



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE MEDICINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA SAÚDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA SAÚDE

LAYNE DARLINE DOS SANTOS MEDEIROS

**COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO ALUNO DO 9º PERÍODO DE
ENFERMAGEM NA ATENÇÃO PRIMÁRIA: CONHECIMENTO DO PROFESSOR
PRECEPTOR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

MACEIÓ

2023

LAYNE DARLINE DOS SANTOS MEDEIROS

**COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO ALUNO DO 9º PERÍODO DE
ENFERMAGEM NA ATENÇÃO PRIMÁRIA: CONHECIMENTO DO PROFESSOR
PRECEPTOR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde da Universidade Federal de Alagoas como um dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Viviane Lisboa de Vasconcelos

MACEIÓ

2023

**Catálogo na fonte Universidade
Federal de Alagoas Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

M488c Medeiros, Layne Darline dos Santos.
Competências necessárias ao aluno do 9º período de enfermagem na atenção primária: conhecimento do professor preceptor do estágio supervisionado / Layne Darline dos Santos Medeiros. – 2023.
82 f. : il. color.

Orientadora: Maria Viviane Lisboa de Vasconcelos.
Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 62-67.
Apêndices: f. 68-75.
Anexos: f. 76-82.

1. Educação em enfermagem. 2. Atenção primária à saúde. 3. Preceptoría. 4. Estágio supervisionado. 5. Formação em saúde. I. Título.

CDU: 616-083 : 378



Nada mais havendo a tratar, o(a) senhor(a) Presidente declarou encerrada a sessão de Defesa, sendo a presente Ata lavrada e assinada pelos(as) senhores(as) membros da Banca Examinadora e pelo(a) discente, atestando ciência do que nela consta.

INFORMAÇÕES:

- Para fazer jus ao título de mestre (a)/doutor(a), a versão final da dissertação/tese, considerada aprovada, devidamente conferida pela Secretaria do Programa de Pós-Graduação, deverá ser tramitada para a Biblioteca Central, em Processo de Ficha Catalográfica de Dissertação/Tese, dentro do prazo regulamentar de 60 dias a partir da data da defesa. (Considerar o tempo de suspensão das atividades na Biblioteca Central) Após a entrega da versão com ficha catalográfica e folha com as assinaturas dos examinadores, o texto deverá ser enviado à Secretaria, por e-mail para anexar à Plataforma Sucupira e ao SIGAA, para posterior solicitação de diploma.
- Esta Ata de Defesa é um documento padronizado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Observações excepcionais feitas pela Banca Examinadora poderão ser registradas no campo disponível acima ou em documento anexo, desde que assinadas pelo(a) Presidente.
- Esta Ata de Defesa somente poderá ser utilizada como comprovante de titulação se apresentada junto à Certidão da Coordenação informando que não há pendências atividades acadêmicas.

Celia Maria Silva Pedrosa

Presidente da banca

Celia Maria Silva Pedrosa
Membro da banca interno

Layscente

Membro da banca externo

Documento assinado digitalmente

gov.br
LAYNE DARLINE DOS SANTOS MEDEIROS
Data: 01/02/2023 13:10:48-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Layscente

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pela oportunidade de poder realizar este mestrado — para mim, a realização de um sonho muito desejado.

Agradeço aos meus familiares, em especial ao meu esposo, Marcos Adelmo, por todo o incentivo, por sempre acreditar em mim quando eu mesma, por vezes, não acredito.

Aos meus filhos, José e Pedro, pela inocência e paciência nas vezes em que tive de estar ausente e, ainda que me cobrassem, conseguiam compreender — vocês são o meu combustível diário e a razão pela qual encontro forças para não desistir.

Aos meus pais e irmãos, Ledson e Leone, pela família que somos. Em especial à minha mãe, mulher guerreira que sempre acreditou na educação, sempre nos fez entender que a educação transforma o mundo e as pessoas; obrigada por seus ensinamentos e incentivos. Agradeço também aos meus sogros, por todo o apoio no cuidado com meus bens mais preciosos.

À minha amiga Lígia, pelo incentivo e exemplo dado dentro do mestrado e em outras áreas da vida, ultimamente dividimos muitas coisas em comum.

Não poderia deixar de agradecer à minha orientadora, Profa. Maria Viviane, por toda a paciência — mulher de coração enorme, que não desistiu de mim e que, quando falava comigo, ao invés de me dar uns puxões de orelha (o que eu merecia), me dizia palavras doces e de incentivo.

RESUMO

Este Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso (TACC) é constituído por um artigo e um produto de intervenção, decorrentes da pesquisa intitulada “Competências necessárias do aluno na atenção primária: conhecimento do professor preceptor do Estágio Supervisionado”. Ao final, foram traçadas as considerações gerais do TACC e disponibilizados os apêndices e anexos. Na apresentação são explicitadas as motivações pessoais que levaram à pesquisa, assim como um breve histórico sobre o tema estudado. A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, na qual foram observadas lacunas nos processos formativos dos profissionais e egressos, que dificultavam colocar em prática o preconizado pelo PPC do curso e pelas DCNs. Foram pensadas e executadas ações que pudessem colaborar na formação em saúde, capazes de provocar mudanças nas práticas assistenciais. Desta pesquisa foi gerado um produto educacional e um artigo original; do produto educacional gerou-se uma oficina para as preceptoras do curso de Enfermagem, com o objetivo de mostrar quais as fragilidades encontradas, a fim de trazer soluções de melhorias para o estágio e, conseqüentemente, para o curso. Espera-se que a pesquisa possa contribuir para repensar as práticas docentes e de preceptoria; além disso, houve importante aprendizado para a pesquisadora e seus interlocutores nessa trajetória acadêmica, ao mesmo tempo em que aponta sugestões para a melhoria e novos direcionamentos para o aperfeiçoamento no ensino de Enfermagem e, conseqüentemente, na formação profissional.

Palavras-chave: Formação em saúde. Assistência em Enfermagem. Atenção Primária. Educação em Enfermagem.

ABSTRACT

This Academic Completion of Course Work (TACC) consists of an article and an intervention product resulting from the research entitled “Necessary competences of the student in primary care: knowledge of the preceptor teacher of the Supervised Internship”. At the end, the general considerations of the TACC were outlined and the appendices and annexes made available. In the presentation, the personal motivations that led to the research are explained, as well as a brief history of the subject studied. The research was carried out with a qualitative approach, where gaps were observed in the training processes of professionals and graduates, which made it difficult to put into practice what the PPC of the course and the DCNs recommends. to provoke changes in care practices. The educational products were: an original article, and a workshop for the nursing course preceptors, with the objective of showing which researchers were found, in order to bring solutions for improvements to the internship and, consequently, to the course. It is hoped that the research can contribute to rethink teaching and preceptorship practices; in addition, there was important learning for the researcher and for her interlocutors in this academic trajectory, while pointing out suggestions for improvement and new directions for improving nursing education and, consequently, professional training.

Keywords: Health training; Nursing assistance. Primary Attention. Nursing education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEN	Associação Brasileira de Enfermagem
CA	Categorias de Análise
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Enfermagem
CVB	Cruz Vermelha Brasileira
DCEnf	Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação Enfermagem
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
DNSP	Departamento Nacional de Saúde Pública
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EPEE	Escola Profissional de Enfermagem
EEUSP	Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo
FITS	Faculdade Integrada Tiradentes
forGRAD	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPES	Mestrado Profissional em Ensino na Saúde
OMG	Organização Mundial do Comércio
OMH	Office of Minority Health
PEA	Plano de Ensino e Aprendizagem
PNSIPN	Política Nacional de Saúde Integral da População Negra
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
TAC	Termo de Ajuste de Conduta
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNIT	Centro Universitário Tiradentes
USP	Universidade São Paulo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Categorias de análise e unidades de registro correspondentes: Maceió-AL, Brasil, 2022.....	69
--	-----------

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Caracterização sociodemográfica dos participantes docentes Preceptores do Estágio Supervisionado UNIT em Alagoas.....	29
---	-----------

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	10
2	ARTIGO: COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS DO ALUNO NA ATENÇÃO PRIMÁRIA: CONECIMENTO DO PROFESSOR PRECEPTOR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	12
3	INTRODUÇÃO	13
3.1	Políticas Educacionais para Estágio Supervisionado em Enfermagem.....	15
4	PERCURSO METODOLOGICO	25
4.1	Cenário	25
4.2	Participantes	26
4.3	Coleta de dados	26
4.4	Análise dos dados.....	28
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	29
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
	REFERÊNCIAS	44
7	PRODUTO EDUCACIONAL	50
7.1	Produto 1: material institucional para produção da oficina: quais são as competências e como elas são desenvolvidas na ação docente das preceptoras do curso de Enfermagem	50
7.1.1	Tipo de Produto	50
7.1.2	Apresentação	50
7.1.3	Objetivos do Material Instrucional	51
7.1.4	Objetivos da Oficina.....	51
7.1.5	Procedimentos Metodológicos da Oficina.....	51
7.1.6	Facilitadora	52
7.1.7	Carga-horária.....	52
7.1.8	Público-alvo.....	52
7.1.9	Local e infraestrutura.....	52
7.1.10	Inscrição	52
7.1.11	Equipamentos e Materiais Didáticos	52
7.1.12	Programação da Oficina	53
7.1.13	Roteiro de atividades da oficina	54
7.1.14	Descrição	54
7.1.15	Esboço de questionamentos orais que serão feitos pela facilitadora da Oficina	55
7.1.16	Esboço de questionamentos orais que serão feitos pela facilitadora da Oficina - parte 2.....	57
7.1.17	Resultados Esperados	58
	REFERÊNCIAS	59

8	CONSIDERAÇÕES FINAIS DO TRABALHO.....	60
	REFERÊNCIAS GERAIS DO TRABALHO	62
	APÊNDICES	68
	ANEXOS	76

1 APRESENTAÇÃO

O desejo de pesquisar o tema sobre o “Conhecimento do professor preceptor do estágio supervisionado acerca das competências que o aluno deverá alcançar no estágio da atenção primária” veio por alguns motivos principais: de minha formação em Enfermagem, bem como da atuação como professora preceptora, e da observação prática da grande lacuna mantida na forma como entregamos tais alunos à sociedade. Uma realidade que, se comparada à literatura brasileira sobre o assunto, não apresenta resultado diferente.

Iniciei minha vida acadêmica no então curso de Enfermagem do Centro Universitário Tiradentes no ano de 2007. Em 2012, comecei a trabalhar diretamente com atenção primária de saúde dentro do município de Maceió, Alagoas — onde também nasci —, como preceptora na Faculdade Integrada Tiradentes (Fits), atual Universidade Integrada Tiradentes (Unit), onde permaneço até hoje.

O interesse em desenvolver o referido tema partiu da vivência como preceptora de estágio curricular supervisionado, na qual pude observar a não inclusão do docente no processo de formação. Contudo, sabemos que os graduandos também integram e constroem o processo de formação, de modo que se faz necessário repensar as práticas desenvolvidas em um campo da ciência no qual a interação docente/discente pode avançar para relações pessoais e férteis de trabalho, promissoras para o futuro dos novos profissionais.

Fato é que, durante a graduação, busca-se a formação de profissionais críticos que fortaleçam o Sistema Único de Saúde (SUS) e sejam capazes de modificar o panorama atual do sistema, favorecendo a integralidade da assistência. Porém, quando chegamos ao campo prático com tais alunos, replicamos práticas que ali já acontecem no dia a dia. O próprio sistema e a necessidade de aceitação dos alunos com o estagiário dependem, por vezes diretamente, desse manejo, de modo que passamos a consolidar uma sobrecarga, assumindo demandas de atendimento e, muitas vezes, “fazendo por fazer” e para cumprir a carga horária que nos foi proposta.

Assim, não percebemos qualquer abordagem profissional diferenciada ao cuidado para essa formação e para o fortalecimento do SUS. O modo automático, muitas vezes, tem prevalecido. Passaram-se dez anos e, nesse período, colocou-se a necessidade exponencial de entender as fragilidades na formação dos enfermeiros.

Fica evidente que o egresso de Enfermagem necessita de uma formação pautada na visão crítica e resolutiva, no intuito de favorecer o SUS e, conseqüentemente, privilegiar principalmente o usuário nesse processo. Do mesmo modo que é impensável ao egresso prescin-

dir de conteúdos básicos em saúde da criança, do adulto e do idoso (ciclos da vida humana com peculiaridades de abordagem).

Desse modo, surgiu a pergunta que constituiria a base e a hipótese do projeto: qual o conhecimento do professor preceptor do estágio supervisionado na atenção primária acerca das competências que o aluno deverá alcançar? A pesquisa teve como objetivo principal identificar o conhecimento do professor preceptor do estágio supervisionado na atenção primária sobre as competências que o aluno deverá, necessariamente, alcançar.

A partir do resultado principal da pesquisa, foram criados um produto de intervenção e um artigo original. O produto consistiu no desenvolvimento de uma oficina para as preceptoras do curso de Enfermagem, com o objetivo de mostrar as fragilidades encontradas, a fim de trazer soluções e melhorias para o estágio e, conseqüentemente, para o curso.

O produto proposto nesta defesa de Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso (TACC), apresentado a seguir, foi desenvolvido a partir da análise dos resultados obtidos na pesquisa intitulada “*Competências necessárias ao aluno do 9º período de Enfermagem na atenção primária: conhecimento do professor preceptor do estágio supervisionado*”. A proposta do desenvolvimento do produto educacional consiste na premissa de promover subsídios que possam colaborar com a melhoria do ensino e o seu retorno para a sociedade, em especial do local onde foi realizada a pesquisa.

A fim de causar impacto não apenas em caráter local, mas também em outras áreas da sociedade, todos os produtos serão vinculados a um sistema de informação, servindo como elementos transformadores no processo de ensino-aprendizagem, de maneira que o acesso seja facilitado e possa colaborar na melhoria da formação e das práticas em saúde de outras localidades. Foi realizado um webinar sobre a atuação do preceptor do curso de Enfermagem, no qual abordou-se a temática *Competências necessárias do aluno na atenção primária: conhecimento do professor preceptor do estágio supervisionado*.

2 ARTIGO: COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS DO ALUNO NA ATENÇÃO PRIMÁRIA: CONHECIMENTO DO PROFESSOR PRECEPTOR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Resumo: Introdução: A vivência no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) pelo acadêmico de Enfermagem é considerada obrigatória, visto que seu processo de trabalho no campo de estágio permite a aquisição de uma identidade em sua atuação, fazendo com que isto flua naturalmente, levando o discente a se mostrar cada dia mais preparado e competente, conforme vai lidando com situações em diversos cenários. Tornando-se, desse modo, apto para enfrentar as exigências do mercado de trabalho. **Objetivo:** identificar o conhecimento do professor preceptor do estágio supervisionado na atenção primária acerca das competências que o aluno deverá alcançar. **Metodologia:** estudo de cunho qualitativo, do tipo de Estudo de Caso, realizado em uma instituição de ensino superior particular, por meio de entrevistas dos professores preceptores de estágio supervisionado e análise de conteúdo. **Resultados:** em síntese, a atividade de preceptoria é importante nesse processo de formação. Para tanto, é necessário que o preceptor conheça elementos essenciais para o bom desempenho do seu trabalho, como o PPC do curso e as DCNs, pois é através desses elementos que o profissional tem a possibilidade de perceber-se como estratégia pedagógica real e necessária à formação dos alunos. **Conclusão:** diante das discussões, foram evidenciadas as muitas fragilidades por parte dos preceptores quanto ao conhecimento e as competências que o aluno deverá alcançar até o final do curso. Nota-se que essas fragilidades podem ser identificadas em suas falas quando a maioria deles deixa clara a falta de conhecimento dos principais instrumentos (PPC e DCNs) para a atuação profissional do corpo docente. Em várias das falas colhidas na entrevista, percebe-se a ausência ou a falta de intimidade com esses instrumentos.

Palavras-chave: Formação em Saúde. Assistência em Enfermagem. Atenção Primária. Educação em Enfermagem.

Abstract: Introduction: the nursing student Supervisioned Curricular Internship (ECS) experience is required as obligatory, considering that its work process in the internship field allows the acquirement of an identity in action, making it flow, and guiding the student to show itself more prepared and competent, as he deals with situations in many scenarios. It makes the students able to face the job market exigencies. **Objective:** to identify the primary care Supervisioned Curricular Internship preceptor's knowledge of competencies that students need to reach. **Method:** qualitative case study, realized in a particular higher education institution through interviews with internship preceptors and content analysis. **Results:** in summary, preceptorship is much important trough the formation process. Putting the need that the preceptors can recognize the essential elements to the adequate development of their work, as the PPC and DCNs, cause' is a through those elements that the professional can see himself as a pedagogical strategy to the professional formation that is real and necessary. **Conclusion:** face the discussion, this work has evidenced the many fragilities of preceptors at the knowledge and competencies to be reached by the students at the end of the course. It has shown that those facilities can be identified in their speech when most of them make clear the lack of knowledge of main instruments (PPC and DCNs) to the students professional performance. Many of the collected spechcs through the interviews shows the absence or a lack of intimacy with those instruments.

Keywords: Health training. Nursing assistance. Primary Attention. Nursing education.

3 INTRODUÇÃO

A política educacional brasileira tem demonstrado as práticas pedagógicas relativas ao ensino superior como tema de interesse, especialmente os aspectos referentes aos estágios, considerando que estes se destinam a agregar teoria e prática. Conforme a legislação que trata do estágio no país, mais especificamente a Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, tem-se claras a importância e a determinação de como devem se dar essas atividades na formação dos alunos de cursos superiores, já que versam sobre a forma de vivenciar a realidade profissional (BRASIL, 2008).

A vivência no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) pelo acadêmico de Enfermagem é considerada indispensável, visto que seu processo de trabalho no campo de estágio permite a aquisição de uma identidade na atuação, fazendo com que isto flua naturalmente, levando-o a se mostrar cada dia mais preparado e competente, conforme lida com situações em diversos cenários, de modo a capacitar-se para enfrentar as exigências do mercado de trabalho (BENITO *et al.*, 2012).

