no processo e em especial, tenham princípios bem delineados para embasar sua prática, como o planejamento das atividades e em especial a atuação pautada na ética profissional e no desenvolvimento de saberes.

Considerações Finais

5. Considerações Finais

A elaboração dessa dissertação de mestrado foi motivada após experienciar a prática docente no universo da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. Experiência rica que teve início a cerca de três anos, quando ingressei em uma instituição de ensino profissional técnico, enquanto docente e orientadora de estágios e atividades teórico práticas nos diversos cenários de assistência à saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde.

Essa vivência possibilitou o conhecimento da prática em enfermagem na qual existem muitas incertezas, muitos dilemas por parte dos orientadores de estágio, em como organizar suas atividades e deixar aquele momento atrativo ao aluno, na busca de um processo de ensino aprendizagem memorável.

Para o docente, essa experiência caracteriza uma oportunidade em que ele tem a responsabilidade de ensinar, de educar esse aluno e colaborar na formação de um profissional de excelência para atuação frente ao mercado de trabalho. Uma realidade que gera muitas inseguranças e incertezas para o professor de estágio, tendo em vista em como deve gerenciar esse processo de ensino aprendizagem da melhor forma possível.

Considerando esse arranjo educacional, o presente estudo foi desenvolvido com a proposta de ampliar a compreensão da realidade em que se organizam os estágios e as atividades teórico práticas ao nível profissional técnico em enfermagem, com a proposta de conhecer e identificar, a partir da óptica docente, quais os princípios que orientam a prática docente durante os estágios e as atividades teórico práticas.

No decorrer desse trabalho, alguns princípios se destacaram como primordiais para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, futuros profissionais de enfermagem. Assim, com os resultados produzidos, foi possível observar que para uma formação significativa é preciso ter um relacionamento claro entre docente e alunos, é importante discutir sobre a organização e o planejamento dos estágios e das atividades teórico práticas. Bem como no decorrer das atividades, priorizar o ensino sobre a importância do ato de cuidar, além do respeito e da ética e se atentar à postura profissional, em busca do desenvolvimento de saberes.

Esse estudo proporcionou uma melhor compreensão da prática docente a partir da identificação dos referidos princípios, bem como mostrou que na visão docente, o estágio precisa ser um ambiente acolhedor para o aluno, no qual ele se sinta preparado para compreender os saberes e desenvolver as habilidades aprendidas do ensino teórico sem se esquecer das atitudes pautadas em respeito e ética, tendo em vista que esses princípios são considerados pelos docentes como fundantes da profissão da enfermagem.

A discussão da ética na atuação em enfermagem foi muito destacada pelos docentes no desenvolvimento desse estudo, pois com suas experiências houve a percepção de que os profissionais de enfermagem com o passar do tempo acabam por mecanizar a prática e se esquecem do que é realmente importante para o desenvolvimento desse aluno como profissional de excelência. Também foi destacado no decorrer desse estudo que o cuidado humanizado é outro pilar precursor da prática em enfermagem, tendo em vista que a profissão é embasada desde sua criação na arte de cuidar.

Dito isto, com a escrita dessa dissertação de mestrado é possível concluir que na perspectiva docente existem princípios que são indispensáveis à prática da enfermagem, no que se refere à formação profissional técnica de nível médio em enfermagem. Na visão docente, é primordial que todos tenham consciência dos referidos princípios, para que possam fundamentar sua prática docente.

Em virtude do que foi mencionado, compreende-se que a discussão acerca dessa temática não está saturada e pode subsidiar estudos futuros. Como por exemplo, em oportunidades futuras é pertinente discutir sobre a elaboração de um guia norteador para a prática docente em estágios e atividades teórico práticas, tendo em vista os princípios identificados neste estudo, com o propósito de ampliar e aprimorar a prática docente.

Destarte, com a elaboração dessa dissertação, encerro minha vivência na pós-graduação, enquanto egressa ao nível do mestrado, extremamente grata por todos os saberes compartilhados, após três anos de estudos sobre a prática docente e todas as vertentes que a permeiam.

