

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM E A PERSISTÊNCIA DA CENTRALIDADE
DO “SABER FAZER”.**

**SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP IN THE NURSING EDUCATION AT
THE TECHNICAL LEVEL AND THE PERSISTENCE OF THE “KNOW-HOW”
CENTRALITY**

NEVES, Luara Cristiane Dourado
luara.neves@ifnmg.edu.br

CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

TONINI, Adriana Maria
atonini@ufop.edu.br

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto
CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

RESUMO Este artigo tem como objetivo apresentar as influências do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação profissional do Técnico em Enfermagem, segundo as perspectivas de estudantes egressos do período de práticas em campo. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com onze egressos do ECS de um Curso Técnico em Enfermagem, sendo suas narrativas submetidas à análise de conteúdo, de acordo com as proposições de Laurence Bardin (2011). A análise dos dados apontou uma forte convergência da formação prática, a supervalorização do saber fazer, a discrepância entre teoria e prática e a incisiva influência da precariedade do sistema de saúde público na formação desses profissionais.

Palavras-chave: Educação Profissional. Enfermagem. Estágio Curricular Supervisionado.

ABSTRACT This paper aims at presenting the influences of the Supervised Curricular Internship (SCI) in the nursing education at the technical level from the students' perspective. To reach such a goal, semi-structured interviews were conducted with eleven students of a Nursing technical course. Content analysis techniques were used to analyze the narratives, according to Laurence Bardin's propositions. The results reveal the usual centrality and overvaluation of hands-on training, the discrepancy between theory and practice, and the influence of the precariousness of the public health system in the formation of these professionals.

Keywords: Professional Education. Nursing. Supervised Curricular Internship.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2000), cerca de 65% dos trabalhadores na área da saúde constituem-se de profissionais da enfermagem que desenvolvem ações de cuidado de cunho curativo ou preventivo, em setores públicos ou privados, prestando assistência a pacientes nas várias etapas da vida. Logo, as exigências na qualidade da formação desses profissionais refletem a preocupação com uma sociedade/clientela que requer conhecimentos e desempenhos cada vez mais integrados na resolução de seus problemas de saúde.

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) constitui componente obrigatório nos projetos pedagógicos de cursos técnicos em enfermagem e tem como objetivo a contextualização entre os conhecimentos teóricos e a realidade profissional, embora, muitas vezes, seja deturpado em sua finalidade, sendo reduzido a um artifício para utilização de mão de obra gratuita pelas partes concedentes de campos de prática (STUTZ e JANSEN 2006; KOBAYASHI e LEITE 2002; APPOLINÁRIO, 2007).

Nesse sentido, há que se refletir sobre a análise dos discursos dos alunos no que diz respeito ao significado do ECS em sua formação como técnicos em enfermagem, enquanto recurso de adaptação ou de autonomia nos espaços de aplicação de conhecimentos.

Em seus primórdios, a capacitação de pessoal na área da enfermagem ocorria de maneira informal. Os saberes e as atividades desenvolvidas não possuíam evidências teórico-científicas, pautando-se, via de regra, na tradição e na intuição. Era prática comum, especialmente em instituições religiosas e hospitais, treinar em serviço pessoas, geralmente mulheres, sem qualquer escolaridade; e sendo demonstrada alguma habilidade manual, acabavam sendo inseridas nos serviços (LIMA, 2010).

Transformações quali-quantitativas registradas no setor de saúde ao longo da história, sobretudo nos aspectos científicos e tecnológicos, repercutiram no horizonte de recursos utilizados no tratamento e prevenção de doenças, bem como na dinâmica organizacional dos estabelecimentos de saúde, influenciando fortemente os novos perfis de competências profissionais e respectiva qualificação (STUTZ; JANSEN, 2006).

O ECS consiste em uma estratégia inicial de inserção da escola e do aluno no mundo do trabalho. Trata-se do primeiro momento em que o estudante entra em

contato direto com a realidade profissional, possibilitando a materialização dos conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos em sala de aula. Constitui-se legalmente como ato educativo e, como tal, deve ser acompanhado por um professor supervisor, a fim de legitimar a finalidade crítica, reflexiva e transformadora promovida pela educação, em vez de mero recurso de utilização de mão de obra gratuita, ou barata, quando remunerado. Nessa última perspectiva, o aluno em vez de se reconhecer no ECS como protagonista no desenvolvimento de suas competências, atua como simples cumpridor de tarefas prescritas e limitantes. Tal situação é ainda mais preocupante ao se tratar do ECS de cursos técnicos, uma vez que o estímulo à liberdade criativa é geralmente direcionado aos agentes em posições de supervisão, gerenciamento, coordenação, ou seja, profissionais de nível superior.

A atual legislação que ampara o ECS (Lei nº 11.788/08) não avançou em seu texto sobre as potencialidades desse ato em seus aspectos libertadores, inovadores e transformadores, subsistindo sua concepção como adaptação do aluno às disciplinadoras e despolitizadas demandas do mercado capitalista. Ainda que alçado à categoria de ato educativo, de maneira conservadora, o dispositivo estabelece em seu Art. 1º como sendo objetivo do ECS “a preparação para o trabalho produtivo” (BRASIL, 2008).

Além do desenvolvimento de conhecimentos técnico-científicos, o campo de ECS torna-se ambiente privilegiado na formação das esferas sociais e afetivas do aluno, já que a possibilidade de lidar com pacientes com doenças graves, a morte, o contato efetivo e frequente com excreções, o relacionamento interpessoal no trabalho em equipe, são apenas alguns dos desafios a serem enfrentados pelo estagiário.

Investigar e desvelar as análises de alunos sobre o desenvolvimento de sua formação profissional no ECS, por meio do que são capazes de manifestar, poderá fornecer diretrizes para transformações e aperfeiçoamentos da ação docente e discente na condução do processo educativo em contextos de trabalho, os quais diferem radicalmente dos processos educativos em sala de aula e laboratórios de prática.