Assim, para que o preceptor contribua na formação profissional dos graduandos, faz-se necessário que todos estejam envolvidos no processo ensino-aprendizagem, com avaliação permanente sobre a prática. Para tanto, surge a curiosidade de explorar a temática, checando se as competências e habilidades estão sendo exploradas conforme recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem (PINHEIRO; DARRIBA, 2010).

Por vezes entendido como protagonista, como responsável pelo processo de inserção do estagiário no mercado de trabalho após a graduação, o supervisor acumula exigências por desenvolver nos estagiários o encantamento por determinadas áreas, neles conservando a possibilidade de criar e recriar práticas entendidas como consolidadas (PINHEIRO; DARRIBA, 2010).

Os anseios e sonhos desses alunos como futuros profissionais parecem projetar-se no fazer do enfermeiro, que acompanha de perto o paciente. Expressa, dessa maneira, a satisfação em ver a teoria acontecendo na prática. A observação direta das situações vivenciadas na prática constitui-se como elemento fundamental na construção de estratégias para os enfrentamentos do exercício profissional (LIMA *et al.*, 2014).

Como as competências profissionais também apresentam natureza semelhante e não se configuram nem se desenvolvem de modo desconectado, o estágio durante o curso superior é de extrema importância, pois instiga a reflexão de como formar um profissional crítico, reflexivo, ético, sem o envolvimento dos atores sociais que permeiam seu campo de trabalho.

Assim, a educação em Enfermagem vai além da sala de aula, estendendo-se aos espaços do campo de trabalho, quando o aluno realiza seus estágios (PAIVA; MARTINS, 2012).

Para Antunes (2017), a preceptoria é um espaço de ensino no qual, concomitantemente, aprende-se ao ensinar e vice-versa, havendo uma prática social complexa entre alunos e preceptores, abrangendo as ações de ensinar e aprender. Dessa forma, o processo ensino-aprendizagem segue horizontalmente, com a função do preceptor sendo a de educador e aprendiz; conduta que reflete positivamente na compreensão do ensino entre preceptores e futuros profissionais.

Assim, perante o contexto apresentado, esta pesquisa se justifica pelo fato de que, dada a seriedade da realização do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) para a formação profissional, o estudo proposto apresenta a percepção dos preceptores de Enfermagem sobre quais competências o aluno deverá alcançar na atenção primária.

O interesse em desenvolvê-lo partiu da vivência como preceptora de ECS, onde, por vezes, foi possível observar a falta de inclusão do docente no processo de formação. A importância do estudo refere-se, portanto, ao fato de que os graduandos são parte integrante e construtores do processo de formação. Desse modo, implica necessariamente repensar as práticas desenvolvidas em um campo da ciência onde a interação docente/discipulante pode avançar para relações pessoais e férteis de trabalho, promissoras para o futuro dos novos profissionais.

Como hipótese, levantou-se o fato que existem fragilidades quanto ao conhecimento do professor preceptor no que se refere às competências que o aluno deverá alcançar até o final do curso. Além disso, o estudo é relevante por ter o intuito de promover subsídios científicos que permitam compreender se as novas formas de ensino-aprendizagem estão direcionadas à reflexão dos problemas e à busca de soluções para estes, através de ações originais, criativas e transformadoras da realidade, contribuindo para a formação de profissionais críticos que fortaleçam o SUS e sejam capazes de modificar o panorama atual do sistema, favorecendo a integralidade da assistência.

Diante do contexto aqui exposto, elencou-se a seguinte pergunta para nortear a pesquisa: qual o conhecimento do professor preceptor do estágio supervisionado na atenção primária acerca das competências que o aluno deverá alcançar? Para respondê-la, foram traçados o objetivo geral e os específicos, o geral correspondendo a necessidade de *identificar o conhecimento do professor preceptor do estágio supervisionado na atenção primária acerca das competências que o aluno deverá alcançar*. Os específicos referem-se a: 1) verificar se os preceptores utilizam os critérios de competências necessárias no estágio

supervisionado na atenção primária; e 2) analisar se há concordância entre o que é preconizado nos documentos relacionados às competências do estágio na atenção primária e o que está sendo realizado.

3.1 Políticas educacionais para Estágio Supervisionado em Enfermagem

A paisagem atual da política para educação no país pode ser melhor pensada, considerando dois núcleos: o primeiro se refere à matriz produtiva no capitalismo, onde o cenário atual é de globalização e aumento dos debates sobre políticas da educação enquanto estratégia para produção de profissionais para esse mercado. Isso tem início na década de 1990, no caso do Brasil (DOURADO *et al.*, 2003). O segundo núcleo vem de demandas de diversos grupos sociais, sugerindo que a política educacional não é estática, mas historicamente construída a partir de relações de poder e conflitos (ROTHEN, 2004).

Nos anos 1990, ocorre alinhamento com a agenda neoliberal de mudanças no Estado, onde operam também em várias medidas e em todo o sistema educativo brasileiro, com a proposta de elevar as condições, aumentar a qualidade da educação em geral e incluir maior competitividade no âmbito da ciência e do ensino superior, sob a perspectiva de desenvolvimento econômico do país dentro de uma era de globalização. Constroem-se mecanismos de avaliação permanente, de acordo com as pretensões do capital (LIMA, 2011), assimilando paradigmas educacionais de países dominantes para países periféricos — como é o caso do Brasil, que absorve grande parte de políticas e instrumentos conceituais ideológicos desses países.

Para adaptar os profissionais para as necessidades novas do capitalismo, dois aspectos muito importantes se colocam. O primeiro é o aumento da capacitação técnica com vista ao aumento da competitividade, bem como uma capacitação para uma nova cultura, visando conciliar as classes sociais através da discussão sobre humanização. A Constituição Federal de 1988 é um ponto de partida para a inserção do Brasil dentro dessa perspectiva, no sentido de propor uma democratização da educação. Isso é feito a partir da busca por deixar de tratar da reestruturação produtiva sobre o neoliberalismo, que já havia sido tratado em pequenas doses em todos os países da América Latina.

Na década de 1990, na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, na Tailândia, propõe-se a perspectiva para a década de 1990, com grandes políticas educacionais a nível mundial. Tudo isso era financiado pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pelo Fundo das Nações Unidas para

a Infância (Unicef). Em tese, a proposta era aumentar a equidade social dos países pobres, buscando alinhá-los com os países ricos. A partir da supracitada conferência mundial, o Brasil cria um plano decenal de educação para todos, que significa uma atenção ao movimento mundial proposto pelo Banco Mundial e pela Unesco, tornando-se referência para políticas públicas de educação e impactando todos os níveis de ensino no Brasil (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

[...] Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais, que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

As diretrizes do Banco Mundial orientam as reformas conforme o ideal capitalista, onde a perspectiva de racionalização da educação se submete à lógica do capital, mais voltada para o interesse do capital transnacional. Existe aí uma fragilidade do olhar que não busca enxergar a organização das políticas públicas na educação pela leitura do contraditório. Existe uma opção, através de uma revolução da administração gerencial, que foi o modelo implantado no Brasil, a partir da década de 1990, como ideal de reforma educacional e consolidação das diretrizes internacionais.

No que se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais, presentes no processo de flexibilização, bem como no que tange à ênfase nos aspectos curriculares demandados pelo mundo do trabalho, são apreciadas atividades mais práticas e produtivas. Desse ponto de vista, é importante frisar que o Brasil imitou nesse contexto os países ditos desenvolvidos, estabelecendo fundamentos de adaptação dos conteúdos para a realidade nacional, como os demais países latino-americanos haviam feito. Em consequência, os projetos curriculares nacionais alinharam educação e interesse de acumulação mundial do capital, pela existência de novos tipos de produção e mão-de-obra qualificada. Aqui enfatizando a criatividade dos trabalhadores quanto ao processo de trabalho, buscando que os formandos tenham autonomia e iniciativa própria na solução de problemas em equipe e no uso de novas linguagens e tecnologias (BRASIL, 1998).

A regulamentação de dispositivos para o ensino superior continua depois da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, o que mostra que a política de educação superior não se submete apenas às demandas de regulamentação formal dessa lei. Há, pois, uma posição constante de adaptação ao avanço do neoliberalismo, como se pode ver com o Decreto 2.306 de 1997 para

organização das entidades mantenedoras de educação superior a partir da iniciativa privada, principalmente com fins lucrativos, conforme aponta Severino (2008):

O investimento prioritário na regulamentação de dispositivos relativos ao ensino superior continua mesmo depois de aprovada a nova LDB, evidenciando um processo explícito de uma reforma universitária permanente e capilar. No mínimo, fica claramente assumida a política de ensino superior que, no meu entendimento, não responde apenas às exigências de regulamentação formal da LDB, mas sobretudo consagra uma tomada de posição francamente adequada das consígnias da visão neoliberal da educação. Assim, o Decreto 2.306, de agosto de 1997, nova versão do Decreto 2.026, constitui uma verdadeira reforma universitária, sob essa inspiração. [...] Esse fulminante ardor legislativo expressa bem, de um lado, a adesão explícita à via da privatização, pela "admissão aberta e franca das instituições educacionais com fins lucrativos"; de outro, a aceitação de que pode haver boa formação universitária sem produção de conhecimentos, sem pesquisa na área de ensino a que uma instituição se dedica. Essas duas opções se conformam plenamente à agenda neoliberal para a cultura, ciência e educação (SEVERINO, 2008, p. 80-81).

Enquanto essa discussão é polêmica na agenda dos acordos gerais do comércio e dos serviços da Organização Mundial do Comércio (OMC) — na medida em que propõe regulamentar os serviços da educação, principalmente a nível superior, submetendo-o à lógica do mercado — o Brasil, antecipadamente, estabelece uma norma única no mundo educacional jurídico no artigo 7º do Decreto 2.306, regulamentando de forma clara a instituição e dando condições para seu expansionismo (SGUISSARDI, 2008).

Segundo Cunha (2003), as faculdades podem ser organizadas de várias formas. Podem ser universidades, faculdades integradas, centros universitários, podem, inclusive, desvincular ensino, pesquisa e extensão, como é feito nas nações que emigraram esses paradigmas — como é o caso dos Estados Unidos. A reforma realizada nos anos 1990 e seus impactos nas políticas de educação superior queriam romper a relação intrínseca entre ensino, pesquisa e extensão para um processo expansionista, no sentido de diversificação e diferenciação, com vistas à agilizar a formação universitária para o mundo do trabalho. Esse é um período fundamental para a expansão da educação superior pelas instituições privadas, onde há uma duplicação do número de alunos matriculados nos cursos de faculdades privadas, enquanto o número de universidades públicas não cresce. No caso das privadas, há um crescimento de 63 instituições de ensino superior para 84, entre os anos de 1995 e 2002. Centros universitários foram de zero a 77, dos quais 74 são de iniciativa privada.

Há uma prevalência, portanto, das instituições de ensino superior privadas nas vagas de educação no Brasil. Esse aumento significa a penetração de um paradigma empresarial no campo da educação superior, com a ideologia da democratização do acesso ao ensino. Isso inclui o que é importante neste trabalho — a graduação em Enfermagem, que é, de certa

forma, beneficiada no que se refere às oportunidades para o mundo do trabalho, através de novas políticas de saúde estabelecidas com a criação do SUS e com programa Saúde da Família, posteriormente chamado de Estratégia Saúde da Família (ESF). Esse contexto sugere a inserção do enfermeiro na coordenação de cada equipe nos programas (LIMA, 2005).

A educação superior objetiva a implementação de novas políticas por meio dessas reformas, com a associação entre avaliação, flexibilidade e competição, que é imposta pela agenda neoliberal como tensionamento da mercantilização da educação e privatização do ensino superior, justificada pela universalização do ensino para as camadas sociais mais populares (SEVERINO, 2008). Essa flexibilização intencional traz para instituições de ensino superior a ideia de que a reconstrução do currículo precisa se preocupar com o mundo do trabalho.

Na atual conjuntura mundial, o cenário específico em que se encontra a sociedade brasileira é aquele desenhado por um intenso e extenso processo de globalização econômica e cultural, conduzido pela expansão da economia capitalista, que se apóia, política e ideologicamente, no paradigma neoliberal. Por isso, é tendência mundial, que vai impondo a todos os países a minimização do Estado, a total priorização da lógica do mercado na condução da vida social, o incentivo à privatização generalizada, a defesa do individualismo, do consumismo, da competitividade, da iniciativa privada. No concernente à educação, prevalece a teoria do capital humano, ou seja, a da preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Por sua vez, a ideologia neoliberal encontra apoio teórico nas teses filosóficas que consideram que vivemos uma nova era, aquela de uma pós-modernidade, caracterizada pela superação das grandes teses que lastreavam a modernidade (SEVERINO, 2008, p. 76).

É fato que a educação profissional é fundamental dentro desse contexto capitalista globalizado, possibilitando a promoção do desenvolvimento econômico do país e a inclusão do cidadão no mundo do trabalho. Ou seja, a educação superior deve se preocupar com a concorrência e adaptar o ensino para formar trabalhadores capacitados para a competição, alinhados com todas as inovações teóricas e técnicas disponíveis, buscando minimizar o desemprego (SEGNINI, 2000) — essa é a proposta do Banco Mundial para a educação profissional. Entretanto, é importante não ignorar que as mudanças no mundo do trabalho exigem relação muito próxima com a formação profissional, já que, através do ensino desenvolvido, a economia no mundo moderno pressupõe sempre conhecimento científico incorporado ao cidadão. Diretrizes do Banco Mundial sugerem ser necessária a produção de um novo tipo de intelectual, capaz de atuar de forma prática e técnica, não somente intelectual. Isto para que não se reduza o cidadão a uma única dimensão no processo de formação (FERRETTI *et al.*, 2000).

O estágio curricular supervisionado se apresenta nesse contexto como um instrumento integrador entre o campo de trabalho e a instituição de ensino superior, sendo muito importante — apesar das investidas neoliberais que tendem a direcionar essa relação entre ensino, inserção no trabalho, para um empobrecimento da perspectiva cidadã da profissão. Esse estágio é profundamente importante, principalmente em uma era de grandes transformações no mundo do trabalho e constantes avanços tecnológicos e científicos, que provocam o aumento da discussão sobre os diversos temas na formação, com constante repensar, por parte da faculdade, acerca do processo de formação de enfermeiros e enfermeiras (GOMES; CASAGRANDE, 2001).

A política de estágio curricular supervisionado no Brasil passa a ter grande importância a partir da reestruturação produtiva ocorrida na década de 1990, com a globalização no país, onde há a construção de um ideal de novo trabalhador na perspectiva neoliberal. A partir de 2001, novos roteiros se imprimem para as políticas públicas de estágio (SOUZA, 2009).

Dentro dessa perspectiva, existe o estágio na maioria das diretrizes curriculares nacionais em diversos cursos, separando para a formação do profissional um percentual da carga horária total. Isso ocorre principalmente nas áreas da saúde, onde, além das aulas teóricas e práticas, há previsão de 20% de carga horária destinada ao estágio curricular supervisionado (CNE, 2002).

É importante ter em vista que a Conferência Mundial sobre educação superior, realizada no ano de 1998, tematiza o estágio para a cooperação e comunicação entre o ensino e o mundo do trabalho enquanto instrumental, pressupondo a existência de uma necessidade das instituições que formam o profissional oferecerem a este a experiência necessária à atuação prática no mundo do trabalho — ou melhor, para atender ao mercado. No relatório da conferência percebe-se grande atenção com a aproximação com o novo contexto do mercado, algo claro particularmente em seu artigo 7º. Assim, desde a década de 1990, as políticas públicas de educação foram repensadas para o novo contexto de acumulação do capital. A discussão sobre o estágio curricular supervisionado é fundamental em todo o debate sobre ensino superior no âmbito da saúde.

De certa forma, existe a centralidade do estágio curricular supervisionado dentro da formação do enfermeiro, que dá maior domínio em uma área específica de atuação, revelando saberes e práticas fundamentais à instrumentalização da forma de trabalho que o profissional precisa dominar. O estágio, na medida em que é constitutivo do projeto pedagógico do curso de Enfermagem, une diversos conteúdos da formação acadêmica do enfermeiro, que possui

características específicas no processo de aprendizagem quanto à ligação entre prática e teoria, entre aprender e ensinar e entre organizações, universidades e sociedade (SOUZA, 2009).

O entendimento acerca do estágio curricular supervisionado enquanto momento para um processo de ensino e aprendizagem implica reconhecer que, mesmo que a formação teórica em sala de aula seja radicalmente relevante, sozinha ela é insuficiente para a construção de um profissional de Enfermagem. É indispensável inserir o estudante de na realidade cotidiana, onde trabalhará durante toda a sua vida. A atividade teórica possibilita conhecer a realidade, inclusive como realizar a transformação social de forma eficaz. Entretanto, a realização dessa transformação carece de uma prática que integra os conhecimentos teóricos com a realidade cotidiana de trabalho. Os autores são unânimes acerca da importância do estágio curricular supervisionado e do lugar por ele ocupado na formação do profissional, muito embora existam consensos acerca das investidas neoliberais na relação entre formação acadêmica e estágio.

Assim, o campo de trabalho do enfermeiro e a dimensão acadêmica estão tendo seus laços cada vez mais estreitados para formar um profissional mais preparado. Os impactos da reestruturação produtiva a partir dos anos 1990 foram muito importantes nesse processo e foi ele que tornou mais clara a importância do estágio curricular supervisionado enquanto componente fundamental e indispensável da formação profissional.

