UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS e MATEMÁTICA

CRISTHIANE PATRÍCIA LIMA SANTIAGO LEITÃO

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM:
análise do processo avaliativo

CARUARU

2020

CRISTHIANE PATRÍCIA LIMA SANTIAGO LEITÃO

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: análise do processo avaliativo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco, para a obtenção do título de mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Profª Drª. Kátia Silva Cunha

CARUARU

2020

Catalogação na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

L533e Leitão, Cristhiane Patrícia Lima Santiago.
Estágio supervisionado na graduação em enfermagem: análise do processo avaliativo. / Cristhiane Patrícia Lima Santiago Leitão. – 2020.
111 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Kátia Silva Cunha.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2020.
Inclui Referências.

1. Enfermagem – Caruaru (PE). 2. Ensino – Orientação profissional – Caruaru (PE). 3. Programas de estágio – Caruaru (PE). 4. Didática (Ensino superior) – Caruaru (PE). 5. Avaliação educacional – Caruaru (PE). I. Cunha, Kátia Silva (Orientadora). II. Título.

CDD 371.12 (23. ed.) UFPE (CAA 2020-211)

CRISTHIANE PATRÍCIA LIMA SANTIAGO LEITÃO

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: análise do processo avaliativo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco, para a obtenção do título de mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Aprovada em: 29/05/2020.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª Drª. Kátia Silva Cunha (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. Dr. José Ayron Lira dos Anjos (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª Drª. Gladys Silva Domingues (Examinador Externo)

Faculdade Batista do Paraná

Dedico a conquista desse título de Mestre a Gleidson Monteiro (In memoriam), um grande amigo que foi o maior incentivador para que esta ascensão profissional acontecesse, sempre estimulando e apoiando meus passos, me ensinando lições de trabalho e de vida. O tenho como um exemplo e o mantenho sempre em minhas lembranças. Agradeço a Deus por tê-lo conhecido e convivido por alguns anos de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao meu bom Deus, que me guia, abençoa e protege todos os dias, permitindo de acordo com sua vontade, que coisas maravilhosas aconteçam em minha vida.

A Professora Drª Kátia Silva Cunha, por toda compreensão, paciência, amizade, disponibilidade e compromisso com minha orientação, sendo sempre acolhedora. Por confiar em mim e no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores que compuseram a banca examinadora, bem como a todos os professores que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da UFPE, por toda competência e respeito que sempre demonstram para com nós discentes e por compartilharem tantos saberes.

A amiga Tatiane Oliveira, por todo apoio que sempre me deu no desenvolvimento deste estudo, com tanto carinho e dedicação.

A amiga Lucicleide Maria, por me incentivar constantemente a não desistir, a confiar nos desígnios de Deus e sempre ter uma palavra de força que me ajuda a continuar.

Aos colegas docentes do Centro Universitário do Vale do Ipojuca, por aceitarem e se disporem a participar desta pesquisa.

Aos meus pais, Ana e Aecio, por serem meu esteio e por tantas vezes me auxiliarem a conseguir concluir este estudo, sempre me incentivando e confiando em meu potencial, desejando meu crescimento profissional.

Ao meu filho, Daniel, que com toda inocência e doçura me ajudou a não desistir diante das dificuldades em realizar este estudo, me fazendo querer ser melhor para poder dar-lhe o melhor, sem ao menos ter consciência do quanto me foi essencial.

Meu imenso e sincero MUITO OBRIGADA A TODOS!!

RESUMO

Na graduação em enfermagem, os estágios supervisionados direcionam os discentes para campos práticos acompanhados de enfermeiros exercendo a função docente, desta forma, torna-se de extrema importância investigar como o processo avaliativo está sendo desenvolvido para garantir a formação de futuros enfermeiros com segurança, competência e responsabilidade. Essa dissertação tem como objetivo compreender como é conduzido o processo avaliativo dos alunos em estágio realizado pelos professores orientadores do curso de graduação em enfermagem. Configura-se como pesquisa de natureza qualitativa, realizada em uma IES do município de Caruaru-PE. Utilizou como instrumentos o questionário semiestruturado e entrevistas semiestruturadas com professores-orientadores atuantes em campos de estágios de Média e Alta Complexidade. A análise dos dados se deu sob a ótica qualitativa. Os dados teóricos e dados empíricos, foram organizados em 4 categorias: 1) Motivação para atuar como professor-orientador; 2) Dificuldades para realizar o processo avaliativo; 3) Formação pedagógica e segurança para realizar a avaliação de discentes; 4) Métodos/instrumentos utilizados para avaliação da aprendizagem. Constatou-se que o processo avaliativo utilizado não possui base pedagógica, sendo conduzido de forma empírica. Os enfermeiros docentes em sua maioria não possuem formação específica para o magistério. Diante dos resultados foi percebida a necessidade de repensar a atuação de bacharéis em enfermagem atuando como docentes, bem como compreender que o processo avaliativo é complexo e exige formação específica.

Palavras-chave: Enfermagem; Docência; Estágio; Avaliação.

ABSTRACT

In nursing graduation, supervised internships direct students to practical fields accompanied by nurses exercising the teaching function, thus, it is extremely important to investigate how the evaluation process is being developed to ensure the training of future nurses with safety, competence and responsibility. This dissertation aims to understand how the evaluation process of internship students carried out by the professors who advise the undergraduate nursing course is conducted. It is configured as a qualitative research, carried out in a HEI in the city of Caruaru-PE. Used as instruments the semi-structured questionnaire and semi-structured interviews with professors-advisors working in fields of Internships of Medium and High Complexity. Data analysis took place under a qualitative perspective. The theoretical and empirical data were organized into 4 categories: 1) Motivation to act as a teacher-advisor; 2) Difficulties in carrying out the evaluation process; 3) Pedagogical training and security to carry out the evaluation of students; 4) Methods/instruments used for learning assessment. It was found that the evaluation process used has no pedagogical basis, being conducted empirically. Most of the nursing professors do not have specific training for teaching. In view of the results, the need to rethink the role of bachelors in nursing acting as professors was perceived, as well as understanding that the evaluation process is complex and requires specific training.

Keywords: Nursing; Teaching; Phase; Assessment.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Características sociais dos enfermeiros docentes. Caruaru-PE, 2019..... 52

Tabela 2 - Perfil profissional dos Docentes Enfermeiros. Caruaru – PE, 2019..... 55

LISTA DE SIGLAS

ABEN	Associação Brasileira de Enfermagem
APS	Atenção Primária em Saúde
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara de Educação Superior
CFPE	Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional – Enfermagem
CME	Central de Material e Esterilização
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNRMS	Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COFEN	Conselho Federal de Enfermagem
COREN	Conselho Regional de Enfermagem
CTEP	Câmara Técnica de Educação e Pesquisa
CTLN	Câmara Técnica de Legislação e Normas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação à Distância
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
HE	Hospitais de Ensino
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAC	Médio e Alta Complexidade
MEC	Ministério da educação e Cultura
MS	Ministério da Saúde
NEP	Núcleo de Educação Permanente
OMS	Organização Mundial de Saúde
PET	Programa de Educação pelo Trabalho
PPP	Projeto Político Pedagógico
REBEN	Revista Brasileira de Enfermagem
SAE	Sistematização da Assistência de Enfermagem

SES	Secretaria de Educação Superior
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBS	Unidade Básica de saúde
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNIFAVIP	Centro Universitário do Vale do Ipojuca
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 LEGISLAÇÃO: BACHAREL EM ENFERMAGEM /PROFESSOR..... 20

2.1 Aspectos legais para atuação do enfermeiro na docência de nível superior..... 20

2.2 Disciplina específica lecionada pelo bacharel em enfermagem..... 23

2.3 Definições existentes para profissionais que atuam como docente em estágio supervisionado..... 27

2.3.1 Tutor..... 28

2.3.2 Preceptor..... 30

2.3.3 Supervisor..... 32

2.3.4 Professor Orientador..... 34

3 PROCESSO AVALIATIVO REALIZADO EM CAMPOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO..... 36

3.1 Processo avaliativo..... 36

3.2 Modalidades de avaliação..... 38

3.2.1 Diagnóstica..... 38

3.2.2 Formativa..... 39

3.2.3 Somativa..... 40

3.3 Avaliação no estágio supervisionado..... 41

3.3.1 Avaliação realizada pelo preceptor/professor orientador..... 43

3.3.2 A avaliação no estágio curricular supervisionado na Média e Alta Complexidade (MAC)..... 45

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA 48

4.1 Delineamento do estudo 48

4.2 Local do estudo 48

4.3 População do estudo 48

4.4 Produção de dados 49

4.5 Análise dos dados 50

4.6 Considerações éticas 51

5 AVALIAÇÃO DOCENTE EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ANÁLISE DOS RESULTADOS 52

5.1 Primeira categoria: motivação para atuar como professor orientador..... 57

5.2 Segunda categoria: dificuldades para realizar o processo avaliativo..... 60

5.2.1 Duração do estágio/tempo para realizar a avaliação..... 61

5.2.2 Realização da autoavaliação de forma equivocada por parte dos estudantes..... 63

5.2.3 Campo de estágio..... 64

5.2.4 Elevado quantitativo de alunos em campos de estágio..... 65

5.2.5 Despreparo com que os alunos chegam aos estágios..... 67

5.2.6 Instrumento avaliativo/ficha pré-formulada da IES..... 68

5.2.7 Deficiência na formação para realizar a avaliação..... 70

5.3 Terceira categoria: formação pedagógica, segurança para realizar a avaliação e formas de avaliação utilizadas 71

5.4 Quarta categoria: métodos/instrumentos utilizados para avaliação da aprendizagem 79

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 84

REFERÊNCIAS 88

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 101

APÊNDICE B - Questionário..... 103

APÊNDICE C – Roteiro da Entrevista 104

APÊNDICE D - Carta de Anuência 105

ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa 106

ANEXO B – Instrumento de Avaliação da IES..... 110

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida com a proposta de investigar como é realizado o processo avaliativo por professores orientadores do curso de graduação em Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do município de Caruaru. O interesse em realizar essa investigação surgiu a partir da didática utilizada pela Instituição no que concerne ao processo avaliativo dos discentes, o qual ocorre ao final de apenas cinco dias de estágio, bem como pelo fato de enfermeiros atuarem na docência, sem possuírem uma formação específica para tal prática, apesar de respaldo legal para isso, como veremos no decorrer deste estudo.

Inicialmente vamos abordar sobre a definição da palavra enfermagem, a qual consta nos dicionários em geral como uma atividade que consiste em cuidar de pessoas enfermas, ou seja, doentes. Aprofundando um pouco mais sobre a definição do “enfermeiro” encontramos: “Indivíduo que se formou em escola de enfermagem e se dedica a cuidar de enfermos e feridos, ajudando o médico em seu trabalho” (MICHAELLS, 2019); “Pessoa que se graduou em enfermagem e trabalha no tratamento das pessoas enfermas, providenciando remédios, fazendo curativos, cuidando dos pacientes tanto no hospital como ao domicílio” (DICIO, 2019). Percebe-se claramente que apesar de todos os avanços e modificações ocorridas na profissão da enfermagem, as definições atuais ainda resgatam a submissão e a não cientificidade existente nas mulheres pioneiras da enfermagem há quase dois séculos atrás.

Historicamente a enfermagem surgiu em meados do século XVIII, com a jovem Florence Nightingale atuando na Guerra da Criméia voluntariamente para cuidar dos feridos, utilizando o conhecimento empírico. A enfermagem só foi considerada como profissão ao final do século XIX, juntamente com início da Revolução Industrial, a qual foi responsável por trazer o reconhecimento social para enfermagem e outras profissões, como a medicina (PRADO; STEIN; PEREIRA, 2012).

Ocorre então, a reorganização hospitalar, na qual o hospital passa a ser visto como uma instituição direcionada para manutenção da saúde e não mais como um local em que as pessoas apenas iam para receber ajuda espiritual ou para morrer. Juntamente com esta nova caracterização vem a determinação de que o médico

passa a ser o principal responsável dentro do hospital e nesse contexto, a enfermagem passa a ser introduzida de forma subalterna, cumprindo apenas as ordens médicas (PRADO; STEIN; PEREIRA, 2012).

No Brasil, o final do século XVIII viveu a transição da monarquia para a república e foi no ano de 1890 que surgiu a primeira escola de enfermagem denominada de “Escola de Enfermagem Alfredo Pinto” (atualmente UNIRIO), legalizada através do Decreto Federal nº 791, de 27 de setembro de 1890, assinado por Deodoro da Fonseca, instituindo oficialmente o ensino da enfermagem no país (COFEN, 2010; BRASIL, 1890).

Em 1923, outra escola foi criada na cidade do Rio de Janeiro, chamada de “Escola de Enfermagem Anna Nery”, a qual obteve reconhecimento nacional como modelo de ensino de enfermagem de alto padrão (PERES, 2013).

Este nome foi assim denominado em homenagem a Ana Justina Ferreira Neri, uma baiana de classe alta, que pediu ao presidente da província da Bahia para trabalhar voluntariamente nos hospitais do Rio Grande do Sul durante a Guerra do Paraguai. Este pedido foi feito, e acatado, em virtude da convocação de seus filhos e irmãos para a Guerra.

Florence Nightingale (criadora da primeira escola de enfermagem no mundo, em 1860) e Ana Neri foram duas mulheres contemporâneas que apesar de não se conhecerem tiveram as mesmas atitudes e decisões, participando ativamente como voluntárias para cuidar dos feridos de guerra.

A escola de enfermagem Anna Nery seguiu o modelo do sistema Nightingale e obteve no ano de 1930, juntamente com a criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), amparo na legislação, através do Decreto nº 20.109, de 15 de Junho de 1931 que “Regula o exercício da enfermagem no Brasil e fixa, as condições para a equiparação das escolas de enfermagem” (BRASIL, 1931, p. 1).

Apesar da criação dos Conselhos Federal e Regionais de Enfermagem ter ocorrido em 1973, por meio da Lei Federal nº 5.905, a regulamentação da profissão aconteceu apenas em 1986 (quase um século depois do início do ensino da enfermagem, em 1890), através da Lei nº 7.498, que “dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem, e dá outras providências” (BRASIL, 1986, p. 1).

A Lei supracitada que regulamenta o exercício da enfermagem aborda sobre a parte prática propriamente dita, ou seja, descreve como os enfermeiros com

formação em bacharel podem e devem atuar. Logo, temos que o bacharelado em enfermagem visa preparar o profissional para atuar assistencialmente, seja em hospitais, ou outros ambientes destinados a prática da saúde.

Além do curso superior, inicia-se um amplo crescimento de escolas de nível médio para formação de técnicos de enfermagem, gerando a necessidade de profissionais para o ensino, fazendo surgir um outro olhar sobre a enfermagem, sendo necessário repensar sobre o enfermeiro como professor.

Neste contexto, o MEC publica, em 1969, a Portaria nº 13 criando a licenciatura em enfermagem, autorizando enfermeiros a atuarem na docência de cursos profissionalizantes e de nível médio (SPESSOTO; MISSIO, 2016).

Em contrapartida, nos deparamos com a Resolução CNE/CES Nº 3, de 07 de novembro de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, e determina que os docentes que devem ministrar as disciplinas específicas do curso, devem ser profissionais graduados em Enfermagem, ou seja, enfermeiros (CNE/CES, 2001), sem exigir, ao menos, o curso de licenciatura.

Vale ressaltar que na graduação do curso em questão, existe apenas uma disciplina que faz referência superficial a capacitação pedagógica: “Metodologia do Ensino de Enfermagem” com carga horária de 60h, desta forma, apresentando-se limitada para preparar ou capacitar o estudante de enfermagem para lecionar após sua formação. Enfatiza-se que o ato de lecionar envolve, dentre outras responsabilidades, ensinar teorias e práticas, e avaliar os discentes em aptos ou não para atuarem profissionalmente.

Desde a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), instituído em 1988 pela Constituição Federal, existe a discussão sobre a formação dos recursos humanos na área da saúde, tendo a atuação do Ministério da Saúde na definição de políticas dirigidas para tal abordagem e por parte do Ministério da Educação a homologação, no ano de 2001, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para vários cursos da área da saúde, incluindo a graduação em enfermagem, explicitando a necessidade de mudanças na organização curricular e reformulação nas práticas em saúde e no processo educativo (JESUS; RIBEIRO, 2012).

Tais Diretrizes propõem uma fuga do modelo tradicional de ensino-aprendizagem e enfatizam a necessidade de aproximar a formação aos princípios do SUS, focando no desenvolvimento de profissionais humanistas, críticos e reflexivos,

com reconhecimento do valor da integralidade para a melhoria da assistência e estabelecem competências e habilidades, como: liderança, atenção à saúde, educação permanente, entre outros, que tornem o futuro profissional capaz de atuar nos diferentes níveis de atenção (LONGHI et al., 2014).

Nesse contexto, das mudanças propostas para formação profissional na área da saúde, incluindo a grade curricular, destaca-se o estágio, o qual é desenvolvido em ambientes como Centros de Saúde, Unidades Básicas ou hospitais, com o objetivo de preparar os estudantes para atuarem associando o ensino teórico-prático (ROCHA; WARMLING; TOASSI, 2016).

A Lei que dispõe sobre o estágio de estudantes é a 11.788/08. Esta Lei aborda em seu Art. 3º que “o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino (...)” (BRASIL, 2008).