Referências

Referências

1. ABRAHÃO, A. L.; CASSAL, L. C. B. Caminhos para a integralidade na educação profissional técnica de nível médio em saúde. **Rev. Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 2, p. 249-264, jul./out.2009.
2. ALLEN, L.; MOLLOY, E. The influence of a preceptor-student 'Daily Feedback Tool' on clinical feedback practices in nursing education: A qualitative study. **Nurse Education Today**, v. 49, p. 57-62. 2017.
3. ALMEIDA, S. L.; CALVINO, C.; ARAUJO, K. A.; ALVES, A. P. B. BARRETO, H. C. S. B. Política de humanização (HumanizaSUS): uma política transversal na saúde. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 30, p. e786, 2019.
4. ALVES-MAZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.
5. ALVES, M.; BEGO, A. M. A Celeuma em Torno da Temática do Planejamento Didático-Pedagógico: Definição e Caracterização de seus Elementos Constituintes. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências - RBPEC** 20, 71-96. DOI: 10.28976/1984-2686, fev.2020.
6. ANASTASIOU, L.G.C., ALVES, L.P. **Estratégias de ensinagem**. In: ANASTASIOU, L.G.C., ALVES, L.P. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005 (p. 67-100)
7. ARRUDA, M. J. B. **Licenciatura em Enfermagem**. Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Pernambuco. 1972.
8. BARBOSA, S. S.; et al. A Realidade das Atividades Teórico Práticas na Visão de Acadêmicas de Enfermagem: Relato de Experiência. **Rev. Enferm UFPE on line**, v. 11(Supl. 1):442-8, jan., 2017.
9. BATISTA, K. B. C.; GONCALVES, O. S. J. Formação dos profissionais de saúde para o SUS: significado e cuidado. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 884-899, Dec. 2011.
10. BEAUCHAMP, T.L. & CHILDRESS, J.F. **Princípios de Ética Biomédica**. (4 ed.) São Paulo: Edições Loyola, 2002.

11. BITTENCOURT, J. **Princípios Teóricos e Metodológicos na Formação Docente: Algumas Contribuições**. In: XI Congresso Internacional de Educação – EDUCERE. Grupo de Trabalho – Formação de Professores e profissionalização docente. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 2013.
12. BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan/abr. 2013.
13. BORGES, R. L. M. O Conceito de Princípio: Uma Questão de Critério. **Revista Direitos Fundamentais e Democracia**, v. 7, n. 7, p. 247-269, jan./jun. 2010.
14. BRASIL, Conselho Regional de Enfermagem de São Paulo. **Orientação Fundamentada Nº 052** – Docência para o Enfermeiro Lecionar, 2017.
15. BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** – IBGE. Estatísticas. Por cidade e Estado. 2020. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/franca/panorama>>. Acesso em 17 de novembro de 2020.
16. BRASIL. **Lei nº 8.080, de 19 de Setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF, 19 set. 1990.
17. BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
18. BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. 59 p.
19. BRASIL. **Lei Nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008**. Dispõe sobre o Estágio de Estudantes. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF, 25 set. 2008.
20. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 1133/2001 – Homologado**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Aprovado em: 7 de Agosto de 2001.
21. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES Nº 03 de 07 de Novembro de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares

Nacionais do Curso de Graduação de Enfermagem. 2001.

22. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 06 de 20 de Setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012.
23. BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 466 de 12 de Dezembro de 2012**. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. 2012.
24. BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento?** / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde – 1. ed. rev. – Brasília : Ministério da Saúde, 2018.
25. BRASIL. **Portaria Interministerial Nº 1127, de 04 de Agosto de 2015**. Institui as diretrizes para a celebração dos Contratos Organizativos de Ação Pública Ensino-Saúde (COAPES), 2015.
26. BRASIL. **Resolução COFEN Nº 371, de 08 de Setembro de 2010**. Resolve O Enfermeiro indicado, na forma do Art. 9º, inciso III, da Lei nº 11.788/2008, para orientar e supervisionar estágio, obrigatório ou não obrigatório, assim como quaisquer atividades práticas, deve participar na formalização e planejamento do estágio de estudantes, nos diferentes níveis da formação profissional de Enfermagem, 2010.
27. BRASIL. **Resolução COFEN Nº 441, de 15 de Maio de 2013**. Dispõe sobre a participação do enfermeiro na supervisão de atividade prática e estágio supervisionado de estudantes dos diferentes níveis de formação profissional de enfermagem, 2013.
28. BRASIL. **Resolução COFEN Nº 564, de 06 de Novembro de 2017**. Aprova o Novo Código de Ética de Profissionais de Enfermagem, 2017
29. BRASIL, Sentença de anulação. **Processo Nº 0046087-77.2013.4.01.3400, de 06 de Maio de 2016**. Declara a nulidade da Resolução COFEN Nº 441/2013, 2016.

30. BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 3 (2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887. 2006.
31. CAMARGO, R. A. A. et al. Avaliação da formação do técnico de enfermagem por enfermeiros da prática hospitalar. **REME**, v.19, n.4, 2015.
32. CAMARGO, R. A. A.; ZUELLI, F. M. G. C.; TONETI, A. N., SILVA, M. A. I., GONÇALVES, M. F. C., ANDRADE, L. S. A formação do conceito de integralidade em saúde a luz da abordagem historico-cultural. **Rev. Eletr. Enf. [Internet]**, [s.l.], 2015;17(4)1-10.
33. CARTER, A. G.; CREEDY, D. K.; SIDEBOTHAM, M. Efficacy of teaching methods used to develop critical thinking in nursing and midwifery undergraduate students: A systematic review of the literature. **Nurse Education Today**, v. 40, p. 209–218. 2016.
34. CARVALHO, L.; REGEBE C. M. C. Reflexões docentes sobre o ensino hospitalar do estágio curricular supervisionado. **Rev Enferm. UFPE on line**, Recife, v. 10, n. 7, p. 2731-6, jul., 2016.
35. CHAIKLIN, S. A Zona de Desenvolvimento Próximo na Análise de Vigotski Sobre Aprendizagem e Ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.
36. COLONI, C. S. M. et al. Prática Pedagógica na Educação Profissional de Nível Médio em Enfermagem. **Cogitare Enferm.** v.21, n.01, p.01-09, jan.-jul., 2016.
37. COLONI, C. S. M.; et al. **Estratégias de Ensino: As escolhas de professores da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem.** In: CORRÊA, A. K.; SOUZA, M. B. M. Formação de Professores em Debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem. Curitiba: Editora CRV, 2016. p.235-252.
38. COMBINATO, D. S.; MARTIN, S. T. F. Necessidades da vida na morte. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 21, n. 63, p. 869-880, Dec. 2017.
39. COSTA, A. C. O. **O Ato de Cuidar: vivências e percepções de uma redutora de danos.** Rio de Janeiro, V. 43, N. 122, P. 966-974, JUL-SET, 2019. DOI: 10.1590/0103-1104201912224.
40. DA FONTOURA WINTERS, J. R.; LENISE DO PRADO, M.; SCHÜLTER BUSS HEIDEMANN, I. T. A formação em enfermagem orientada aos princípios do Sistema Único de Saúde: percepção dos formandos. **Escola Anna Nery Revista**

de Enfermagem, v. 20, n. 2, p. 248-253, 2016.

41. DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.
42. FERREIRA, L. R.; ARTMANN, E. Discursos sobre humanização: profissionais e usuários em uma instituição complexa de saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 5, p. 1437-1450, May 2018.
43. FRANCO, M. A. R. Rev. bras. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do **conceito Estud. pedagog. (on-line)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.
44. FRANCO, M. A. R. S. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p152-171, 2017.
45. FRANCO, M. T.; MILÃO, L. F. Integração ensino-serviço na formação técnica de enfermagem. **Rev. Eletr. Enferm. [Internet]**. 2020; 22:55299, 1-7.
46. FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª Ed. Editora Paz e Terra. São Paulo. 1996.
47. FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1987.
48. FREITAS, G. F.; OGUISSO, T.; FERNANDES, M. F. P. Fundamentos éticos e morais na prática de enfermagem. **Enferm Foco**. 2010; 1(3):104-8.
49. GATTO JÚNIOR, J. R.; ALMEIDA, E. J. de; BUENO, S. M. V. Docência no ensino superior: uma revisão sobre as tendências pedagógicas que permeiam o cotidiano do enfermeiro docente. **Arq. Cienc. Saúde UNIPAR**, Umuarama, v. 19, n. 2, p, 125-138, maio/ago. 2015.
50. GATTI, M. A.; ALMEIDA M. H. Aspectos de uma não leitura: Projetos Político-Pedagógicos e democracia. **Laplage em Revista**. Sorocaba, v. 3, n. 1, p. 202-212, jan.-abr. 2017.
51. GONÇALVES, A. S. A Ecopedagogia do Cuidado em Leonardo Boff. **Revista Caminhando** v. 21, n. 1, p. 115-123, jan./jun. 2016.