Com o objetivo de apresentar as influências do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação profissional do Técnico em Enfermagem, segundo as perspectivas de estudantes-estagiários, este texto foi estruturado da seguinte

forma: na introdução, uma breve contextualização acerca do ensino de enfermagem, sobretudo do ensino nos campos de prática, além de apresentar o objetivo da pesquisa e as justificativas que dignificam a investigação do problema. A seguir, uma descrição sumária do método de investigação empregado; a apresentação das categorias de análise extraídas das entrevistas coletadas, bem como suas subcategorias, seguida de respectiva discussão; e, por fim, as considerações finais, onde se evidenciam as contribuições dos achados da pesquisa, as quais apontam para uma imprescindível reflexão, discussão e reorganização das metodologias de ensino desta categoria profissional.

2 METODOLOGIA

Para analisar as influências do ECS na perspectiva dos estudantes egressos de um curso técnico de enfermagem de uma instituição pública de ensino localizada na região norte de Minas Gerais, realizou-se onze entrevistas semiestruturadas, visto ser o recurso mais coerente com o objetivo da pesquisa, com onze alunos egressos dos campos de estágio, os quais cumpriram 600 horas de ECS obrigatório.

A análise dos dados qualitativos que embasam este estudo foi realizada por meio da Análise de Conteúdo (AC) de Laurence Bardin. Tal metodologia baseia-se em

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

O dispositivo analítico utilizado para tratar os dados partiu da questão de pesquisa e seu objetivo, as condições de produção das mensagens e os diversos construtos teóricos fornecidos por pesquisas afins já realizadas. Dessa forma, a questão e os objetivos de pesquisa foram norteando a análise do *corpus* e estabelecendo um necessário recorte de interesse. Paralelamente, foram retomados os conhecimentos já consolidados referentes à temática de estudo, em recorrente ir e vir entre *corpus*-análise-teoria.

Contudo, vale ressaltar que toda mensagem é incompleta, provisória. O mesmo acontece com sua análise: é apenas uma proposta de reflexão sobre a tal ou qual mensagem, “a interpretação nunca será a última palavra sobre o objeto estudado, pois o sentido de uma mensagem ou de uma realidade está sempre aberto em várias direções” (MINAYO, 2012, p. 625).

3 INFLUÊNCIAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (ECS) NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO TÉCNICO EM ENFERMAGEM – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE

Com base na premissa da questão e objetivo de pesquisa e a partir das informações obtidas na literatura, para a seleção das unidades de análise optou-se pelo recorte temático-categorial. Logo, foram definidas, *a priori*, quatro categorias de análise e, no interior das mesmas, foram definidas subcategorias *a posteriori*, isto é, a partir da verificação dos padrões de respostas. Citam-se, então, como categorias iniciais de análise:

- (1) Apreensões acerca do conceito e obrigatoriedade do ECS e sua relação na formação profissional do técnico em enfermagem.
- (2) Problemas/dificuldades e fatores facilitadores relacionados à aprendizagem no ECS.
- (3) Circunstâncias das aprendizagens teóricas, práticas e humanas no contexto do ECS.
- (4) Finalidades do ECS na formação do técnico em enfermagem.

3.1 APREENSÕES ACERCA DO CONCEITO E OBRIGATORIEDADE DO ECS E SUA RELAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

Nessa categoria, procurou-se identificar as análises dos alunos acerca do ECS. Para tanto, foi solicitado que expusessem seu ponto de vista sobre o conceito e a obrigatoriedade do ECS no Curso Técnico em Enfermagem.

3.1.1 O conceito de ECS

É possível identificar nas falas dos sujeitos o conceito de estágio como “momento de aprendizagem”, “momento de praticar” e “preparação para o ambiente de trabalho”. Em suma, as designações referem-se ao estágio como oportunidade de exercitar e aperfeiçoar competências técnicas, como no excerto da fala de Eleno¹: “[...] uma preparação para o ambiente de trabalho, né?! Porque com ele você tem menos impacto quando for trabalhar”.

Tais concepções estão, em certa medida, alinhadas com o texto da Lei nº 11.788/08, atual reguladora do estágio, que o descreve em seu Art. 1º como:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Percebe-se que há certa tendência, tanto nos relatos como no texto legal, de inserir no conceito de estágio o que corresponderia a uma de suas finalidades: preparação em ambiente de trabalho real. Contudo, verificam-se nas falas dos entrevistados, amalgamadas ao conceito de estágio, menções quanto à possibilidade de articulação entre teoria e prática. O mesmo não ocorre no texto legal, que o resume como ato educativo com vistas à preparação para o trabalho, não desenvolvendo no interior desse “ato educativo” os componentes teóricos e psicossociais envolvidos, supervalorizando o fazer prático.

Todavia, observa-se que a Lei nº 11.788/08 avançou ao reconhecer o estágio como ato educativo, em primeiro lugar, em vez de mero treinamento de habilidades, como geralmente é compreendido. Nos relatos de alguns estagiários nota-se que, embora conceituem o estágio como “momento de praticar”, esta prática, em suas falas, não está segregada, mas relacionada aos conhecimentos teóricos já adquiridos em sala de aula. Não traduzem “momento de praticar” como “momento de treinar”, refletindo uma compreensão ampliada deste componente curricular. De todo modo, a

¹ Os nomes reais dos participantes foram omitidos, a fim de preservar o sigilo de suas identidades.

articulação teórico-prática não foi aqui desenvolvida em sua plenitude, pois a prática não foi simultânea e dialógica, mas subsequente à teoria, uma vez que todos os alunos iniciaram o estágio após a conclusão dos três semestres teóricos.

A trajetória histórica da formação em enfermagem expõe sua predominância tecnicista, com maior ênfase no “fazer” que no “saber”. Conforme Barros (2012), nas primeiras escolas de enfermagem, as *ladies nurses*, recrutadas das classes mais privilegiadas, correspondiam à função de gerentes (enfermeiras), enquanto as *nurses* (auxiliares), de origem humilde, eram responsáveis pelo serviço braçal e por cuidados diretos aos pacientes, demarcando uma divisão técnica e social do trabalho. A formação das *nurses* ficava restrita a um saber instrumental para a execução de tarefas, enquanto as *ladies nurses* eram educadas para o domínio teórico-científico, concepção e controle das mesmas.