No Brasil, até a década de 1940, a ligação entre trabalho e educação era um tema residual nas instituições de ensino superior, na medida em que a educação tinha caráter abusivamente intelectualista, a serviço das classes dominantes. Em outros termos, não era tão importante a eficácia do trabalho do enfermeiro quando lidava com as populações social e economicamente vulneráveis. Contudo, já a partir dessa década se inicia o aumento da discussão sobre o estágio como prática profissional indispensável para a aprendizagem, na medida em que o processo de produção — que surge no Brasil a partir dos anos 1930, com a industrialização — exige maior eficácia das profissões de saúde e não apenas das áreas de engenharia. Entretanto, não havia, na época, legislação para que tal processo fosse respeitado (SOUZA, 2009).

Foi apenas na década de 1970 que surgiu a primeira legislação acerca do estágio, no sentido de promover aproximação entre educação e atuação profissional no Brasil. A Lei 6.494, de 1977, é um marco nesse contexto, pois considera estagiário o aluno regularmente matriculado em instituição de ensino e que esteja frequentando os cursos. É necessário que a instituição de ensino superior e a organização onde será realizado estágio passem por um

perfil de compromisso de estágio, exigência esta que não se impõe sobre estágios extracurriculares (SOUZA, 2009).

O decreto 87.497 de 1982, em seu artigo 2, afirma que a aprendizagem vinda do processo de estágio demanda a participação em situação real no contexto de trabalho dentro da responsabilidade da instituição de ensino do formando (BRASIL, 1982). Em 1994, a Lei 8.859, que complementa a supracitada lei de 1977, afirma que o estágio deve ocorrer apenas em instituição que proporcione experiências práticas dentro da formação do estudante, necessitando ser bem planejado e avaliado, conforme direcionamento do currículo do curso. O Decreto 2.080 (BRASIL, 1996) afirma que a instituição de ensino superior precisa oferecer seguro de acidentes pessoais no contexto de estágio, já que, caso ocorram danos físicos, o aluno precisará ter amparo para voltar às atividades. Isto porque o estágio não é um emprego, de modo que o estudante que estagia não tem direitos trabalhistas garantidos.

Se a instituição de ensino não cumprir as formalidades impostas para o estágio, passa a haver, na verdade, uma distorção da finalidade com fraude trabalhista. A ocorrência desse tipo de situação fez com que o Ministério do Trabalho impusesse uma notificação recomendatória, a de número 741, no ano de 2002, para o Conselho de Reitores, reforçando para as faculdades a necessidade de cumprimento das mediações sobre estágio, bem como objetivos do mesmo, com a afirmação da necessidade de termo de compromisso. Com o tempo, diversas fragilidades na legislação sobre estágio foram sendo identificadas, ao mesmo tempo em que se alavancavam as demandas advindas da necessidade de elaboração de nova legislação, capaz prever e promover mecanismos eficazes para impedir que o estagiário fosse tratado unicamente como mão-de-obra barata.

Depois da recomendação supracitada, bem como da intervenção de agências internacionais sobre a reestruturação produtiva na década de 1990, acerca de políticas educacionais, as instituições de ensino superior passam a repensar o estágio e, em 2002, o Fórum de Pró-Reitoria de Graduação realiza o primeiro Encontro Nacional de Estágio, seguido de outros encontros.

Um dos pontos centrais nas discussões desses encontros é a ligação entre prática e teoria na busca pela superação dessa divisão, a favor de uma formação integral. Os documentos alicerçados a partir desses encontros reforçam a ideia do estágio como elemento indispensável e estratégico para a reavaliação, questionamento e reestruturação do currículo, para tornar possível a relação entre prática e teoria, de modo que estágio deve ser integrado ao currículo (MARRAN *et al.*, 2005).

Dessa maneira, fica claro que, somente após 1970, o estágio curricular supervisionado é regulamentado e toma forma no Brasil. A partir daí, o tema do estágio passa a ser questão recorrente até a primeira década de 2000, ganhando novas formas. Em 2008 entra em vigor a Lei 11.788, acerca do estágio do estudante. Grande parte das reivindicações realizadas pela forGRAD foram assimiladas para a formação profissional continuada; como exemplo, é possível citar a inclusão do plano de atividades no termo de compromisso, bem como a carga horária semanal máxima para o estágio. Incluiu-se ainda o projeto pedagógico do curso, bem como a ideia de que supervisão do estagiário independe da modalidade de estágio (BRASIL, 2008).

A legislação supracitada impõe garantia do estágio como constitutiva do processo educativo e do projeto pedagógico do curso de Enfermagem. Deve haver o reconhecimento do estágio como vínculo profissionalizante, educativo e supervisionado pelo projeto pedagógico do curso, através de um profissional experiente e academicamente qualificado. Muita discussão acerca dessa aproximação entre educação e trabalho ainda é necessária, excepcionalmente no que se refere às experiências de aprendizagem através de legislações de estágio de políticas públicas para efetivar os direitos do profissional em formação (SANTOS, 2004).

Mais especificamente sobre o curso de Enfermagem na modalidade graduação, este é o momento e lugar onde a identidade profissional é construída na prática do estágio e onde ocorre a construção de uma ação vivenciada, crítica e reflexiva, sugerindo que o estágio deve ser planejado de forma sistemática para atingir esta finalidade. É nesse estágio que se amadurece o saber fazer, importante para a autonomia profissional de enfermeiros enquanto agentes de transformação social. Para compreender a práxis existente no estágio, é importante compreender ontologicamente as noções de teoria e prática. Essa compreensão é indispensável para a articulação do currículo, tendo em vista a construção da identidade do profissional no processo do estágio. O estágio não deve ser mecanicista e unicamente construir trabalhadores para servir ao mercado. Deve incluir uma reflexão social tanto ontológica quanto epistemológica, por parte do estagiário, acerca da sua função como enfermeiro para além do trabalho imediato cotidiano, nele criando potencialidades que possibilitem o pensamento acadêmico crítico aliado a uma prática do cuidado também crítica (SILVA; GASPAR, 2018).

É importante realizar uma pergunta muito precisa dentro desse contexto, que é a seguinte: como a legislação contemporânea no Brasil acerca do estágio contribui efetivamente para a formação de um profissional qualificado, nos termos citados?

A partir da Constituição de 1988 e da criação do SUS, houve uma maior exigência pela necessidade de profissional capacitado nesse novo sistema de saúde, que passou a ter em seus princípios a universalidade, a hierarquia de atendimento e a integralidade, modificando a assistência em saúde no país para além da função de cura, incluindo a prevenção (BRASIL, 1988).

Esse contexto exige dos cursos a construção de profissional com perfil bem definido, no momento em que delimita o processo formativo e seu âmbito. O ensino de Enfermagem, desta forma, exigiu muita mudança devido a esse novo contexto institucional, que impôs grandes desafios. É fundamental levar em conta os debates na construção do SUS, posto que este ocorre em 1986, em conferências nas quais discutiu-se a reformulação do sistema nacional de saúde. As propostas de reforma sanitária em 1986 levaram à criação da primeira conferência nacional de recursos humanos para a saúde, onde as mudanças nas instituições formadoras de profissionais de saúde ganharam destaque, no sentido da tematização acerca de como atingir o perfil desejado do profissional (SPESSOTO, 2011).

Em função dessa nova tendência do Estado brasileiro, em 1994 foram organizados o debate e a introdução sobre os rumos da educação e a possibilidade de construção de um novo currículo mínimo para a Enfermagem (GERMANO, 2003). Esse currículo pressupõe o estabelecimento de estágio curricular supervisionado nos dois últimos períodos do curso e a previsão de atuação em centros de saúde e redes hospitalares. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, Lei nº 9.394, abole o currículo mínimo e estabelece diretrizes e bases para a educação nacional. Mesmo na área da Enfermagem, não sentia-se a necessidade de novas reformas exigidas pelo Ministério da Educação (MEC), contudo, no ano de 2001 foram criadas as Diretrizes Curriculares para a Graduação em Enfermagem (DCNENF).

No 7º artigo, as DCNENF destacam que, junto com os conteúdos teóricos e práticos, o curso deve incluir um estágio nos dois últimos semestres — o que equivale a 20% da carga horária. Os estágios representam, substancialmente, $\frac{1}{4}$ da formação de enfermeiros. Desse modo, qualitativamente, tal modalidade de ensino se apresenta na graduação como um dos itens mais importantes no processo de formação desses profissionais. No item III do 6º, as DCNENF arrolam conteúdos radicalmente importantes na formação do enfermeiro, em que os conteúdos específicos da ciência da Enfermagem constituem sempre um momento teórico-prático sobre a articulação entre temas de cuidado e gestão em Enfermagem. Deve ser ressaltado nesse contexto, além das aulas teóricas, as aulas práticas, enfatizadas como recursos educacionais, principalmente no desenvolvimento de habilidades manuais como aplicação da teoria.

Essa iniciativa sugere que a visão proposta pelo Estágio Curricular Supervisionado possui confusões em sua execução, pois o contexto atual deixa margem para colocar em pé de igualdade a aula prática e o estágio, trazendo prejuízos para os princípios pressupostos para o Estágio Curricular Supervisionado, que sugerem aproximar o estudante no campo de trabalho com estudos aprofundados. Em 2008, com a nova lei sobre o estágio (BRASIL, 2008), a graduação em Enfermagem passa a ser obrigada a rever o estatuto do estágio, adequando-se às novas imposições legais.

Diante do exposto, destaca-se o processo histórico da profissão de Enfermagem, o cuidado com a prática da profissão e os possíveis caminhos para o desvio da identidade dessa profissão. Isso reforça a necessidade de discutir como os estágios são entendidos na referida área e como estão em jogo seus encaminhamentos, o perfil profissional e esse processo formativo exigido pelas DCNENF. O estágio curricular supervisionado é uma experiência relacionada a situações de aprendizagem, traz esclarecimento de teoria, instrumentalização de métodos e leitura sobre a disciplina na qual está inserido. Portanto, a prática requer o movimento, a interação e o diálogo necessário ao aprofundamento dos conhecimentos. Pensar em estágio é, antes de tudo, expor e se expor nos exercícios de pensar os conceitos que temos de educação, ciência e conhecimento.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa como modalidade de Estudo de Caso, único, que aborda o conhecimento dos preceptores sobre as competências necessárias, a serem adquiridas pelo estudante no estágio em atenção básica.

A pesquisa qualitativa envolve abordagem interpretativa do mundo, e, no caso específico da pesquisa ora apresentada, os dados foram coletados por meio de questionários e entrevistas. Deste modo, atribui-se a importância fundamental aos depoimentos dos envolvidos, aos discursos, às informações e aos conhecimentos por eles transmitidos (AUGUSTO *et al.*, 2013).

No que se refere especificamente ao estudo de caso, este é um método qualitativo que, segundo Yin (2001), pode responder a questionamentos acerca do fenômeno estudado e contribui para a compreensão das singularidades da realidade, possibilitando ainda a compreensão dos processos organizacionais e políticos da sociedade.

Nesta pesquisa, o Estudo de Caso tem característica intrínseca, visto que o pesquisador tem interesse específico no caso — que é a prática pedagógica do preceptor e a característica educacional, pois o mesmo está preocupado com a ação educativa (ANDRÉ, 2005).

4.1 Cenário

O curso de graduação em Enfermagem de instituição de ensino superior objetivou oferecer educação superior de qualidade, por meio de estudo, pesquisa, ensino e difusão das ciências e da cultura, através do espírito crítico e do pensamento reflexivo.

A graduação no curso de Enfermagem proporciona o desenvolvimento de competências e habilidades para seus alunos, formando profissionais com diferencial técnico-científico, capazes de atender ao mercado de trabalho, assegurando a prática de Enfermagem assistencial e gerencial com compromisso, responsabilidade, ética e cuidado humanizado. O curso tem duração de 10 períodos, nos quais são incluídas várias disciplinas e os estágios supervisionados obrigatórios I e II (PPC, 2015).

O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório faz parte do eixo articulador entre teoria e prática, estando sob a responsabilidade da Coordenação de Estágios do curso de Enfermagem. Durante o estágio, o estudante tem contato muito mais próximo com a realidade profissional onde atuará, não apenas para conhecê-la, mas também para desenvolver as competências específicas de sua formação profissional.

As disciplinas de estágio são componentes curriculares obrigatórios. Os Estágios Curriculares Supervisionados I e II, com carga de 500 (quinhentas) horas cada, utilizam como cenário a Rede de Serviços do Sistema de Saúde, com ênfase nas atividades desenvolvidas em unidades de saúde e hospitais gerais — incluindo escolas de ensino fundamental e médio, abrigos de idosos e creches da rede municipal de ensino. O objetivo é proporcionar ao aluno aproximação com a realidade da população, favorecendo o desenvolvimento de competências preconizadas pelas DCNs.

Assim, a formação profissional dos estudantes do curso de Enfermagem é fundamentada no cuidado aos usuários dos serviços de saúde, pautado na humanização. Visando o acompanhamento mais próximo dos estudantes, as práticas de ensino clínico são desenvolvidas com uma relação aluno/docente de 6 (seis) acadêmicos por professor (PPC, 2015).

4.2 Participantes

O atual universo de docentes corresponde a 7 profissionais. A amostra foi composta por todos os docentes da disciplina que aceitaram participar da pesquisa, tendo como critério de inclusão a inserção destes na disciplina de Estágio Supervisionado I e de exclusão os docentes afastados, de férias ou de licença médica durante o período da coleta de dados.

4.3 Coleta de dados

Foram coletados por meio de entrevistas com os professores preceptores atuantes na disciplina de Estágio Curricular I. As entrevistas foram realizadas com perguntas disparadoras em questionários semiestruturados (Apêndice 2 e 3) e aplicados pela própria pesquisadora, por meio do *Google Meet*, durante o período de março a junho de 2021, devido às medidas sanitárias por conta da pandemia. Há ainda o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o parecer encontra-se sob o número CAAE:47977021.1.0000.5641, anexados ao final do trabalho.

4.4 Análise dos dados

Os dados obtidos foram organizados/analísados a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), que consiste em um conjunto de análises das comunicações, visando — por procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das

mensagens — obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de recepção das mensagens (TRIVIÑOS, 2011).

A análise de conteúdo é realizada em três etapas, sendo elas: pré-análise (onde é realizada a organização do material); descrição analítica (fase que começa na pré-análise e, especificamente, submete o material que constitui o *corpus* a estudo aprofundado e orientado pela hipótese e referenciais teóricos); interpretação (última etapa que é apoiada nos materiais de informação, tendo início na pré-análise e alcançando agora sua maior intensidade relacionando com a reflexão, embasamento nos materiais empíricos e aprofundamento das conexões das ideias chegando, se possível, a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais) (BARDIN, 2016; TRIVIÑOS, 2011).

Para a realização da análise do material verbal, optou-se pela Análise de Conteúdo temática, técnica refinada cuja interpretação e contextualização dos dados vão gerar categorias estabelecidas pelos pesquisadores, a partir do conteúdo das entrevistas — categorias emergentes (BARDIN, 2016).

As entrevistas ocorreram através da ferramenta Formulários do Google, com a coleta tendo ocorrido nos meses de março a junho de 2021, no auge da pandemia, o que impossibilitou o contato físico da pesquisadora com os pesquisados. Dessa forma, foi assegurado o sigilo das respostas, de modo que estas aparecem no formulário de forma anônima. Os dados foram obtidos por meio de resposta escrita e o objetivo do questionário foi conhecer as competências necessárias do aluno na atenção primária: conhecimento do professor preceptor do estágio supervisionado.

Para facilitar a análise posterior dos dados, os entrevistados foram identificados por termos indicadores como letra “P” (preceptor), seguida de um número indicando a ordem cronológica das entrevistas, sequencialmente de “P1” a “P7”, preservando o anonimato dos mesmos.

Para responder a essas perguntas, um *link* do Google Formulários para preenchimento do questionário foi enviado a 6 (seis) profissionais. O questionário aplicado foi produzido e adaptado pelos pesquisadores com as seguintes perguntas disparadoras:

1. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)?
2. Você conhece o PPC do Curso de Enfermagem da Instituição na qual atua?
3. A instituição na qual atua oportuniza Educação Continuada e capacitação docente com a temática do PPC do curso?

4. Você conhece quais as competências necessárias que o aluno deverá atingir até o final da disciplina de estágio supervisionado I? Se sim, cite algumas.
5. Você acredita que as estratégias pedagógicas utilizadas pela instituição o levam a praticar o que recomendam o PPC e as DCNs?
6. Ao término do estágio, você percebe que os alunos se mostram prontos para atuação profissional na perspectiva das DCNs?
7. Existe concordância entre o que é preconizado nos documentos relacionados às competências do estágio na atenção primária e o que está sendo realizado? Justifique sua resposta.

A análise das respostas obtidas nas perguntas abertas possibilitou que as mesmas fossem agrupadas em classes. Para a definição das classes foram consideradas as aproximações com a teoria do processo ensino-aprendizagem, segundo Thomas *et al.* (2016), que consideram o currículo como uma experiência educacional planejada e as estratégias educacionais como um dos passos fundamentais para o desenvolvimento curricular. Os conteúdos definidos e os métodos selecionados devem ser aqueles com maior probabilidade para alcançar os objetivos previamente estabelecidos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os estágios curriculares são desenvolvidos sob supervisão docente e com avaliação processual. As diretrizes estabelecidas para o Estágio levam em consideração o perfil profissiográfico e as DCN, que preconizam a formação de profissionais críticos, capazes de aprender a aprender, de trabalhar em equipe, de levar em conta a realidade social, avaliando e decidindo a conduta mais apropriada, oferecendo atenção integral e fortalecendo a autonomia dos sujeitos através do desenvolvimento de competências no campo da tomada de decisões (GERMANO, 2003).

Participaram desta pesquisa 06 (seis) docentes que, no momento da coleta de dados, faziam parte da disciplina como preceptores da instituição. Todos responderam ao questionário sobre estágio supervisionado, com a ocorrência de abstenções diante de algumas perguntas e outras, para as quais não foram apresentadas justificativas.

Algumas perguntas dentro do questionário foram realizadas para caracterizar os participantes, cujos dados estão expostos na tabela 1.