Apesar de não haver uma definição específica para “professor orientador”, mesmo este sendo citado como profissional indispensável no estágio curricular obrigatório, esta função tem atribuições regulares atuando no acompanhamento de grupos de alunos aos serviços relacionados à sua graduação, no intuito de orientar a aprendizagem prática, trazendo a associação com a teoria, já ensinada anteriormente em sala de aula. Além disso, é responsável por estimular e desenvolver nos discentes uma postura profissional, pautada na liderança, criticidade e autonomia, requisitos indispensáveis para qualquer indivíduo em sua profissão. Ressalta-se que este profissional é contratado pela IES, estando exclusivamente voltado para os discentes nos campos de estágio.

O papel do professor orientador é ensinar através da prática, realizando procedimentos técnicos, estimulando discussões sobre estudos de casos e principalmente sendo um facilitador no processo ensino-aprendizagem na formação dos estudantes. Deve ser um profissional que domina a prática clínica e os aspectos educacionais relacionados a ela (BOTTI, 2009).

Segundo Bispo, Tavares e Tomaz (2014), a responsabilidade do professor orientador vai além de transmitir conhecimento, é necessário aproximar ao máximo a teoria e a prática na graduação dos estudantes em formação, possuindo também papel fundamental no empoderamento dos discentes acerca de atitudes, conhecimentos e habilidades, onde a experiência e a segurança do professor

orientador irão ter influência direta na aprendizagem, comportamento e escolhas dos futuros profissionais (BARRETO et al., 2011).

Conforme consta na Lei 11.788/08, o professor orientador é “(...) responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário” (BRASIL, 2008). Portanto, avaliar faz parte do rol de atividades desenvolvidas pelo professor orientador e deve ter papel fundamental na formação, orientação, apoio, reforço e correção dos discentes (GIL, 2010).

Antunes (2008) afirma que o planejamento é necessário para realizar a avaliação, devendo esta servir para conduzir a aprendizagem e gerar reflexões para melhorias e surgimento de novas perspectivas. Ressaltando que “A avaliação da aprendizagem não constitui, assim, matéria pronta, discussão finalizada, teoria aceita” (Idem, p. 8).

O ato de avaliar envolve a utilização de metodologias variadas e instrumentos que auxiliem na identificação de falhas no processo de ensino-aprendizagem, permitindo a retomada e correção para garantia de aprendizagem efetiva dos discentes (SANTOS; VARELA, 2007).

Refletindo o quão complexo é o processo avaliativo, fica evidente que ao docente não é suficiente que sua atuação garanta competências e habilidades aos alunos, sendo necessário abarcar, com domínio, os procedimentos avaliativos, bem como informá-los e discuti-los de forma explícita com os alunos que serão avaliados (CARRARA, 2002).

O interesse em desenvolver esta pesquisa ocorreu ao refletir que a formação de um estudante de enfermagem é determinante na competência e qualidade do futuro enfermeiro e nesse contexto, o professor orientador fará a diferença através de sua segurança e habilidade no processo ensino-aprendizagem e avaliativo, sendo necessário atender as metas propostas pela instituição.

Outra motivação foi o fato de não haver pesquisas sobre essa temática específica. A avaliação é extremamente discutida, mas quando se adentra no processo avaliativo realizado por professores orientadores, as pesquisas tornam-se escassas, pois o foco maior encontra-se em avaliar a atuação profissão referente ao processo ensino aprendizagem, avaliar a qualidade do curso de saúde, avaliar o ensino superior, etc; e outro ponto de grande relevância é que não existem estudos que abordem sobre o professor orientador, mas sim sobre tutores e preceptores,

ressaltando que essas definições se confundem bastante por ter atribuições semelhantes.

Nesse contexto, esta pesquisa contribuirá dentre outras possibilidades, para uma reflexão crítica sobre o processo avaliativo realizado por bacharéis em enfermagem e a necessidade de repensar a formação do profissional docente neste campo, a fim de exigir um melhor preparo baseado em uma preparação pedagógica e no processo de ensino e avaliação especificamente.

Este estudo se propôs a investigar de forma geral quais são os métodos e instrumentos utilizados pelo professor orientador para realizar a avaliação dos discentes no estágio da graduação em enfermagem, visto que durante a graduação não há formação específica para atuar na docência e, apesar disso, o profissional enfermeiro está autorizado a desenvolver esta função; e desta forma, compreender como é conduzido o processo avaliativo dos alunos em estágio realizado pelos professores orientadores do curso em graduação em enfermagem.

Para tal, foi realizada uma análise sobre como o professor orientador desempenha o processo avaliativo em sua prática, bem como observado e apreciado o instrumento avaliativo utilizado pela IES. Além disso, pode-se traçar o perfil profissional desses enfermeiros professores

Em seguida, apresentamos de forma detalhada a trajetória metodológica trabalhada e o percurso realizado para abordagem dos participantes da pesquisa, sendo utilizada a análise de conteúdo a partir da orientação de Minayo para investigação e apreciação dos dados.

Finalmente, utilizamos e expomos os dados obtidos que geraram uma rica discussão e a identificação de categorias de análise, com o intuito de a fim de respaldar a compreensão da temática abordada e incentivar o desenvolvimento de novas pesquisas.

Objetivou-se com este estudo **compreender como é conduzido o processo avaliativo dos alunos em estágio realizado pelos professores orientadores do curso em graduação em enfermagem**; e de forma específica, **analisar os instrumentos avaliativos utilizados pela IES; traçar o perfil dos professores orientadores e analisar como é realizada à avaliação pelos professores orientadores.**

Este trabalho estará assim organizado: no primeiro capítulo discutiremos sobre a legislação que autoriza o enfermeiro a atuar como docente, bem como, as

diferentes definições existentes para os profissionais que lecionam em campos de estágios; no segundo capítulo será abordado o processo avaliativo, de acordo com diversos autores que já realizaram estudos nessa mesma temática, e como os professores orientadores de enfermagem conduzem esse processo (instrumento utilizado e método) de acordo com as normas da IES; no terceiro capítulo, será descrito o processo metodológico que foi utilizado para o desenvolvimento da pesquisa; e no quarto capítulo teremos a análise e interpretação dos resultados obtidos.

É importante ressaltar que, considerando o Art. 7º da Lei 11.788/2008, especificamente em seu inciso VI, que prevê como uma das obrigações das instituições de ensino, “elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos”, bem como do que estabelece o art. 82, da Lei 9.394/96, que prevê como atribuição dos sistemas de ensino estabelecer “normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria”, a composição dos próximos capítulos terá como foco aspectos conceituais e análise documental diretamente relacionados as normas e instrumentos avaliativos da IES pesquisada, visto que dessa forma haverá uma melhor compreensão do processo avaliativo, enriquecendo a fundamentação teórica e melhor norteando o estudo.

2 LEGISLAÇÃO: BACHAREL EM ENFERMAGEM/PROFESSOR

2.1 Aspectos legais para atuação do enfermeiro na docência de nível superior

A saúde, segundo definição da Organização Mundial de Saúde (OMS), não se constitui apenas pela ausência de doenças, sendo necessário um bem-estar que envolva toda parte mental, física e social dos indivíduos. Para que isso aconteça várias políticas devem atuar em conjunto, porém no que diz respeito aos cuidados de saúde propriamente ditos (saúde física e mental) existe uma vasta possibilidade de diagnósticos, tratamentos e especialidades profissionais direcionadas para promoção da saúde, considerando a individualidade de cada sujeito (CÂMARA et al., 2012).

Dentre as profissões que atuam na promoção do bem-estar, encontra-se a enfermagem, a qual historicamente passou por dois momentos: o pré-profissional, com o surgimento do enfermeiro sem conhecimento científico, o que hoje pode ser considerado como um cuidador. Nesta fase, o nome de destaque é o de Florence Nightingale, que prestou cuidados aos feridos na guerra da Criméia em 1854, utilizando apenas de seus conhecimentos empíricos; e o momento profissional, com a criação das escolas de enfermagem e profissionais embasados cientificamente para a prática da saúde. Destaca-se Ana Nery, considerada a primeira enfermeira do Brasil (DONOSO; DONOSO, 2016).

Atualmente, a enfermagem possui um vasto campo de atuação e assume cada vez mais competências e responsabilidades nas diversas áreas onde pode atuar. Práticas assistenciais, gerenciamento e educação em saúde, são algumas das funções desempenhadas rotineiramente, e encontramos também o ensino, cada vez mais exercido pelo profissional enfermeiro, seja ele no nível médio ou superior (MORENO et al., 2015).

A Lei 7.498/86 regulamenta o exercício da enfermagem e, dentre outras determinações, define quais atribuições são privativas do enfermeiro, bem como, as atividades desenvolvidas enquanto integrante de uma equipe de saúde. Dentre essas atribuições encontramos a chefia dos serviços de enfermagem, consulta e prescrição, assistência à gestantes e no trabalho de parto normal, etc. Porém, em

nenhum dos artigos ou parágrafos desta lei, existe o exercício do ensino/docência (BRASIL, 1986).

A determinação que o enfermeiro pode atuar no ensino vem descrita anos antes da lei acima citada. A docência é trazida como atribuição da enfermagem na primeira lei que regulamentou o exercício desta profissão no Brasil: Lei nº 2.604 de 1955, a qual trata em seu parágrafo 3º, das "atribuições dos enfermeiros além do exercício da enfermagem", mais especificadamente nas alíneas "b": "participação do ensino em escolas de enfermagem e de auxiliar de enfermagem"; "c": "direção de escolas de enfermagem e de auxiliar de enfermagem"; e "d": participação nas bancas examinadoras de práticos de enfermagem (BRASIL, 1955).

Percebe-se que a nova Lei que regulamenta a profissão em questão, apesar de mais atual (1986), não manteve a especificação que a antiga Lei (1955) trazia sobre a questão de o ensino fazer parte das atribuições da enfermagem. Vale salientar que a Lei 2.604/55, não especifica sobre o ensino, no caso, disciplinas a serem lecionadas, apenas autoriza a atuação do enfermeiro como docente.

Além dessas Leis, a Enfermagem possui dois Conselhos, Federal e Regional, e a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), sendo esta "uma entidade de direito privado, de caráter cultural e assistencial", que possui a finalidade de congregar os enfermeiros e promover o desenvolvimento da profissão, além da divulgação de trabalhos científicos da área através da Revista Brasileira de Enfermagem (REBEn) e congressos promovidos a cada dois anos. Ressalta-se que esta associação não aborda sobre atribuições da enfermagem, logo não há nenhum posicionamento quanto à questão do ensino praticado pelo enfermeiro (ABEN, 1977).

Diferentemente da ABEn, o Conselho Federal de Enfermagem (COFEn):

> (...) é responsável por normatizar e fiscalizar o exercício da profissão de enfermeiros, técnicos e auxiliares de enfermagem. Dessa forma zelando pela qualidade dos serviços prestados e pelo cumprimento da Lei do Exercício Profissional da Enfermagem (COFEN, 2019).

No que concerne ao ensino, recentemente o Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) juntamente com a Câmara Técnica de Legislação e Normas (CTLN) e da Câmara Técnica de Educação e Pesquisa (CTEP) expediu o Parecer Conjunto 01/2017, no qual responde ao questionamento feito pelo Conselho Regional de Enfermagem (COREN–PB) sobre quais disciplinas específicas devem

ser lecionadas privativamente por enfermeiros em escolas de enfermagem de nível médio e superior. Neste parecer foi ressaltado que a Lei nº 2.604/55 permanece vigente nos artigos que não foram revogados pela lei nº 7.498/86, que no caso, inclui o art. 3º citado anteriormente (CTLN-CTEP/COFEN, 2017).

Este mesmo Parecer Conjunto, também afirma que na ausência de regulamentação específica, fica determinada que as disciplinas específicas da enfermagem devam, privativamente, ser lecionadas pelo enfermeiro no exercício do ensino.

Quanto ao Ministério da Educação, a regulamentação sobre o ensino na graduação em Enfermagem fica sob responsabilidade da Câmara de Educação Superior (CES), a qual, em 2001, publicou a Resolução nº 3, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem” e determina em seu Art. 6º quais conteúdos são essenciais para serem ministrados durante a graduação. Dentre estes, o “Ensino de Enfermagem” é o único que tem relação direta com a docência, visto que aborda conteúdos relacionados à capacitação pedagógica do enfermeiro (CNE/CES, 2001).

Conforme citado anteriormente na introdução deste estudo, na IES a qual a população deste estudo trabalha, há a disciplina de “Metodologia do Ensino de Enfermagem”, cursada no 10º período, que trabalha em seu plano de ensino conceitos como educação, pedagogia, aprendizagem, educação em saúde, plano de ensino, didática, método e ensino, abordando também a história das Políticas educacionais no Brasil e sua evolução. Sendo esta a matéria que mais se aproxima do ensino sobre docência (UNIFAVIP, 2019).

É importante destacar que a carga horária desta disciplina é de apenas 60h (sessenta horas) e o plano de ensino traz a seguinte ementa:

> Nessa disciplina o aluno terá oportunidade de discutir a didática no contexto da saúde e da Enfermagem, enfatizando a importância de conhecimentos didáticos para a formação e atuação profissional do enfermeiro. Fará análise da relação existente entre educação e estado de saúde do indivíduo e coletividades, situando o enfermeiro como agente de transmissão de conhecimentos na área da saúde. Aprenderá estratégias de ensino que podem ser utilizadas pelo enfermeiro no exercício de sua prática profissional e educativa. Analisará as Políticas de Saúde Saneamento e Ambiente. As aulas serão desenvolvidas através de metodologias ativas. A avaliação de aprendizagem será contínua, através de múltiplos instrumentos (UNIFAVIP, 2019).

Já a ementa completa da disciplina, descrita aqui de forma resumida, aborda sobre o uso de metodologias ativas de ensino para formação dos profissionais de saúde; Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN's do curso de graduação em enfermagem;abordagem dos conteúdos curriculares e concepções do PPP de curso; relações entre as dimensões política e pedagógica; função social da educação e da escola; planejamento escolar, plano institucional e plano de aula; descrição específica do que o professor executará em sala de aula, no sentido de aprimorar sua prática pedagógica; diagnóstico e planejamento educativo em saúde; educação permanente e educação continuada em saúde; elementos e essência da prática pedagógica da enfermagem; e estratégias de ensino na enfermagem (UNIFAVIP, 2019).

Parece-nos que a partir da ementa explicitada acima, que a disciplina "Metodologia do Ensino de Enfermagem" permite através dos conteúdos programáticos que o discente conheça um pouco sobre a prática docente, entretanto ressaltamos que a despeito da ênfase dada, não faz qualquer citação sobre o processo avaliativo. Logo, faz-se necessário uma reflexão, sobre a possibilidade de apenas uma disciplina, com carga horária de 60h, ser suficiente para preparar o bacharel em enfermagem para atuar como docente.

2.2 Disciplina específica lecionada pelo bacharel em enfermagem

O curso de graduação em enfermagem possui em média 50 disciplinas, as quais são cursadas em 10 semestres, distribuídas ao longo do curso de acordo com a evolução da aprendizagem e complexidade de procedimentos.

Como já citada anteriormente, a RESOLUÇÃO CNE-CES[1] Nº 3, de 7 de novembro de 2001 que trata Diretrizes Nacionais Curso Graduação Enfermagem traz em seu Art. 7º que:

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

[1]Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação

Logo, o estágio supervisionado é disciplina obrigatória no curso de graduação em enfermagem, sendo enfatizado, nesta mesma resolução, que deve possuir carga horária mínima de 20% da carga horária total do curso. Na IES, local de pesquisa deste estudo, o curso possui 4.020h totais, sendo 820h destinada para o estágio, cumprindo o exigido.

A participação dos discentes nas atividades práticas, além de obrigatória é imprescindível para complementar a teoria e possibilita o despertar da identidade profissional, permitindo aprofundar as relações do processo de formação em saúde, nas diversas áreas de atuação.

O Estágio Curricular Supervisionado constitui uma disciplina e é regulamentado pela Lei 11.788/2008, e definido 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, p. 3).

Esta disciplina abarca atividades que dão terminalidade ao curso e complementam outras atuações práticas desenvolvidas ao longo da graduação, como é o caso do ensino clínico. Este difere do estágio supervisionado pelo fato de constituírem as disciplinas teóricas e possuir carga horária mínima de 12h e máxima de 30h semanais de acordo com a necessidade de cada matéria, cursadas em períodos diversos em meados do curso e possui caráter observatório apenas (UNIFAVIP, 2016).

Na IES, local desta pesquisa, a disciplina Estágio supervisionado é fracionado em dois momentos, possuindo 410h para realização de atividades práticas na Atenção Primária em Saúde (APS) e 410h vivenciadas da Média e Alta Complexidade (MAC). No primeiro, os estudantes são distribuídos em grupos fixos e permanecem durante todo o período do estágio em uma Unidade Básica de Saúde (UBS) desenvolvendo atividades referentes aquele setor e acompanhando a rotina dos usuários e equipe profissional, bem como atuando nas assistências prestadas no serviço.

Diferentemente do estágio realizado na APS, os alunos em estágio na MAC, são distribuídos em grupos que se modificam a cada campo de prática e realizam

rodízios com duração de 5 (cinco) dias, passando pelos setores disponíveis nos serviços conveniados ao estágio (pediatria, Unidade de Terapia intensiva, emergência, bloco cirúrgico, etc.), cumprindo ao final as 410h (quatrocentas e dez horas) preconizadas.

É através do estágio supervisionado que os alunos da graduação em enfermagem têm seu primeiro contato com a parte assistencial aos pacientes/usuários dos serviços de saúde de forma contínua, por um período que permite não só a realização prática da Sistematização da Assistência de Enfermagem (SAE), como também a associação com a teoria trabalhada durante todo o curso, através das disciplinas específicas.

A integração entre a prática e a teoria que o estágio supervisionado gera é essencial e indispensável para promoção de transformações nos métodos de ensino e de aprendizagem, pois permite uma reflexão sobre o processo educativo e também sobre a realização de procedimentos e práticas executadas nos serviços de saúde (BRASIL, 2001).