A supervalorização da prática, como visto, é uma característica na história do ensino de enfermagem. Não há como dispensar a importância de se realizar concretamente as habilidades exigidas pela profissão. Entretanto, é preciso refletir sobre as implicações dessa concepção reducionista, para que a centralidade no saber fazer não continue a ser reproduzida nos discursos e práticas previstas nos projetos político-pedagógicos e nas relações entre docentes e alunos.

As possibilidades de aprendizagem no estágio são múltiplas e complexas, ultrapassam o “praticar” e o domínio de técnicas. Nesse espaço-tempo há que se desenvolver outros verbos essenciais a um projeto de formação profissional, humana e cidadã: problematizar, refletir, compartilhar, planejar, propor, transformar, avaliar, ouvir, comprometer-se, compreender.

3.1.2 A obrigatoriedade do ECS no Curso Técnico em Enfermagem

Verificou-se que todos os entrevistados concordam com a obrigatoriedade do ECS, exigido em grande parte dos cursos da área da saúde como um componente curricular necessário à conclusão do curso e respectiva diplomação. Os sentidos atribuídos pela maior parte dos entrevistados a essa obrigatoriedade se devem ao fato de o ECS estar relacionado à aplicação dos conhecimentos teóricos, almejando a

preparação para a atuação profissional futura, como se pode perceber no excerto abaixo:

“A gente tá fazendo na teoria, tem muitos que pegam fácil, responde às questões da prova tudo facinho. [...] Só que aqui, na prática, é totalmente diferente, então por isso que tem que ter o estágio. [...] Eu respondia a matéria de vacina, eu fui perfeita. Mas na sala de vacina mesmo, eu morria de medo, eu ficava tremendo, aí eu acho que é necessário a gente ter o estágio, né?” (Soraia).

Em especial, uma entrevistada destaca a importância desse estágio prévio diante dos riscos envolvidos em uma atuação profissional despreparada, nas palavras de Norma, “O estágio tem que ser obrigatório mesmo, porque você tá lidando com vida, não é com boneco, alguma coisa...”.

Também foi mencionado o estágio como oportunidade de afirmação/negação da identidade com a profissão, nas palavras de Laura, “Às vezes, você nem tem aquela vocação pra trabalhar na área, eu acho que o estágio te mostra isso, né? Se você serve ou não, se você identifica com o curso que você fez ou não”. E nas palavras de Eleno, “Na teoria, todo mundo sabe, mas é na prática que tem que mostrar, né?! Não adianta não, é tudo diferente. Lá testa seu emocional, seu psicológico...”.

Compreende-se o objetivo do ECS de instrumentalizar os sujeitos para o exercício profissional. Contudo, no contexto geral percebido nos relatos, essa preparação resume-se à aplicação da teoria em forma de procedimentos, rotineiros ou não, reforçando a concepção tecnicista e “manual” do ECS e invisibilizando outras esferas – de cunho afetivo, criativo, social, ético, político – que também só podem ser desenvolvidas em campo e são igualmente requeridas no mundo do trabalho.

Também se verificou que a obrigatoriedade do ECS foi citada pelos alunos como fator de afirmação ou negação da identidade profissional. Essa relação deve ser considerada, pois diante das crescentes exigências de melhoria da qualidade de assistência à saúde, a formação e a identidade pessoal e profissional dos trabalhadores da área têm significativa influência nos processos e padrões de qualidade dos serviços.

Proença e Teno (2011) afirmam que a identidade, seja pessoal, seja profissional, não é definida biologicamente; trata-se de processo dinâmico que se

constrói ao longo de uma vida, em um contexto histórico, social e também subjetivo, sempre mutável. Essa elaboração vem negar o bastante disseminado axioma de que a atuação em enfermagem é uma “vocação”. As circunstâncias sociais e culturais, às quais o sujeito esteja submetido, como disponibilidade de vagas no mercado de trabalho, remuneração, prestígio da profissão ou até mesmo a ausência/baixa exigência de escolaridade, é que podem de fato definir seu *status* profissional.

Porto (2004) chama a atenção para o fato de que a identidade pessoal ou profissional não é fixa, ela pode assumir adesões e rejeições diversas, em função de sua definição histórica. Logo, embora alguns alunos, influenciados pelas suas representações ou vivências relacionadas à profissão, optem precocemente por seguir carreira na enfermagem, as experiências proporcionadas pelo ECS em um contexto real de trabalho podem reorientar suas escolhas profissionais.

O estudo de Mira e colegas (2011) confirma o potencial do ECS como fator de identidade profissional. Os autores investigaram, entre 77 graduandos de enfermagem, a avaliação dos graduandos sem relação ao ECS. Com base em questionário, diante da afirmativa: “Os estágios proporcionaram a construção gradativa de minha identidade profissional”, o índice de alunos que responderam “Concordo” e “Concordo totalmente” ultrapassou 90%.

3.2 PROBLEMAS/DIFICULDADES E FATORES FACILITADORES RELACIONADOS À APRENDIZAGEM NO ECS

Nesta categoria, serão expostos os problemas e as dificuldades que os entrevistados vivenciaram no ECS. A seguir, são evidenciadas as experiências relatadas pelos mesmos, quando questionados: “Quais fatores dificultaram sua aprendizagem no estágio?”

3.2.1 Problemas e dificuldades vivenciados no ECS

O fato de precisar transferir-se, ainda que por um breve período, para a cidade que abriga a instituição de ensino e os campos de ECS, envolve impactos financeiros e emocionais, uma vez que o estagiário precisa custear essa transferência e manter

uma moradia, além de se afastar de seu núcleo familiar e afetivo. A insegurança, o medo de errar e a falta de prática mostram-se como dificuldades e forte fonte de estresse, sobretudo no início do ECS, mas tendem a se amenizar, conforme se habituem aos processos e rotinas do estágio. A gradativa atenuação desses sentimentos também foi verificada por Bosquetti e Braga (2008) e Silva et al.(2013), entre estudantes de enfermagem de nível superior.