TABELA 1 – Caracterização sociodemográfica dos participantes docentes preceptores do Estágio Supervisionado UNIT em Alagoas

Faixa etária	Nº	%
30 a 40	05	83,33%
41 a 50	00	00,00%
51 a 60	01	16,66%
TOTAL	06	100,00%
Sexo	Nº	%
Masculino	00	00,00%
Feminino	06	100,00%
TOTAL	06	100,00%
Ano de conclusão (Graduação)	Nº	%
2009	01	16,66%
2011	03	50,00%
2012	01	16,66%
2013	01	16,66%
TOTAL	06	100,00%
Grau acadêmico (Titulação)	Nº	%
Mestre	03	50,00%

Enfermeira	02	33,33%
Especialista	01	16,66%
TOTAL	06	100,00%
Outras Especializações	Nº	%
Urgência Emergência e UTI	04	44,44%
Mestre Pesquisa em Saúde	01	11,11%
Saúde Pública com Ênfase em S. da família	02	22,22%
Enfermagem do Trabalho	02	22,22%
TOTAL	09	100,00%
Tempo de trabalho como professor preceptor	Nº	%
2 a 5	02	33,34%
6 a 10	04	60,66%
TOTAL	06	100,00%
Tempo de trabalho na Instituição	Nº	%
2 a 4	02	33,33%
5 a 7	02	33,33%
8 a 10	02	33,33%
TOTAL	06	100,00%

Fonte: Elaboração própria (2021).

A qualificação dos profissionais demonstrou ser suficiente para justificar um bom desempenho e conhecimento adequado à realização de seu trabalho como docente, agregando ao ensino experiências fundamentais para a formação. O sistema de ensino de Enfermagem ocupa posição fundamental no processo de modernização e desenvolvimento da assistência à população, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Sua função é formar e qualificar profissionais para atender às diversas — e cada vez mais complexas — demandas do setor de saúde, pondo o alcance do objetivo de aumentar a construção de conhecimento relevante e inovador (ERDMANN *et al.*, 2011).

Seguindo com o grau de titulação, o quadro conta ainda com especialistas e mestres, estes últimos representando metade dos profissionais — é uma exigência institucional, cabe ressaltar, que esse profissional seja, no mínimo, especialista.

Quando passamos a interpretar quanto ao sexo, totaliza com sexo feminino, levando ao que a literatura revela: a predominância de profissionais do sexo feminino, algo que pode estar relacionado a questões históricas ou, possivelmente, se dê pela própria atuação na profissão. Pode-se afirmar que a profissão se mantém feminina em todos os níveis e que esta feminização persistente desde o início da profissionalização (LOPES, 2007).

Devido à Enfermagem ter sido usualmente associada ao cuidado (com predomínio da figura feminina), a participação do homem (enfermeiro) tem sido pequena (MARTINS *et al.*, 2006).

Essa pesquisa corrobora a regra predominante no campo da Enfermagem, que é a de abranger principalmente mulheres na profissão. Isso significa que, no Brasil, ainda não se quebrou a tendência histórica da associação entre Enfermagem e feminilidade, o que também foi confirmado em outras pesquisas, como as de Ortega (2015) e Neto (2020), acerca da formação acadêmica do profissional de Enfermagem.

Quanto ao tempo de formação, o profissional com menor tempo de experiência apresenta 8 (oito) anos de formação, o que passa a ser bastante relevante para o processo formativo, visto que a experiência é importante — é a formação adequada para a realização de todas as demandas sociais para o profissional de Enfermagem, que não se constrói apenas com a formação teórica, mas com a experiência que serve de complemento indispensável à concretização das habilidades demandadas.

A seguir, tem-se o quesito tempo de trabalho como professor e tempo de trabalho na instituição na função de preceptor. O que apresenta menor tempo possui 2 (dois) anos de experiência; alguns deles chegam a apresentar experiência de mais de 6 (seis) anos. Dentre as várias funções, os preceptores — em termos do campo da Enfermagem — orientam, apoiam, ensinam e compartilham experiências, aprimoram as habilidades clínicas dos recém-formados para que se adaptem ao exercício vocacional e proporcionam condições adequadas para a mudança cotidiana, daí a importância do tempo de serviço.

Desta forma, o cuidado em Enfermagem integra-se a uma atitude de destaque na profissão, uma vez que permite a empatia pelos problemas de saúde e fragilidades apresentados pelo paciente, bem como em procedimentos dolorosos e demorados. Para estabelecer essa empatia, são fundamentais as relações interpessoais entre especialistas e pacientes no cotidiano das instituições de saúde. As relações interpessoais ganham espaço quando auxiliam o cuidado em diferentes níveis de complexidade; ali os enfermeiros tornam-se agentes de mudança que, motivados pela mudança pessoal, profissional e social, podem interagir e intervir na sociedade (VALENÇA, 2016).

No Brasil contemporâneo, os preceptores no campo da Enfermagem orientam, apoiam, ensinam e compartilham experiências, aprimoram as habilidades clínicas dos recém-formados, para que se adaptem ao exercício vocacional, e proporcionam condições adequadas à mudança cotidiana. O exercício da profissão é bem realizado durante o processo de formação (BARBEIRO, 2010).

A troca entre eles depende também da empatia, que é vantajosa pela aceitação de grupos já formados. A aprendizagem por meio da troca de informações entre enfermeiros promove a socialização profissional, coordena a efetividade da formação inicial e justifica o que é aceito no ambiente profissional. Assim, a troca de experiência e a prática continuada dessa atividade favorecem a evolução de conhecimentos, habilidades e hábitos da profissão (BARBEIRO, 2010).

De acordo com os resultados obtidos, observou-se que a relação entre enfermeiros residentes e enfermeiros preceptores foi melhor esclarecida pelos enfermeiros preceptores residentes em algum momento da trajetória da profissão. Isso pode se dar em decorrência de já conhecerem as dificuldades da relação equipe-residente, bem como a necessidade de atrair cada um dos membros da equipe para a maturidade profissional (BARBEIRO, 2010).

Essas informações constituem o substrato mais objetivo da pesquisa, pois trata-se do que os profissionais fizeram e fazem (cursos, tempo de trabalho). Contudo, é importante atentar para alguns aspectos mais subjetivos desses professores: o conhecimento e as ideias que possuem, pois é esse substrato mais objetivo que constitui o objeto desta dissertação — o conhecimento do professor preceptor acerca de determinado assunto. Sobre isso, algumas perguntas colocadas para os entrevistados versavam sobre o conhecimento do professor preceptor, referindo-se a determinado assunto. Com a análise das falas dos participantes emergiram algumas categorias, como demonstrado a seguir:

a) Categoria 1: Conhecimento superficial sobre as DCN para o curso de Enfermagem

Esta categoria demonstra o conhecimento dos docentes preceptores quanto às DCNs dos cursos de Graduação em Enfermagem. Nas falas de alguns participantes, percebe-se a consciência do papel importante das DCNs para os referidos cursos:

[...] Importante para a melhoria da qualidade do ensino prestado. Facilita o conhecimento e planejamento do que é proposto nas IES. Traz normas as quais devem ser implantadas, implementadas e seguidas (P4).

[...] Levantamento das habilidades necessárias para a profissão com o objetivo que a graduação deve alcançar (P3).

No entanto, em outras falas a resposta é confusa, demonstrando desconhecimento sobre as diretrizes: “[...] São encontros obrigatórios para o direcionamento do ensino unificado” (P2).

Isso nos leva a crer que a falta de conhecimento gera essa confusão, mesmo diante dos avanços no fortalecimento da mudança na área da educação em Enfermagem. Na prática docente percebe-se o quão importante é ter clareza das DCNs, pois é por meio delas que se conhecem as normas obrigatórias que guiarão o currículo em exercício. As Diretrizes Curriculares do curso de graduação em Enfermagem deverão contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do curso, assim, ambos deverão andar juntos para orientar o currículo e direcionar um perfil acadêmico e profissional do egresso.

As DCN/ENF constituem um instrumento norteador do processo de construção de Projetos Pedagógicos, trazendo como critérios: o eixo orientador dos conteúdos mínimos para a formação do profissional; a flexibilidade na organização do curso; o princípio da formação integral; a adoção de metodologias ativas; a incorporação de atividades complementares; o princípio da interdisciplinaridade; a predominância da formação sobre a informação; a articulação entre teoria e prática; e a inseparabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2001).

Seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os estágios curriculares são desenvolvidos sob a supervisão docente, com avaliação processual. As diretrizes estabelecidas para o Estágio levam em consideração o perfil profissiográfico e as DCN, que preconizam a formação de profissionais críticos, capazes de aprender a aprender, de trabalhar em equipe, de levar em conta a realidade social, avaliando e decidindo a conduta mais apropriada, oferecendo atenção integral e fortalecendo a autonomia dos sujeitos na produção da saúde através do desenvolvimento de competências no campo da tomada de decisões (PPC, 2015, p. 80).

Para Ito *et al.* (2006), os processos educativos buscam a passagem do estado de desconhecimento relativo para um estado de conhecimento capaz de transformar a realidade. Na educação, é necessário considerar o contexto do indivíduo e do meio em que ele vive; a ocupação dos espaços deve ser planejada, realizada e avaliada por profissionais competentes nas dimensões ética, técnica, estética e política, bem como socialmente comprometidos com o exercício da cidadania. O enfermeiro pretendido constrói, a cada instante, juntamente com os professores e profissionais do campo de ação, a história da Enfermagem; daí a necessidade de colocar em prática o que recomendam as DCNs.

A problemática que pretendemos discutir soma-se e debruça-se sobre a suposição de que o ensino de enfermagem de nível superior não prepara suficientemente o enfermeiro para o seu exercício profissional e está pouco adequado ao mercado de trabalho. Afirmação que, muitas vezes, é constatada na manifestação da dicotomia presente entre teoria e prática (ITO *et al.*, 2006, p. 573).

Esses avanços são constituídos como fruto da mudança paradigmática na contemporaneidade, envolvendo o reconhecimento da multidimensionalidade da prática profissional (técnica/científica, ética, social e política) como forma de superar o pensamento simplificado e fragmentado da realidade; de estimular a indissociabilidade das bases biológicas e sociais da atenção à saúde/enfermagem; o aperfeiçoamento da articulação entre pesquisa, ensino e extensão, fixando a integração teoria e prática; o fomento à produção de conhecimento próprio e inovador, voltado a uma assistência de qualidade; a diversificação de cenários de práticas de saúde/enfermagem; a adoção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, tendo o aluno como sujeito do seu processo de formação; e adoção da flexibilidade curricular, evitando a rigidez dos pré-requisitos e dos conteúdos obrigatórios (FERNANDES; REBOUÇAS, 2013).

b) Categoria 2: Conhecimento inadequado sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso

Embora todos os participantes relatem ter tido contato com ou ter lido o PPC, observa-se uma nítida inadequação do seu conhecimento. Apesar de estar disponível no site oficial da instituição, o PPC não era discutido até 2 (dois) anos atrás, conforme expõe um dos participantes: “Sim, conheci recentemente, quando participei da construção do Plano de Ensino e Aprendizagem (PEA) da disciplina e durante minha disciplina do mestrado. Apesar de estar disponível facilmente no site oficial, o PPC do curso na preceptoria não era trabalhado até dois anos atrás” (P1).

Outros participantes afirmam ter contato a cada início de semestre, informando que é sempre debatido, para que, com essa leitura, seja possível ajustar a melhoria da qualidade do ensino a ser ofertado no curso:

[...] Entrei em contato em momentos de planejamentos realizados geralmente nos inícios do semestre (P4).

Semestralmente, nós levantamos as dificuldades encontradas na formação do aluno e atualizamos o PPC de tal forma que supra essas novas dificuldades encontradas (P5).

O PPC do curso de enfermagem é sempre debatido semestralmente, para que, com ele possamos ajustar a melhoria da qualidade do ensino que vai ser ofertado em nosso curso, disciplinas ofertadas, suas metas, objetivos, planos de ensino, o que facilita o nosso trabalho e cria uma ligação entre os docentes, na escolha dos melhores métodos e como devemos aplicá-los (P6).

Porém, nas falas ainda é possível perceber que a maioria desconhece o PPC e, talvez, até o que de fato seja um PPC, pois não se faz alterações semestrais nesse documento — ainda que as dificuldades encontradas possam servir de base para futuros ajustes —, muito menos o mesmo é utilizado com frequência no início dos semestres. Trata-se de um documento que se encontra disponível no site institucional, acessível para que todos possam realizar a leitura, mas ele não segue sendo debatido semestralmente, como as entrevistadas relatam em suas falas.

O PPC é baseado em padrões de qualidade na formação da cidadania no contexto da graduação, tendo como premissas as mudanças atuais e as promessas futuras, com significado claro e compromisso coletivo de pessoas, instituições e grupos, definidos para configurar comportamentos construídos de maneira coletiva. Portanto, todos os PPCs são também projetos políticos, pois se relacionam intimamente com os compromissos sociopolíticos, além de refletir a instituição e os reais interesses coletivos da maioria das pessoas. O PPC se engaja na luta por uma sociedade mais justa, digna, igualitária e solidária, com o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos política e socialmente conscientes de suas responsabilidades sociais e profissionais (LOPES NETO, 2008).

Durante o processo da análise dos dados qualitativos, foram encontrados como focos principais o conhecimento, a formação e o planejamento, daí a importância desses profissionais docentes entenderem e terem clareza do PPC para que possam compreender a necessidade de formação de profissionais críticos e reflexivos, à luz das DCNs e do próprio PPC.

A formação de profissionais em saúde críticos, reflexivos e transformadores de suas realidades está intimamente ligada às concepções pedagógicas que estimulam o aprender a aprender, o que pode ser adotado nas práticas profissionais de educação em saúde junto aos usuários, famílias e comunidades nas quais atuarão. Sendo assim, a discussão e a vivência dessas metodologias podem se tornar importantes estratégias para a instrumentalização e a atuação por parte desses docentes (MACEDO *et al.*, 2018).

c) Categoria 3: Habilidades necessárias ao estudante no estágio supervisionado na atenção primária

A categoria 3 (três) fala sobre as competências que o aluno deverá atingir, até o final do estágio, na atenção primária, considerando que o estágio curricular visa proporcionar a inserção entre a academia e o mercado de trabalho.

Na fala dos participantes, observamos uma recorrência em relação a algumas habilidades específicas — como autonomia, habilidades práticas e proatividade.

As competências de autonomia no atendimento frente aos programas do Ministério da Saúde. Gerenciamento e tomadas decisões (P1).

Proatividade, pensamento crítico, habilidades práticas no manejo dos programas implementados pelo SUS, liderança, organização (P2).

Saber atuar na atenção básica em todos os seus programas, reconhecer a realidade epidemiológica e sanitária de uma região, ter noções como atuar na parte burocrática e administrativa na atenção primária (P4).

Ter autonomia na realização das consultas e procedimentos de enfermagem: Pré-natal, Puericultura, imunização, Planejamento Familiar, Realização de coleta de exame citológico, Saúde do homem, manuseio do sistema E-SUS, Visita domiciliar, programas de Tuberculose e Hanseníase. Realização de Educação em saúde com a comunidade. Além de um bom desenvolvimento com a equipe multiprofissional que atua na Unidade (P6).

O PPC do curso traz entre seus objetivos específicos as finalidades do estágio para o aluno:

- a) O estágio oferece possibilidade de uma visão prática do funcionamento de uma empresa ou instituição de saúde e ao mesmo tempo leva a familiarizar-se com o ambiente de trabalho. Possibilita também condições de treinamento específico pela aplicação, aprimoramento e complementação dos conhecimentos adquiridos, indicando caminhos para a identificação de preferências para campos de atividades profissionais;
- b) Realizar ações que desenvolvam o trabalho em equipe multidisciplinar, no entendimento e convívio com outras áreas de saúde, assim como seu colega de estágio e professor, além de desenvolver no aluno o comprometimento ético, a responsabilidade, o gerenciamento, o discurso e a comunicação de forma correta, efetiva e responsável;
- c) Desenvolver a criatividade para a utilização de técnicas e manobras, principalmente em locais ou entidades que não possuem recursos próprios;
- d) Utilizar valores e atitudes baseados em princípios éticos pertinentes ao exercício profissional (PPC, 2015, p. 361-362).

O graduando em Enfermagem terá sua formação pautada no processo de aprender a aprender, nas dimensões: aprender a ser; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a conhecer, tendo em vista articular o ensinar e o aprender a conhecer, classificar, analisar, discorrer, opinar, fazer analogias, registrar, fazer diagnósticos e generalizações, dentre outros objetivos de ensino, propiciando a conquista de autonomia, discernimento e proatividade para assegurar a integralidade à atenção à saúde das pessoas, grupos sociais (famílias, outros) e coletividades (BRASIL, 2018).

Compreender o quanto são intrínsecos os aspectos teóricos e práticos da realidade em que os profissionais constroem identidades ajuda a melhorar e a entender os comportamentos formativos entre saber fazer e simplesmente saber, entre formação acadêmica e trabalho na graduação e, principalmente, na busca pela formação na área da pesquisa. O contributo dos estágios na formação profissional baseada no saber-fazer não se reduz a um pequeno número de competências pedagógicas e conhecimentos metodológicos, mas para a melhoria e reflexão em função do que deve ser feito para promover a qualidade da intervenção das competências e habilidades dos alunos. Portanto, a qualquer momento, entre outras coisas, as questões éticas, metodológicas, epistemológicas e humanas são revisitadas.

d) Categoria 4: Estratégias pedagógicas e inconsistências no estágio curricular obrigatório

A categoria faz referência à forma como os preceptores avaliam as estratégias pedagógicas utilizadas pela instituição de ensino na formação do aluno dentro da disciplina de Estágio Curricular Obrigatório na atenção primária. As estratégias pedagógicas são os procedimentos planejados com intuito de atingir objetivos de ensino; dentro delas, poderão ser utilizados métodos e práticas explorados como meio para acessar e produzir conhecimentos.