O discente em campo de estágio precisa, para sua formação, de um acompanhamento, pois atuar na assistência, muitas vezes, traz insegurança e ansiedade, pois esta ação é determinante para o agir profissional e dessa forma, é de extrema relevância e determinado em Lei, que exista o acompanhamento pelo professor orientador como facilitador do processo de articulação entre a prática e a teoria na vivência real do cotidiano dos campos de prática (JESUS; RIBEIRO, 2012).

A Lei 11.788/2008 descreve, em seu Capítulo II, as obrigações da instituição de ensino para com seus discentes em estágio, e especifica no art. 7º que deve “indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário” (BRASIL, 2008).

O professor orientador atua auxiliando estudantes da graduação em enfermagem a tornarem-se profissionais capazes de solucionar problemas que possam surgir no dia a dia de suas práticas assistenciais, conseguindo articular o conhecimento adquirido teoricamente (BOTTI; REGO, 2008).

Segundo Unifavip (2016), o professor docente/orientador possui a responsabilidade de estar no campo de estágio diariamente, acompanhando um grupo específico de alunos. Devendo “esclarecer dúvidas, auxiliar nas dificuldades, propor estratégias para superação das limitações, supervisionar e avaliar o processo

e os resultados, bem como, discutir prazos e atividades a serem realizadas para o alcance dos objetivos" (Idem, p. 8).

Segundo Rego (1994), a presença do professor orientador, além de ser obrigatória durante o estágio supervisionado, deve ser atuante, visto que se acompanhados de forma inadequada, os estudantes tendem a desenvolver práticas errôneas e até mesmo vivenciar experiências que gerem incredulidade no Sistema Único de Saúde e seus princípios, tendo influência direta na formação profissional.

Além disso, o docente enfermeiro deve manter uma postura profissional ética e humanizada, tendo a compreensão que se torna um espelho para os alunos, os quais o tomam de exemplo a ser seguido (BOTTI; REGO, 2008).

Nos rodízios realizados na MAC (vivencias na média e alta complexidade), citado anteriormente, em cada setor do serviço, o grupo de alunos possui um professor orientador diferente, responsável pelo acompanhamento e avaliação dos discentes apenas naquele campo prático.

Considerando a importância e responsabilidade que tem a função de professor orientador, torna-se evidente que este profissional necessita de domínio e segurança na sua atuação frente aos discentes nas práticas a serem desenvolvidas, e mais relevante ainda, deve conhecer o processo ensino-aprendizagem, metodologias de ensino e avaliação para conseguir desempenhar com excelência sua função e, tratando-se da formação de enfermeiros, contribuindo para entrada de profissionais competentes no mercado de trabalho que não coloquem em risco a vida de nenhum indivíduo.

Sendo assim, retoma-se a reflexão sobre a formação pedagógica do professor orientador do curso de graduação em enfermagem, tendo em vista que ao concluir a graduação, o enfermeiro torna-se autorizado a atuar na docência mesmo sem ter tido uma preparação/capacitação para isso, fundamentando, muitas vezes, suas práticas educativas através de critérios subjetivos, ancorados em sua experiência enquanto aluno, mas não necessariamente em um conhecimento pedagógico necessário ao desenvolvimento da docência.

Diante da importância do papel que desempenha o professor orientador, é de extrema relevância que este profissional tenha a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem não se trata apenas de uma mera transmissão de conhecimentos, mas sim de um procedimento complexo que exige um preparo prévio (JESUS; RIBEIRO, 2012).

A seguir, será realizada uma discussão acerca do professor orientador e suas diferentes denominações, visto que, para acompanhar alunos da graduação em enfermagem durante o estágio supervisionado, deve-se ter obrigatoriamente um enfermeiro, porém as atuações, responsabilidades e competências se modificam a depender da função desenvolvida pelo profissional.

2.3 Definições existentes para profissionais que atuam como docente em estágio supervisionado

Iniciar atividades fora da sala de aula é inerente aos cursos de nível superior, visto que a prática em seu campo real de atuação permite ao discente um olhar mais amplo e verdadeiro, podendo aplicar a aprendizagem teórica adquirida e aprender ainda mais com situações novas e diversas.

É através do estágio que os alunos conhecem os locais de atuação profissional, bem como, colocam em prática os conhecimentos teóricos da sala de aula. Os campos de estágios podem ser de direito privado ou público, pertencentes a qualquer esfera de governo, ou ainda, profissionais liberais de nível superior, porém é obrigatório “ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural” (BRASIL, 2008).

A formação de profissionais para atuarem na área da saúde deve ser pautada na qualidade, competência, humanização, habilidade e destreza a fim de garantir um atendimento de excelência. Para isso, faz-se necessário o acompanhamento dos estudantes em campos de estágios por um profissional habilitado e experiente, que abarque domínio na assistência e na metodologia de ensino, para conseguir passar o conhecimento e avaliar a aprendizagem do discente, determinando se o mesmo está apto a atuar profissionalmente (BOTTI, 2009).

A Lei 11.788 de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, traz em seu Art. 9º que a instituição concedente do estágio deve obrigatoriamente “indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente” (BRASIL, 2008).

Porém, esta mesma Lei também traz no Art. 7º que a IES tem obrigação de indicar professor orientador para acompanhar os alunos nos campos de estágio. Desta forma, não fica claro qual profissional, de fato, deve conduzir os alunos, visto que faz parte das obrigações tanto da parte concedente do estágio, como também da IES.

Por outro lado, a ênfase no acompanhamento é uma tónica presente nos artigos citados, seja uma função da instituição, ou do campo, a formação implica em um acompanhamento. Ou seja, independente a qual instituição pertence (ensino ou serviço) o acompanhamento, fica evidente que no curso de graduação em enfermagem, deve haver profissionais diplomados para o acompanhamento de alunos nas disciplinas de estagio supervisionado, que segundo a legislação vigente, devem ser enfermeiros. Estes, por vezes, são denominados erroneamente, devido à existência de vários conceitos relacionados a esta atuação.

Dentre as denominações existentes encontramos: Tutor, Preceptor, Mentor, Supervisor e Professor Orientador. A seguir, vamos discutir cada um desses conceitos para melhor compreender os seus reais significados e atuação.

2.3.1 Tutor

A definição de tutor em seu sentido amplo está relacionada a uma pessoa que protege, defende, sendo responsável por quem não atingiu a maioridade (DICIO, 2019). Porém, esse termo também é utilizado para fazer referencia a um profissional que atua no acompanhando de estudantes.

Considerando a área da saúde, Dias e colaboradores (2016) trazem que o tutor está intrinsecamente ligado ao processo de aprendizagem dos discentes, devendo promover a formação dos mesmos conforme preconiza os princípios do SUS.

Outro conceito abordado por Aretio (2001) denomina que o tutor possui três funções: acadêmica, voltada para o aspecto cognitivo; orientadora, com foco na parte afetiva e apoiada nos processos da Universalidade (orientar todos os orientandos), integralidade (orientar todas as pessoas em geral), oportunidade (priorizar a orientação nos momentos mais difíceis), continuidade (orientar durante todo o processo de ensino) e participação (acompanhar/participar ativamente na

aprendizagem do aluno); e institucional, que inclui a formação do próprio tutor e a relação existente com os alunos e com a IES.

Já a Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde (CNRMS) define que a função do tutor deve ser exercida por profissional com formação *Strictu Sensu* (mestre, no mínimo) e experiência profissional de no mínimo três anos. O tutor atua orientando preceptores e residentes durante a academia e, dentre as competências que devem ser desenvolvidas pelo tutor, está o planejamento e implementação de atividades relacionadas à educação permanente, reuniões periódicas com residentes e preceptores, avaliação do programa de residência e dos residentes, orientação de trabalhos de conclusão de residência, etc. (SES, 2012).

Em 2008, foi criado no âmbito do MEC e Ministério da Saúde (MS) o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde), com o objetivo de promover na Atenção Primária em Saúde (APS) a criação de grupos de aprendizagem tutorial e incentivar a interação entre o serviço de saúde, a comunidade assistida e o ensino, com interesse na melhoria da formação dos recursos humanos na área da saúde. Os grupos que fazem parte desse Programa são compostos por tutores, preceptores e alunos, sendo os tutores denominados como “professores das IES que devem realizar a supervisão docente-assistencial, dirigida aos profissionais da saúde e aos estudantes” (FONSÊCA; JUNQUEIRA, 2014, p. 1152).

Há ainda outro campo existente de atuação do tutor que é o da Educação à Distância (EaD), sendo considerado o profissional fundamental para uma boa desenvoltura do estudante. Nesta modalidade o tutor pode desempenhar sua função de três formas: à distância, presencial e semipresencial (MORAN, 2005). Presencialmente, o tutor se direciona a esclarecer dúvidas que envolvam a parte do conteúdo das disciplinas, bem como, assuntos referentes a exercícios acadêmicos ou provas (MAGGIO, 2001).

O MEC se posiciona sobre a assistência presencial do tutor na EaD da seguinte forma:

> A tutoria presencial atende os estudantes nos polos, em horários preestabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao

> uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como, avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso. (BRASIL, 2007, p. 21-22).

Um exemplo de EaD especificamente relacionado à enfermagem, é o Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional – Enfermagem (CFPE), o qual é voltado para um público composto por graduados, pós-graduados e licenciados em Enfermagem (BRASIL, 1999). Este curso trabalha com o tutor-professor realizando a mediação pedagógica e objetiva proporcionar a formação de professores especializados na área da ação educativa na enfermagem, bem como, ofertar aos docentes uma melhoria na sua qualificação profissional (BARBOSA; REZENDE, 2006).

Refletindo sobre os conceitos e atuações acima pontuadas por diferentes autores acerca do tutor percebe-se que este profissional atua por vezes como professor e/ou como orientador, acompanhando estudantes, profissionais e preceptores a depender das concepções pedagógicas do curso. Porém, é notório que a determinação de funções e o perfil do tutor não estão determinados por completo, podendo-se, por fim, compreender que se trata de um professor.

2.3.2 Preceptor

A Resolução CNRMS nº 2, define que o preceptor:

> (...) caracteriza-se por supervisão direta das atividades práticas realizadas pelos residentes nos serviços de saúde onde se desenvolve o programa, exercida por profissional vinculado à instituição formadora ou executora, com formação mínima de especialista (SES, 2012, p. 25).

E ressalta que, obrigatoriamente, deve atuar no campo prático e ter formação profissional na mesma área do discente que acompanha.

Missaka e Ribeiro (2011) trazem um conceito que corrobora, apesar de não tão completo, com o supracitado, afirmando que o preceptor se trata de um profissional que atua na assistência e que facilita o processo ensino-aprendizagem acompanhando discentes, podendo ser ou não professor.

O fato de demonstrar uma assistência prestada ao paciente, envolvendo técnicas e explicando toda a prática realizada, constitui o ensino, tornar-se ensinar, logo traz a mente o professor. Porém, o fato de o preceptor não ser necessariamente um docente gera no profissional alguns enfrentamentos e dúvidas ao atuar, visto que o enfermeiro precisa adquirir algumas competências que, às vezes, até tendo cursado a licenciatura, são difíceis para condução dos alunos, sendo necessária uma reflexão acerca da ciência que possui e autoaprendizagem (FERREIRA; DANTAS; VALENTE, 2018).

Ainda segundo os autores supracitados, o enfermeiro atuando como preceptor deve compreender a importância da função que possui frente aos discentes, procurar conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, em especial seus objetivos, e além do “ensinar”, precisa reconhecer fragilidades apresentadas pelos estudantes, estimulá-los ao aprendizado e a aplicação da associação teórico-prática, bem como, avaliá-los.

Vale ressaltar a importância de o preceptor se manter sempre atualizado, devendo esta ser uma das políticas que tanto o ensino, como os serviços do SUS devem priorizar e investir, trabalhando a educação permanente para proporcionar aos discentes, nos campos de estágio, um profissional seguro e preparado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) descrevem que a educação permanente trata-se de uma das mais importantes competências que o enfermeiro deve desenvolver em sua formação, pois é através dela que ocorre o despertar para os compromissos e responsabilidades que o enfermeiro preceptor deverá ter com o ensino dos futuros profissionais da área através dos estágios (CNE/CES, 2001).

Ao exercer o papel de preceptor, considera-se que este profissional participa na educação dos alunos, porém, não segue um projeto didático-pedagógico, tendo dentre suas funções orientar as práticas aos alunos, proporcionando uma aproximação com a rotina da sua escolha profissional (JACOBS, 2017).

A preceptoria é parte responsável pelo treinamento dos estudantes em seu futuro ambiente de trabalho. O preceptor se utiliza do conhecimento científico que possui associado à experiência e, em alguns momentos, improvisações, necessitando ser criativo e utilizar ferramentas para facilitar a aprendizagem, tornando-se, na maioria das vezes, um exemplo profissional a ser seguido e, com isso, atinge uma formação profissional de melhor qualidade (FERREIRA; DANTAS; VALENTE, 2018).

Enfim, percebe-se que o preceptor é também um professor, pois sua prática está intrinsecamente relacionada com o processo ensino-aprendizagem, apesar de diversos autores, Políticas e serviços, fazerem uma separação entre o docente e o preceptor.

Na IES, onde esta pesquisa foi realizada, os preceptores também cognominados de “professores orientadores” são contratados como colaboradores, fazendo parte do quadro administrativo da instituição, ou seja, não possuindo vínculo como professor. Sendo assim, esses profissionais não participam das reuniões pedagógicas, não tem acesso ao sistema para lançamentos de notas, bem como, não podem desenvolver junto aos alunos projetos como de extensões ou monitorias, e também não são avaliados semestralmente (avaliação de desempenho) pela coordenação do curso.

2.3.3 Supervisor

A definição trazida no dicionário para “supervisor” é bem sucinta: “Diretor; indivíduo que exerce a função de supervisionar algo ou alguém: supervisor de ensino” (DICIO, 2020).

No ensino, o supervisor escolar é de grande importância para articulação pedagógica. Ele atua coordenando, articulando discussões próprias do meio e para a melhoria do ambiente escolar (SOUZA et al., 2017).

Direcionando para área da saúde, nos deparamos com alguns conflitos, havendo divergências sobre quem é o profissional que desempenha esse papel, bem como, as funções desenvolvidas. Sem dúvida, seu campo de atuação são os estágios, porém as atribuições se confundem com preceptor, professor orientador e tutor, visto que todos exercem a orientação ao discente.

Segundo a Portaria nº 435/2016, que trata sobre os programas de estágio no âmbito do MS:

> O supervisor do estágio será designado pelo chefe da unidade em que o estagiário desenvolverá suas atividades, devendo possuir formação equivalente ao curso do estagiário e, quando exigido em lei, inscrição em órgão de fiscalização profissional (BRASIL, 2016, p. 35).

Apoiando a Portaria supracitada, a Lei 11.788/2008 também descreve que a parte concedente do estágio, ou seja, o serviço de saúde deve sugerir um profissional do quadro atual, também com formação específica na área do curso ao qual vai acompanhar, para supervisionar os estudantes (BRASIL, 2008).

Compreende-se, então, que a legislação que faz referência ao estágio na área da saúde, afirma que o supervisor é um funcionário da instituição de saúde, onde as práticas são desenvolvidas. Porém, ao explorar a legislação que também aborda sobre o estágio voltado especificamente para o curso de enfermagem, encontramos algumas IES, que divergem da legislação vigente, ao descreverem sobre o supervisor em seus Manuais de Estágio Supervisionado.

Segundo Barbosa e Yaegashi (2014), um dos deveres do supervisor é:

> (...) Estar presente na Unidade 10 (dez) minutos antes do horário determinado para início das atividades do estágio, permanecendo na referida Unidade até o término do período previsto e marcar presença junto a um funcionário da instituição concedente de estágio (enfermeiro do setor, educação continuada) (Idem, p. 9).

Através desta citação, evidencia-se que o profissional que exerce a função de supervisor, trata-se de um funcionário da IES. Igualmente ocorre na Faculdade Marechal Rondon, que apresenta também em seu Manual a seguinte determinação: “A supervisão do estágio será realizada por um docente com graduação em Enfermagem e pertencente ao quadro de professores da Faculdade Marechal Rondon” (FRM, 2019, p. 6).

A Unifavip dispõe claramente em seu Manual que “o Curso de Enfermagem terá um ou mais Supervisor de Estágio, escolhido entre os professores do Curso” (UNIFAVIP, 2020, p. 13).

Outro ponto importante é em relação às competências desenvolvidas pelo supervisor, o qual deve ser o suporte entre a Instituição, o professor orientador ou preceptor e os discentes, auxiliando nas orientações e esclarecimentos necessários, assistindo ao preceptor no processo do ensino-aprendizagem, sendo um facilitador e estimulador de autonomia (GUARAGNI; CHAVES, 2017).

> Os supervisores acadêmicos e de campo no âmbito da supervisão tem a possibilidade de visualizar e viabilizar novas possibilidades de intervenções adquirindo novos conhecimentos em conjunto com seus estagiários, uma vez que o estágio supervisionado é um momento de construção e

> desconstrução de paradigmas para todas as partes integrantes (FRANÇA; SOUZA, 2015, p. 2).

Nos estágios, o supervisor irá fazer esse elo entre os estagiários e a Instituição/preceptor através de visitas periódicas, não necessariamente pré-agendadas, aos campos de prática. Além disso, vai realizar a avaliação dos professores orientadores, por meio de observações, bem como, pelas demandas pautadas pelos alunos. Sempre repassando *feedback* para a coordenação do curso (UNIFAVIP, 2020).