A falta de materiais necessários a determinados procedimentos também constituiu um problema em duas perspectivas: (1) perda da oportunidade de aprender/praticar esse procedimento (problema prático); ou (2) realização desse procedimento mediante adaptação/improvisação, implicando um aprendizado inadequado e colocando o paciente em risco (problema ético):

Os problemas de saúde pública que envolvem questões éticas estão presentes nos serviços de saúde, no dia a dia dos profissionais de saúde. Contudo, ainda há pouca percepção de tais problemas como éticos, pois são incorporados na rotina dos profissionais de saúde e não são colocados em evidência para os estudantes da área de saúde (BURGATTI, 2012, p.146).

Amalgamados às narrativas, foram identificados fatores que dificultaram a aprendizagem, em diferentes contextos, ao longo das entrevistas. Essas dificuldades, “ocultas” até mesmo para o próprio aluno, foram desvendadas após leituras analíticas das transcrições.

De início, foi verificado que a discrepância entre o que é ensinado na teoria e o que é praticado em serviço foi o fator dificultador de aprendizagem mais mencionado. Isso porque a disponibilidade de recursos materiais (em quantidade e qualidade) é uma condição imprescindível na prestação de uma assistência à saúde segura e de qualidade, cujos procedimentos estejam assentados em pressupostos teóricos e científicos reconhecidos. Como já discutido, o cenário de precariedade vivenciado nos estabelecimentos de saúde, sobretudo os de saúde pública, impele os prestadores diretos da assistência a lançar mão de técnicas “adaptadas” e improvisações de materiais e equipamentos, com vistas a atender às necessidades imediatas de cuidado.

Casate e Correa (2006) verificaram em seus estudos que, muitas vezes, o estagiário classifica a equipe de saúde como modelo de “(des)aprender”, já que ele pouco se insere na equipe de saúde/enfermagem, porém, essa equipe é seu foco de

atenção e, segundo as autoras, eles observam suas ações e julgam suas atitudes como adequadas ou inadequadas, em relação a princípios éticos e humanos.

O relacionamento com o professor também foi citado como problema, verificando-se que o componente relacional no contexto do ECS possui múltiplas arestas e que a atenção ao mesmo fica marginalizada em meio à rotina de trabalho. O ser humano é gregário por natureza, contudo a situação de trabalho em equipe pode ser uma fonte de estresse, insatisfação e tristeza, devido à convivência desarmonizada entre subjetividades. Relações interpessoais saudáveis são a base do processo equilibrado de formação humana individual e coletiva.

Stutz e Jansen (2006) reforçam a importância de se criar um ambiente formativo dialogal, a fim de desenvolver no aluno a capacidade de reflexão e enfrentamento de problemas que vierem a surgir no ECS:

[...] faz-se necessário proporcionar aos alunos ingressantes no campo de estágio um ambiente acolhedor, no real sentido da palavra, no qual possam esclarecer suas dúvidas sem receio, serem orientados adequadamente quanto a seus erros, evitando constrangimentos de qualquer espécie e, sobretudo, que sejam estimulados a integrarem-se de fato à equipe de trabalho para que, a partir de uma atmosfera propícia para o esclarecimento de suas dúvidas e elaboração de suas vivências, possam desenvolver habilidades para resolução dos problemas enfrentados no processo de aprendizagem (STUTZ; JANSEN, 2006, p. 220).

A magnitude das relações interpessoais no contexto do ECS convoca os professores supervisores a permanecerem atentos à identificação de situações explícitas ou veladas de relacionamentos prejudicados, a superarem a neutralidade diante desse cenário e a assumirem uma posição orientadora e até mesmo interventiva na gestão dos conflitos.

Bosquetti e Braga (2008) afirmam que cabe ao professor o papel de

[...] determinar o tipo de interação que haverá entre ele e o aluno e também por orientá-lo na condução dos relacionamentos com os pacientes e equipe de saúde, pois o aluno sente necessidade de receber apoio do professor e estabelecer um diálogo. Cabe ao professor ouvir, incentivar e capacitar-se para apoiar os alunos nas experiências iniciais da prática, para que esse primeiro contato seja um fator motivador para o aluno (BOSQUETTI; BRAGA, 2008, p. 695).

Percebe-se no estagiário uma atitude silenciosa e silenciada na complexa teia de relações existente no âmbito do ECS, seja em relação à equipe estabelecida, ao professor, a alguns colegas e ao paciente. Portanto, tal constatação desloca para a figura do professor (desde a sala de aula até o ECS) a responsabilidade de desenvolver ou fortalecer nos alunos uma postura mais ativa, crítica e propositiva em suas relações, em vez de reproduzir a cultura do silêncio e da passividade.

3.2.2 Fatores facilitadores da aprendizagem no ECS

Assim como foram abordados os problemas e as dificuldades vivenciados pelos estagiários, também se investigou entre os entrevistados os fatores facilitadores da aprendizagem no ECS. Percebeu-se que o aspecto relacional assume um caráter ambivalente do ponto de vista desta pesquisa, sendo um fator que tanto dificulta como facilita a aprendizagem no contexto do ECS. Quando favorável à aprendizagem, configura-se em importante recurso estimulador do desenvolvimento das esferas intrapessoais, interpessoais e técnicas no processo de formação profissional, como se percebe pelo alto número de referências feitas pelos entrevistados.

Há que se destacar a prevalência do “relacionamento favorável com o professor” como facilitador da aprendizagem. A análise minuciosa das entrevistas permitiu identificar as características desse professor que tanto contribui na formação desses alunos, a ponto de ocupar a centralidade de suas narrativas no aspecto “fator facilitador”. O perfil deste professor tão valorizado pelos entrevistados envolve: preocupar-se com a aprendizagem do aluno; possuir disposição para ajudar/ensinar; ser paciente; possuir conhecimento e segurança do que pratica; dispor-se a elogiar o aluno que desempenha bem; manter relação dialogada não-autoritária com o aluno; ser discreto no momento de correção de erros.