52. GONÇALVES, M. **Interação e aprendizado na formação de estudantes de licenciatura em enfermagem para atuar na educação básica: um estudo histórico-cultural**. 2015.
53. JOAQUIM, F. L.; SILVA, R. M. C. A.; PEREIRA, E. R., CAMANCHO, A. C. L. F. Produção do conhecimento sobre o cuidado fenomenológico na enfermagem. **Revista Cubana de Enfermería**, [S.l.], v. 33, n. 4, dic. 2017.
54. JEPPESEN, K. H.; CHRISTIANSEN, S.; FREDERIKSEN, K. Education of student nurses – A systematic literature review. **Nurse Education Today**. v. 55, p. 112–121, 2017.
55. KOHARCHIK, L; REDDING, S.R. Strategies for Successful Clinical Teaching Learning flourishes in a positive environment. **American Journal Nursing**. v. 116, jul. 2016.
56. LACERDA, C. R. Saberes necessários à prática docente no ensino superior: olhares dos professores dos cursos de bacharelado. **Rev. Docência Ens. Sup.**, v. 5, n. 2, p. 79-100, out. 2015.
57. LEAL, R. B. Planejamento de Ensino: Particularidades Significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**. v. 37, n. 3. (ISSN: 1681-5653). 2005
58. LIMA, C. A.; ROCHA, J. F. D.; LEITE, M. T. S., et al. A teoria em prática: interlocução ensino-serviço no contexto da atenção primária à saúde na formação do(a) enfermeiro(a). **Rev Fund Care Online**. v. 8, n. 4, p. 5002-5009. out/dez 2016.
59. MARRAN, A. L.; LIMA, P. G.; BAGNATO, M. H. S. As políticas educacionais e o estágio curricular supervisionado no curso de graduação em enfermagem. **Trab. Educ. Saúde**. v. 13, n. 1, p. 89-108, 2015.
60. MASETTO, M. T. **Aula: ambiente de aprendizagem e de trabalho profissional do docente**. In: MASETTO, M. T. Competência Pedagógica do Professor Universitário. São Paulo: Summus, 2003. (p.73-83)
61. MATTA, G. C. **Princípios e Diretrizes do Sistema Único de Saúde**. In: MATTA, G. C. Políticas de saúde: organização e operacionalização do sistema único de saúde. / Organizado por Gustavo Corrêa Matta e Ana Lúcia de Moura. Pontes. Rio de Janeiro: EPSJV / Fiocruz, 2007.

62. MATTGE, V. N., LACERDA, M. R., GOMES, I. M. Análise da proposta de ensino da ética em cursos técnicos em Enfermagem nos âmbitos público e privado. **REME – Rev. Min. Enferm.** 2019.
63. MEDEIROS, L. M. O. P.; BATISTA, S. H. S. da S.. Humanização na formação e no trabalho em saúde: uma análise da literatura. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 925-951, Dec. 2016.
64. MEIRA, M. D. D.; KURCGANT P. Nursing education: training evaluation by graduates, employers and teachers. **Rev Bras Enferm [Internet]**. v. 69, n. 1, p. 10-5. 2016.
65. MELINCAVAGE, S. M. Student nurses' experiences of anxiety in the clinical setting. **Nurse Educ. Today**. v. 31, n. 8, p. 785–790. 2011.
66. MICHAELIS. **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em 17 de Novembro de 2020.
67. MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13ª ed., São Paulo: Hucitec, 2013.
68. MOREIRA, M.A. **Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.
69. MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Instituto de Física – URFGS. 2010. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/oqueeafinal.pdf>>. Acesso em 28 set. 2017.
70. NOVAK, J.D, CAÑAS J. A Teoria Subjacente Aos Mapas Conceituais E Como Elaborá-los E Usá-los. **PráxisEducativa**, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29, jan.-jun. 2010.
71. OLIVEIRA, R. T. Proposta Metodológica para a análise do conceito de princípio no Direito. **Consultor Jurídico**. p.1-6. Nov. 2015.
72. PEDRO, A. P. Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. **Kriterion**, Belo Horizonte, v.55, n.130, p.483-498. 2014.
73. PETRY, F. B. Resenha de Beauchamp T.L. & Childress J.F. Princípios de ética biomédica (4ª ed.) São Paulo: Edições Loyola; 2002. **Ethic@: revista internacional de filosofia e moral**. 2004;3(1):87-92
74. PRESTES, Z. R. Guita Lvovna Vigodskaja (1925-2010), Filha De Vigotski:

Entrevista. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.1025-1033, set./dez. 2010