2.3.4 Professor orientador

Apesar de esta categoria profissional ser citada nas Leis (a exemplo da Lei 11.788/2008) que abordam o estágio estudantil, bem como em manuais de estágios supervisionados de várias IES, e ser citado por autores que discutem o tema, não há uma definição teórica estabelecida que determine exatamente seu conceito.

São conhecidas suas competências, atuando nos campos de estágio, porém em muito se confunde ao preceptor, já discutido anteriormente. Sua função é estar junto a estudantes dos estágios supervisionados, sendo o professor da parte prática, sem esquecer-se de salientar a importância da parte teoria e facilitar o processo de associação entre elas.

Fagundes (2014), afirma que o professor orientador, apesar de desempenhar as mesmas atribuições de um preceptor e/ou supervisor, não deve ser confundido com tal, visto que faz parte do corpo docente da IES. E assim sendo, necessita possuir pré-requisitos exigidos pela Instituição, como titulação que deve ser no mínimo de especialista.

Considerando a definição do MEC, a mesma corrobora com a legislação sobre o bacharel em enfermagem poder lecionar no ensino superior se, ao menos, tiver o título de especialista, no caso, como professor orientador:

> Os cursos de bacharelado não habilitam o profissional a lecionar. São cursos superiores de graduação que dão o título de bacharel. Para atuar como docente, o bacharel precisa de curso de complementação pedagógica. E para lecionar no Ensino Superior exige-se que o profissional tenha, no mínimo, curso de Pós-Graduação Lato Sensu (especialização) (MEC, 2016).

Desta forma, pode-se concluir que independente dos pré-requisitos ou nomes dados aos cargos para os profissionais que participam do ensino durante os estágios supervisionados, todos podem ser considerados professores, pois atuam junto a alunos, demonstrando procedimentos, explicando/orientando e estimulando à associação teórico-prática com fins de atingir a aprendizagem com excelência e formar profissionais capacitados com competências e habilidades bem desenvolvidas para o mercado de trabalho.

No próximo capítulo abordaremos sobre o processo de avaliação, componente necessário ao acompanhamento da atividade formativa.

3 PROCESSO AVALIATIVO REALIZADO EM CAMPOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

3.1 Processo avaliativo

A palavra “avaliar” tem origem do latim *a- valere* que significa “dar valor a”, ou seja, atribuir mérito a algo realizado; trata-se de mensurar o conhecimento que as pessoas possuem sobre determinado assunto (LUCKESI, 1998; KRAEMER, 2005).

Dias Sobrinho (2003), amplia esse conceito ao definir que:

> A avaliação faz parte dos contextos humanos, que estão sempre inevitavelmente mergulhados em ideologias e valores e, portanto, em jogos de interesses contraditórios e disputas de poder. A avaliação é fundamentalmente política porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 92).

Outra definição que complementa a dos autores supracitados é a de Demo (1999):

> Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra (DEMO, 1999, p. 1).

Partindo para o meio acadêmico propriamente dito, a definição dos objetivos e planejamento das aulas são o início para a realização do processo avaliativo, pois configura o momento em que o professor busca o perfil dos alunos e organiza a condução das aulas com o objetivo da aquisição do conhecimento de forma eficaz (RUSSEL; AIRASIAN, 2014).

No ambiente escolar a avaliação é tida como um instrumento de alta relevância, pois é através dela que os conhecimentos, comportamentos e capacidades podem ser observados nos discentes permitindo identificar dentro do processo ensino-aprendizagem metas já atingidas e dificuldades ainda a serem solucionadas, tendo como foco a mensuração do conhecimento adquirido pelos estudantes (KRAEMER, 2005).

Segundo Luckese (2011), geralmente existem três procedimentos que são realizados pelos docentes para mensurar o desenvolver da aprendizagem: medida de aproveitamento, transformação da medida em nota ou conceito e uso dos resultados encontrados. Ou seja, medir o aproveitamento é o início do processo para traçar estratégias diante dos resultados sobre a aprendizagem, após isso os acertos obtidos irão se transformar em um valor, a nota, e posteriormente em conceito, aprovado/ apto ou reprovado/ inapto.

Considerando a definição de Libâneo, percebe-se que o processo avaliativo vai mais além do que apenas medir conhecimento:

> A avaliação trata-se de uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Salientando que o objetivo maior no processo de ensino não deve ser a melhoria da nota, mas sim a aprendizagem do aluno, o professor poderá definir ações para atingir essa meta, tais como: realizar revisões baseadas nos erros e dificuldades apresentadas, aplicação de exercícios após revisão para melhor fixação do assunto, etc. (OLIVEIRA; RIBEIRO; MILL, 2010).

Compreende-se, então, que a ação de avaliar não se reduz a apenas uma intenção. Além de definir notas e/ou conceitos e verificar o desenvolvimento dos alunos, é necessária uma reflexão para tomada de decisões sobre o processo de ensino que está sendo utilizado, bem como sobre a própria avaliação.

Atualmente, dentre os diversos instrumentos utilizados para avaliar a aprendizagem dos estudantes, a prova é tradicionalmente a mais empregada e também a mais temida pelos discentes, visto que são inúmeros os fatores que interferem no desempenho escolar e, consequentemente, no momento da realização da prova propriamente dita.

Dentre esses fatores podemos citar o sono prejudicado, alimentação insatisfatória, controle emocional, disponibilidade de tempo e empenho que foram

priorizados para o estudo, e até mesmo o próprio ambiente cedido pra a realização da prova (calor/frio, espaço, silêncio). Jesus e Laros (2004) afirmam que existem variáveis que podem ser internas e/ou externas à vida escolar, as quais podem interferir diretamente no desempenho escolar dos estudantes.

Corroborando com a afirmativa acima, Barbosa e Fernandes (2001) enfatizam que diversos são os fatores que intervém no desenvolvimento da aprendizagem, sejam relacionados com a vida pessoal do discente e/ou relacionado à escola, como o ensino oferecido, estrutura física, ambiente.

Logo, faz-se necessário um novo olhar sobre o instrumento “prova”, e especialmente, sobre a avaliação como um todo, pois a mesma é tida erroneamente apenas como um fator que finaliza o processo de aquisição do conhecimento, porém ela faz parte de todo o processo de ensino-aprendizagem.

3.2 Modalidades de avaliação

Avaliar é um ato intrínseco ao ensino, porém por se tratar de um processo complexo, geralmente gera dúvidas e inseguranças. Compreender a função da avaliação, bem como suas modalidades é de extrema importância para sua correta e melhor realização.

Conforme estudado e discutido por vários autores, a avaliação apresenta três funções/modalidades:

3.2.1 Diagnóstica

A avaliação diagnóstica “visa verificar a existência, ou ausência, de habilidades e conhecimentos pré-estabelecidos, esta é uma ação que inicia o processo avaliativo e verifica se os alunos dominam os pré-requisitos necessários para novas aprendizagens” (FREITAS; COSTA; MIRANDA, 2014, p. 87);

Segundo Haydt (2008), este tipo de avaliação é realizado inicialmente no intuito de identificar o perfil do discente e a partir daí repensar mudanças no plano de ensino e metodologias.

Gil (2006), também aborda sobre esta modalidade de avaliação e afirma que a mesma:

> Constitui-se num levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados, com essa avaliação, busca-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas (GIL, 2006, p. 247).

Blaya (2007) corrobora com Gil (2006) ao destacar que este tipo de avaliação possui basicamente dois objetivos: identificar o conhecimento prévio do estudante, e definir o nivelamento de aprendizagem ao qual ele se enquadra. Salientando que os resultados que esta avaliação gera devem ser usados para traçar estratégias que viabilizem a aprendizagem do discente.

Logo, compreende-se então, que esta modalidade faz uma relação existente entre os conteúdos que irão ser trabalhados e a aprendizagem de conteúdos anteriores que os alunos demonstram ter, para dessa forma, identificar problemáticas futuras e conseguir saná-las, antes que ocorram, durante o percurso da aprendizagem (KRAEMER, 2006).

3.2.2 Formativa

Esta modalidade de avaliação tem como objetivo apontar tanto para o docente como para o discente a evolução da aprendizagem que vem sendo desenvolvida durante o processo de ensino, facilitando a identificação das dificuldades relacionadas a compreensão do conhecimento em tempo hábil para que o professor possa modificar o necessário e alcançar um melhor desempenho por parte do aluno (KRAEMER, 2006).

Gil (2006) traz a seguinte definição:

> A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajustá-lo às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir (GIL, 2006, p. 247, 248).

Logo, a intenção da avaliação formativa é contribuir com melhorias no processo ensino-aprendizagem durante o decurso do mesmo, através da regulação constante realizada pelo aluno e professor, facilitando a aprendizagem ao identificar as dificuldades em tempo real e forma contínua.

Blaya (2007) complementa e enfatiza a importância deste tipo de avaliação ao afirmar que se trata de uma coleta de dados que permite uma reflexão e reorienta o processo de ensino no momento em que ele está acontecendo, gerando comentários e discussões e não um conceito ou nota.

Compreende-se, então, que a avaliação formativa não possui finalidade seletiva ou classificatória, mas sim de redefinição de prioridades e ajustes de estratégias, pelo próprio estudante no “aprender a aprender” e pelo professor para melhor conduzir seus ensinamentos.

3.2.3 Somativa

Diferentemente das modalidades diagnóstica e formativa, a avaliação somativa é realizada apenas ao término do processo de ensino, e considera o rendimento final, classificando o aluno de acordo com o nível de aprendizagem e lhe atribuindo uma nota ou conceito (HAYDT, 2008; KRAEMER, 2006).

Segundo Romanowski e Wachowicz (2003), esta modalidade de avaliação possui um caráter classificatório, verificando se os objetivos traçados inicialmente foram atingidos:

> A avaliação somativa manifesta-se nas propostas de abordagem tradicional, em que a condução do ensino está centrada no professor, baseia-se na verificação do desempenho dos alunos perante os objetivos de ensino estabelecidos no planejamento. Para examinar os resultados obtidos, são utilizados teste e provas, verificando quais objetivos foram atingidos considerando-se o padrão de aprendizagem desejável e, principalmente, fazendo o registro quantitativo do percentual deles (RAMANOWSKI; WACHOWICZ, 2003, p. 124 e 125).

Gil (2006) por sua vez, enfatiza a questão de que a avaliação somativa possui apenas a finalidade classificatória, levando em consideração o somatório de notas recebidas durante o processo de ensino-aprendizagem, resultando em uma média e selecionando os estudantes em aprovados ou reprovados:

> Uma avaliação pontual, que geralmente ocorre no final do curso, de uma disciplina, ou de uma unidade de ensino, visando determinar o alcance dos objetivos previamente estabelecidos. Visa elaborar um balanço somatório de uma ou várias seqüências de um trabalho de formação e pode ser realizada num processo cumulativo, quando esse balanço final leva em consideração vários balanços parciais (GIL, 2006, p. 248).

Sendo assim, a avaliação nada mais é do que um julgamento formulado a partir do desempenho do aluno, explicitando que essa apreciação está relacionada ao nível de aprendizagem em que o aluno se encontra ou que consegue desenvolver (SANTOS, 2005).

Tendo como parâmetros as definições acima apresentadas, trataremos agora da avaliação no Estágio Curricular Supervisionado.

3.3 Avaliação no estágio supervisionado

O Estágio Curricular Supervisionado, conforme consta na Lei 11.788/2008 deve estar incluído no Projeto Pedagógico do Curso com o objetivo de desenvolver competências e habilidades necessárias a atividade profissional que será desempenhada (BRASIL, 2008).

Esta mesma Lei define que o estágio pode ser não-obrigatório ou obrigatório, sendo este caracterizado pela determinação de carga horária específica, a qual é condição para obtenção do diploma.

Almeida e Pimenta (2014) destacam que:

> Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 73).

No que concerne ao Estagio Curricular Supervisionado do Curso de Graduação em Enfermagem, o mesmo objetiva promover ao discente uma “simulação” da sua prática profissional, permitindo estar em contato direto com a realidade em serviços de saúde nos dois últimos semestres da graduação (SILVA;

SILVA; RAVALIA, 2009). Devendo a carga horária mínima totalizar 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso (CNE/CES, 2001).

Durante o estágio, a aprendizagem se fixa através da experiência, pois executar na prática facilita a assimilação da teoria vista em sala de aula e a compreensão dos conceitos ensinados (SCALABRIN; MOLINARI, 2013).

Considerando os graus de complexidade durante a formação profissional, o estágio compõe o último nível de aprendizagem, no qual a vivência permite a maior proximidade possível com a atuação profissional que o enfermeiro desenvolve (HIGARASHI; NALE, 2006).

Considera-se que o acadêmico que se encontra finalizando o curso deva saber executar competências e habilidades peculiares do enfermeiro, demonstrando comportamento profissional, embasado em conhecimentos e que atue como protagonista intervindo de forma eficiente dentro do sistema de saúde (BENITO et al., 2012).

Sendo assim, o processo avaliativo torna-se ainda mais relevante, visto que ao cursar a disciplina de estágio fica subtendido que o estudante já adquiriu todo conhecimento teórico que o curso proporciona, devendo, então, estar apto para realizar a associação teórico-prática com excelência.

É de extrema importância que o enfermeiro docente tenha a compreensão do processo educativo e avaliativo, visto que este está intrinsecamente relacionada aquele.

Tomando como referência o que é determinado pelas Diretrizes Curriculares, os estudantes devem ser avaliados com base no desenvolvimento de competências e habilidades. A graduação em enfermagem deve realizar o processo avaliativo da aprendizagem através de métodos e critérios (CNE/CES, 2001).

Segundo a Unifavip (2020):

> A avaliação do aluno, em campo de estágio, terá como base os seguintes aspectos: cumprimentos das normas institucionais, relacionamento interpessoal, sigilo profissional, senso ético, interesse, iniciativa, equilíbrio emocional, sociabilidade, raciocínio crítico, criatividade, planejamento, organização, conhecimento científico, domínio cognitivo, psicomotor e capacidade de liderança, contemplados nas competências propostas para cada área de atuação (UNIFAVIP, 2020, p. 6).

Considerando que o estágio supervisionado permite o desenvolvimento de várias habilidades e competências, bem como a aquisição de conhecimentos peculiares, o processo avaliativo necessita, dentro de sua complexidade, garantir a aprendizagem dos objetos traçados como imprescindíveis (BARISON, 2002).

3.3.1 Avaliação realizada pelo preceptor/professor orientador

Como já discutido previamente no Capítulo 1, o papel do professor no estágio supervisionado de enfermagem é desempenhado obrigatoriamente por um enfermeiro, porém este pode ser funcionário da instituição de saúde cedida para o acompanhamento das práticas ou um profissional da IES.

Independente da instituição a qual seja o enfermeiro atuante como docente, é imprescindível que exista a compreensão da sua função, das suas atribuições e competências perante os discentes, porém o fator mais relevante é a concepção sobre educação, que deve ser vista não apenas como transmissão de conhecimentos, mas aquisição deles pelos alunos.

Delors (1998) define que:

> A educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, será de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 1998, p. 90).

Considerando esta afirmação, inferimos que a forma como o ensino da enfermagem está organizado, este baseia-se tradicionalmente no “aprender a fazer”, ou seja, formam-se profissionais que apenas sabem executar os procedimentos, mas não há ênfase no desenvolvimento de outros pilares, a exemplo do desenvolvimento de um raciocínio crítico diante das práticas, o que implicaria na formação de um profissional mais autônomo, pleno dos procedimentos e das justificativas para suas escolhas e usos..

O enfermeiro docente necessita ter a compreensão que ser professor implica um trabalho formativo que vai além do ensino procedimental, visto que, formar enfermeiros meramente reprodutores de práticas não é mais aceitável, isto porque a transmissão do conhecimento é apenas parte do processo de ensino, pois o desenvolvimento da criticidade e do envolvimento no processo de transformação

social é a base para a entrega ao mercado de trabalho, de profissionais diferenciados (GASTALDI; HAYASHI, 2002).

Infelizmente e cada vez mais, nos deparamos com profissionais que possuem apenas o conhecimento básico para conseguir emprego, cujas exigências são poucas e devido a sua formação e, mais especificamente, ao processo avaliativo ao qual foi submetido, não possui competências suficientes para praticar a “enfermagem”, colocando em risco toda sociedade.

Conforme abordado anteriormente, a avaliação possui diferentes modalidades.Correlacionando estes conceitos acerca das modalidades ao Estagio Supervisionado em Enfermagem e a necessária realização do processo avaliativo pelo professor orientador, tem-se determinadas normatizações instituídas pela IES que devem ser seguidas. Entre elas, “A avaliação do aproveitamento do estágio será feita, através do acompanhamento contínuo e sistemático do progresso do aluno” (UNIFAVIP, 2016, p. 17).

Ao considerar a citação acima, compreende-se que a avaliação formativa deveria ser a utilizada, já que deve ser realizada durante todo período de estágio, de forma permanente.

Porém, tem-se na realidade que os professores orientadores devem realizar a avaliação e gerar uma nota para o estudante em um curto espaço de tempo, além de não ter apenas um aluno para avaliar e sim, um grupo.

Considerando junto a isso que o professor orientador não tem uma formação pedagógica que o instruiu para realizar o ensino e muito menos a avaliação, há um risco então, dessas avaliações não estarem sendo feitas conforme preconiza o Ministério da Educação (MEC) e, o mais preocupante, estariam sendo aprovados alunos que na verdade não seriam de fato aptos para atuarem profissionalmente.