As características identificadas pela pesquisadora vão ao encontro dos estudos de Valsecchi e Nogueira (2002), Casate e Correa (2006), e Semim, Souza e Corrêa (2009), sobre como o estudante de enfermagem percebe a figura do professor como agente facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Os dados do presente estudo demonstram que é facilitador o enfoque democrático na relação

aluno/professor, no qual o professor apresenta disponibilidade e se mostra solidário à situação do aluno.

Também foram apontados como facilitadores da aprendizagem o relacionamento favorável com colegas de ECS e membros da equipe de enfermagem, tomando por base atitudes de apoio mútuo, encorajamento, ajuda diante das dificuldades, disposição para explicar e demonstrar procedimentos/rotinas (sobretudo membros da equipe de enfermagem) ou na simples cooperação na criação e preservação de um ambiente harmonioso.

A “liberdade para fazer perguntas”, outro fator facilitador bastante citado pelos entrevistados, está estreitamente vinculado ao ambiente relacional favorável, seja no que diz respeito ao professor, aos membros da equipe de enfermagem, colegas de ECS ou outros sujeitos atuantes no campo de ECS. Logo, ressalta-se a relevância da gestão de relações interpessoais saudáveis, favoráveis ao ensino e à aprendizagem mútua, fundadas na convivência harmoniosa e no enfrentamento dos fatores ameaçadores dessa harmonia, quando se fizerem presentes.

Outros fatores facilitadores da aprendizagem amalgamados às narrativas dos entrevistados são relacionados à existência ou à construção de circunstâncias propícias à aprendizagem, por conferirem alguma tranquilidade ao estagiário para dedicar-se integralmente ao ECS, como é o caso do apoio familiar (nos aspectos financeiro, emocional e nos afazeres domésticos) e da concessão de auxílio financeiro pela instituição de ensino.

Diante da identificação de fatores facilitadores e dos problemas/dificuldades citados pelos entrevistados ou extraídos de suas narrativas pela pesquisadora, faz-se necessário que sujeitos da escola, campo de estágio e alunos empenhem-se coletivamente, dentro de suas atribuições e capacidades, em fortalecer os aspectos favoráveis à aprendizagem/bom desempenho no ECS e, ao mesmo tempo, em minimizar ou dissipar aqueles prejudiciais à formação.

3.3 CIRCUNSTÂNCIAS DAS APRENDIZAGENS TEÓRICAS, PRÁTICAS E HUMANAS NO CONTEXTO DO ECS

Nesta categoria, foram investigadas junto aos entrevistados, no contexto do ECS, as circunstâncias da articulação entre teoria e prática, se existentes, e as aprendizagens reconhecidas e valorizadas como competências profissionais.

3.3.1 Articulação entre teoria e prática no ECS

O ECS apresenta-se como espaço-tempo ao estabelecer relações entre saberes teóricos e a prática em contexto real. Para isso, faz-se necessário que o aluno mobilize esses conhecimentos adquiridos em sala de aula, para que, de maneira crítica e reflexiva, materialize-os em forma de processos de cuidado. O cuidado aqui não se limita à oferta de procedimentos necessários à assistência, mas abraça um conceito integral de atendimento às necessidades dos pacientes nas esferas biofísicas, bem como psicológicas e sociais, com responsabilidade, ética e comprometimento.

As narrativas atestam, em sua maioria, uma dicotomia entre o ensinado e aquilo que é realizado nos campos de ECS, seja o modo como é praticado pelos próprios alunos ou pelos profissionais dos campos. De acordo com os dados, pode-se asseverar que a limitação dessa articulação na atuação do aluno refere-se, em grande parte, à falta de material em quantidade/qualidade no sistema público de saúde:

“Depende da disponibilidade da instituição, né? Igual aqui [hospital] mesmo, a única coisa assim que eu vi na questão nossa como estagiário, a gente tem que fazer tudo certo, né? Então o que a gente aprendeu na sala a gente faz tudo certo. Só que a gente tem que fazer conforme a instituição disponibiliza pra gente”. (Mércia)

Com relação aos profissionais do campo, os entrevistados acreditam que eles muitas vezes não executam procedimentos respaldados em preceitos teórico-científicos também em decorrência da deficiência/insuficiência de insumos necessários, da sobrecarga de trabalho ou, ainda, da motivação subjetiva.

Ribeiro e Borenstein (2005) verificaram que os fatores que contribuem para relação dicotômica entre teoria e prática no contexto do ECS são: o modelo de ensino (teoria dissociada da realidade da prática); o modelo de assistência (sobrecarga de trabalho do profissional e falta de recursos materiais); a divisão técnica do trabalho

(com a hegemonia do profissional médico); e a cultura do silêncio (a qual impossibilita o aluno de fazer críticas e reflexões sobre o cotidiano da prática).

À coesão entre teoria e prática com o objetivo de transformação da realidade, dá-se o nome de “práxis”, conceito e doutrina transferidos à filosofia da educação, mas de origem marxista (trabalho para transformação da natureza e da sociedade). Pelas estreitas relações com as categorias “educação” e “trabalho”, os discursos da filosofia e a metodologia da práxis são frequentemente reverenciados nas políticas de formação profissional (BARROS, 2012).

Nos posicionamentos dos entrevistados sobre a relevância da teoria e da prática, verificam-se grupos com opiniões distintas. Um acreditou que ambas as categorias são igualmente relevantes, no sentido de que o ECS é “a prática da teoria”, ou seja, a prática é o requisitado no cotidiano de trabalho, mas essa não seria possível sem o suporte da teoria. Nas palavras de Vera, “As duas são importantes. Porque eu preciso saber e também praticar [...] Eu não posso chegar e fazer, então eu tenho que ter a teoria, eu tenho que saber antes como se faz para eu praticar”. E também nas palavras de Mércia,

“Porque não tem como, eu vou fazer a teoria e fico só naquilo, sendo que eu nunca coloquei a mão na massa pra fazer. Ou então eu já vou chegar e fazer a prática, como é que eu vou saber como fazer aquilo se eu nunca estudei?! Então, as duas trabalham juntas”.