75. PRESTES, Z. R.; TUNES, E. Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski. **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 101-135, jan./jun. 2011.
76. PIZZINATO, A., et al. A Integração Ensino-Serviço como estratégia na Formação Profissional para o SUS. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 36 (1, Supl. 2) : 170-177; 2012.
77. POLIT, D. F.; BECK, C. T. **Fundamentos da pesquisa em enfermagem: avaliação de evidências para a prática da enfermagem**. 7ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.
78. QUINQUIOLO, N. C. R.; QUINQUIOLO, J. M. Gestão escolar: a influência do modelo democrático na formação do aluno. **Rev. Gest. Aval. Educ.**, v.8, n.17, p.1-8, 2019.
79. REALE, M. **Filosofia do Direito**. 11ª ed., São Paulo: Saraiva, 1986. p 60.
80. RIBEIRO, G.,; PIRES, D. E. P. de; SCHERER, M. D. dos A.. Práticas de biossegurança no ensino técnico de enfermagem. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro , v. 14, n. 3, p. 871-888, Dec. 2016
81. RIBEIRO-BARBOSA, J. C.; REIS, G. T. R. S.; CARNEIRO, E. N. K.; VIEIRA, S. L. **Formação em enfermagem nas escolas do SUS: caracterização dos cursos e análise dos documentos pedagógicos**. In: Anais do XVI Colóquio Panamericano de Investigación en Enfermería, Cuba, 2018.
82. RODRIGUES, N. R.; ANDRADE, C. B. **O cuidado na formação dos técnicos de enfermagem: uma análise dos PPP**, v.9, n.1, p.106-113, 2017.
83. SALVIANO, M. E. M.; PRINCE, D. F. N.; PAULA, M. A.; VIEIRAL, C. S.; FRISON, S. S.; MAIAL, M. A. M.; SOUZA, K. V.; BORGES, E. L. Epistemologia do cuidado de enfermagem: uma reflexão sobre suas bases. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília , v. 69, n. 6, p. 1240-1245, Dec. 2016 .
84. SANTOS, K. S. et al. Significado de hanseníase para pessoas que receberam tratamento durante os períodos de sulfonia e poliquimioterapia. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** , Ribeirão Preto, v. 23, n. 4, pág. 620-627, agosto de 2015.

85. SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*; Rio de Janeiro, 71 (2): 51-67. 2019
86. SILVA, F. G.; SILVA, E. G.; DELFINO, V. D. F. R.; PEREIRA, G. R. M. A ética e a moral na assistência de enfermagem. **Revista Includere**, v.3, n.1, 2017.
87. TONHOM, S. F. R.; MORAES, M. A. A.; PINHEIRO, O. L. Formação de enfermeiros centrada na prática profissional: percepção de estudantes e professores. **Rev. Gaúcha Enferm.** v. 37, n. 4, dez, 2016.
88. VIEIRA, M. A.; SOUTO, L. E. S.; SOUZA, S. M.; LIMA, C. A. C.; OHARA, C. V. S., DOMENICO, E. B. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para a área da enfermagem: o papel das competências na formação do enfermeiro. **Revista Norte Mineira de Enfermagem**. v. 5, n. 1, p. 105-121. 2016.
89. VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 2001. 496p.
90. VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre. Artmed, 2003. 691p.
91. VIGOTSKI, L. S. Problemas de método. In: VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes; 1998. (Primeira Parte do capítulo 5).
92. ZABALA, A. **As Sequências Didáticas e as Sequências de Conteúdo** In: ZABALA, A. A Prática Educativa. Como Ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre. ArtMed. 1998.
93. ZANONI, D. A. **Concepções e práticas pedagógicas na formação de técnicos em enfermagem na Escola Técnica do SUS de Mato Grosso do Sul**. [Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro, 2019.