Analisando as funções da avaliação, podemos enquadrar as práticas em uma única classificação a avaliação que é realizada pelo professor orientador durante o estágio supervisionado em enfermagem (média e alta complexidade), sendo a avaliação somativa a utilizada, pois se deve usar o instrumento pré-formulado pela IES (ANEXO B), o qual é preenchido de acordo com o julgamento que o professor faz do aluno ao desenvolver as práticas e a partir daí quantifica seu aprendizado através de uma nota.

Devido ao curto período em que avaliação deve ser realizada, não há como planejar a metodologia baseada nos conhecimentos prévios dos alunos (avaliação

diagnóstica), nem tão pouco discutir melhorias durante o processo de ensino (avaliação formativa), sendo utilizada exclusivamente a avaliação somativa nos campos de estágios da rede hospitalar.

3.3.2 A avaliação no estágio curricular supervisionado na Média e Alta Complexidade (MAC)

O Curso de Graduação em Enfermagem deve seguir as normatizações preconizadas pela Lei 11.788/08 ao desenvolver o Estágio Curricular Supervisionado nos dois últimos semestres, porém apenas um destes é realizado na MAC, foco deste estudo, sendo o outro conduzido na Atenção Primária em Saúde (APS).

No campo hospitalar, os discentes irão lidar com assistências prestadas à pacientes internados, sejam em clínicas ou terapia intensiva, que necessitam de cuidados planejados e permanentes para uma boa recuperação. Logo, será exigida dos alunos a realização de procedimentos embasados na teoria, a fim de garantir a qualidade da assistência prestada e proporcionar, ao aluno, o fazer reflexivo que pretende resultar na aprendizagem significativa, pois serão desenvolvidas habilidades e competências (MARRAN; LIMA; BAGNATO, 2015).

Vale ressaltar que para o estudante, o início dos estágios, especialmente no meio hospitalar, é um momento muito esperado, uma etapa em que eles sentem que, de fato, são “enfermeiros”, causando uma mistura que vai desde a ansiedade e encantamento ao medo. O aluno se depara com a realização de técnicas e procedimentos antes vistos apenas em salas de aulas ou laboratórios, e a inexperiência em lidar com situações de sofrimento e morte que o estágio proporciona podem desencadear tensões que interferem diretamente na aprendizagem, de forma negativa (PERBONI; CARVALHO, 2011).

Logo, é necessário que o professor orientador considere a questão emocional envolvida e uso do bom senso no momento da avaliação, pois além de lhe dar com situações novas e, por vezes, assustadoras, os alunos ainda sentem o peso de estarem sendo observados e avaliados, não só pelo docente, mas pelos próprios colegas, visto que são divididos em grupos para estagiar.

Como apontado pela IES pesquisada: “Cada grupo de, no máximo 08 alunos, será supervisionado por um professor orientador designado pela Instituição de Ensino” (UNIFAVIP, 2020, p. 5).

Considerando a IES na qual esta pesquisa foi desenvolvida, a avaliação dos estudantes em estágio deve ser realizada através de um instrumento (ANEXO B) formulado pelos próprios preceptores, juntamente com a coordenação do curso, conforme consta no Art. 23 do Regulamento do estágio do curso de enfermagem: “Para que a avaliação se efetive, o professor orientador e os discentes devem nortear-se pelo instrumento de avaliação proposto pela coordenação” (UNIFAVIP, 2020, p. 10).

A ficha em questão é composta por dois eixos principais considerados importantes para a avaliação do estudante em campo prático, como também para sua atuação enquanto enfermeiro. Estes eixos avaliativos estão relacionados à “ética profissional” e aos “conhecimentos científicos e práticas assistenciais”. Havendo também um local em aberto para observações que o professor ache pertinente fazer para justificar a pontuação dada ao discente, e um espaço para que o aluno se auto-avalie, aonde o mesmo irá, igualmente ao professor, definir um valor/nota para cada eixo. Porém a instituição explicita que: “A nota da auto-avaliação não será computada a nota final do aluno” (UNIFAVIP, 2020, p. 10).

O instrumento de avaliação só é utilizado ao final de cada rodízio, o qual corresponde a vivência em um setor específico do meio hospitalar e tem duração de 5 dias, totalizando 10 rodízios, consequentemente, 10 avaliações/notas. Juntamente a isso, soma-se a nota de uma prova teórica realizada na primeira semana de estágio e outra adquirida através da construção de um relato de experiência. Ao término do semestre, é realizada a média das 12 avaliações para definição da nota final e conceito (aprovado ou reprovado), conforme o regulamento: “A nota final do estágio será a média aritmética de todas as notas obtidas nos campos práticos e nas atividades teóricas relacionadas ao estágio e também da nota do Relato de Experiência” (UNIFAVIP, 2020, p. 10).

Atualmente, a Instituição de Ensino possui convênio com centros de saúde estaduais e municipais, disponibilizando sete setores em diversos campos de estágio aos alunos, sendo eles: bloco cirúrgico e Central de Material e Esterilização (CME), clínica médico-cirúrgica, emergência, pediatria, obstetrícia e neonatologia, saúde mental e terapia intensiva.

Para cada setor, um professor orientador diferente é designado, porém independente do campo, o instrumento de avaliação utilizado é sempre a mesmo, não sendo consideradas as particularidades que cada setor proporciona quanto a

procedimentos e conhecimentos. Dessa forma, o nível de complexidade acaba não sendo importante e os critérios utilizados para avaliar o estudante não são expostos de forma clara e objetiva.

Considerando que, a depender do campo, não há como prever exatamente quais procedimentos os alunos irão desenvolver, pressupõe-se que a avaliação desempenhada está vinculada a uma abordagem pedagógica tradicional, ou seja, realizada de acordo com as circunstâncias. Sendo assim, o processo avaliativo é realizado de acordo com o que cada professor orientador considera relevante na sua prática educativa, podendo favorecer ou não a aprendizagem, porém devendo ser direcionada a sanar dúvidas e facilitar a aquisição do conhecimento (SILVA; SILVA; OLIVEIRA, 2007).

Compreender o quanto é complexo o processo avaliativo e toda teorização deste é essencial para desenvolver a docência com competência. E, além disso, e ainda mais importante, é saber avaliar na prática, sendo assim “(...) a prática terá que ser aprendida no dia a dia da vida escolar, experimentando, investigando, buscando novas possibilidades, ultrapassando os impasses e incômodos, sempre assentados sobre conhecimentos significativos e válidos” (LUCKESI, 2011, p. 30).

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

4.1 Delineamento do estudo

Neste estudo realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa de caráter exploratório e analítico.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

4.2 Local do estudo

O estudo foi realizado no Centro Universitário do Vale do Ipojuca – UNIFAVIP|Wyden, Instituição de Ensino Superior (IES) de caráter privado, localizada no município de Caruaru, agreste Pernambucano. Esta Instituição dispõe 32 cursos de graduação presencial, 16 por Educação à Distância (EAD) e 30 pós-graduações nas áreas de saúde, humanas e gestão (UNIFAVIP, 2019).

Através da Portaria nº 1.159/2006, o curso de Graduação-Bacharelado em Enfermagem foi autorizado na IES em questão, a qual deu início ao curso no ano de 2007. A conclusão desta graduação se dá em um período de cinco anos, com carga horária total de 4.200 horas, distribuídas em dez semestres de forma modular e em uma perspectiva de grau de complexidade crescente. Possui atualmente um corpo docente formado por 50 professores, dos quais 30 são enfermeiros, e destes, 17 atuam na Atenção Primária em Saúde (APS), na média e na alta complexidade, como professores orientadores de estágio (UNIFAVIP, 2019).

4.3 População do estudo

O universo deste estudo foi constituído por 09 professores orientadores atuantes em campos de estágios, acompanhando alunos que estavam cursando os dois últimos semestres da graduação em enfermagem e que concordaram em

participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A).

Como critério de inclusão, optou-se pelos professores orientadores em exercício na IES há pelo menos 03 anos, atuando em campos de estágio na média e alta complexidade (MAC). Sendo excluídos os professores que não contemplaram esses critérios, ou que estavam em licença médica ou maternidade.

Ressalta-se que a exigência de pelo menos 03 anos como professor orientador parte das percepções de Huberman (2000), o qual determina que a experiência profissional sofra variações a depender do tempo e da função desempenhada, e que alguns acontecimentos podem marcar a trajetória docente. O mesmo autor elaborou um modelo de ciclos de formação profissional docente e gerou uma classificação considerando os anos de docência e as vivencias profissionais características de cada fase. Este ciclo foi dividido em cinco etapas: a entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão), a estabilização ou consolidação de um repertório pedagógico (de 4 a 6 anos), a diversificação (de 7 a 25 anos), a serenidade (25 a 35 anos) e o desinvestimento (de 35 a 40 anos de profissão) (GODTSFRIEDT, 2016).

Enfatiza-se que a escolha dessa população se deu considerando a forma de rodízios que ocorrem nos estágios, onde semanalmente o aluno é avaliado, lhe sendo atribuída uma nota pela atuação em apenas cinco dias.

4.4 Produção de dados

Para a realização da produção dos dados foi realizado inicialmente o convite aos professores orientadores que se enquadravam no público-alvo deste estudo, sendo expostos os objetivos, os riscos e benefícios, bem como, a metodologia, com a finalidade de conseguir a colaboração e participar na pesquisa.

A coleta de dados se deu na própria IES, através de um agendamento prévio, em ambiente reservado, garantindo a privacidade dos professores participantes. Na ocasião, foi aplicado o questionário semiestruturado (APÊNDICE B) e em seguida realizada a entrevista, através de roteiro pré-estabelecido (APÊNDICE C), com autorização para gravação da mesma.

Buscou-se através das perguntas realizadas na entrevista a compreensão que os professores apresentam sobre processo avaliativo, contemplando os

objetivos da pesquisa. Cada gravação teve duração média de 20 minutos, sendo as falas transcritas na íntegra e analisadas posteriormente.

Ressalta-se que a produção dos dados ocorreu apenas após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) (parecer consubstanciado número 3.251.907 – Anexo A), sendo realizada nos meses de junho a agosto de 2019.

4.5 Análise dos dados

Nesta etapa da pesquisa objetivou-se transformar os dados produzidos em conhecimento relevante para este estudo.

Os dados obtidos foram ponderados sob a ótica da análise qualitativa conforme Minayo, Deslandes e Gomes (2016), os quais a distribuem em três fazes: fase exploratória; fase de campo; fase de tratamento e análise do material, a saber:

1. Fase exploratória: consiste nos preparativos para a entrada em campo para a coleta dos dados. Esta fase versa sobre a produção do projeto de pesquisa propriamente dito, desde a definição dos objetivos até a escolha da amostra, sendo elaborada toda produção teórica.

2. Fase de campo: momento em que se inicia o processo de coleta de dados utilizando-se os instrumentos programados na fase anterior.

3. Fase de tratamento e análise do material: trata-se da interpretação dos dados obtidos através de procedimentos também definidos na primeira fase, sendo utilizada fundamentação teórica para corroborar ou discordar dos resultados obtidos. Esta terceira fase ainda subdivide-se em: ordenação dos dados, classificação dos dados e análise propriamente dita.

Para caracterização dos professores participantes da pesquisa foram utilizadas tabelas para uma melhor exposição e compreensão dos resultados obtidos e para análise das falas proferidas pelos professores orientadores foram realizadas categorizações que emergiram a partir dos objetivos deste estudo, bem como das respostas recebidas. Sendo assim, foram designadas 04 categorias: 1) Motivação para atuar como professor orientador; 2) Dificuldades para realizar o processo

avaliativo; 3) Formação pedagógica, segurança para realizar a avaliação e formas de avaliação utilizadas; 4) Métodos/instrumentos utilizados para avaliação da aprendizagem.

4.6 Considerações éticas

Este estudo foi realizado de acordo com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que determina as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres Humanos.

A produção dos dados ocorreu somente após a autorização prévia do Reitor da Instituição de Ensino e da aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE por meio do cadastro da pesquisa na Plataforma Brasil (CAAE 06676819.7.0000.5208) e emissão favorável do parecer consubstanciado, sob número 3.251.907.

Para preservação do sigilo e anonimato dos participantes, os dados produzidos encontram-se sob guarda do pesquisador principal.

O Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE - APÊNDICE A) foi assinado por cada um dos participantes deste estudo como autorização à participação na pesquisa, sendo, os mesmos, devidamente esclarecidos sobre a possibilidade de retirar seu consentimento a qualquer momento e da garantia da privacidade e sigilo, resguardando-os de possíveis constrangimentos.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, a identificação dos mesmos foi definida pela letra “**PO”** de Professor Orientador, seguido pelo número de ordem em que as entrevistas aconteceram, apresentando a seguinte configuração final: **PO_1** a **PO_9**.

Ressalta-se que com a conclusão deste estudo, estamos analisando a melhor maneira de dar uma devolutiva a comunidade docente envolvida na temática sobre os resultados finais obtidos.

5 AVALIAÇÃO DOCENTE EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ANÁLISE DOS RESULTADOS

O sucesso da aprendizagem do aluno no ensino superior depende de vários fatores. Inicialmente é necessário que o aproveitamento no ensino fundamental e médio tenha sido satisfatório, além disso, a dedicação e interesse do estudante são pontos indispensáveis, bem como o preparo e competência do professor que irá conduzir a aprendizagem (SILVA; BRAUN; LIMA, 2015).

Tratando-se de saúde e educação é de extrema relevância que o profissional enfermeiro docente esteja atualizado e correspondendo às expectativas e exigências do mercado e do público a quem atende, ou seja, a população em geral que utiliza os serviços de saúde, a instituição de ensino onde atua e os alunos a quem prepara para prestar uma boa assistência.

A Tabela 1, exposta abaixo, apresenta os resultados das características sociodemográficas dos professores orientadores participantes deste estudo, sendo considerado sexo, faixa etária e titulação. Explorar esse perfil é importante, visto que o contexto sociodemográfico tem relação direta com o contexto profissional, contribuindo para compreensão das peculiaridades de cada participante.

Tabela 1 – Características sociais dos enfermeiros docentes. Caruaru-PE, 2019.

CARACTERÍSTICAS SOCIAIS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
SEXO	N	%
Feminino	8	88,9
Masculino	1	11,1
Total	**9**	**100,0**
FAIXA ETÁRIA (EM ANOS)	N	%
21 – 25	0	00,0
26 – 30	4	44,5
31 – 35	2	22,2
36 – 40	3	33,3

41 ou mais	0	00,0
Total	**9**	**100,0**
TITULAÇÃO*	N	%
Especialista (Saúde)	9	100,0
Especialista (Residência)	2	22,2
Licenciado em Enfermagem	1	11,1
Mestre	1	11,1
Mestrado em Curso	3	33,3

*Questão com possibilidade de mais de uma resposta.

FONTE: A Autora, 2020.

NOTA: Dados da pesquisa, Caruaru, 2019.

Analisar o gênero em pesquisas científicas colabora para elaboração de estratégias que possam intervir de forma significativa na promoção da saúde do trabalhador, sendo possível traçar ações dentro do local de trabalho que atinjam a todos os funcionários.

Percebe-se que, dentre os participantes desta pesquisa, 89,9% (n- 8) são do sexo feminino e apenas 11,1% (n- 1) representam o sexo masculino, confirmando o que já é sabido através de outras pesquisas, que tanto a docência quanto a enfermagem são profissões predominantemente femininas.

Como exemplo das pesquisas que comprovam esse fato, encontramos a realizada no ano de 2015 pela Fundação Oswaldo Cruz (FioCruz) por iniciativa do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), na qual foi constatado que 84,6% dos profissionais de enfermagem são mulheres[2]. Em se tratando da feminilização na docência, podemos citar a pesquisa realizada em 2017 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), a qual revelou que do total de professores existentes no Brasil a maioria são do sexo feminino com predomínio na Educação Básica[3].

Segundo Coelho (2001), historicamente o sexo feminino sempre foi relacionado ao cuidar, sendo representado pela capacidade natural de gerar um

[2] Pesquisa disponível em: http://www.cofen.gov.br/pesquisa-inedita-traca-perfil-da-enfermagem_31258.html

[3] Pesquisa disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censos-educacionais-do-inep-revelam-mais-de-2-5-milhoes-de-professores-no-brasil/21206

filho, bem como, pelas responsabilidades domesticas e o cuidado com toda a família.

Tendo a enfermagem uma relação direta com o cuidar, as mulheres prevalecem sobre os homens nesta profissão, porém apesar de ser considerada uma ocupação feminina, os dados indicam uma crescente admissão do sexo masculino nesta categoria profissional (COFEN, 2015).

Relacionando o gênero feminino à educação, tem-se que a principal porta para a entrada das mulheres ao mercado de trabalho foi o magistério, estudar para tornar-se professora, desligando-se aos poucos do estigma de ser submissa e servir apenas para afazeres domésticos (MELNIKOFF; MELNIKOFF, 2014).

Apesar de serem duas profissões antigas, ainda hoje as mulheres permanecem prevalentes nestas funções e, nesta pesquisa, se relacionam por se tratar de enfermeiros professores.

Considerando a análise da faixa etária, verificou-se a prevalência do intervalo entre 26 e 30 anos de idade representado por 44,5% (n- 4) da amostra, demonstrando um apontamento para jovens enfermeiros que decidem ingressar na docência.

Em relação à titulação, 100% dos participantes são especialistas em alguma área específica da saúde; 22,2% (n- 2) possuem residência em áreas da enfermagem, tendo ainda os que decidiram se qualificar mais especificamente na área da educação, sendo observado que 11,1% (n- 1) cursou licenciatura em enfermagem, 11,1% (n- 1) possui mestrado concluído e 33,3% (n- 3) estão cursando pós graduação *Stricto Sensu*.