Verifica-se nas falas que a finalidade da teoria, assim como a prática, é também instrumentalizar para tornar esse aluno apto a realizar/concluir procedimentos. A teoria e a prática, embora reconhecidas como relevantes, em mesma medida, pelos entrevistados, são vistas como unidade necessária para a atuação profissional útil. A teoria respalda a prática, mas a articulação entre ambas pelo aluno é mecanizada, não é reflexiva. Parece não caber questionamentos ou aperfeiçoamentos a essa teoria e, conseqüentemente, a essa prática.

O segundo grupo, mais numeroso, centraliza na prática a eficácia da formação profissional. Tal posicionamento não é surpreendente, diante da histórica metodologia de formação profissional de nível técnico no Brasil, orientada pela fragmentação e instrumentalização das atividades, alienada dos conceitos e finalidades das mesmas. Nas palavras de Eduarda, “eu acho que na prática a gente aprende mais. Na teoria

você lê um monte de informação e na prática você já foca aquilo ali tudo por parte, né?”. E também nas palavras de Eny,

“A gente aprende muito mais na prática do que na teórica. Às vezes, você estuda muito na teoria e o que a gente aprende lá, nem tudo o que pega aqui na sala de aula a gente pega lá. Então, na prática, a gente aprende muito mais do que na teórica. Eu prefiro a prática. Ensina mais”.

Esse certo “desprezo” pela teoria e a centralidade da prática no processo de formação profissional de nível técnico está intrínseco aos processos sócio-históricos da educação profissional brasileira. A formação pragmática e utilitarista é supervalorizada porque busca atender às demandas imediatas da produção. Em outras palavras, em uma perspectiva capitalista neoliberal, a prática ensina o que interessa de imediato à produção. Entretanto, no contexto de ações e serviços de saúde, o conceito de produtividade é um tanto complexo, não equivale ao da indústria e comércio. Ainda assim, o ensino com finalidade utilitarista, seja nas escolas de formação profissional em saúde, seja na indústria e comércio, tem as mesmas repercussões: a formação de um sujeito alienado do conceito de trabalho como produção da existência humana, sem reflexão de seu papel no sistema produtor e na intervenção de seus determinantes críticos.

Kobayashi e Leite (2004) analisaram as competências gerais descritas nos planos de ensino de 26 cursos técnicos em enfermagem da cidade de São Paulo e verificaram que as competências gerais e específicas do técnico em enfermagem são relacionadas a: saber fazer (59% dos planos de ensino); aprender a conhecer (34% dos planos de ensino); e saber ser (7% dos planos de ensino). Logo, retrata-se a prevalência do saber fazer na educação profissional, com tendência a fundamentar esse fazer com conhecimentos científicos e a desconsiderar as esferas socioafetivas e emocionais.

Em que pese a centralidade da formação profissional na teoria, na prática ou em ambas, embora os entrevistados pareçam ter posicionamentos opostos, as narrativas mostram um certo entendimento comum de que o desempenho de excelência refere-se a práticas bem executadas. Contudo, ignoram a complexidade das demandas do mundo do trabalho, as quais ultrapassam o mero “saber fazer”.

3.3.2 Aprendizagens e atitudes desenvolvidas no ECS

A análise dos dados mostra que as aprendizagens e atitudes desenvolvidas e mais mencionadas pelos entrevistados no ECS referem-se à realização de procedimentos técnicos; ao relacionamento interpessoal com colegas, supervisor, equipe assistencial e pacientes; e à sensibilização diante da situação do paciente. Verifica-se que as habilidades técnicas-manuais ocupam grande importância entre as aprendizagens reconhecidas pelos entrevistados no contexto do ECS. Apesar disso, essa primazia é compartilhada com o reconhecimento do desenvolvimento de dimensões subjetivas, como o saber relacionar-se, sensibilizar-se diante da dor e do sofrimento, amadurecimento e senso de responsabilidade.

Na pesquisa de Costa (2008), também se verificou que o aprendizado de cunho relacional interpessoal foi apresentado como o mais relevante da experiência do ECS entre acadêmicos de enfermagem, reforçando a importância da afetividade no processo de aprendizagem.

Evidencia-se no Brasil um cenário de assistência à saúde em que são frequentes as queixas e insatisfações dos usuários relacionadas à falta de acolhimento e tratamento digno pelos profissionais, a ponto de o Ministério da Saúde determinar a implantação de um Programa Nacional de Humanização da Atenção e Gestão no Sistema Único de Saúde – Humaniza SUS. Nesta política é conclamada aos projetos político-pedagógicos de formação profissional na área da saúde, a adoção de uma metodologia de ensino e aprendizagem que promova, persiga e valorize o desenvolvimento de atitudes empáticas e éticas na relação com o outro.

3.4 FINALIDADES DO ECS NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

Nos relatos referentes à finalidade do ECS na formação profissional, verificou-se que a concepção dos alunos acerca dessa questão aproxima-se do conceito de ECS, subcategoria discutida anteriormente. Novamente, fica perceptível a centralidade da prática na dinâmica de ECS, seja essa compreendida como treinamento repetitivo para domínio de técnicas (e um desempenho seguro quando inserir-se no mercado de trabalho), seja como elemento imanente à teoria,

possibilitando sua significação. Nas palavras dos entrevistados, “pra mim é aprender na prática, porque quando a gente for trabalhar é a prática, [...] fazer os procedimentos corretamente, cumprir todas as regras” (Ana), e “[...] é como se fosse um treinamento, é como se você fosse treinar o que você aprendeu na teoria” (Flora).

De acordo com a Lei nº 11.788/08, Art. 1º, parágrafo 2º, é finalidade do estágio “o aprendizado de competências da atividade profissional e a contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008). A pedagogia das competências, em sua essência concebida como uma metodologia dialógica entre saberes, práticas e atitudes, que tem como finalidade a formação integral de trabalhadores/cidadãos, em verdade, encontra-se ressignificada pelo contexto capitalista neoliberal. Desse modo, resumiu-se à catalogação de saberes e comportamentos exigidos pelo mercado de trabalho a serem prontamente incorporados aos currículos escolares (RAMOS, 2008).