Ótimas! Nossos alunos são privilegiados em poder ter o acompanhamento de um preceptor 40h semanais, onde podemos ensinar a eles durante todo o estágio, todos os programas que são ofertamos na unidade, sanando dúvidas e ofertando todo nosso conhecimento e experiência na atenção básica. Além do formato da avaliação que contempla um processo de ensino e aprendizagem, relacionando a teoria e prática de suas vivências, contemplando todos os conteúdos que foram inseridos no PPC, de acordo com os principais objetivos das DCNs (P6).

Contudo, em suas falas os entrevistados não deixam claro seu entendimento no que diz respeito às estratégias preconizadas pela instituição, pois parte do grupo de preceptores afirma a existência de falhas nas estratégias pedagógicas, enquanto para outros a estratégia pedagógica é satisfatória, conforme observado nos relatos a seguir.

Precárias, na verdade, dentro do estágio, apesar de se ter um preceptor por campo, existe uma falha nas estratégias pedagógicas (P1).

A atividade de preceptoria é importante na formação do aluno, no entanto, pode acomodar o aluno por ter sempre um professor disponível presente em todo o seu estágio e acarretar falhas no desenvolvimento da autonomia enquanto futuro

profissional. Acredito que a supervisão, em momento oportuno seria mais efetivo (P4).

Para Santos *et al.* (2016), na docência no ensino superior espera-se que, além de conhecimentos em sua área de formação, o docente trabalhe fundamentos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem associados aos saberes de sua vivência profissional e de sua produção científica. Nessa perspectiva, é interessante que o docente não se limite ao campo de atuação para o qual foi formado, mas que busque o constante aprendizado. É necessário que compreenda o processo de ensino-aprendizagem, estruturando a metodologia de ensino e o conhecimento do plano pedagógico institucional da área de atuação.

As atividades práticas correlacionadas ao ensino das disciplinas específicas da área de Enfermagem, sendo especialmente o ensino clínico ou estágio cumpre etapas nas quais se observa a evolução da aprendizagem teórico-prática, estabelecendo um processo dirigido que parte das atividades mais simples até as mais complexas da vivência profissional (PPC, 2015, p. 78).

A organização curricular e o perfil do egresso se articulam de forma coerente, visando a formação orientada à compreensão e à intervenção nos determinantes biopsicossociais do processo saúde-doença, com ênfase nos aspectos clínico-epidemiológicos assistenciais, e limitada pela indefinição das competências e habilidades necessárias para esse desafio.

O Curso de Enfermagem contempla áreas de conhecimento geral e específico, que são pilares na formação do enfermeiro, verificável na estrutura curricular, elaborada em consonância com as Diretrizes Curriculares, garantindo o ensino com seus conteúdos essenciais relacionados ao processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade (PPC, 2015, p. 76).

Para tanto, o docente deve possuir habilidades que o possibilitem identificar, de maneira precoce, sinais de limitações do aluno no processo de aprendizagem. Daí a importância de ações como escuta ativa, eliminação de dúvidas, encorajamento, incentivo ao raciocínio crítico e empatia, pois o professor deve lembrar que, antes de ser educador, ele também já esteve ocupando a mesma cadeira em que se encontram seus alunos atualmente (FONTES *et al.* 2019).

Quanto às estratégias utilizadas na instituição e se as mesmas são suficientes para praticar o recomendado no PPC e nas DCNs, ao longo das respostas percebemos desencontros nas falas no tocante à compreensão do que de fato são as estratégias pedagógicas. Sendo assim, torna-se difícil atingi-las e colocar em prática as recomendações existentes no PPC do curso e nas DCNs. Conforme nos mostram as falas dos participantes, o grupo dividiu-se no

que diz respeito a se as estratégias pedagógicas os levam a praticar o recomendado no PPC e nas DCNs:

Ao PPC em parte sim, mas as DCN's existem muitas falhas (P1).
Nem sempre (P3).

Apesar de todo o esforço, não é sempre que conseguimos (P4).

Sim, considero que conseguimos praticar através dessas estratégias (P5).

As DCNs de Enfermagem não se reduzem a um mero documento produzido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); elas norteiam todas as instituições de ensino superior do Brasil na formação profissional de enfermeiros e na definição de componentes curriculares essenciais dos cursos de graduação nessa área para a implementação do currículo para estágio supervisionado; bem como na incorporação de atividades complementares e na organização de cursos com base na flexibilidade curricular. Ressalta-se, ainda, a importância de uma variedade de cenários de aprendizagem voltados ao SUS e à realidade comunitária, para proporcionar qualidade e integralidade do comportamento humano em Enfermagem — elementos que devem estar associados ao processo de construção do conhecimento sobre o desenvolvimento de agravos à saúde em várias fases do ciclo vital humano (LOPES NETO, 2007).

As supracitadas diretrizes destinam-se a fins acadêmicos e profissionais para enfermeiros competentes, por meio de referências nacionais e internacionais, compatíveis com perspectivas de formação e abordagens contemporâneas. A intenção é fornecer diretrizes gerais para auxiliar o processo de treinamento a desenvolver a capacidade de aprender a aprender. Igualmente, intenta garantir a integridade da assistência à saúde com qualidade, eficiência e resolutividade (LOPES NETO, 2007).

Nas instituições de ensino superior de natureza privada, deve-se conferir especial atenção ao que pode ser considerado como vulnerabilidades (menos experiência no ensino e mais experiência profissional em saúde). A falta de experiência educacional prévia pode proporcionar a entrada para um aprendizado mais moderno, incluindo metodologias ativas (LOPES NETO, 2007); entretanto, a aprendizagem no âmbito do estágio envolve a necessidade de que a instituição tenha grande experiência pedagógica dentro das instituições de saúde, não somente conhecimentos de Enfermagem.

e) Categoria 5: fragilidades para atuação profissional

A categoria cinco refere-se à percepção dos preceptores sobre se os alunos estão preparados para a atuação profissional após o estágio. Contudo, conforme avalia-se nas falas a seguir, há fragilidades no processo para atuação desses futuros profissionais:

Sim, mas com algumas fragilidades (P1).

Alguns, sim (P2).

Boa parte, não (P3).

Sim. Depende também do aluno, quando é um aluno disposto a aprender e praticar, esse aluno consegue ao final do estágio ter segurança para atuar na atenção básica (P6).

O estágio curricular supervisionado se apresenta como instrumento integrador entre o campo de trabalho e a instituição de ensino superior, sendo muito importante, apesar das investidas neoliberais que tendem a direcionar essa relação entre ensino e inserção no trabalho para um empobrecimento da perspectiva cidadã da profissão. Esse estágio é profundamente importante, principalmente em uma era de grandes transformações no mundo do trabalho e constantes avanços tecnológicos e científicos — o que provoca o aumento da discussão sobre os diversos temas na formação, com o constante repensar, por parte da faculdade, acerca do processo de formação dos discentes.

Além de proporcionar experiência técnico-científica, o estágio supervisionado — quando o enfermeiro entra em contato direto com a realidade da saúde da população e o mundo do trabalho — traz importante contribuição educacional, possibilitando a integração do desenvolvimento pessoal e profissional e dos conhecimentos construídos ao longo do curso, por meio da relação entre teoria e prática (TAVARES, 2011). O PPC do curso traz como finalidade do estágio e objetivo do mesmo:

Propiciar aos alunos do Curso de Enfermagem conhecimento, aprofundamento temático, estímulo à produção científica, consulta de bibliografia especializada e aprimoramento da interpretação crítica, bem como a desenvoltura na apresentação oral de suas ideias, conforme Regulamento de Estágios Curriculares Obrigatórios do curso de Enfermagem (PPC, 2015, p. 361).

O enfermeiro preceptor tem contribuído significativamente para este processo de formação. Embora muitas vezes não esteja vinculado à academia, interessa-se prioritariamente pelos aspectos educacionais e de aprendizagem do desenvolvimento profissional, desempenhando importante papel na formação, na inserção e na socialização dos

egressos do ambiente de trabalho, embora haja ainda carência de literatura sobre esse tema, integrando conceitos e valores (TAVARES, 2011).

Como principais objetivos a serem alcançados pelos alunos, destaca-se o que o Estágio Curricular visa proporcionar uma complementação do processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se um instrumento de integração entre a academia e o mercado de trabalho (PPC, 2015).

O estágio tem como objetivo oferecer subsídios à revisão de currículos, adequação de programas e atualização de metodologias de ensino, de modo a permitir à instituição uma postura realista quanto à sua contribuição ao desenvolvimento regional, além de permitir melhores condições de avaliar o profissional em formação (PPC, 2015, p. 361).

f) Categoria 6: síntese do trabalho realizado

O labor exercido na preceptoria é fundamental no itinerário formativo do profissional, especialmente se considerarmos a instituição onde a pesquisa foi desenvolvida, onde o aluno tem o preceptor em seu acompanhamento de forma cotidiana, diariamente. Dadas as condições, urge que esse profissional domine questões fulcrais para o eficaz desempenho do trabalho exercido, como o PPC do curso e as DCNs, por exemplo. Tais elementos possibilitam estratégias pedagógicas concretas, necessárias e fundamentais à formação dos alunos.

As DCNs do curso de Enfermagem não podem ser reduzidas à letra morta, ao lugar de mero documento formal que o CNE produz. Estas se constituem como eixos norteadores das instituições de ensino superior do Brasil na formação dos profissionais de Enfermagem e na consolidação dos componentes curriculares fundamentais das graduações nessa área, no que diz respeito à implementação do currículo para estágio supervisionado.

Os resultados efetivados em nossa pesquisa demonstram que, apesar da atividade da preceptoria contribuir de forma significativa no processo de formação dos profissionais de enfermagem, muitos as desconheciam de forma mais aprofundada. E não apenas as leis e diretrizes da Enfermagem, mas também a dimensão da profissão e seus fundamentos éticos. Foi trabalho árduo, mas de grande retorno, possibilitando potencializar ferramentas e mecanismos entre o ensino e o serviço de saúde.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estágios supervisionados são espaços privilegiados nos quais os discentes são confrontados com as necessidades reais e, para tal, exerce papel fundamental nesse processo o preceptor. O estágio curricular supervisionado é exatamente esse espaço que torna possível concretizar o ideal de profissional de Enfermagem, é um momento que possibilita certo tipo de reflexão distinta daquela realizada em sala de aula nas disciplinas acadêmicas. O profissional constrói seu verdadeiro conhecimento, integrando toda a sua experiência em sala de aula e canalizando para a formação de sua identidade.

Trata-se de identidade que precisa ter a instituição de ensino como vigilante, promotora dos pressupostos cognitivos emocionais e éticos fundamentais que precisam estar incorporados em todo profissional de Enfermagem. Antes de ser um enfermeiro, o profissional deve ser também um cidadão, um agente de transformação. Afinal, o papel da universidade não é formar meros trabalhadores para o mercado, mas melhorar a sociedade e a produção de profissionais com capacidade — necessitando ser pensada e planejada junto ao Estágio Curricular Supervisionado para tal.

Em síntese, a atividade de preceptoria é importante nesse processo de formação, principalmente se levarmos em conta que a instituição na qual processou-se a pesquisa tem esse preceptor no acompanhamento diário junto ao aluno. Para tanto, é necessário que o profissional conheça elementos essenciais para o bom desempenho do seu trabalho — como o PPC do curso e as DCNs —, pois será através deles que conseguirá perceber-se como estratégia pedagógica real e necessária à formação dos alunos.

Diante das discussões, evidenciou-se a existência de muitas fragilidades, por parte dos preceptores, acerca do conhecimento quanto às competências que o aluno deverá alcançar até o final do curso. Nota-se que tais fragilidades podem ser identificadas em suas falas quando a maioria deles deixa clara a falta de conhecimento dos principais instrumentos (PPC e DCNs) para a atuação profissional do corpo docente. Em várias das falas coletadas durante as entrevistas é possível perceber a ausência ou a falta de intimidade com esses instrumentos.

Desse modo, portanto, constitui uma necessidade institucional urgente tornar esses instrumentos parte necessária da formação continuada dos docentes ou mesmo que em novas contratações essa passe a ser uma exigência por parte da instituição. Isso posto pela imprescindibilidade de que quem chegue tenha conhecimento sobre esses instrumentos, visto que os mesmos se mostraram necessários para atingir os objetivos propostos na formação em Enfermagem.

Outros estudos podem aprofundar essa discussão e avançar na construção do conhecimento nesse campo, bem como as pesquisas com os próprios docentes e discentes da instituição. O produto proposto veio nessa direção, podendo contribuir com a instituição e com a ampliação das práticas de ensino e, dessa forma, garantir que os egressos do curso de graduação em Enfermagem tenham uma formação mais ampla, e que, quando profissionais, possam intervir na realidade de maneira mais comprometida e consciente.

Assim, estratégias que melhorem a articulação entre o ensino e serviço de saúde aparecem como ponto de partida para se pensar em um novo fazer no ensino dos estágios curriculares obrigatórios, favorecendo — por meio de diálogos e reflexão — a construção conjunta para alinhamento das ações a serem desenvolvidas nos ECS.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ANTUNES, J. M. *et al.* Preceptoria como lócus de aprendizagem e de coprodução de conhecimento. **Revenferm UFPE**, Recife, v. 11, n. 10, p. 3741-3748, out. 2017.
- AUGUSTO, C.A. *et al.* Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Rev. Econ. Sociol. Rural**, v. 51, n. 4, p.745-764, 2013.
- BARBEIRO, F. M. dos S. *et al.* Enfermeiro preceptor e residente de enfermagem: a interação no cenário da prática. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental**, v. 2, n. 3, jul./set. 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENITO, G. A.V. *et al.* Desenvolvimento de competências gerais durante o estágio supervisionado. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 65, n. 1, p. 172-178, 2012.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília (DF): Presidência da República [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 fev. 2021.
- BRASIL. **Decreto 87.497, de 18 de agosto de 1982**. Revoga a Lei 6.494, de 7 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.
- BRASIL. **Decreto 2.080 de 26 de novembro de 1996**. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982, que regulamenta a Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, que dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2080. Acesso em: 20 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no.2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o

art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº. 3, de 7/11/2001**. Institui Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. Diário Oficial da união 09 nov 2001; Seção 1. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CES03.pdf?query=Curr%C3%ADculos. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e revoga as Resoluções CNS nos. 196/96, 303/2000 e 404/2008. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files//media/document//resolucao-cns-466-12.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018**. Aprova o Parecer Técnico nº 28/2018, contendo recomendações do Conselho Nacional de Saúde (CNS) à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação bacharelado em Enfermagem. Conselho Nacional de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/48743098/do1-2018-11-06-resolucao-n-573-de-31. Acesso em: 02 fev. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CP 2/, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). **Resolução COFEN 299, de 2005**. Revoga a Resolução COFEN-245/2000. Rio de Janeiro: COFEN, 2005.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 37-61, 3 jun. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100003>. Acesso em: 05 jun. 2021.

DOURADO, L. F. *et al.* **Políticas e Gestão da Educação Superior**: transformações recentes e debates atuais. Goiânia: Alternativa, 2003.

ERDMANN, A. L. *et al.* Panorama da educação em enfermagem no Brasil: graduação e pós-graduação. **Enfermagem em Foco**, [S.l.], v. 2, o. 89-93, maio 2011.

FERNANDES, J. D.; REBOUÇAS, L. C. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em enfermagem: avanços e desafios. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 66, n. esp., p. 95-101, set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672013000700013. Acesso em: 10 mai. 2021.

FERRETTI, C. J.; DOS REIS, S. J. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 43-66, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000100003>. Acesso em: 05 jun. 2022.

FONTES, F. L. de L. *et al.* A Enfermagem no ensino superior: estratégias utilizadas pelo enfermeiro docente para melhoria de suas práticas pedagógicas. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>. Acesso em: 21 ago. 2022.

FRANÇA, A. P. *et al.* **II Congresso Internacional de supervisão clínica**: livro de Comunicações & Conferências. [S.l.]: Luís Carvalho, 2015.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>. Acesso em: 10 jun. 2021.

GERMANO, R. M. O ensino de enfermagem em tempos de mudança. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 56, n. 4, p. 365-368, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/CgygD7jBb9rbMd7BJrPBcrK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

GOMES, J. B.; CASAGRANDE, L. D. R. **Auto avaliação**: um caminho para a formação do profissional crítico-reflexivo na enfermagem. Ribeirão Preto: Edusp, 2001.

HANNA, A. C. R. C.; BAGETO, S. S. **Obstáculos que os Acadêmicos de Enfermagem Encontram no Estágio Dentro do Ambiente Hospitalar**. 2014. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Enfermagem) — Universidade Presidente Antônio Carlos, Faculdade de Saúde de Barbacena, Barbacena, Minas Gerais, 2014. Disponível em: <http://www.unipac.br/site/bb/tcc/tcc-57f6597928ef9eacc6bedc8d1f19c122.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.

ITO, E. *et al.* O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 40, n. 4, p. 570-575, nov. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342006000400017>. Acesso em: 10 jun. 2021.

LIMA, K. R. S. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva. 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

LIMA, P. G. **Política científica e tecnológica no Brasil no governo Fernando Henrique Cardoso**. Dourados: UFGD, 2011. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORIA/catalogo/politica-cientifica-e-tecnologica-no-brasil-no-governo-fernando-henrique-cardoso-1995-1998.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

LIMA, T. C. *et al.* Estágio curricular supervisionado: análise da experiência discente. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 67, n. 1, p.133-140, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/0034-7167.20140018>. Acesso em: 20 mai. 2021.

LOPES NETO, D. *et al.* Um olhar sobre as avaliações de Cursos de Graduação em Enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 61, n. 1, p. 46-53, 2008.

LOPES NETO, D. Aderência dos Cursos de Graduação em Enfermagem às Diretrizes Curriculares Nacionais. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 60, n. 6, p. 627-34, nov./dez. 2017.

MACEDO, K. D. da S. *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **Esc. Anna Nery**, v. 22, n. 3, p. 1-9, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/XkVvYBMtbgRMLxQvkQGqQ7z/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2021.