Apesar de não haver legalmente a exigência por qualquer qualificação a mais do que a graduação em enfermagem para atuar na docência, constata-se que os profissionais possuem essa preocupação, em continuar com o processo formativo, investir em novas aprendizagens e melhorar seu desempenho. Esse interesse é de extrema importância, especialmente na área do ensino, visto que são enfermeiros envolvidos na formação de novos profissionais da mesma categoria.

Refletir sobre a necessidade de incrementar as competências e habilidades na profissão que exerce, além de cumprir o que é regulamentado na LDB 9.394/96 e no Decreto nº 5.773/06 (formação continuada) significa também autorregular-se objetivando melhorar as dificuldades reconhecidas e ampliar conhecimentos que beneficiarão seu desempenho e renda profissional.

Ortega e colaboradores (2015), afirmam que a formação continuada é necessária aos graduados em enfermagem, visto que são formados academicamente com perfil generalista e são as pós-graduações que permitem esse aperfeiçoamento em áreas específicas, seja na própria saúde ou na educação, e, em si tratando desta, a busca deve perpassar as pós *Lato Sensu* e prioritariamente seguir para a pós *Stricto Sensu*, pois assim, haverá a preparação necessária para atuar no ensino particularmente.

A seguir, será analisado, através da Tabela 2, o perfil profissional dos participantes, considerando as variáveis sobre a instituição formadora, tempo de formação em enfermagem, o tempo de atuação como docente tanto na IES pesquisada, como em outra instituição.

Tabela 2 – Perfil profissional dos Docentes Enfermeiros. Caruaru – PE, 2019.

INSTITUIÇÃO FORMADORA (GRADUAÇÃO)	N	%
Privada	7	77,8
Pública	2	22,2
Total	**9**	**100,0**
TEMPO DE FORMAÇÃO (EM ANOS)	N	%
5 – 10	7	77,8
11 – 15	2	22,2
Total	**9**	**100,0**
TEMPO DE ATUAÇÃO NA IES PESQUISADA (EM ANOS)	N	%
0 – 5	5	55,6
6 – 10	4	44,4
Total	**9**	**100,0**
EXERCEU A DOCENCIA ANTES DE ATUAR NA IES PESQUISADA	N	%
Sim	7	77,8
Não	2	22,2
Total	**9**	**100,0**

FONTE: A Autora, 2020.

NOTA: Dados da pesquisa, Caruaru, 2019.

Os dados dispostos na Tabela 2 demonstram que a maioria dos participantes fizeram sua graduação em uma IES de caráter privado, correspondendo a 77,8% (n- 7). Este mesmo percentual foi encontrado quando relacionado ao tempo de formação, no qual a predominância foi entre 5 a 10 anos, se sobressaindo ao tempo de 11 a 15 anos com 22,2% (n- 2).

Segundo Vendruscolo e colaboradores (2018), é o tempo de atuação profissional que aprimora a carreira docente, pois a experiência adquirida é imprescindível para saber lidar com as inovações no campo pedagógico, como também os conhecimentos obtidos na atuação enquanto enfermeiro assistencial facilitam esse processo.

Huberman (2000) também traz essa concepção de que é o tempo de experiência na docência que define a evolução profissional, sendo compreendido em cinco ciclos. Nesta pesquisa foram encontrados profissionais do primeiro ao terceiro ciclo que são constituídos da seguinte forma: de 1 a 3 anos de atuação é considerado período de entrada na carreira, de 4 a 6 anos já seria a estabilização na profissão e de 7 a 25 anos onde o docente se encontra já em fase de diversificação.

O período mínimo, determinado como pré-requisito à participação neste estudo, foi de 3 anos, considerando o final do ciclo inicial e entrada na consolidação da carreira, como também do repertório pedagógico e reconhecimento da identidade profissional. Logo, a maioria dos participantes, 77,8% (n- 7) encontra-se neste segundo ciclo, reconhecendo-se como professor, assumindo as responsabilidades do cargo e atuando com mais segurança.

Apesar de ser a minoria, 22,2% (n- 2), também obtivemos nesta amostra professores no terceiro ciclo de evolução profissional, fase em que a diversidade se insere e por vezes busca-se memórias de experiências já vividas para reformar seu desempenho didático.

Outro ponto observado na Tabela 2 é o tempo de atuação na IES pesquisada e na docência no geral, sendo encontrado um percentual de 55,6% (n- 5) de 0 a 5 anos trabalhando na instituição e 77,8% (n- 7) que já exercem a docência antes de ser admitido na IES pesquisada.

Isso significa que há uma prevalência de profissionais que já fazem parte do quadro a um bom tempo e que possuem experiência na docência, sentindo-se confortáveis e conduzindo sua didática conforme o perfil da instituição visto que

tiveram tempo para conhecer e adequarem-se, não perdendo suas peculiaridades enquanto profissional.

Objetivando aprofundar a discussão sobre as questões inerentes ao processo avaliativo, contexto principal deste estudo, foram realizadas a leitura das falas dos participantes em resposta a entrevista, gerando uma análise pautada em duas divisões: teórica,que emergiu da discussão teórica do campo; e empírica, a qual surgiu dos dados do campo, resultando na subdivisão da análise nas seguintes categorias: 1) Motivação para atuar como professor orientador; 2) Dificuldades para realizar o processo avaliativo; 3) Formação pedagógica e segurança para realizar a avaliação de discentes; 4) Métodos/instrumentos utilizados para avaliação da aprendizagem.

5.1 Primeira categoria: motivação para atuar como professor orientador

Reconhecida mundialmente, a Enfermagem é uma profissão antiga e legalizada como a prática do cuidado às pessoas, compondo diversas áreas especializadas imprescindíveis para toda sociedade. Porém, a atuação dos enfermeiros não está limitada ao cuidado, trata-se de uma profissão que adentra as dimensões da gerência, pesquisa e da educação (SEBOLD; CARRARO, 2013).

Considerando a atuação no ensino, é importante salientar que as atividades desenvolvidas estarão relacionadas não apenas à formação de novos profissionais, mas também ao paciente, a família, a equipe de enfermagem e a população como um todo. Igualmente a importância de se especializar para trabalhar em qualquer área, é necessário para exercer a docência uma formação específica, visto que o enfermeiro se torna professor e precisa fazer uso da prática pedagógica (TREVISO; COSTA, 2017).

Considerando que a formação inicial dos participantes deste estudo é a enfermagem e não a docência, esta categoria possibilita a compreensão da escolha em trocar (ou associar) a assistência de enfermagem pela prática do ensino, pela atuação como professor. Sendo assim, são apresentadas abaixo, algumas expressões pronunciadas pelos participantes, nas quais encontra-se justificativas para o direcionamento da carreira profissional ter sido a docência:

> *A docência foi algo que aconteceu durante a graduação, porque eu tinha pretensão de ir pra África, e descobri que pra ir pra lá o meu diploma só teria validade se eu tivesse a licenciatura, porque seria como uma complementação de carga horária pra ter compatibilidade com os cursos africanos, com as universidades africanas. Então eu resolvi entrar na licenciatura para complementação de carga horária [...] (**PO$_1$**).*
>
> *A oportunidade surgiu e foi uma experiência nova, e eu acabei me identificando com a docência, mas inicialmente foi mais pela questão da oportunidade mesmo [...] (**PO$_3$**).*
>
> *Na realidade eu não escolhi a docência, eu acho que as coisas foram acontecendo de uma maneira que eu não esperava, eu fui convidada primeiramente à tirar uma licença de uma professora [...] passei 3 meses só, como prestadora de serviço e depois eu participei do processo seletivo interno pra preceptor(**PO$_6$**).*

Os diálogos expostos acima demonstram que a introdução na docência não foi por interesse na prática de lecionar. Na verdade, outras motivações conduziram esses participantes a atuarem como professores, em especial a oportunidade de emprego. Esse fato torna-se preocupante, visto que exercer a docência sem ter sido sua escolha profissional, resultado então do acaso ou da conveniência pode comprometer o processo ensino-aprendizagem, o qual exige dedicação, preparo e estudo constantes.

O fato de atuar no ensino não ser objeto de desejo pode gerar grandes danos a este processo, no qual o indivíduo mais prejudicado seja o aluno. Outra consequência por não ser a área almejada é a acomodação, ainda mais considerando que não existe exigência legalmente de ter que possuir alguma capacitação para atuar como professor orientador, bastando apenas a graduação.

Seguir o magistério Segundo Chaves, Barbosa e Nóbrega-Therrien (2017), existe a compreensão que os bacharéis em enfermagem não foram formados para serem professores, gerando um dilema ao enveredar para o caminho do magistério. Alguns enfermeiros adentram esse universo docente por desejar essa atuação profissional, porém muitos optam por esta área por opção de trabalho extra, oportunidade de emprego ou complemento da renda.

Porém, este estudo também identificou participantes que adentraram no ensino por identificarem-se com a atividade laboral:

> *[...] durante a universidade eu ainda não pensava em docência, e entrei na residência de UTI, porque eu sempre gostei muito da assistência e na residência a gente fazia muita atividade de seminário, de clube de revista, de treinamento, de palestra, de capacitação e isso foi despertando em mim,*

> *um pouco esse caminho do ensinar, e da docência [...] (**PO_2**).*

> *A questão da docência no meu caso,[ele] começou durante a graduação, eu participei de projetos de extensão, de monitoria, aonde eu me via como um aluno que ensinava a outro, nesse processo de estarà frente, numa sala de aula, de tá ensinando e tá preparando aula para monitoria, eu me vi inserido nessa questão acadêmica, então, quando eu me formei, foi a primeira opção que eu tive, que eu pensei, em ser docente, em ser professor, então não foi algo por um acaso, não foi algo que surgiu a oportunidade, foi algo que realmente eu estava procurando para ser, onde eu me identificava como professor [...] (**PO_4**).*

Nota-se, através das falas acima, que as atividades exercidas durante a graduação foram o despertar para docência na vida desses participantes. Logo, apesar de não haver na estrutura curricular do Curso de Graduação em Enfermagem disciplinas que discutam sobre os reptos da docência e que dêem sustentação ao desenvolvimento da profissão docente, no âmbito do ensino, existem programas e projetos que proporcionam esta vivência, mesmo que de forma superficial, mas sendo suficientes para conduzir o estudante de enfermagem, por alguns momentos, a atuar como professor. É o caso especialmente da monitoria.

> A monitoria acadêmica, em nível superior, pode ser concebida como uma modalidade peculiar de ensino-aprendizagem constituída no princípio das necessidades da formação acadêmica e inserida no planejamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão dos respectivos cursos de graduação. Sabe-se também que essa atividade é importante para a formação do aluno e, em especial, para a formação profissional do aluno-monitor, por possibilitar diversas vivências no âmbito universitário; fortalecendo, assim, a sua formação (CHAVES; BARBOSA; NÓBREGA-THERRIEN, 2017, p. 203).

Estes mesmos autores alegam que os estudantes que buscam a monitoria, já apresentam predisposição para a docência, optando por participar deste programa com intencionalidade de tornarem-se professores. Ao considerar as falas dos participantes percebe-se que elas se contrapõem a esta afirmação, visto que após participarem da monitoria houve o despertar pela docência e não o inverso.

Outra situação é ter vivenciado já graduado, a experiência de trabalhar em uma área que envolve o ensino, como descreve um dos participantes:

> *Inicialmente eu não pensava em trilhar por esses caminhos da docência, tanto é que depois que eu me formei, minha experiência foi na área comercial, que eu também desconhecia ser um campo nosso da*

> *enfermagem, e ai eu trabalhava muito com educação em saúde, no sentido de ministrar palestras em relação aos produtos que eu trabalhava como consultora, então querendo ou não, eu sempre estava orientando, ensinando a outros enfermeiros [...] (**PO$_7$**).*

É de extrema importância considerar que os enfermeiros docentes enfrentam o desafio de formar outros enfermeiros nos diversos âmbitos da saúde sem ter tido a oportunidade de se preparem devidamente para essa atividade tão complexa. Lecionar na prática, quando a busca para atuar nessa área foi intencional, permite trocas significativas de conhecimento e experiências, bem como interesse e dedicação para aprendizagem e melhoria da atuação profissional, porém, é necessário que na formação de enfermeiros durante a graduação haja o desenvolvimento de uma base teórica-prática sólida, pautada nas bases filosóficas, científicas e políticas, para que assim forme-se um docente atuante com uma metodologia expressiva, crítica e emancipadora (PINHO; NASCIMENTO, 2017).

5.2 Segunda categoria: dificuldades para realizar o processo avaliativo

Todos os profissionais, independente da área de atuação, tem a necessidade de se reinventar com o passar do tempo. Trata-se de um processo difícil, porém necessário, especialmente se envolve a educação. Além da desvalorização salarial e falta de reconhecimento profissional pela sociedade, ainda existem inúmeros outros desafios enfrentados pelo professor e diante de tantas dificuldades diárias para conseguir exercer a docência, muitas vezes a luta passar a ser contra o cansaço, a falta de estímulo e vontade de seguir (SOUSA; NAZARENO; SOUZA, 2016).

O processo avaliativo é uma das dificuldades mais citadas pelos professores em estudos e pesquisas científicas, pela complexidade e todos os fatores que envolve, como afirmam Vito e Szezerbatz (2017):

> É válido ressaltar que a avaliação da aprendizagem em todos os níveis de ensino tem se caracterizado como um dos processos pedagógicos de extrema relevância na educação nos últimos tempos. Inicialmente visto como um mecanismo de verificação das competências desenvolvidas pelo aluno durante e ao final do processo de ensino-aprendizagem. Este tema é revelador da competência do professor (ensino) e do compromisso e adequação da proposta (planejamento de ensino) ao projeto pedagógico do aluno (aprendizagem). Entende-se que o processo avaliativo é fundamental e se faz necessário dentro do contexto escolar, desde a educação infantil até o nível superior (Idem, p. 225).

Nesse processo é importante ressaltar a avaliação realizada por professores orientadores durante os estágios supervisionados no ensino superior. Na graduação em enfermagem, trata-se de um enfermeiro que atua como professor e possui competências específicas, dentre elas, avaliar os discentes diante das práticas ensinadas e realizadas, bem como a associação dessas práticas com a teoria, garantindo a formação de profissionais capacitados, capazes de prestar uma assistência de qualidade (FREITAS, 2015).

Igualmente a professores de sala de aula, o professor orientador dos campos de estágio também enfrenta diversas dificuldades, especialmente para realizar a avaliação conforme se pode constatar nas falas proferidas abaixo:

> *A avaliação é um calo na docência, muitas vezes é subjetivo, especialmente no estágio [...] às vezes a gente tem muito medo de ser injusta (**PO_2**).*
>
> *[...] pra realizar a avaliação eu percebo algumas dificuldades [...] (**PO_4**).*
>
> [...] é um pouco complicado o processo avaliativo [...] *(**PO_6**).*
>
> *[...] é um processo nada fácil, eu costumo dizer que avaliação é o processo mais difícil [...] (**PO_8**).*

Os discursos acima além de corroborar com a as afirmações dos autores supracitados, de que é um processo complexo, também expõem a preocupação dos participantes e, consequentemente, permitem evidenciar que os mesmos possuem a compreensão da grande relevância da avaliação no processo de ensino.

Além de reconhecer que existem dificuldades para realizar a avaliação, também foram pontuadas pelos participantes especificamente quais são elas. Abaixo iremos fazer uma explanação de cada problemática mencionada.

5.2.1 Duração do estágio/tempo para realizar a avaliação:

> *[...] eu só tenho 5 momentos com esse aluno, o primeiro basicamente você precisa situar o aluno no espaço físico, nas distribuições, atribuições que ele vai realiza, e isso faz com que o primeiro dia, você apenas fique no processo de apresentação, onde você não tem como avaliar o aluno se é você que ta fazendo uma apresentação, o último dia ele é bem sucinto*

> *porque você tem o processo da avaliação, então na verdade só ficam ai 3 dias e meio pra que você conheça o aluno, pra que você saiba identificar o que é timidez, o que é falta de embasamento, o que é falta de iniciativa e isso dificulta muito, porque as vezes você pode fazer uma avaliação e ser uma avaliação falha (**PO$_3$**).*
>
> *[...] é muito curto o tempo, são apenas 5 dias, a gente não consegue avaliar como deveria, né, porque a evolução, ela não é tão rápida, a gente sabe que enquanto estudante ele não consegue aprender, tornar esse aprendizado em conhecimento, em apenas 5 dias, então acaba sendo insuficiente [...] (**PO$_4$**).*
>
> *[...] apenas 5 dias, nem sempre aquele aluno conseguiu fazer ou visualizar tudo que seria necessário de acordo com aquele setor. E acaba não tendo tempo pra criar tanto aquele vínculo que poderíamos criar se nós passássemos mais tempo com aquele aluno, naquele mesmo setor, e dessa forma as vezes acontece de um aluno a gente por diante das oportunidades não conseguir avaliar o todo desempenho dele como o que realmente ele tem (**PO$_5$**).*
>
> *[...] 5 dias você analisando bem, são poucos dias pra trabalhar, a gente tem uma infinidade de conteúdo, de temáticas, pra desenvolver em campo[...] (**PO$_7$**).*
>
> *[...] a gente muitas vezes tem uma semana com o aluno, né no meu caso, e uma semana com aluno é complicado pra gente fazer uma avaliação fidedigna[...]5 dias pra você receber o aluno, deixar o aluno inteirado do campo, de saber o que éque ele vai fazer, quais as competência que ele tem que desenvolver, quais as atividades, como esses procedimentos devem ser realizados e além de tudo isso, avaliar [...] (**PO$_8$**).*
>
> *[...] só são 5 dias, então são poucos dias para eu tá trabalhando a avaliação [...] (**PO$_9$**).*

Diante dos discursos proferidos, nota-se que o tempo de duração do estágio é citado pela maioria dos participantes como fator dificultador do processo avaliativo.