O fragmento da Lei nº 11.788/08 confirma a visão parcial da noção de competência concebida pelo Estado, ao resumir o estágio como espaço-tempo cujo objetivo é o aprendizado de “competências *próprias à atividade profissional*” (BRASIL, 2008, grifo nosso), delimitando a aprendizagem à lógica do que interessa ao sistema produtivo e dispensando o desenvolvimento de outras grandezas consideradas desnecessárias à utilidade prática. Felizmente, talentos exteriores a esta catalogação podem ser reconhecidos, desenvolvidos, aprimorados e valorizados à revelia desse controle.

Alguns estagiários mencionaram a finalidade do estágio em razão de configurar-se aí a possibilidade de definição dos rumos da orientação e identidade profissional na área, como nas palavras de Eduarda,

“[...] é mais pra você realmente ter noção do que é aquilo, né? [...] No estágio você tem que testar o quê? O psicológico... É tudo! [...] Porque realmente você vai pôr em prática, você vai ver aquilo ali e na teoria não. Então, eu acho que tem o estágio por isso, pra testar o psicológico também da pessoa”.

De fato, o ECS, quando alçado à categoria de ato educativo, formador, proporciona ao aluno o aprendizado de novos papéis, ao ter que lidar com as variáveis que permeiam sua integração no ambiente de trabalho, contribuindo para a identificação, reflexão e superação de problemas que podem se apresentar quando

for atuar profissionalmente. O saber relacionar-se, ora com a equipe de trabalho, ora com pacientes/acompanhantes, a pressão por produtividade e a tomada de decisões rápidas são grandes desafios do processo de assistência direta à saúde. O “ensaio” desses tipos de situações que o ECS proporciona, instrumentaliza o estagiário a assumir com mais segurança os ônus e bônus da profissão.

Os relatos conferiram ao ECS a importância de forjar uma oportunidade de conhecer a real situação do processo de trabalho e conhecer estratégias de adaptação. Nas palavras dos entrevistados, “Eu acho importante pra *mim* aprender mais, porque assim, a teoria é muita coisa. [...] Na teoria a gente vê muita coisa certinha, aí a gente chega no estágio e é totalmente diferente, né?” (Soraia).

“Você tem que se adaptar na realidade do sistema. Por isso que é interessante você tá lá, porque às vezes você, igual você vai fazer um curativo, aqui você aprende que tem que ser com pinça, né? Na hora que você chega lá no hospital não tem pinça, mas as coordenadoras te orientam a fazer o curativo da melhor forma possível com luva de procedimento, né?” (Laura)

A Lei nº 11.788/08, em seu Art. 7º (BRASIL, 2008), afirma que é obrigação das instituições de ensino, em relação aos estágios de seus educandos, “avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando”. Entretanto, a precariedade dos serviços públicos de saúde é um problema nacional, determinado por fatores políticos e econômicos cuja conjuntura é adversária ao projeto de um SUS universal, integral e resolutivo.

O que não se pode admitir é a banalização da precariedade, a incorporação obediente de técnicas desviadas de seu propósito, como está evidente nas falas das entrevistadas. Elas creditam a importância do ECS ao aprendizado de adaptações/improvisações diante da escassez de recursos, com grande potencial de reprodução desse tipo de comportamento no exercício profissional (diante das grandes chances de atuar em um contexto semelhante de escassez). Embora pareçam reconhecer que exista uma “técnica correta”, assentada na teoria, tal fato não inviabiliza de todo sua posição crítica. Entretanto, nota-se em seus discursos a falta de indignação em relação aos problemas vigentes. Além de adaptarem as técnicas, adaptaram a si mesmas ao cenário de precariedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu analisar as influências do ECS na formação profissional do técnico em enfermagem, em relação ao seu desenvolvimento teórico, prático, humano e seus respectivos desdobramentos. Apesar da centralidade da questão prática, manual e instrumental na metodologia de ensino no contexto do ECS, as dimensões teóricas e humanas lhe são imanentes, haja vista o reconhecimento da teoria no respaldo da prática e o relacionamento interpessoal permeando toda a rotina de trabalho.

Verificou-se a necessidade de que escola e professores assumam a iniciativa do diálogo junto aos alunos e às instituições concedentes de estágio, a fim de redefinirem suas práticas de ensino e dispondendo-se à formação integral de um trabalhador, em vez de um técnico que se satisfaça em ser apenas exímio cumpridor de práticas rotineiras, deslocado de seu papel de sujeito no processo de trabalho em saúde.

A identificação dos principais problemas e dificuldades, bem como dos fatores facilitadores relacionados à aprendizagem no ECS, exige dos envolvidos (instituição de ensino, professores, estudantes, outros atores do campo de ECS) empenho mútuo na minimização dos fatores prejudiciais e ao fortalecimento dos fatores favoráveis a essa aprendizagem.

Foi verificada a ambiguidade do aspecto relacional tanto como um problema quanto como um facilitador no processo formativo, requisitando dos envolvidos nesta relação maior atenção ao desenvolvimento e gestão de habilidades relacionais.

O reconhecimento do desenvolvimento de atitudes socioafetivas e emocionais ao lado das aprendizagens práticas pelos alunos no ECS confirma o seu potencial formativo em uma perspectiva integral, o que demanda da instituição de ensino a construção de oportunidades permanentes de discussão e reflexão acerca dos dilemas surgidos durante a experiência em campo.