Anexo A. Aprovação do Comitê de Ética em Enfermagem de Ribeirão Preto

USP - ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO DA USP
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP				
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA				
Título da Pesquisa: Princípios orientadores da docência em enfermagem nos estágios da educação de nível médio.				
Pesquisador: CLARA CAYEIRO CRUZ				
Área Temática:				
Versão: 2				
CAAE: 15210519.6.0000.5393				
Instituição Proponente: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP				
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio				
DADOS DO PARECER				
Número do Parecer: 3.654.838				
Apresentação do Projeto:				
Trata-se de respostas a pendências apresentadas por este CEP em Parecer Consubstanciado número 3.515.032, de 19 de agosto de 2019.				
Objetivo da Pesquisa:				
Objetivo Primário:				
Identificar e analisar os princípios orientadores da docência nos estágios na formação de nível médio em enfermagem, a partir da ótica docente.				
Avaliação dos Riscos e Benefícios:				
Tópico já apreciado.				
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:				
Vide tópico "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".				
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:				
Vide tópico "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".				
Recomendações:				
Não se aplica.				
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:				
Sobre o documento "TCLE.pdf":				
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 40%;"> Endereço: BANDERANTES 3900 Bairro: VILA MONTE ALEGRE UF: SP Telefone: (16)315-9197 </td> <td style="width: 60%;"> CEP: 14.040-902 Município: RIBEIRÃO PRETO E-mail: cep@eerp.usp.br </td> </tr> </table>			Endereço: BANDERANTES 3900 Bairro: VILA MONTE ALEGRE UF: SP Telefone: (16)315-9197	CEP: 14.040-902 Município: RIBEIRÃO PRETO E-mail: cep@eerp.usp.br
Endereço: BANDERANTES 3900 Bairro: VILA MONTE ALEGRE UF: SP Telefone: (16)315-9197	CEP: 14.040-902 Município: RIBEIRÃO PRETO E-mail: cep@eerp.usp.br

Continuação do Parecer: 3.054.030

1. Informar sobre o direito à indenização, conforme as leis vigentes no país, caso ocorra dano decorrente da participação na pesquisa, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa (Item IV.3-h – Resolução 466/2012 – CONEP-MG).

PARECERISTA: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2. Inserir horário de funcionamento do Comitê de Ética em Pesquisa da EERP-USP. Recomenda-se reescrever o parágrafo, tendo em vista facilitar seu entendimento pelo possível participante.

PARECERISTA: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3. Assegurar de forma clara e afirmativa que o participante de pesquisa receberá uma via do documento, assinada pelo participante da pesquisa (ou seu representante legal) e pela PESQUISADORA, e rubricada em todas as páginas por ambos (Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 17º, inciso X). Além disso, de forma a garantir sua integridade, o documento deve apresentar a numeração das páginas, recomendando-se ainda que essa seja inserida de forma a indicar, também, o número total de páginas, por exemplo: 1 de 2, 2 de 2, por exemplo. Solicita-se a adequação.

PARECERISTA: PENDÊNCIA ATENDIDA.

4. O TCLE deve trazer, DE FORMA EXPLÍCITA, os meios de contato com a pesquisadora responsável (endereço, E-MAIL e TELEFONE nacional).

PARECERISTA: PENDÊNCIA ATENDIDA.

5. Considerando que o participante da pesquisa tem direito ao sigilo e à confidencialidade das informações prestadas (e não apenas dos dados pessoais), solicita-se apresentar o compromisso de que as informações obtidas serão utilizadas somente conforme os objetivos propostos pela pesquisa (Resolução CNS 510/2016, Artigo 9º, inciso V; Artigo 17, inciso IV).

PARECERISTA: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Endereço: BANDERANTES 3000
Bairro: VILA MONTE ALEGRE CEP: 14.040-902
UF: SP Município: RIBEIRÃO PRETO
Telefone: (16)3315-9197 E-mail: cep@eerp.usp.br

Contribuição do Parecer: 3.654.600

6. Recomenda-se revisão do texto do TCLE, para correções: "visto que a pesquisadora e compromete a encontrá-lo (a) no lugar de sua preferência, respeito à data e horário de sua escolha".

PARECERISTA: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério do CEP:

Parecer apreciado ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1356145.pdf	15/10/2019 11:47:36		Aceito
Outros	Oficio_Pendencia_CEP_3.pdf	07/10/2019 20:08:59	CLARA CAYEIRO CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido_3.pdf	07/10/2019 20:06:39	CLARA CAYEIRO CRUZ	Aceito
Outros	Oficio_de_Encaminhamento.pdf	03/06/2019 09:11:57	CLARA CAYEIRO CRUZ	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	03/06/2019 09:09:20	CLARA CAYEIRO CRUZ	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	03/06/2019 09:08:13	CLARA CAYEIRO CRUZ	Aceito
Outros	Oficio_interescolar.pdf	14/05/2019 10:43:04	CLARA CAYEIRO CRUZ	Aceito
Outros	Oficio_projecao.pdf	14/05/2019 10:42:25	CLARA CAYEIRO CRUZ	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	14/05/2019 10:30:26	CLARA CAYEIRO CRUZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	14/05/2019 10:30:16	CLARA CAYEIRO CRUZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: BANDERANTES 3900
Bairro: VILA MONTE ALEGRE CEP: 14.045-902
UF: SP Município: RIBEIRÃO PRETO
Telefone: (16)3315-9197 E-mail: cep@ceep.usp.br