Para uma melhor compreensão, vale ressaltar que os participantes são professores orientadores atuantes nos campos de estágio de Média e Alta Complexidade (MAC), onde os campos são divididos por setores (pediatria, bloco cirúrgico, Unidade de Terapia Intensiva, emergência, etc) e os discentes permanecem em cada um deles por um período de 5 dias, com duração de 6h diárias, acompanhados por um professor orientador diferente em cada setor.

É importante salientar que neste estudo está sendo considerado o estágio supervisionado realizado especificamente na IES onde os participantes lecionam, na qual o sistema de rodízios em cada setor segue essa logística.

Segundo Meurer (2016), a avaliação é um processo contínuo e permanente que objetiva a identificação de dificuldades apresentadas pelo discente, no intuito de saná-las para que os objetivos traçados para a aprendizagem efetiva sejam atingidos, sendo necessário um período relativamente extenso para conhecer a problemática, quanto para o aluno desenvolver melhorias.

Sendo assim, o processo avaliativo, por toda sua complexidade, exige tempo para ser realizado. Nos estágios de enfermagem, além de necessitar de um período para observar comportamentos, desenvoltura, segurança e conhecimentos teóricos e práticos dos alunos, é imprescindível ter a compreensão do tempo de aprendizagem, o qual varia de uma pessoa para outra, logo fazer um julgamento de aquisição de competências em um curto espaço de tempo, compromete a realização de uma avaliação fidedigna e justa.

5.2.2 Realização da autoavaliação de forma equivocada por parte dos estudantes:

> *A maior dificuldade é o aluno [...] tem alunos que tem uma resistência muito grande e acredita que já está pronto, e quando a gente tenta corrigir mesmo mostrando a literatura, mesmo confrontando o que ele fala, o que ele faz, com a literatura, mesmo assim eles tem resistência (**PO_1**).*

> *[...] alguns alunos eles não conseguem fazer a sua própria auto avaliação, ele acredita ser ótimo quando na verdade ele não é, e as vezes existem alunos que são muito bons e se acham extremamente negativos, e ai é difícil em alguns momentos conseguir transparecer pra ele, aquele momento em que ele é bom e aquele momento em que ele é ruim, e nem todos os alunos conseguem aceitar de primeira essa situação, as vezes dificulta bastante pra gente conseguir repassar a nota [...] (**PO_5**).*

> *[...] as vezes o aluno se prende muito a ficha avaliativa, e durante a semana ele tem um ótimo desempenho, mas quando chega no dia da avaliação ele, as vezes, coloca na ficha avaliativa, porque tem a avaliação do aluno, quanto ele acha que merece, ele coloca 10, coloca 9,8, eles se colocam em uma avaliação tão alta para o que eles desempenharam [...] então dificulta muito essa questão, do comprometimento que o aluno vai ter e também o aluno não ser sincero com ele mesmo, até onde ele conseguiu aprender, até onde ele tem dificuldade[...] (**PO_6**).*

A IES pesquisada possui um instrumento avaliativo padronizado (ANEXO B), no qual constam campos autoavaliativos, onde o aluno deve, mediante pontuação máxima pré-definida para cada eixo avaliativo, dá-se uma própria nota/pontuação.

Diante das falas enunciadas acima, nota-se que os discentes ainda não possuem maturidade para realizar a autoavaliação de forma coerente, considerando sua aprendizagem e desenvoltura nas práticas exigidas no decorrer dos estágios suficientes para adquirir uma boa avaliação/nota e, ainda mais relevante, possivelmente não compreendem o real sentido e objetivo da autoavaliação.

Ao se autoavaliar, o aluno assume a responsabilidade pelo seu próprio saber, sendo realizada uma reflexão sobre as dificuldades e avanços realizados, mediada pelo professor orientador. Além disso, o próprio docente consegue ter a percepção da sua prática pedagógica, conseguindo regular, de fato, a aprendizagem (FRANCISCO; MORAES, 2013).

Nesta perspectiva, compreende-se que a autoavaliação é um instrumento de grande valia da avaliação formativa, pois permite ao estudante analisar suas atitudes, responsabilidades, pontos fortes e fracos. “A auto-avaliação é o processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito” (SANTOS, 2002, p. 02).

5.2.3 Campo de estágio:

> *[...] o campo que tem vamos dizer, poucas atividades para desempenhar, poucos pacientes para prestar assistência, é um campo entre aspas, muito ruim de avaliar, porque a gente tem que está buscando formas, atividades, tem que tá, entre aspas, inventando o que fazer, na tentativa de observar esse aluno, construir algo junto com ele e, consequentemente, avaliá-lo, porque avaliação faz parte do processo [...] (**PO_1**).*

> *[...] as vezes você vai pra o campo de estagio [...]e a demanda de atividades não é tão compatível com o número de aluno que você tem [...] (**PO_3**).*

Entende-se, considerando os discursos acima, que a depender do setor hospitalar, no caso, campo de estágio, o professor orientador não tem como garantir a realização de procedimentos específicos, como também a realização de práticas para todos os alunos.

Segundo o art. 3º da Resolução COFEN nº 371/2010:

> Compete única e exclusivamente às instituições de ensino a celebração de convênios com as instituições de saúde cedentes de campo de estágio, com ou sem intervenção de agentes de integração, mediante regulamentação do

> estágio curricular supervisionado para alunos de cursos técnicos e de graduação em enfermagem (COFEN, 2010, p. 2).

Logo, as IES de caráter privado, as quais não possuem hospitais-escolas próprios, realizam convênios com instituições de saúde municipais e estaduais para poderem proporcionar o estágio supervisionado aos alunos da graduação, porém a garantia de vivenciar práticas em demanda proporcional a quantidade de alunos em campo é impossível, causando um dano ao processo avaliativo.

Nas Instituições Federais de Ensino, existe esse diferencial, visto que têm hospitais próprios para utilização exclusiva de alunos vinculados a cursos da área da saúde, permitindo o acesso a setores que possuem demanda satisfatória para a realização de procedimentos pelos discentes.

5.2.4 Elevado quantitativo de alunos em campos de estágio:

> *[...] as vezes você vai pra o campo de estagio com um número maior e a demanda de atividades não é tão compatível com o número de aluno que você tem, e ai você tem que dividir uma atividade, uma coisa que um aluno só resolveria, fazia essa atividade sozinho, você tem que dividir ela pra duas, três pessoas, ficando assim um processo de avaliação em um curto espaço pra cada aluno, de uma atividade, um faz uma parte, a parte inicial, depois o outro da um suporte, então aquilo que seria avaliado do início ao fim só por um aluno, você tem que avaliar três em um [...](**PO$_3$**).*

> *[...] as vezes são muitos alunos , as vezes eu me deparo com 8 estudantes, então não consigo dar conta dos 8, verificar a necessidade, verificar em que ponto eles não estão tão bem, então acaba sendo também uma grande dificuldade a quantidade de estudantes(**PO$_4$**).*

> *[...] existem setores que nós ficamos com 6 alunos, então quando conseguimos ficar apenas com 6 é muito melhor essa avaliação, porque são menos olhos, menos desdobramentos que eu tenho que dar, porque dependendo do setor também, acontece de os alunos ficarem em vários setores ao mesmo tempo, e eu não tenho como estar atenta a todos eles, e quando esse quantitativo de alunos é maior, dificulta ainda mais (**PO$_5$**).*

> *[...] um grupo de 8 e muitas vezes 9 alunos, que é muita gente, isso dificulta muitas vezes o processo de avaliação de forma tão fidedigna (**PO$_6$**).*

> *[...] e também que 6, 8 alunos são muitos alunos pra um professor só, tendo em vista que eu não tenho como estar com eles, com os 6 ou 8 ao mesmo tempo, e eu preciso otimizar, então quando eu estou com um grupo, tem outro grupo executando outro procedimento menos complexo por exemplo, de forma que não seja algo que venha a prejudicar o paciente, ou então*

> *haver algum erro que venha a complicar o quadro dele, ou então os aluno acompanham o próprio enfermeiro do setor e ficam observando, então nesse espaço aí, acaba perdendo, porque eu não tenho a observação, eu não presenciei como foi realizado, se foi empregado uma técnica correta, se o aluno abordou corretamente o paciente, como foi essa abordagem, como ele orientou, então esses pontos que também precisam serem avaliados, eu não tenho como avaliar, e também eu não tenho como estar com os 8 ou 6 ao mesmo tempo [...] (**PO$_7$**).*

> *[...] avaliar muitas veze grupos onde a gente tem 8 alunos na avaliação individual, então compromete muito o processo avaliativo (**PO$_8$**).*

> *[...] uma das dificuldades é o número de alunos, se eu estou com 8 alunos em um único setor, pra tá avaliando, e a avaliação deve ser individual, então eu tenho um pouquinho de dificuldade de tá acompanhando essa individualidade de 8 alunos [...] (**PO$_9$**).*

No intuito de facilitar o entendimento sobre a distribuição dos alunos em campos de estágio, é importante mencionar que os mesmos são distribuídos em grupos para rodízios nos diversos setores hospitalares, e o quantitativo de alunos depende especificamente do setor em questão. Mais uma vez, sendo considerada a logística do estágio desenvolvido na IES pesquisada.

A Lei 11.788/2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes, traz em seus artigos e parágrafos definições e normatizações que devem ser seguidas por alunos, IES e instituições concedentes de estágios, porém ao abordar especificamente o assunto sobre quantitativo de alunos em campo, menciona em seu Art. 17 proporções que devem ser obedecidas relacionando o quadro pessoal da instituição concedente com o número máximo de discentes permitidos. Sendo feita uma ressalva no 4º parágrafo: “Não se aplica o disposto no caput deste artigo aos estágios de nível superior e de nível médio profissional.” Logo, a Lei do estágio não trata sobre essa proporcionalidade da quantidade de estudantes da graduação para cada professor orientador.

Quem aborda esse quantitativo de alunos da graduação em enfermagem no setor hospitalar é a Portaria Interministerial nº 285/2015, a qual trata sobre a redefinição do Programa de Certificação de Hospitais de Ensino (HE), trazendo em seu Art. 8º a seguinte definição:

> (...) garantir acompanhamento diário por docente ou preceptor para os estudantes de graduação e para os programas de residência, respeitando-se o mínimo de: a) 1 (um) preceptor com carga horária de 20 (vinte) horas semanais para cada 3 (três) residentes ou 1 (um) preceptor com carga

> horária de 40 (quarenta) horas semanais para cada 6 (seis) residentes (...) (BRASIL, 2015, p. 31).

Deparamo-nos com várias controvérsias ao considerar essa Portaria supracitada, no sentido de que, a determinação da quantidade de alunos por preceptor é dada por uma Portaria que não trata especificamente sobre estágio, em contrapartida a Lei 11.788/2008, específica do estágio, não aborda essa informação. Outro ponto importante é que apesar de constar na portaria 285/2015 o termo "estudante de graduação", na alínea "a)" só existe direcionamento para residentes.

É necessário considerar também que os professores orientadores participantes desta pesquisa cumprem uma carga horária com os estudantes de 30h semanais, mas a Portaria acima só aborda sobre as cargas horárias de 20 ou 40 horas, além de que só traz o mínimo de discentes por preceptor, não deixando claro ou delimitado um quantitativo máximo.

O Núcleo de Educação Permanente (NEP) de cada Instituição concedente do estágio, também adéqua esses quantitativos levando em consideração: o espaço físico do setor, a complexidade de procedimentos realizados em cada um deles e o setor propriamente dito, no caso, setores abertos, como clínica médica, pediatria, etc ou fechados como bloco cirúrgico e Unidade de Terapia Intensiva, constando em regulamento interno essas particularidades.

Logo, apesar de ser evidente, diante dos relatos, o quanto a aprendizagem e o processo avaliativo são comprometidos devido a um elevado número de alunos sob a responsabilidade de um único preceptor, esse quantitativo de alunos de 8 ou 9 por grupos não infringe a legislação.

5.2.5 Despreparo com que os alunos chegam aos estágios:

> *[...] tem grupo que eu não consigo cumprir o plano de ensino todo, porque eu tenho que fazer resgates, então por exemplo, a gente vai fazer uma punção venosa, uma punção venosa demora dois minutos, mas se o aluno não conhece o material, não conhece a finalidade, então isso demora muito mais tempo, então algo que era pra eu ter feito de alta complexidade rapidamente, eu tenho que resgatar muita coisa e eu levo mais tempo, e isso compromete o restante do cronograma [...] (**PO_2**).*

> *[...] às vezes uma própria insuficiência do aluno, que ele chega despreparado, também atrapalha muito o caminhar dos estágios, porque é necessário as vezes a gente fazer um resgate de coisas que eles já viram a*

> *muito tempo e nesse momento, em algumas situações a gente não se rememora, a gente não volta ao que eles já viram, é como se fosse algo novo, aparentemente ele nunca viu na vida algum termo, algum procedimento, então aonde deveria ser pra colocar em prática, eu vou ter que ainda ver a teoria e ainda a prática. (**PO$_4$**).*

Os discursos acima deixam transparecer a insatisfação dos professores orientadores ao receberem alunos com déficit teórico nos estágios, visto que dificulta a realização do plano de ensino traçado, pois atrasa o cronograma planejado, perdendo tempo com competências teóricas que já deveriam ter sido desenvolvidas durante o curso, comprometendo ainda mais a avaliação que deve ser realizada em um período curto que é a duração do estágio.

Seguindo o que foi normatizado em 2001 pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE-CES), através da resolução nº 3, os estágios devem ser ofertados nos dois últimos semestres do Curso de Graduação em Enfermagem.

Compreende-se então, que o discente perpassou por 8 semestres com aulas ministradas em sala e laboratórios para aquisição da aprendizagem teórica e que ao atingir os semestres finais do curso, possui competência para pôr em prática todo conhecimento adquirido, assumindo a responsabilidade de desenvolver a associação teórico-prática. Porém, considerando as falas proferidas, é necessária uma reflexão sobre a metodologia de ensino do curso como um todo, visto que a competência teórica não está sendo adquirida de forma eficiente, especialmente por se tratar de um curso da área da saúde que envolve o comprometimento da assistência a população.

5.2.6 Instrumento avaliativo/ ficha pré-formulada da IES:

> *[...] acho que a pontuação ela acaba sendo, ela precisa ser ajustada para cada eixo, e existem aspectos por exemplo [...] exemplo o uso do EPI que é obrigatório [...] não necessariamente precisa se dar pontuação alta por isso, ele não está fazendo mais que obrigação dele, então pra que pontuar ele ir e usar o EPI, se é algo obrigatório. É como chegar e dar uma pontuação a ele, pronto, ele recebe uma pontuação por assiduidade e pontualidade, são duas coisas que ele tem que ter, principalmente assiduidade, então assim, a pontuação pra alguns aspectos que são obrigatórios pro aluno, eu acho alta, e ai o processo avaliativo acaba se perdendo um pouco [...] (**PO$_1$**).*

*[...] não é a ideal, ela é muito difícil de pontuar, as vezes o aluno, ele não vai tão bem e quando você começa a distribuir a avaliação, e por isso que eu digo que muitas vezes ela é subjetiva, porque por exemplo, tal coisa vale um décimo, e ai é muito difícil de você dizer que esse aluno não construiu, tudo, metade, menos da metade, então é sim muito subjetivo, e as vezes quando você termina o processo avaliativo a nota não é nem exatamente aquela que você imaginava que fosse, mais foi a que o instrumento lhe possibilitou.(**PO_2**).*

*[...] à depender do campo que você está nem todos os itens dá pra ser metodicamente avaliado [...] pega aluno de 9º ou 10º período, mas a ficha de avaliação é a mesma, e as vezes o próprio campo exige que você cobre situações diferentes, mas a ficha é padrão, então tem campos as vezes que a nota ela fica um pouco ajustada pra o aluno, a favor do aluno, principalmente.(**PO_3**).*

*[...] primeiro que esse instrumento ele só acontece ao final, ele não acontece continuamente como deveria ser a avaliação, ela tem que ser de forma continua e em todos os momentos, então ela só é feita ao final da semana, onde a gente fica uma semana com o aluno, de segunda a sexta, faz apenas à sexta feira, tem pontos onde a gente não consegue contemplar, tem outros que não é contemplado de acordo com o campo que ele esteja, então acaba sendo uma ficha muito genérica e não personalizada para o local onde ele está, para o aluno, para a prática que a gente está executando, então ela é insuficiente.(**PO_4**).*

*[...] ele é muito tendencioso, tem certas pontuações que já é efetiva [...] (**PO_5**).*

*[...] a pontuação na ficha nem sempre ela é disposta da forma ideal [...]a ficha avaliativa em alguns momentos ela não é um instrumento ideal, ela precisa ainda ser melhor aprimorada, e assim, melhor repontuada locais que você pode atribuir a nota ao aluno. Porque as vezes ele termina sendo favorecido em algum ponto da ficha, por exemplo a vestimenta, se ele for de branco, se ele for fardado, se ele for todos os dias e chegar pontual, já tira um ponto [...] (**PO_6**).*

*{...} ele é incompleto, ele deixa a desejar no sentido de que alguns procedimentos, algumas temáticas a gente não consegue vivenciar no campo, porque não temos como garantir também que todos os procedimentos aconteçam, estejam disponíveis e eu tenho que atribuir uma nota ao aluno pra aquele procedimento também, não que tenha um procedimento especifico, mas tem um eixo geral, então eu tenho que atribuir uma nota, então mesmo que ele não tenha feito, eu vou ter que me utilizar de outras estratégias, de outros fatores pra considerar e pontuar o aluno, então nem eu posso atribuir uma nota sem ele ter feito e nem tão pouco deixar de ofertar a nota por ele não ter realizado também, então é bem complicado isso (**PO_7**).*

[...] muitas vezes ali já existem pontuações pré-determinadas que elas não atendem a necessidade da gente, porque existe vários aspectos que são pontuais e ai dentro daquela ficha a gente fica muito engessado a seguir aquilo dali, e muitas vezes a gente não teve oportunidade de fazer vários

> *daqueles procedimentos que já tão ali listados né, então é, muitas vezes eu acabo fazendo uma avaliação tentando enquadrar dentro da ficha avaliativa, porque ela não atende tudo que eu preciso [...] (**PO$_8$**).*

> *[...] eu não acho que ela ainda é completa, a gente ainda tem dificuldade, porque ela engessa, deve ter as particularidades [...]eu tento buscar a ficha pra realidade [...] (**PO$_9$**).*

O instrumento avaliativo foi uma das dificuldades pontuadas de forma unânime por todos os participantes da pesquisa, conforme se percebe nas falas proferidas acima. Os focos principais podem ser identificados como a pontuação, os eixos e a limitação que a ficha proporciona.