MARRAN, A. L. *et al.* As políticas educacionais e o estágio curricular supervisionado no curso de graduação em enfermagem. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 13, n. 1, p. 89-108, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sip00025>. Acesso em: 05 jun. 2021.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. **Notificação Recomendatória n. 741/2002**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <https://maua.br/files/102016/notificacao-recomendatoria-n7412002-101557.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.

NETO, F. R. G. Reflexões sobre a formação em Enfermagem no Brasil a partir da regulamentação do Sistema Único de Saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, n. 25, v. 1, jan. 2020.

ORTEGA, M. del C. B. Formação acadêmica do profissional de enfermagem e sua adequação às atividades de trabalho. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 23, n. 3, p. 404-410, maio/jun. 2015.

PAIVA, K. C. M.; MARTINS, V. L. V. Contribuições do estágio extracurricular para as competências profissionais: percepções de acadêmicos de enfermagem. **Rev. Eletr. Enf.**, v. 14, n. 2, p. 384-94, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/10364>. Acesso em: 01 ago. 2021.

PINHEIRO, N. N. B.; DARRIBA, V. A. A clínica psicanalítica na universidade: reflexões a partir do trabalho de supervisão. **Psicologia Clínica**, v. 22, n. 2, p. 45-55, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pc/a/Qn3MCzcydSxVNpWCZQX9NTd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2021

ROSA, J. K. L.; WEIGERT, C.; SOUZA, A. C. G. A. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132012000300012>. Acesso em: 01 ago. 2021.

ROTHEN, J. C. **Funcionário intelectual do Estado: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004. Disponível em: <https://rothen.pro.br/site/tese/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SANTIAGO, E. S. **Tradição e modernidade: desanexação da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-10052011-150138/pt-br.php>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SANTOS, C. C. M. *et al.* Fatores que influenciam a percepção de professores de enfermagem das competências na docência. **Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 4, n. 2, p. 86-97, 2016. Acesso em: 21 ago. 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4979/497950109003/497950109003.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2022.

SANTOS, H. M. **O estágio curricular na formação de professores**: diversos olhares. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SEGNINI, L. R. P. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 72-81, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200011>. Acesso em: 05 jun. 2021.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar em Revista**, n. 31, p. 73-89, 2008. Acesso em: 05 jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100006>. Acesso em: 05 jun. 2021.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004>. Acesso em: 05 jun. 2021.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, p. 205-221, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093>. Acesso em: 05 jun. 2021.

SOUZA, T. M. C. **Intersubjetividade na Formação Profissional**: a experiência do estágio supervisionado em Serviço Social no Centro Jurídico Social da Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Unesp/Franca. 2009. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) — Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2009. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Administracao/UnidadeauxiliarCentroJuridicoSocial/dissertacao-tatiana-machiavelli-carmino-souza.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.

SPESSOTO, M. M. R. L. **A articulação das políticas públicas de educação e de saúde na voz de egressos**: análise da formação de enfermeiros em Dourados-MS. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGD-2_7adfd139f527b1b0fdbf5e75d50afd77. Acesso em: 05 jun. 2021.

TAVARES, P. E. N. A vivência do ser enfermeiro e preceptor em um hospital escola: olhar fenomenológico. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, v. 12, n. 4, out./dez., 2011.

TEODORO, A. **Tempos e andamentos nas políticas de educação**: estudos iberoamericanos. Brasília: CYTED, 2008.

THOMAS, P. A.; ABRAS, C. N. Step four: educacional strategies. *In: THOMAS, P.A. et al. Curriculum development for medical education: a six-step approach*. 3th ed. Baltimore: JHU Press, 2016. p. 65-97.

TRIVINOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p. *In: SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método*. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/878/87817147006.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

VALENÇA, C. N. *et al.* Vivências dos profissionais da enfermagem sobre procedimentos executados no hospital. **Revista Cubana de Enfermería**, v. 32, n. 4, 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

Como parte obrigatória para a obtenção do título de mestre no programa de Mestrado Profissional da área de Enfermagem, esquematizamos uma oficina voltada aos preceptores e, quando possível, aos coordenadores do curso de Enfermagem. Nela se buscará compreender as competências intrínsecas ao curso, especificamente em dois documentos: o Programa Político Pedagógico (PPC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), bem como o papel dos docentes na formação profissional do curso de Enfermagem (BRASIL, 2018).

Os materiais educacionais escolhidos se justificam pela necessidade de conhecimento desses documentos pelos preceptores dos cursos de Enfermagem, observando a dificuldade que tais docentes têm em entender quais as habilidades éticas, morais e instrumentais direcionadas pelos PPC e DCNs.

Sendo assim, a Oficina visou contribuir com a formação continuada dos preceptores do curso de Enfermagem e reforçar a importância de garantir uma educação e prática profissional sustentadas por dois documentos e diretrizes da área da Enfermagem.

7.1 Produto: material instrucional para produção da oficina: quais são as Competências e como elas são desenvolvidas na ação docente das preceptoras do curso de Enfermagem?

7.1.1 Tipo de produto

Material Instrucional - Oficina.

7.1.2 Apresentação

A necessidade da existência dos estágios está sendo regida por leis como a nº 11.788/2008, que versa sobre sua importância e como devem ser as atividades nesta etapa de pós-formação profissional (BRASIL, 2008). Sendo assim, além da exigência do estágio, há regimentos de aperfeiçoamento profissional, os quais devem ser guiados, por exemplo, pelas DCNs para a Graduação em Enfermagem e pelo PPC, os quais guiam os preceptores dos estágios no que diz respeito ao aprendizado, ao ensino e aos métodos e processos avaliativos, esmerando a prática e o melhoramento de habilidades dos estagiários através desses parâmetros educacionais da área da Enfermagem.

Sendo assim, entende-se que os preceptores dos referidos estágios devem seguir parâmetros nacionais, buscando orientar seus alunos em uma prática efetiva, com vivências que servirão como base para as habilidades cotidianas da profissão, garantindo o melhor relacionamento e atendimento entre enfermeiro e paciente. Sabendo da imensa importância do conhecimento e da vivência dos preceptores na etapa do estágio, há fundamentos — tanto do ensino quanto da aprendizagem — que regem a ética profissional, no intuito de universalizar a preparação humana deste profissional. Sendo assim, as fragilidades encontradas com esta pesquisa de mestrado encontram na Oficina uma oportunidade de serem expostas aos docentes e coordenadores do curso, na tentativa de contribuir tanto com a formação docente quanto discente do curso de Enfermagem em uma Instituição de Ensino Superior da cidade de Maceió.

7.1.3 Objetivo do Material Instrucional

A revisão das competências utilizadas no estágio em Enfermagem e como desenvolvê-las de forma mais assertiva pelos preceptores do curso.

7.1.4 Objetivos da oficina

- Interpretar o Programa Político Pedagógico (PPC) e as Diretrizes Curriculares do curso de Enfermagem (DCNs);
- Certificar sobre o conhecimento desses documentos na ação docente;
- Reforçar o seguimento dos PPC e DCNs nas práticas do curso de Enfermagem;
- Auxiliar a construir os saberes e as práticas éticas e morais do curso de Enfermagem.

7.1.5 Procedimentos Metodológicos da Oficina

Para a realização da oficina, esquematizamos as seguintes necessidades básicas para a sua realização: facilitadora da oficina, público-alvo, local, infraestrutura, equipamentos, carga-horária e programação/roteiro de atividades. Os itens são descritos observados a seguir:

7.1.6 Facilitadora:

A oficina foi realizada pela mestranda Layne Darline dos Santos Medeiros.

7.1.7 Carga-horária:

A oficina teve duração de 8 horas, divididas em dois turnos, sendo realizada em um único dia (manhã: 08 às 12h e tarde: 14 às 18h), com pequenos intervalos entre as atividades.

7.1.8 Público-alvo:

Os preceptores e coordenadores do curso de Enfermagem.

7.1.9 Local e infraestrutura:

Para realização da oficina, foi preciso requisitar à coordenação do curso de Enfermagem a separação de uma sala em uma Instituição de Educação Superior de Maceió, tendo sido necessários confirmação e acesso a alguns equipamentos e materiais — a exemplo do acesso à *internet*, computador e caixa de som. Além disso, houve outros itens levados pela palestrante, também descritos na sequência deste subcapítulo.

Ademais, se fez necessário um ambiente arejado e/ou climatizado para a realização das atividades, sendo importante confirmar a sala reservada nos turnos requisitados e conferir o ambiente antes dos preceptores e coordenadores chegarem ao local, de modo que confirmou-se a execução da oficina.

7.1.10 Inscrição

Foi requerido à coordenação do curso de Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior de Maceió o envio de um formulário no *Google Forms* para inscrição e confirmação da participação dos preceptores e coordenadores na Oficina.

7.1.11 Equipamentos e Materiais Didáticos

- Projetor multimídia;

- Lousa;
- Pincel atômico;
- Computador/*notebook*;
- Material impresso;
- Acesso à *internet*;
- *Pendrive*;
- Caixa de Som.

7.1.12 Programação da Oficina

A oficina teve 8 (oito) horas de duração, sendo dividida em dois turnos de 4 (quatro) horas cada, com apenas dois intervalos de 15 (quinze) minutos e pausa para o almoço de 1 (uma) hora entre a divisão da manhã e tarde. No entanto, é foi preciso reforçar que esta é uma estimativa do tempo da atividade.

Sendo assim, esboçamos o planejamento da oficina, mas reforçamos que, devido a intempéries, o ritmo da mesma foi adequado à realidade da aplicação das atividades.

TEMPO	ATIVIDADE (Manhã: 08 às 12h)
30 min.	Apresentação da oficina: ministradora e interação com as (os) docentes. Reforço das motivações e objetivos da oficina; proporcionar acolhimento dos docentes.
60 min.	Apresentação dos dois documentos a serem abordados: PPC e DCNs. Início da leitura e discussão sobre o Projeto Político Pedagógico (PPC).
15 min.	Intervalo
70 min.	Discussão sobre o PPC e o papel do docente na aplicação do Projeto Político Pedagógico no curso voltado à prática da enfermagem.
65 min.	Aplicação da Autoavaliação dos docentes e encerramento das discussões sobre o PPC.
	ATIVIDADE (Tarde: 14h às 18h)
30 min.	Revisão do PPC
60 min.	Leitura e Apresentação das Diretrizes Curriculares do Curso de Enfermagem (DCNs)
15 min.	Intervalo
70 min.	Discussão sobre as Diretrizes (DCNs)

5 min.	Aplicação da autoavaliação sobre as Diretrizes Curriculares do Curso de Enfermagem (DCNs) e a prática das preceptoras diante de tal documento. Agradecimento e encerramento da oficina.
--------	---

7.1.13 Roteiro de atividades da oficina

**Autoapresentação da ministradora e da Oficina e interação com as (os) docentes.
Reforço das motivações e objetivos da oficina; proporcionar acolhimento dos docentes.
(Manhã - 30 min.).**

7.1.14 Descrição

- Acolhimento dos preceptores e os coordenadores, indicando entrada e escolha dos assentos;
- Organização circular das cadeiras, para que todos pudessem se ver e a relação entre as pessoas fosse reforçada com esta ambientação;
- Apresentação da palestrante da oficina: currículo e motivações; apresentação dos preceptores e coordenadores, incentivando a socialização de experiências e vivências na área da Enfermagem e da educação;
- Iniciada a apresentação da oficina: provocações, objetivos e atividades; negociar o momento da hora do intervalo: antes de iniciar o primeiro conteúdo da oficina ou depois da primeira etapa.

Apresentação dos dois documentos a serem abordados: PPC e DCNs. Início da leitura e discussão sobre o Projeto Político Pedagógico (PPC) [Manhã - 60 min.]

- Apresentação das Políticas Educacionais no Âmbito da Enfermagem;
- Análise das Políticas Educacionais;
- Reforço do perfil e das práticas do docente no estágio em Enfermagem diante do PPC.

Discussão sobre o PPC e o papel do docente na aplicação do Projeto Político Pedagógico no curso voltado à prática da Enfermagem. (Manhã - 70 min.)

- Exemplificação do PPC de Enfermagem em relação aos Direitos Humanos, envolvendo a moral e a ética do exercício da Enfermagem;
- Reforço do papel dos preceptores na transformação de ações humanizadas dos novos enfermeiros quando em relação à atenção à saúde, à tomada de decisões; à liderança; à administração e gerenciamento e à educação permanente e continuada (PPC, 2019).

Aplicação da Autoavaliação em forma de debate e encerramento da discussão sobre o PPC (Manhã- 65 MIN)

- A apresentação do método de autoavaliação serviu para reforçar a percepção dos preceptores e coordenadores diante da aplicabilidade do PPC no curso de Enfermagem, assim como para observar a honestidade diante do conhecimento das práticas educacionais e as ações éticas e morais que envolvem as ações do exercício da Enfermagem. Para isso, algumas perguntas foram estimuladas pela facilitadora da Oficina, inicialmente baseadas em algumas perguntas já utilizadas nesta pesquisa — as quais se encontram nos apêndices —, mas evitando repetir os mesmos questionamentos. Portanto, o debate será construído na necessidade de compartilhar vivências e a facilitadora deverá guiar tais experiências no sentido do desenvolvimento moral e ético assegurados por trás do documento lido até então.

7.1.15 Esboço de questionamentos orais que foram feitos pela facilitadora da Oficina:

1. Mesmo que não reconheçam o Programa Político Pedagógico ou trechos do PPC, vocês poderiam citar uma ação/aplicação dos parâmetros durante minhas aulas no curso de Enfermagem? Obs.: é preciso dar espaço para respostas negativas, criando um ambiente de pouco julgamento, mas de muita abertura e revisão da docência como ação construtiva.
2. Como vocês acreditam que sua ação docente alcança não só conhecimentos práticos, mas também da ética e moral que envolve o exercício da Enfermagem? Quais exemplos e experiências vocês podem nos dar?
3. Quais os exemplos éticos e morais vocês reforçam em seus alunos, principalmente em relação ao PPC e a outras leis e parâmetros do curso de Enfermagem?

4. Quando vocês observam atitudes em desconformidade com a prática da Enfermagem, chamam a atenção dos cursistas e reforçam o PPC e outras leis que regem o curso da Enfermagem? Caso não esteja associada ao PPC, qual a outra maneira didática vocês utilizam para contornar a situação?
 5. Qual a sua visão sobre a importância da educação continuada dos preceptores da Enfermagem? Quais as formações os docentes têm?
 6. A leitura do PPC reforça sua prática docente, instiga a educação continuada ou desmotiva os preceptores? Obs.: deve-se criar um ambiente no qual cada um dos envolvidos na Oficina tenha seu momento certo de contribuir com o debate, de forma organizada e atenta.
- O debate foi aberto com intervalos para momentos de pergunta, de resposta e de discussão sobre cada ponto da autoavaliação em conjunto;
 - Encerrou-se o debate e foi dado intervalo de almoço, reforçando a importância de todos participarem da segunda etapa da Oficina, que ocorreu no turno da tarde.

Revisão do PPC (Tarde - 30 min.)

- Acolhimento dos participantes na oficina no turno da tarde, reforçando o esforço e a permanência dos envolvidos na oficina;
- Revisão de alguns trechos do PPC, direcionando antecipadamente certas conexões com o novo texto a ser lido: as Diretrizes Curriculares do Curso de Enfermagem (DCNs).

Leitura e Apresentação das Diretrizes Curriculares do Curso de Enfermagem (DCN)
--

[Tarde - 60 min.]

- Apresentação das Diretrizes Curriculares do Curso de Enfermagem (DCNs);
- Leitura e resumo das diretrizes. Toda a leitura será guiada e apresentada em *slides*, facilitando a leitura conjunta e a discussão durante e posteriormente à apresentação. Nesta etapa, as cadeiras serão dispostas em fileiras, tradicionalmente, para que todos possam observar os *slides*.

Discussão sobre as Diretrizes (DCN) [Tarde - 70 min.]

- Continuação da leitura das DCNs;
- Discussão crítica acerca da prática das diretrizes no curso de Enfermagem e o reforço do uso do documento nas práticas da Enfermagem.

Aplicação da autoavaliação sobre as Diretrizes Curriculares do Curso de Enfermagem (DCNs) e a prática das preceptoras diante de tal documento. Agradecimento e encerramento da oficina [Tarde - 65 min.]

- Levando em consideração as competências e habilidades descritas nas DCNs, o último debate foi reforço sobre alguns pontos, os quais foram mediados pela facilitadora, por exemplo:

7.1.16 Esboço de questionamentos orais que foram feitos pela facilitadora da Oficina
- parte 2

1. Diante das DCNs, quais perspectivas pessoais foram restauradas em relação à educação permanente dos docentes do curso de Enfermagem?
 2. Quais competências e habilidades chamaram mais a sua atenção? Obs.: foi incentivada uma resposta que explicasse o motivo da escolha.
 3. Como você entende o encontro das políticas da saúde com as políticas sociais? Como lidar com ambos os fatores na docência?
 4. Qual o ponto ético e moral que você mais trabalha em sala de aula? Obs.: reforçar que esta é uma pergunta na qual se considera que o preceptor desconhece as DCNs, mas pratica e ensina de forma intuitiva alguma dessas competências socioculturais.
 5. Como você entende a aplicação das DCNs (considerando que agora se conhece as diretrizes) no curso prático de Enfermagem?
- Depois do debate, das considerações feitas acerca dos documentos abordados e do reconhecimento da necessidade de seguir tais normas também no exercício de Enfermagem e não só na teoria, a facilitadora da Oficina se encaminhará para o encerramento

do curso, ao agradecimento a todos os envolvidos e à realização do *feedback* do que a percebeu durante a Oficina, principalmente sobre os documentos lidos e debatidos.