Continuação do Parecer: 3.054.000

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RIBEIRÃO PRETO, 22 de Outubro de 2019

Assinado por:
 RONILDO ALVES DOS SANTOS
 (Coordenador(a))

Endereço: BANDEIRANTES 3900 CEP: 14.040-902
 Bairro: VILA MONTE ALEGRE
 UF: SP Município: RIBEIRÃO PRETO
 Telefone: (16)3315-0197 E-mail: cep@eeerp.usp.br

APÊNDICE A. Instrumento norteador do processo de produção de informações.

INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

1. Dados de caracterização do participante da pesquisa:

- a. Entrevista nº ____.
- b. Data: ____.
- c. Início: ____ / Término: ____.
- d. Local: _____.
- e. Nome do participante: _____.

(informação permanecerá sob sigilo do pesquisador).

- f. Nome fictício do participante: _____.

(Nome usado para a identificação do participante no decorrer da pesquisa).

- g. Idade do participante: _____.
- h. Formação do participante:
- i. Tempo de atuação como enfermeiro da prática:
- j. Locais de atuação como enfermeiro da prática:
- k. Tempo de atuação como docente na instituição:
- l. Tempo de atuação como docente de estágios práticos na instituição:
- m. Locais mais freqüentes de acompanhamento de estágios práticos:
- n. Locais de sua preferência para acompanhamento de estágios práticos:

2. Questão norteadora do estudo:

Quais os princípios que o orientam durante os estágios / atividades teórico práticas?

3. Instrumentos utilizados pela instituição e pelos docentes como subsídio das atividades teórico-práticas:

Você utiliza instrumentos como suporte / subsídio aos alunos durante os estágios / atividades teórico-práticas? Quais são eles?

APÊNDICE B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Clara Cayeiro Cruz, sou enfermeira, com formação em Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Atualmente sou pós-graduanda do Programa de Pós-Graduação Enfermagem em Saúde Pública, ao nível do mestrado, da referida instituição, e estou desenvolvendo uma pesquisa científica sob orientação da Prof^a Rosângela Andrade Aukar de Camargo.

Trata-se de um estudo descritivo exploratório intitulado “Princípios orientadores da docência em enfermagem nos estágios da educação de nível médio” de abordagem qualitativa que será desenvolvido tendo como objetivo: Identificar e analisar os princípios orientadores da docência nos estágios na formação de nível médio em enfermagem, a partir da ótica docente. Dessa forma, entende-se que a importância de aprofundar os estudos acerca dos princípios orientadores da docência nos estágios caracteriza uma questão amplamente discutida em prol da importância do ensino aprendizagem na formação profissional de nível médio em enfermagem que ocorrem em diversas instituições de saúde do sistema de saúde público e privado.

A produção dos dados contará com dois momentos. Sendo o primeiro momento composto por uma entrevista individual que será realizada no dia, horário e local que o Sr (a) preferir, no qual serão feitas perguntas sobre sua trajetória educacional e de trabalho e como tem atuado na docência nos estágios. Esclareço que a entrevista será gravada. O segundo momento contará com a análise e fotografia de documentos utilizados pelo Sr (a) para subsidiar os estágios, como por exemplo, roteiros de estudos e de práticas em campo, bem como demais materiais didáticos disponibilizados aos alunos. A entrevista e o conhecimento e registro fotográfico dos documentos terão a duração estimada de 1 hora. Os documentos serão fotografados por meio do dispositivo celular da própria pesquisadora e arquivados pela mesma para análise posterior e correlação dos dados produzidos na pesquisa. A pesquisadora se compromete a

encontrá-lo (a) no lugar de sua preferência, respeitando a data e horário de sua escolha.

Esclarecemos também, que sua participação na pesquisa é voluntária e que você não será bonificado, porém não terá gastos de qualquer natureza, e que será indenizado caso ocorra algum dano, como prevê a legislação. Garantimos o sigilo e anonimato de sua identificação pessoal, bem como à confidencialidade das informações prestadas. Também nos comprometemos de que as informações obtidas serão utilizadas somente conforme os objetivos propostos pela pesquisa.