O ensino de enfermagem, sobretudo o de nível técnico, é marcadamente voltado para o desenvolvimento de habilidades manuais, com vistas à execução dos procedimentos necessários ao processo de cura e reabilitação de indivíduos doentes ou com agravos. Essa formação pouco se desloca para uma perspectiva ampliada de

saúde, na qual além da utilização de recursos terapêuticos, almeja-se o desenvolvimento de trabalhadores-cidadãos aptos a se engajarem no desenvolvimento e coordenação de ações e práticas voltadas para a prevenção de doenças e promoção da saúde. Para tanto, o domínio de procedimentos técnicos não encerraria essa formação, um salto filosófico e metodológico faz-se necessário rumo ao desenvolvimento de atitudes humanas, éticas, políticas e em consonância com os principais problemas de saúde da população, sejam esses de ordem biofísica, psíquica e/ou social.

Das reflexões emergidas durante o percurso desta pesquisa, afirma-se ainda a crítica ao Ministério da Educação, ao se omitir em estabelecer em definitivo a carga horária de ECS específica para formação de nível médio em enfermagem (enquanto a de nível superior está bem fundamentada), bem como determinar legalmente a justa proporção de alunos por professor supervisor.

Não obstante, as contribuições deste estudo na redefinição da filosofia, metodologias e práticas de educação profissional de nível médio na área de enfermagem, sobretudo no que se refere ao contexto do ECS, admite-se o limitado alcance de seus resultados, por se tratar da análise de uma realidade particular, cujos achados podem não ser replicáveis. Todavia, grande parte desses achados foi ao encontro de pesquisas já realizadas em lugares e tempos diversos, inclusive junto a estudantes de nível superior, o que demonstra a existência e persistência de certos desafios nessa modalidade de educação profissional e a necessária discussão e elaboração de estratégias de enfrentamento.

LUARA CRISTINE DOURADO NEVES

Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG. Professora no eixo Saúde e Ambiente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Teófilo Otoni.

ADRIANA MARIA TONINI

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Professora associada da UFOP no Centro de Educação Aberta e a Distância, Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE). Coordenadora dos Cursos de Especialização em Coordenação Pedagógica e Mídias da Educação na UFOP. Professora do Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, R. S. *Educação profissional: vivências do educando no cuidado ao doente crítico*. 2007. 122 p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2007. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/.../renatasilveiraappolinario.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 7. ed. Lisboa: Edições 70, 2011. 280 p.

BARROS, A. S. *Relação teoria e prática no trabalho na área da saúde: um estudo a partir dos estágios dos técnicos em enfermagem*. 2012. 170 p. Dissertação (Mestrado) - Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/27583> Acesso em: 17 ago. 2013.

BOSQUETTI, L.S.; BRAGA, E.M. Reações comunicativas dos alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio curricular. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 690-696, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342008000400011&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 03 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*. Área profissional: Saúde. 2000. 224p.

_____. LEI N° 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm>. Acesso em: 27 dez. 2012.

BURGATTI, J.C. *A contribuição do Estágio Curricular Supervisionado no desenvolvimento da dimensão ética da competência de graduandos em enfermagem*. 2012. 166 p. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7141/tde-22082012-105943/pt-br.php> Acesso em: 17 out. 2013.

CASATE, J.C.; CORREA, A.K. Vivências de alunos de enfermagem em estágio hospitalar: subsídios para refletir sobre a humanização em saúde. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 321-328, set. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342006000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 jan. 2014.

COSTA, L.M. *A aprendizagem na convivência: o estágio curricular em enfermagem*. 2008. 170p. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008. Disponível em: <<ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/btd/LaurianaMC.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2012.

KOBAYASHI, R. M.; LEITE, M.M.J. Formação de competências administrativas do técnico de enfermagem. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 221-227, abr. 2004. Disponível em:

Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354
Blumenau, v. 13, n.1, p.170-193, jan./abr. 2018
DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2018v13n1p170-193>

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692004000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 jan. 2015.

LIMA, J. C. F. *Política de saúde e formação profissional dos trabalhadores técnicos de enfermagem*. 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <<http://www.acervo.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto/009903>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 jan. 2015.

MIRA, V.L. et al. Avaliação do ensino prático desenvolvido em um hospital universitário na perspectiva de graduandos em enfermagem. *Revista eletrônica de Enfermagem*, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 483-492. jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br/revista/v13/n3/v13n3a14.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

PORTO, I.S. Identidade da enfermagem e identidade profissional da enfermeira: tendências encontradas em produções científicas desenvolvidas no Brasil. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 92-100, abr. 2004. Disponível em: <http://revistaenfermagem.eean.edu.br/audiencia_pdf.asp?aid2=1044&nomeArquivo=v8n1a13.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

PROENÇA, M.G.S; TENO, N. A. C. Algumas aproximações: compreendendo o conceito de identidade. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados, v. 1, n. 3, p. 132-145, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://ojs.ws.ufgd.edu.br/index.php?journal=educacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1521>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

RAMOS, M.N. Currículo por competências. In: PEREIRA, I.B.; LIMA, J. C. F. (org.). *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 119-124.

RIBEIRO, A. A. A; BORENSTEIN, M. S. A percepção dos formandos a respeito dos instrumentos básicos de enfermagem e sua aplicabilidade. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 58, n. 6, p. 653-658, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672005000600005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jan. 2014.

SEMIM, G. M.; SOUZA, M. C. B. M.; CORRÊA, A. K. Professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem: visão de estudante de enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 484-491, set. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/9210>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

SILVA, C. M. V. et al. Sentimentos dos enfermeiros frente ao estágio curricular: quais as dificuldades e expectativas? *Cadernos de Graduação – Ciências Biológicas*

Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354
Blumenau, v. 13, n.1, p.170-193, jan./abr. 2018
DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2018v13n1p170-193>

e da Saúde Facipe, Recife, v. 1, n. 1, p. 51-66, ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/facipesaude/article/view/1059>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

STUTZ, B. L.; JANSEN, A. C. Ensino técnico na área da saúde: os desafios do processo de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 211-221, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v10n2/v10n2a05.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

VALSECCHI, E. A. S. S.; NOGUEIRA, M. S. Comunicação professor-aluno: aspectos relacionados ao estágio supervisionado. *Ciência, cuidado e saúde*, Maringá, v. 1, n. 1, p. 137-143, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://eduemojs.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/viewFile/5684/3608>>. Acesso em: 15 jan. 2014.