7.1.17 Resultados Esperados

Espera-se que a Oficina possa contribuir com a formação continuada dos docentes do curso de Enfermagem, principalmente em relação à leitura e aplicação do Programa Político Pedagógico (PPC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) voltadas ao curso referido. Assim, procura-se contribuir com a capacitação dos preceptores e, conseqüentemente, uma melhora no desempenho do curso e na formação curricular, ética e moral dos docentes e discentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm Acesso em 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº. 3, de 7/11/2001. Institui Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 nov. 2001; Seção 1. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CES03.pdf?query=Curr%C3%adculos. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018**. Aprova o Parecer Técnico nº 28/2018, contendo recomendações do Conselho Nacional de Saúde (CNS) à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação bacharelado em Enfermagem. Conselho Nacional de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/48743098/do1-2018-11-06-resolucao-n-573-de-31. Acesso em: 02 fev. 2021.

PROJETO Pedagógico do Curso de Enfermagem (PPC). Universidade Tiradentes: Pró-Reitoria adjunta de graduação presencial – UNIT. Alagoas, Maceió, 2019-2023. Disponível em: http://gphandlahdpffmccakmbngmbjnjjiahp/https://al.unit.br/arquivos/reitoria/PDI_UNIT-AL.pdf. Acesso em: 19 dez. 2022.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO TRABALHO

A partir dos resultados, foi possível perceber que os estágios supervisionados são espaços privilegiados nos quais os discentes são confrontados com as necessidades reais, do qual participa como fundamental o papel do preceptor nesse processo. O estágio curricular supervisionado é exatamente esse espaço que torna possível concretizar o ideal de profissional de Enfermagem, é um momento que possibilita um tipo de reflexão distinta da realizada em sala de aula, nas disciplinas acadêmicas. O profissional constrói seu verdadeiro conhecimento, integrando toda a sua experiência em sala de aula e canalizando para a formação de sua identidade.

Trata-se de uma identidade que precisa ter a instituição de ensino como vigilante, promotora dos pressupostos cognitivos emocionais e éticos fundamentais que precisam estar incorporados em todo profissional de enfermagem. Antes de ser um enfermeiro, ele deve ser também um cidadão, um agente de transformação, afinal, o papel da universidade não é formar meros trabalhadores para o mercado, mas melhorar a sociedade e a produção de profissionais com capacidade. Para isso, precisa ser pensada e planejada junto ao estágio curricular supervisionado.

Em síntese, a atividade de preceptoria é importante nesse processo de formação, principalmente se levarmos em conta que a instituição na qual ocorreu a pesquisa tem esse preceptor diariamente no acompanhamento do aluno. Isso implica a necessidade de que esse profissional conheça elementos essenciais para o bom desempenho do seu trabalho, como o PPC do curso e as DCNs, pois é através desses elementos que se tornará possível ao preceptor perceber-se como estratégia pedagógica real e necessária para a formação dos alunos.

Fica evidente que, assim como o egresso de Enfermagem necessita de conteúdos básicos em saúde da criança, adulto, idoso (ciclos da vida humana com peculiaridades de abordagem), é igualmente indispensável a ele uma formação pautada na visão crítica e resolutiva, a fim de favorecer ao SUS e, conseqüentemente, o usuário, que será o principal privilegiado nesse processo. Outros estudos podem aprofundar essa discussão e avançar na construção do conhecimento nesse campo, bem como as pesquisas com os próprios docentes e discentes da instituição.

Os produtos propostos vêm nessa direção e podem contribuir com a instituição e com a ampliação das práticas de ensino, garantindo que os egressos do curso de graduação em Enfermagem tenham uma formação mais ampla e que, quando profissionais, os então estudantes possam intervir na realidade de maneira mais comprometida e consciente.

Desta forma, estratégias que melhorem a articulação entre ensino e serviço de saúde aparecem como ponto de partida para se pensar em um novo fazer no ensino dos estágios curriculares obrigatórios, favorecendo, por meio de diálogos e reflexão, a construção conjunta para o alinhamento das ações a serem desenvolvidas nos ECS.

REFERÊNCIAS GERAIS DO TRABALHO

- AMANTÉA, M. L. **Competências do professor do Estágio Curricular do Curso de Graduação em Enfermagem segundo a percepção dos próprios docentes**. 2004. Tese (Doutorado em Enfermagem da Universidade de São Paulo) — Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ANTUNES, J. M. *et al.* Preceptoria como locus de aprendizagem e de coprodução de conhecimento. **Revenferm UFPE**, Recife, v. 11, n. 10, p. 3741-3748, out. 2017.
- AUGUSTO, C.A. *et al.* Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Rev. Econ. Sociol. Rural**, v. 51, n. 4, p.745-764, 2013.
- BARBEIRO, F. M. dos S. *et al.* Enfermeiro preceptor e residente de enfermagem: a interação no cenário da prática. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental**, v. 2, n. 3, jul./set. 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENITO, G. A.V. *et al.* Desenvolvimento de competências gerais durante o estágio supervisionado. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 65, n. 1, p. 172-178, 2012.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília (DF): Presidência da República [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 fev. 2021.
- BRASIL. **Decreto 87.497, de 18 de agosto de 1982**. Revoga a Lei 6.494, de 7 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.
- BRASIL. **Decreto 2.080 de 26 de novembro de 1996**. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982, que regulamenta a Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, que dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2080. Acesso em: 20 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no.2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº. 3, de 7/11/2001**. Institui Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. Diário Oficial da União 09 nov 2001; Seção 1. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CES03.pdf?query=Curr%C3%ADculos. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e revoga as Resoluções CNS nos. 196/96, 303/2000 e 404/2008. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files//media/document//resolucao-cns-466-12.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018**. Aprova o Parecer Técnico nº 28/2018, contendo recomendações do Conselho Nacional de Saúde (CNS) à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação bacharelado em Enfermagem. Conselho Nacional de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/48743098/do1-2018-11-06-resolucao-n-573-de-31. Acesso em: 02 fev. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CP 2/, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). **Resolução COFEN 299, de 2005**. Revoga a Resolução COFEN-245/2000. Rio de Janeiro: COFEN, 2005.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 37-61, 3 jun. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100003>. Acesso em: 05 jun. 2021.

DOURADO, L. F. *et al.* **Políticas e Gestão da Educação Superior**: transformações recentes e debates atuais. Goiânia: Alternativa, 2003.

ERDMANN, A. L. *et al.* Panorama da educação em enfermagem no Brasil: graduação e pós-graduação. **Enfermagem em Foco**, [S.l.], v. 2, o. 89-93, maio 2011.

FERNANDES, J. D.; REBOUÇAS, L. C. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em enfermagem: avanços e desafios. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 66, n. esp., p. 95-101, set. 2013. Disponível em:»
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034_71672013000700013. Acesso em: 10 mai. 2021.

FERRETTI, C. J.; DOS REIS, S. J. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 43-66, 2000. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000100003>. Acesso em: 05 jun. 2022.

FONTES F. L. de L. *et al.* **A Enfermagem no ensino superior: estratégias utilizadas pelo enfermeiro docente para melhoria de suas práticas pedagógicas. Revista Eletrônica Acervo Saúde/Electronic Journal Collection Health: <https://doi.org/10.25248/reas.e435.2019> Página 1 de 7.** Acesso em: 21/08/2022. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>

FRANÇA, A. P. *et al.* **II Congresso Internacional de supervisão clínica: livro de Comunicações & Conferências.** [S.l.]: Luís Carvalho, 2015.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FURLAN, R. Uma revisão/discussão sobre a filosofia da ciência. **Paidéia** (Ribeirão Preto), 12 (24), 2002.

GERMANO, R. M. O ensino de enfermagem em tempos de mudança. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 56, n. 4, p. 365-368, 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/reben/a/CgygD7jBb9rbMd7BJrPBcrK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

GOMES, J. B.; CASAGRANDE, L. D. R. **Auto avaliação: um caminho para a formação do profissional crítico-reflexivo na enfermagem.** Ribeirão Preto: Edusp, 2001.

HANNA, A. C. R. C.; BAGETO, S. S. **Obstáculos que os Acadêmicos de Enfermagem Encontram no Estágio Dentro do Ambiente Hospitalar.** 2014. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Enfermagem) — Universidade Presidente Antônio Carlos, Faculdade de Saúde de Barbacena, Barbacena, Minas Gerais, 2014. Disponível em:
<http://www.unipac.br/site/bb/tcc/tcc-57f6597928ef9eacc6bedc8d1f19c122.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.

ITO, E. *et al.* O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 40, n. 4, p. 570-575, nov. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342006000400017>. Acesso em: 10 jun. 2021.

LIMA, K. R. S. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal:** de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva. 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

LIMA, P. G. **Política científica e tecnológica no Brasil no governo Fernando Henrique Cardoso.** Dourados: UFGD, 2011. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORA/catalogo/politica-cientifica-e-tecnologica-no-brasil-no-governo-fernando-henrique-cardoso-1995-1998.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

LIMA, T. C. *et al.* Estágio curricular supervisionado: análise da experiência discente. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 67, n. 1, p.133-140, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/0034-7167.20140018>. Acesso em: 20 mai. 2021.

LOPES NETO, D. *et al.* Um olhar sobre as avaliações de Cursos de Graduação em Enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 61, n. 1, p. 46-53, 2008.

LOPES NETO, D. Aderência dos Cursos de Graduação em Enfermagem às Diretrizes Curriculares Nacionais. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 60, n. 6, p. 627-34, nov./dez. 2017.

MACEDO, K. D. da S. *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **Esc. Anna Nery**, v. 22, n. 3, p. 1-9, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/XkVvYBMtbgRMLxQvkQGqQ7z/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2021.

MALISKA, I. C. A. *et al.* A enfermagem francesa: assistência e educação - considerações acerca de sua história e perspectivas atuais. **Texto & Contexto - Enfermagem** [online]. 2010, v. 19, n. 2, pp. 325-333, Epub 05 Jul 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072010000200014>. Acesso em: 01/07/2021.

MARRAN, A. L. *et al.* As políticas educacionais e o estágio curricular supervisionado no curso de graduação em enfermagem. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 13, n. 1, p. 89-108, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sip00025>. Acesso em: 05 jun. 2021.

MARTINS, C. *et al.* Perfil do enfermeiro e necessidades de desenvolvimento de competência profissional. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 15, n. 3, p. 472-478, 2006. Disponibilidade em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/sTDXJkkvYQd7mPZFtQwDFhD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. **Notificação Recomendatória n. 741/2002.** Brasília, DF, 2002. Disponível em: <https://maua.br/files/102016/notificacao-recomendatoria-n7412002-101557.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.

NETO, F. R. G. Reflexões sobre a formação em Enfermagem no Brasil a partir da regulamentação do Sistema Único de Saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, n. 25, v. 1, jan. 2020.

ORTEGA, M. del C. B. Formação acadêmica do profissional de enfermagem e sua adequação às atividades de trabalho. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 23, n. 3, p. 404-410, maio/jun. 2015.

PAIVA, K. C. M.; MARTINS, V. L. V. Contribuições do estágio extracurricular para as competências profissionais: percepções de acadêmicos de enfermagem. **Rev. Eletr. Enf.**, v. 14, n. 2, p. 384-94, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/10364>. Acesso em: 01 ago. 2021.

PINHEIRO, N. N. B.; DARRIBA, V. A. A clínica psicanalítica na universidade: reflexões a partir do trabalho de supervisão. **Psicologia Clínica**, v. 22, n. 2, p. 45-55, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pc/a/Qn3MCzcydSxVNpWCZQX9NTd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2021

ROSA, J. K. L.; WEIGERT, C.; SOUZA, A. C. G. A. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132012000300012>. Acesso em: 01 ago. 2021.

ROTHEN, J. C. **Funcionário intelectual do Estado**: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação. 2004. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004. Disponível em: <https://rothen.pro.br/site/tese/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SANTIAGO, E. S. **Tradição e modernidade**: desanexação da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. 2011. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-10052011-150138/pt-br.php>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SANTOS, C. C. M. *et al.* Fatores que influenciam a percepção de professores de enfermagem das competências na docência. **Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 4, n. 2, p. 86-97, 2016. Acesso em: 21 ago. 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4979/497950109003/497950109003.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2022.

SANTOS, H. M. **O estágio curricular na formação de professores**: diversos olhares. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SEGNINI, L. R. P. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 72-81, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200011>. Acesso em: 05 jun. 2021.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar em Revista**, n. 31, p. 73-89, 2008. Acesso em: 05 jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100006>. Acesso em: 05 jun. 2021.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004>. Acesso em: 05 jun. 2021.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, p. 205-221, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093>. Acesso em: 05 jun. 2021.

SOUZA, T. M. C. **Intersubjetividade na Formação Profissional**: a experiência do estágio supervisionado em Serviço Social no Centro Jurídico Social da Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Unesp/Franca. 2009. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) — Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2009. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Administracao/UnidadeauxiliarCentroJuridicoSocial/dissertacao-tatiana-machiavelli-carmino-souza.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.

SPESSOTO, M. M. R. L. **A articulação das políticas públicas de educação e de saúde na voz de egressos**: análise da formação de enfermeiros em Dourados-MS. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGD-2_7adfd139f527b1b0fdbf5e75d50afd77. Acesso em: 05 jun. 2021.

TAVARES, P. E. N. A vivência do ser enfermeiro e preceptor em um hospital escola: olhar fenomenológico. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, v. 12, n. 4, out./dez., 2011.

TEODORO, A. **Tempos e andamentos nas políticas de educação**: estudos iberoamericanos. Brasília: CYTED, 2008.

THOMAS, P. A.; ABRAS, C. N. Step four: educacional strategies. In: THOMAS, P.A. *et al.* **Curriculum development for medical education**: a six-step approach. 3th ed. Baltimore: JHU Press, 2016. p. 65-97.

TRIVINOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p. In: SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/878/87817147006.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

VALENÇA, C. N. *et al.* Vivências dos profissionais da enfermagem sobre procedimentos executados no hospital. **Revista Cubana de Enfermería**, v. 32, n. 4, 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookmam, 2001.

APÊNDICE A – Pergunta: “alguma vez você leu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)? Se sim, Comente” – Tabela 2

Identificação	Resposta (organização)	Unidade de registro (codificação)	Foco	Categorização	Categoria
P1	Não li				
P2	Sim. São encontros obrigatórios para o direcionamento do ensino unificado	Encontros obrigatórios para o direcionamento do ensino unificado	Ensino Planejamento	Planejamento Pontual	Conhecimento inadequado sobre as diretrizes curriculares para o curso de enfermagem.
P3	Sim. Levantamento das habilidades necessárias para a profissão com o objetivo que a graduação deve alcançar.	Levantamento das habilidades necessárias para a profissão.	Conhecimento	Conhecimento	Conhecimento inadequado sobre as diretrizes curriculares para o curso de enfermagem.
P4	Sim. Importante para a melhoria da qualidade do ensino prestado. Facilita o conhecimento e planejamento do que é proposto nas IES. Traz normas as quais devem ser implantadas, implementadas e seguidas.	Importante para a melhoria da qualidade do ensino prestado; Facilita o conhecimento e planejamento do que é proposto; Traz normas as quais devem ser implantadas, implementadas e seguidas	Planejamento Conhecimento Ensino	Conhecimento	Conhecimento inadequado sobre as diretrizes curriculares para o curso de enfermagem.

Fonte: a autora (2021).

APÊNDICE B – Pergunta: “Você conhece o Proeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de Enfermagem da instituição na qual atua? Se sim, comente” – Tabela 3

Identificação	Resposta (organização)	Unidade de Registro (codificação)	Foco	Categorização	Categoria
P1	Sim. Conheci recentemente quando participei da construção do PEA da disciplina e durante minha disciplina do mestrado. Apesar de estar disponível facilmente no site oficial o PPC do curso na preceptorial não era trabalhado até dois anos atrás.	Conheci recentemente quando participei da construção do PEA da disciplina e durante minha disciplina do mestrado.	Conhecimento Planejamento	Conhecimento Pontual	Conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso.
P2	Sim.				
P3	O PPC é organizado para contemplar a formação do aluno como também suas competências.	formação do aluno como também suas competências.	Formação		Desconhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso.
P4	Sim. Entrei em contato em momentos de planejamento realizados geralmente nos inícios do semestre.	Entre em contato em momentos de planejamento realizados geralmente nos inícios do semestre.	Conhecimento Planejamento	Conhecimento Pontual	Desconhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso.
P5	Sim. Semestralmente nós levantamos as dificuldades encontradas na formação do aluno e atualizamos o PPC de tal forma que supra essas novas dificuldades encontradas.	Formação do aluno.	Planejamento Conhecimento	Conhecimento	Desconhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso.
P6	Sim. O PPC do curso de enfermagem é sempre debatido semestralmente, para que com ele possamos ajustar a melhoria da qualidade do ensino que vai ser ofertado em nosso curso, disciplinas ofertadas, suas metas, objetivos, planos de ensino, o que facilita o nosso trabalho e cria uma ligação entre os docentes, na escolha dos melhores métodos e como devemos aplicá-los.	debatido semestralmente, para que com ele possamos ajustar a melhoria da qualidade do ensino que vai ser ofertado em nosso curso.	Planejamento	Planejamento semestral	Desconhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso.