A pesquisa não trará benefícios diretos instantâneos para sua prática profissional, porém poderá proporcioná-lo (a) momentos de reflexão sobre e para sua prática profissional, contribuindo em longo prazo com avanços acerca do tema proposto nesse estudo. Existe o risco do Sr (a) se sentir constrangido (a) durante a pesquisa, vivenciando sentimentos de desconforto ou cansaço durante a reflexão de sua prática, caso isso ocorra, a coleta de dados será interrompida imediatamente e lhe será fornecido apoio emocional. Os dados resultantes dessa pesquisa serão utilizados para produção de trabalhos científicos, bem como poderão ser apresentados em congressos ou publicados em revistas científicas, mantendo sempre o compromisso do anonimato de suas informações pessoais.

Sendo assim, gostaria de convidar o Sr (a) a participar desta pesquisa. A sua participação é voluntária, reafirmando que a mesma não lhe trará nenhum custo financeiro, e o Sr (a) terá a liberdade de aceitar ou não participar, podendo também desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga nenhum tipo de dano ou prejuízo.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o parecer de nº 3.654.838 e tem a finalidade de proteger eticamente o participante, e caso necessite de outras informações ele está localizado na Avenida dos Bandeirantes, 3900 Campus Universitário – Bairro Monte Alegre. Ribeirão Preto – SP – Brasil. CEP: 14040-902, ou no e-mail cep@eerp.usp.br, e ainda pelo telefone: 16 33159197. Horário de funcionamento do CEP: de 2ª à 6ª feira, em dias úteis, das 10 às 12 e das 14 às 16h.

Eu, _____,
aceito participar da pesquisa e estou ciente de que as informações serão tratadas

sigilosamente, e caso não queira mais participar da pesquisa, tenho liberdade de retirar este consentimento.

Este documento será assinado em duas vias, sendo que uma será entregue a você. Agradecemos sua colaboração e colocamo-nos à disposição para qualquer informação.

Franca, _____ de _____ de 2020.

Participante da pesquisa

Pesquisadora: Enf.^a Clara Cayeiro Cruz
Telefone de contato: 9.9204-8775
Email para contato: clara.cruz@usp.br

Orientadora: Prof^a Rosângela Andrade
Aukar de Camargo
Telefone de contato: 3315-3403 E-mail
para contato: camargo@eerp.usp

APENDICE C. Ofício de Aceite da Instituição Concedente da Pesquisa.

Franca, 22 de janeiro de 2020.

Prezado Sr (a) Vanda da Silva Benedito Costa
 Coordenador (a) do curso Técnico em Enfermagem da Instituição de Formação de Nível Médio em
 Enfermagem intitulada EPTEC - Centro Educacional

Meu nome é Clara Cayeiro Cruz, sou enfermeira, com formação em Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Atualmente sou pós-graduanda do Programa de Pós-Graduação Enfermagem em Saúde Pública, ao nível do mestrado, da referida instituição. Estou desenvolvendo uma pesquisa científica na linha de Pesquisa: Educação, Tecnologia Educacional, Formação em docência, Saúde e Enfermagem; sob orientação da Prof^ª Dr^ª Rosângela Andrade Aukar de Camargo, atualmente ocupa o cargo de Professor Doutor 01 na mesma instituição de ensino.

Venho por meio deste, convidar a instituição que o Sr (a) coordena a participar da minha pesquisa. Trata-se de um estudo descritivo exploratório intitulado “Princípios orientadores da docência em enfermagem nos estágios da educação de nível médio” de abordagem qualitativa que será desenvolvido tendo como objetivo: Identificar e analisar os princípios orientadores da docência nos estágios na formação de nível médio em enfermagem, a partir da ótica docente.

Dessa forma, solicito a sua permissão para a realização da pesquisa na referida instituição, tendo como público alvo os docentes que atuam nos estágios, em diferentes campos. A produção dos dados contará com dois momentos. Sendo o primeiro momento composto por uma entrevista individual e o segundo contará com a análise e fotografia de documentos utilizados pelo referida instituição e pelos docentes para subsidiar os estágios, como por exemplo, roteiros de estudos e de práticas em campo, bem como demais materiais didáticos disponibilizados aos alunos. A entrevista e o conhecimento e registro fotográfico dos documentos terão a duração estimada de 1 hora.

Cabe ressaltar que a pesquisa não trará nenhum gasto, dano ou prejuízo à instituição, bem como nenhum tipo de recompensa financeira. Caso do Sr (a) concorde com a pesquisa peço por gentileza que assine esse documento no local indicado. Uma via deste documento pertence ao Sr (a).