APÊNDICE C – Pergunta: “Quais as competências que o aluno deverá atingir até o final do nosso estágio na atenção primária?” – Tabela 4

Identificação	Resposta (organização)	Unidade de Registro (co-dificação)	Foco	Categorização	Categoria
P1	As competências de autonomia no atendimento frente aos programas do Ministério da Saúde. Gerenciamento e tomadas decisões.	competências de autonomia no atendimento.	Competências	Competências de autonomia	Habilidades necessárias ao estudante no estágio supervisionado na atenção primária.
P2	Proatividade, pensamento crítico, habilidades prática no manejo dos programas implementados pelo SUS, liderança, organização.	Proatividade, pensamento crítico, habilidades prática.	Habilidades práticas	Habilidades práticas	Habilidades necessárias ao estudante no estágio supervisionado na atenção primária.
P3	Ter compromisso ético com a comunidade; Reconhecer o perfil epidemiológico da comunidade; Oferta de soluções cabíveis a problemática da comunidade; Atender com eficácia os programas estabelecidos para a comunidade.	Atender com eficácia os programas estabelecidos para a comunidade.	Atender com eficácia	Habilidade	Habilidades necessárias ao estudante no estágio supervisionado na atenção primária.
P4	Saber atuar na atenção básica em todos os seus programas, reconhecer a realidade epidemiológica e sanitária de uma região, ter noções como atuar na parte burocrática e administrativa na atenção primária.	Saber atuar na atenção básica em todos os seus programas.	Atuação	Habilidade	Habilidades necessárias ao estudante no estágio supervisionado na atenção primária.
P5	Ele deve está apto à realizar todas as funções de enfermagem desempenhadas na atenção básica desde as atividades de enfermagem de nível médio e técnico (imunização, curativo, verificação de sinais vitais) como também as de nível superior como consultas de pré natal, puericultura, hiperdia, planejamento familiar, tuberculose, hanseníase e coleta do exame citopatológico. O aluno	deve está apto à realizar todas as funções de enfermagem.	Competência	Habilidades Práticas	Habilidades necessárias ao estudante no estágio supervisionado na atenção primária.

	precisa ter competência para assumir uma Unidade básica de saúde desde as funções técnicas como as assistenciais.				
P6	Ter autonomia na realização das consultas e procedimentos de enfermagem: Pré-natal, Puericultura, imunização, Planejamento Familiar, Realização de coleta de exame citológico, Saúde do homem, manuseio do sistema E-SUS, Visita domiciliar, programas de Tuberculose e Hanseníase. Realização de Educação em saúde com a comunidade. Além de um bom desenvolvimento com a equipe multiprofissional que atua na Unidade.	Ter autonomia na realização das consultas e procedimentos de enfermagem.	Autonomia	Autonomia Habilidades Práticas	Habilidades necessárias ao estudante no estágio supervisionado na atenção primária.

Fonte: a autora (2021).

APÊNDICE D – Pergunta: “Como você avalia as nossas estratégias pedagógicas?” –

Tabela 5

Identificação	Resposta (organiza- da)	Unidade de Re- gistro	Foco	Categorização	Categoria
P1	Precárias, na verdade dentro do estágio apesar de se ter um preceptor por campo existe uma falha nas estratégias pedagógicas.	Precárias, na verdade dentro do estágio apesar de se ter um preceptor por campo existe uma falha nas estratégias pedagógicas.	Precárias	Falha nas estratégias pedagógicas	Estratégias pedagógicas inadequadas
P2	São boas estratégia, mas depende muito do perfil do campo de estágio para serem aplicadas.	São boas estratégia, mas depende muito do perfil do campo de estágio para serem aplicadas.	Boas estratégias	Estratégias Pedagógicas satisfatória.	Estratégias Pedagógicas satisfatória.
P3	Acredito que precisa estar em constante mudanças.	Acredito que precisa estar em constante mudanças.	Mudanças	Falha nas estratégias pedagógicas	Estratégias pedagógicas inadequadas
P4	A atividade de preceptoria é importante na formação do aluno, no entanto, pode acomodar o aluno por ter sempre um professor disponível presente em todo o seu estágio e acarretar falhas no desenvolvimento da autonomia enquanto futuro profissional. Acredito que a supervisão em momento oportunos seria mais efetivo.	A atividade de preceptoria é importante na formação do aluno, no entanto, pode acomodar o aluno por ter sempre um professor disponível presente em todo o seu estágio e acarretar falhas no desenvolvimento da autonomia.	Falhas no desenvolvimento da autonomia	Falha nas estratégias pedagógicas	Estratégias pedagógicas inadequadas
P5	Avalio como muito boas, acho excelente essa pratica de semestralmente está avaliando as novas dificuldade encontradas e de pensar em novas estratégias.	Avalio como muito boas, acho excelente essa pratica de semestralmente está avaliando as novas dificuldade encontradas e de pensar em novas estratégias.	Boas estratégias	Estratégias Pedagógicas satisfatória.	Estratégias Pedagógicas satisfatória.
P6	Ótimas! Nossos alu-	Ótimas! Nossos	Ótimas estraté-	Estratégias	Estratégias

	<p>nos são privilegiados em poder ter o acompanhamento de um preceptor 40h semanais, onde podemos ensinar a eles durante todo o estágio, todos os programas que são ofertados na unidade, sanando dúvidas e ofertando todo nosso conhecimento e experiência na atenção básica. Além do formato da avaliação que contempla um processo de ensino e aprendizagem, relacionando a teoria e prática de suas vivências, contemplando todos os conteúdos que foram inseridos no PPC, de acordo com os principais objetivos das DCNs.</p>	<p>alunos são privilegiados em poder ter o acompanhamento de um preceptor 40h semanais, onde podemos ensinar a eles durante todo o estágio</p>	<p>gias</p>	<p>Pedagógicas satisfatória, contemplando conteúdos inseridos no PPC e DCNs.</p>	<p>Pedagógicas satisfatória.</p>
--	--	--	-------------	--	----------------------------------

Fonte: a autora (2021).

APÊNDICE E – Pergunta: “Você acha que essas estratégias nos levam a praticar o que recomenda o PPC e as DCNs?” – Tabela 6

Identificação	Resposta (organização)	Unidade de Registro	Foco	Categorização	Categoria
P1	Ao PPC em parte sim, mas as DCN's existe muitas falhas.	em parte sim, mas as DCN's existe muitas falhas	PPC / DCNs	Muitas falhas nas estratégias	Inconsistências sobre as estratégias pedagógicas.
P2	Sim				
P3	Nem sempre	Nem sempre	Estratégias	Falhas nas estratégias	Inconsistências sobre as estratégias pedagógicas.
P4	Apesar de todo esforço, não é sempre que conseguimos.	Apesar de todo esforço, não é sempre que conseguimos.	Estratégias	Falhas nas estratégias	Inconsistências sobre as estratégias pedagógicas.
P5	Sim, considero que conseguimos praticar através dessas estratégias.	Sim, considero que conseguimos	Estratégias	Estratégias satisfatórias	Inconsistências sobre as estratégias pedagógicas.

Fonte: a autora (2021).

APÊNDICE F – Pergunta: “Ao término do estágio, você percebe que nossos alunos estão preparados para a atuação profissional?” – Tabela 7

Identificação	Resposta (organização)	Unidade de Registro	Foco	Categorização	Categoria
P1	Sim, mas com algumas fragilidades.	Sim, mas com algumas fragilidades.	Preparação Profissional	fragilidades para atuação profissional.	fragilidades para atuação profissional.
P2	Alguns sim.	Alguns sim.	Preparação Profissional		
P3	Boa parte não.	Boa parte não.	Não preparo	fragilidades para atuação profissional.	fragilidades para atuação profissional.
P4	Sim				
P5	Não				
P6	Sim. Depende também do aluno, quando é um aluno disposto a aprender e praticar, esse aluno consegue ao final do estágio ter segurança para atuar na atenção básica.	Sim. Depende também do aluno	Aluno	Interesse do aluno	Interesse do aluno

Fonte: a autora (2021).

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)**

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa **COMPETENCIAS NECESSÁRIAS PARA O ALUNO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA ATENÇÃO PRIMÁRIA: CONHECIMENTO DO PROFESSOR/PRECEPTOR**, dos pesquisadores Layne Darline dos Santos Medeiros e Prof.^a. DR.^a Maria Viviane Lisboa de Vasconcelos. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

- 1.O estudo se destina a elaborar um diagnóstico situacional sobre o conhecimento do professor preceptor do estágio supervisionado na atenção primária, quanto as competências necessárias que o aluno deverá alcançar em um curso privado de graduação de Maceió.
2. O motivo que nos leva a fazer este estudo é a necessidade de avaliar se o curso de graduação em Enfermagem ao qual você está vinculado, vem incorporando práticas que contemplem as competências necessárias que o aluno deverá ter até o final do curso, com vistas a gerar conhecimento científico sobre esta temática e assim poder subsidiar reflexões e mudanças necessárias na formação do perfil do profissional de enfermagem.
3. A importância desse estudo está na possibilidade de contribuir para reflexões a respeito de quais as competências necessárias que o aluno deverá ter até o final do curso.
4. Os resultados que desejo alcançar são os seguintes: contribuição ao curso de enfermagem na busca do perfil adequado do egresso/profissional Enfermeiro, com formação generalista, humanística, crítica e reflexiva, capacitado a atuar, pautado em princípios éticos, no processo de saúde-doença em seus diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, na perspectiva de integralidade e equidade da assistência, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano.
5. A coleta de dados começará em maio de 2021 e terminará em junho de 2021.

6. A sua participação se dará da seguinte maneira:

6.1. Através de uma entrevista com questionário semiestruturada com aplicação de um roteiro que será composto de duas partes.

6.2. Essa entrevista será mediante a aplicação de um questionário semiestruturado composto por 7 questões sendo 1 um cabeçalho estruturado e 6 questões abertas.

6.3. Para essa etapa estima um tempo de no máximo 50 minutos.

6.4. Na segunda etapa será organizada uma reunião com todos os professores preceptores participantes das etapas anteriores para formulação conjunta relativa a uma proposta de adequação e discussão do PPC e DCNs, nesta etapa terá duração média de um turno de trabalho.

6.5. Ocorrerá no próprio local de trabalho, ou remotamente através da sala do Google Meet, mas se você desejar poderá definir o horário e ambiente mais conveniente à sua participação, com a garantia da discrição e sigilo sobre as respostas obtidas, tendo deixado claro que se trata de um convite e não uma imposição à sua participação, garantindo-se privacidade, tranquilidade e confiança no sigilo das respostas.

6.6. Essas fases serão realizadas com a pesquisadora responsável, onde a mesma irá orientar sobre como acontecerá a coleta de informações e sobre os objetivos do estudo para cada participante de forma individual e isolada, a fim de evitar influências durante a pesquisa entre os voluntários.

7. A sua participação será na seguinte etapa: etapa da coleta de informações, respondendo ao roteiro de pesquisa e autorizando o uso das respostas, podendo recusar-se a responder perguntas que causem desconforto ou constrangimento.

8. Os riscos decorrentes da entrevista podem ser constrangimento no momento de verbalizar sobre a temática relacionada a sua trajetória profissional. Há, também, o risco de cansaço pelo tempo de entrevista e o risco de quebra de sigilo.

9. Para minimizar tais riscos, como é o caso do risco de constrangimento a entrevista ocorrerá mediante a um convite, em local de escolha do participante com a garantia da discrição e sigilo sobre as respostas obtidas, tendo deixado claro que se trata de um convite e não uma imposição à sua participação.

10. O risco de cansaço será minimizado pois o pesquisador adotará postura acolhedora e amigável, sendo ressaltada a importância da opinião e experiência do entrevistado acerca do obje-

to de estudo, bem como, sua plena autonomia de responder por escrito o que considerar apropriado.

11. O risco de quebra de sigilo será reduzido utilizando a identificação por pseudônimo, preservando-se o anonimato, bem como o agendamento prévio da entrevista priorizando as necessidades de horário e disponibilidade do participante.

12. Mesmo diante dessas precauções, caso ainda ocorra alguns dos riscos acima citados ou imprevistos, o entrevistado contará com o suporte da pesquisadora para remarcar ou suspender a entrevista, e se necessário eles serão encaminhados para a clínica de Psicologia da UNIT/AL.

13. Os benefícios esperados com a participação enquanto sujeito da pesquisa, poderá despertar para uma autorreflexão sobre sua prática profissional destinados a sociedade e comunidade acadêmica

14. Os resultados poderão a partir dos relatos, interpretação de dados e correlação com o conteúdo teórico encontrado, construir a partir do estudo com a ampliação do conhecimento sobre o PPC uma maior familiaridade, relacionando o mesmo com o perfil do egresso/profissional, condizentes para com as Diretrizes Curriculares e a formação pautada nos princípios éticos e legais.

15. Os resultados poderão contribuir para o aumento das discussões do objetivo do estudo e conseqüentemente para a melhoria e/ou construção de um Projeto Pedagógico do curso de enfermagem , percebendo a importância de conhecer o PPC do curso ao qual atua, contribuindo para a formação dos futuros Enfermeiros, afim de fortalecendo a integração entre a instituição de ensino e as unidades de saúde vinculadas como cenários de aprendizagem, bem como fundamentar a criação de políticas de desenvolvimento da docência e de educação permanente em saúde

16. Você poderá contar com a seguinte assistência: informações atualizadas sobre o tema da pesquisa, sendo responsável por ela: Layne Darline dos Santos Medeiros, residente na Rua Teodomiro Deodato Santos, 285, lote F8 – Antares, CEP 57.083-165, telefone: (82) 99920-8829.

17. A participação será acompanhada do seguinte modo: será explicado claramente o objetivo do estudo e coleta de informações, a pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento ou dúvida a surgir, assegurando a minha espontaneidade, autonomia e liberdade de expressão.

18. Você será informado(a) sobre o resultado final desta pesquisa, e sempre que desejar serão

fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

19. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

20. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

21. Se você tiver algum gasto comprovado pela sua participação nessa pesquisa, ele será assumido pelo pesquisador e ressarcido para você.

22. Se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado pelos pesquisadores: Layne Darline dos Santos Medeiros e Maria Viviane Lisboa de Vasconcelos.

23. Você poderá ser indenizado(a) por qualquer dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, contudo as pesquisadoras: Layne Darline dos Santos Medeiros e Maria Viviane Lisboa de Vasconcelos se compromete a cumprir todos os aspectos éticos e legais .

24. Você terá a atenção psicológica no decorrente da pesquisa. Será providenciado o apoio profissional adequado e o mais imediato possível, tendo como referência na assistência o setor de psicologia do Centro Universitário Tiradentes (UNIT/AL), caso precise.

25. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Instituição: Centro Universitário Tiradentes - UNIT

Endereço: Av. Comendador Gustavo Paiva, 5017 - Cruz das Almas, Maceió - AL, 57038-000

Telefone: (82) 3311-3100

Nome: Maria Viviane Lisboa de Vasconcelos

Endereço Postal: Rua São Francisco de Assis, 573 – Jatiúca
57035-680 - Maceió, AL 57072-900 - Maceió, AL .

Fone: (82) 9.99720972

Correio Eletrônico: camposdelisboa@gmail.com

Nome: Layne Darline dos Santos Medeiros

Endereço Postal: Rua Teodomiro Deodato Santos, 285, lote F 8, Antares.

Fone: (82) 9.9920-8829

Correio Eletrônico: l.darline@hotmail.com

Contato de Urgência:

Nome: Layne Darline dos Santos Medeiros

Endereço Postal: Rua Teodomiro Deodato Santos, 285, lote F 8, Antares.

Fone: (82) 9.9920-8829

Correio Eletrônico: l.darline@hotmail.com

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UNIT analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:
Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Tiradentes - UNIT. Localizado no Bloco A, sala 07, Campus Amélia Maria Uchôa, Maceió/AL.
Telefone: 3311-3225 – Horário de Atendimento: Terça-feiras: 17:00 às 18:10,. Quarta-feiras: 14h30 às 18h, Quinta-feiras: 17:00 às 18:10 e Sexta-feira: 11h às 12h.
E-mail; cep@al.unit.br

Maceió. _____ de _____ de 2021.

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

ANEXO B – Roteiro de entrevista

Roteiro de Entrevista
<p align="center">Características sociodemográficas e práticas profissionais:</p> <p>Idade: _____ anos</p> <p>Escolaridade: () Especialista ()) Mestrado () Doutorado</p> <p>Ano de conclusão: Graduação _____</p> <p>Outras Especializações () Sim () Não Qual? _____</p> <p>Tempo de trabalho como professor preceptor: _____</p> <p>Tempo de trabalho na Instituição: _____</p> <p>2. Alguma vez você leu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de curso de enfermagem? Se sim, comente.</p> <p>3. Em algum momento você leu o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de Enfermagem da Instituição na qual atua? Se sim, comente.</p> <p>4. Quais as competências que o aluno deverá atingir até o final do nosso estágio na atenção primária?</p> <p>5. Como você avalia as nossas estratégias pedagógicas?</p> <p>6. Você acha que essas estratégias nos levam a praticar o que recomenda o PPC e as DCNs?</p> <p>7. Ao término do estágio, você percebe que os nossos alunos estão preparados para atuação profissional?</p>

ANEXO C – Declaração de atendimento a projetos



DECLARAÇÃO DE ATENDIMENTO À PROJETOS

O Centro de Psicologia Aplicada situado na AV. Comendador Gustavo Paiva, número 5017, Cruz das Almas, Maceió-AL CEP 57038-000, CNPJ 13.013.263/0001-87, vem por meio desta, respeitosamente, declarar que nossos colaboradores do setor supracitado e nossas dependências estarão à disposição da demanda gerada pelo trabalho dos (as) alunos (as) deste mesmo conceituado centro universitário que visa à construção do projeto de pesquisa e desenvolvimento.

Entre os estudos a serem desenvolvidos atenderemos ao projeto de pesquisa intitulado **“CONHECIMENTO DO PROFESSOR PRECEPTOR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO, SOBRE AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS QUE O ALUNO DEVERÁ ALCANÇAR NO ESTÁGIO DA ATENÇÃO PRIMÁRIA”**.

A pesquisa será desenvolvida pela aluna: Layne Darline dos Santos Medeiros, sob a orientação docente da Prof^ª. Dr^ª. Maria Viviane Lisboa de Vasconcelos

Maceió 16 de março de 2021


 Diego Morais do Nascimento
 Assessor Administrativo JR
 CENTRO DE PSICOLOGIA APLICADA - CPA
 CENTRO UNIVERSITÁRIO TIRADENTES - UNITAL
 Av. Com. Gustavo Paiva - 5017 Cruz das Almas
 CENTRO DE PSICOLOGIA APLICADA - CPA