O instrumento avaliativo trata-se de um recurso didático que objetiva averiguar se a aprendizagem está sendo efetiva. A nomenclatura utilizada "instrumento de avaliação" transparece a ideia de finalização do processo avaliativo, sendo mais adequado denominá-lo de instrumento de coleta de dados, pois permite atestar como está sendo desenvolvida a aprendizagem, o desempenho do discente (LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2011).

RAMPAZZO (2011) explica que existem diversos instrumentos avaliativos: portfólio, relatórios, a própria observação, e, o mais utilizado, a prova. E ressalta que a escolha do instrumento deve considerar a possibilidade da aplicação prática do mesmo, pois cada tipo de avaliação possui suas particularidades.

Essa reflexão acerca do instrumento utilizado na instituição de ensino é de extrema importância, pois desperta um olhar diferenciado para a avaliação e traz a necessidade de se repensar sobre como realizar a avaliação nos campos de estágio da graduação enfermagem. Evidente que um instrumento tem seus pontos positivos, norteia, mas no geral limita e engessa, conforme foi mencionado por alguns participantes.

5.2.7 Deficiência na formação para realizar a avaliação:

> *[...] acho que a questão também de formação sobre o assunto, porque a gente não tem muitas atividades que nos direcionam pra avaliação, então por exemplo, tem algum aperfeiçoamento, alguma capacitação, alguma coisa raramente elas são sobre a avaliação, então geralmente a gente se*

> *capacita, vai se especializando [...] em outras áreas, porque nem sempre a gente tem acesso a atualizações, a capacitações acerca do processo avaliativo , e isso dificulta também (**PO$_2$**).*

Apesar de inicialmente a avaliação ter sido conceituada como um processo difícil e complicado por alguns participantes, apenas um deles citou como dificuldade a falta de formação específica para a avaliação, segundo o discurso acima.

Em especial, a avaliação no nível superior de ensino deve ser transformadora e proporcionar ao aluno autonomia e superação perante resultados negativos, mas também permite ao professor diagnosticar a aprendizagem do estudante através de concepções pedagógicas apropriadas (OLIVEIRA, SANTOS, 2005).

Logo, entender qual a função da avaliação, os tipos que existem, as formas de realizá-la, os instrumentos que se pode lançar mão e os benefícios que ela proporciona para o aluno e professor é imprescindível para conseguir fazê-la de forma adequada e coerente, sem prejuízos para o sistema educacional.

Como já discutido anteriormente neste estudo, na formação do bacharel em enfermagem não há o preparo específico para atuar na docência e muito menos para aprender sobre processo avaliativo, permitindo que enfermeiros sejam professores sem um embasamento científico para desenvolver todas as funções, exigidas pela docência, que lhes cabem, dentre elas a avaliação.

Pode-se concluir que o processo avaliativo que vem sendo realizado pelos professores orientadores participantes deste estudo, distorce os padrões da avaliação. A aprendizagem não está sendo constatada de modo seguro e em virtude de todas as dificuldades temos alunos recebendo conceito de “aprovados/aptos” para atuar no mercado de trabalho, mas sem garantias de proporcionar uma assistência qualificada, podendo gerar danos aos pacientes.

5.3 Terceira categoria: formação pedagógica, segurança para realizar a avaliação e formas de avaliação utilizadas

A formação docente exige o desenvolvimento de competências que devem ser pautadas no ensino, aprendizagem e avaliação. Esses pilares constituem a base para conseguir atuar na educação, porém a maioria dos cursos de formação

pedagógica tem trabalhado esses pontos de forma independente, deixando a aprendizagem em segundo plano e focando no ato apenas de ensinar (BOAS; SOARES, 2016).

A formação na docência tem sido conduzida de forma generalista, sem uma especificação para o aspecto avaliativo e isso tem tornado o processo de avaliar mais complexo ainda, visto que não aproxima o professor de técnicas que podem favorecer a atuação enquanto avaliador (BORBA, 2001).

Mendes (2006) complementa ao afirmar que as políticas educacionais não têm contribuído para mudanças na prática avaliativa, ou seja, não há empenho em refletir sobre a finalidade e o ato de avaliar.

Considerando a graduação em enfermagem, a qual forma bacharéis e não professores, tendo como foco o desenvolvimento de competências assistenciais e não pedagógicas, o processo avaliativo fica praticamente sendo realizado às cegas, sem embasamento científico.

Diferentemente da avaliação realizada em sala de aula, que geralmente utiliza instrumentos avaliativos palpáveis, como provas, trabalhos escritos, etc, nos estágios, os graduandos de enfermagem são avaliados pelo domínio teórico e aplicação da técnica correta nos diversos procedimentos que realizam, comportamentos, liderança, postura profissional, ética, enfim, trata-se uma avaliação observacional.

Um dos fatores complicadores do processo avaliativo citado pelos participantes foi a quantidade de alunos em campo por preceptor, gerando dificuldade em manter a observação necessária para avaliar:

> *[...] as vezes eu me encontro com muitos alunos e ai eu preciso, eu tenho um procedimento, ele vai ser feito por um acadêmico, os outros não farão o procedimento, e depois pra avaliar esse aluno diante disso, o aluno que não fez aquele procedimento, eu tenho que me apegar a outra coisa que ele possa ter feito [...] as vezes, por exemplo, eles fizeram a atividade e eu não lembro muito bem que eles fizeram aquela atividade, mas eles lembram que fizeram, eles resgatam, "quando eu fiz a sonda daquele jeito" e ai é assim, mas há muitas dificuldades mesmo, muitas mesmo(**PO$_2$**).*

> *[...] tem que dividir uma atividade, uma coisa que um aluno só resolveria, fazia essa atividade sozinho, você tem que dividir ela pra duas, três pessoas, ficando assim um processo de avaliação em um curto espaço pra cada aluno, de uma atividade, um faz uma parte, a parte inicial, depois o outro da um suporte, então aquilo que seria avaliado do início ao fim só por um aluno, você tem que avaliar três em um, e ai fica precário o tempo pra essa avaliação, pra você conhecer a desenvoltura do aluno, de um modo*

> *geral(**PO$_3$**).*
>
> *[...] todos eles visualizam, agora praticar, fazer, um ou outro, geralmente como todo mundo quer fazer o procedimento, a gente acaba sorteando a prática, então nesse sorteio um vai ser contemplado e os outros acabam auxiliando e outros apenas visualizando mesmo, então nem todos conseguem ser contemplados não (**PO$_4$**).*
>
> *[...] dependendo do setor também, acontece de os alunos ficarem em vários setores ao mesmo tempo, e eu não tenho como estar atenta a todos eles, e quando esse quantitativo de alunos é maior, dificulta ainda mais (**PO$_5$**).*
>
> *[...] avaliar essa quantidade de alunos, nem sempre eu tinha procedimentos pra fazer todo mundo [...] o grupo maior era muito difícil de conduzir estágio nessa hora, e isso dificulta a avaliação (**PO$_6$**).*
>
> *[...] são muitos alunos pra um professor só, tendo em vista que eu não tenho como estar com eles, com os 6 ou 8 ao mesmo tempo[...] então os alunos acompanham o próprio enfermeiro do setor e ficam observando, então nesse espaço aí, acaba perdendo, porque eu não tenho a observação, eu não presenciei como foi realizado, se foi empregado uma técnica correta, se o aluno abordou corretamente o paciente, como foi essa abordagem, como ele orientou, então esses pontos que também precisam serem avaliados, eu não tenho como avaliar [...](**PO$_7$**).*
>
> *Muitas vezes eu direciono, que pra facilitar um pouquinho, as atividades sejam realizada em dupla ou em trio, e ai juntamente com alguém da equipe do hospital, esses alunos são direcionados a fazer os procedimentos, então, surgir um procedimento enquanto eu faço um procedimento com alguns alunos, os demais vão com a enfermeira do serviço, com o técnico de enfermagem do serviço, né, mas por alguns momentos eles ficam sozinhos (**PO$_8$**).*
>
> *[...] eu sempre me reúno com os 8, a gente discute o que vai executar, e eu divido as atividades [...] eu divido em grupo porque eu não consigo estar com todos, depois que uma parte do grupo já conseguiu executar aquela atividade eu deixo ela executando sem mim, e eu pego outra atividade que precisa de mim com a outra metade do grupo (**PO$_9$**).*

É notório, através dos discursos acima, que a avaliação realizada não ocorre individualmente na maioria das situações, onde os estudantes precisam dividir um mesmo procedimento com outros colegas, realizam alguns sem o professor orientador por perto necessitando acompanhar o enfermeiro do setor e por vezes chegam até a ficar completamente sozinhos.

O elevado número de alunos é tão danoso ao processo avaliativo que há um descontrole sobre os procedimentos realizados e por qual aluno foi executado,

gerando uma avaliação confusa, discrepante e injusta sobre a aprendizagem e competências desenvolvidas pelos discentes.

Diante disso, considerando a avaliação realizada, pode-se fazer a reflexão sobre os futuros enfermeiros sem domínio da técnica, os quais irão ser lançados ao mercado de trabalho, pois as falas proferidas também expõem que existem discentes que apenas observam, não realizam o procedimento, mas são avaliados da mesma maneira e conseguem concluir o curso mesmo sem a demonstração de ter o domínio de conhecimento e a prática necessária.

A realidade dos alunos recém-formados é lidar com a chefia de setores e equipes de enfermagem que já possuem vasta experiência na realização de procedimentos e técnicas, logo surge o pesar por não ter conseguido apreender/desenvolver essas habilidades na graduação e o sentimento de insegurança, medo e despreparo para atuar (ERZINGER, 2002).

Considerando que o estágio é um local e o momento aonde os alunos irão pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos e desenvolver suas habilidades e competências técnicas, bem como sua identidade profissional, a não realização das práticas compromete a formação deste estudante, visto que mais uma vez, prejudica a avaliação:

> *[...] e isso acaba tendo um dano, aos meus olhos acaba sendo um dano, quando você vai pra uma preceptoria, um estágio que o objetivo central é a prática e você pratica pouco, eu acho que o objetivo central ele é prejudicado, consequentemente a avaliação (**PO_1**).*

É relevante ressaltar que o processo avaliativo nos estágios é extremamente subjetivo, visto que é feito através de um julgamento pelo professor orientador ao observar a desenvoltura e ajuizar acerca do conhecimento do estudante ao realizar as práticas. Porém, ponderando que alguns estudantes não executam procedimentos e, por vezes, não estão sob acompanhamento direto do professor orientador, outras técnicas necessitam ser desenvolvidas para que aquele discente seja avaliado:

> *[...] eu posso perguntar, por exemplo, digamos que uma pessoa vai realizar um procedimento e eu posso pedir pra quem está visualizando narrar o procedimento, explicar [...](**PO_4**).*

> *Nós vamos pela parte teórica, tanto abordada, quanto ao aporte teórico que o aluno traz (**PO$_5$**).*

> *Eu utilizado de outras coisas, por exemplo [...] muitas vezes eu pergunto a ele como é que é a sonda vesical de demora, serve pra que, qual a indicação, qual o material que a gente utiliza, a teoria, se ele tem um domínio [...](**PO$_6$**).*

> *[...] em alguns momentos eu não estou presente, eu vou ter que avaliar de alguma forma, então eu pergunto a enfermeira, discuto com o aluno após o procedimento que ele observou com outro profissional e eu não estava presente, ver a iniciativa do aluno, o engajamento, se ele tem um embasamento teórico [...](**PO$_7$**).*

> *Muitas vezes eu retorno no paciente,"Como foi?, se foi tudo bem?" [...] por eles já estarem acostumados com a minha presença, já que eu mudo de grupos mas eu permaneço no setor por um bom tempo, e aí eu pergunto: "como foi?", muitas vezes o próprio paciente ele vai tentando direcionar o aluno, de dizer "olha, a professora ontem fez e fez assim, assim e assim" [...] Muitas vezes a gente precisa fazer discussões realmente, porque não existem procedimentos a serem executados dependendo do setor [...] aí o trabalho tava sendo realmente teórico, não prático né?, [...] então a gente tinha que direcionar muitas vezes outros assuntos, discutir outros procedimentos, mas de maneira mais teórica do que de fato executando [...] (**PO$_8$**).*

> *[...] se eu quiser específico daquele procedimento, eu só vou avaliar a parte teórica de quem não executou [...] (**PO$_9$**).*

São preocupantes os discursos acima, visto que além da teoria, em determinadas situações, se sobressair em relação à prática nos campos de estágio para realizar a avaliação, também houve o relato de utilizar a opinião do paciente que recebeu assistência como critério avaliativo.

O ambiente onde os alunos desenvolvem os conhecimentos teóricos geralmente são as salas de aula, nas quais passam 80% do curso de graduação em enfermagem. Durante os estágios os espaços para aprendizagem são os serviços de saúde onde as ações acontecem, utilizando o paciente ou usuário do serviço para demonstrações de procedimentos e são nesses lugares onde a teoria deve ser transformada em prática (ALMEIDA; LÜDKE, 2012).

Zarpellon (2006) afirma que existe uma relação de interdependência entre a prática e a teoria, as quais devem ser bem desenvolvidas durante os estágios supervisionados, considerando que a teoria proporciona conhecimentos aos

estudantes que permitem um planejamento de ações, as quais se tornam as práticas executadas e a assimilação entre esses dois polos ocorre de forma natural.

Ao utilizar o resgate da teoria como forma de suprir a ausência da execução do procedimento prático, não só o processo avaliativo fica comprometido, como o de aprendizagem, gerando problemáticas cada vez maiores para a formação profissional dos alunos.

Intrinsecamente ligado a assimilação entre a teoria e a prática está o professor orientador, que deve saber conduzir essa troca de conhecimentos utilizando-se de competências pedagógicas, as quais, segundo Alarcão (2004) são as formas como os conteúdos disciplinares são compreendidos e organizados com o objetivo de alcançar a apreensão dos conteúdos didaticamente pelos estudantes.

O enfermeiro docente precisa dominar metodologias de ensino e aprendizagem, bem como, o processo avaliativo e as estratégias disponíveis para facilitar esse processo. Porém, salientando que os professores orientadores de estágios do curso de enfermagem são bacharéis, o embasamento pedagógico para realizar a avaliação é precário e insatisfatório:

> *Confesso que as vezes me falta subsídios, porque até que ponto eu devo avaliar? só tecnicamente, até que ponto eu devo inserir ai as questões emocionais, o pregresso do aluno, que as vezes você não tem como conhecer esse pregresso, é, os fatores que influenciam no momento, de repente desenvoltura que ficou inferior ao que você esperava, então pra isso eu me sinto as vezes engessada, sem saber exatamente se eu estou preparada ou não, pra fazer essa avaliação tão meticulosa (**PO_3**).*

> *[...] eu não tive formação pedagógica para isso, foi somente o bacharelado em enfermagem, então é totalmente técnico, a gente não tem nenhuma disciplina, a gente não tinha pelo menos na minha época quando eu me formei, uma disciplina voltada para a docência, para ensinar e dentro de ensinar, como avaliar, então vai se adequando e aprendendo com a prática em si, mas propriedade em saber se está o ideal, não tenho (**PO_4**).*

> *[...] em relação a minha formação acadêmica não, em relação a especializações também não, isso é algo que pelo menos eu consegui ir aprimorando, e consegui estudando sobre as avaliações, como avaliar, as possibilidades de avaliaçãopra conseguir chegar num consenso e fazer a avaliação que eu faço hoje (**PO_5**).*

> *[...] minha formação, eu sou enfermeira, não fiz nenhum curso relacionado a pedagogia né?, na faculdade a gente não paga nem disciplina, nem de didática né? [...] não é a minha formação, a gente acaba mergulhando em outro universo e isso faz com que a gente perceba que muitas vezes a nossa avaliação ela não é 100% né, que as vezes a gente não tem embasamento científico adequado para esse processo avaliativo, a gente*

> *acaba fazendo muito pela nossa rotina, eu já me habituei a avaliar, mas eu não tenho embasamento científico para tal. (**PO$_8$**).*

Constata-se, então, refletindo sobre as falas proferidas dos participantes, que realmente a formação do bacharel em enfermagem não proporciona subsídios para atuar na docência e, mais especificamente, compreender e realizar o processo avaliativo de forma eficaz. Entretanto, inferimos que o processo se agrava diante das condições de trabalho impostas, visto que o tempo para realizar a avaliação é insuficiente, bem como o quantitativa elevado de alunos a serem acompanhados por um único professor orientador.

O padrão do bacharelado na formação do enfermeiro, objetiva preparar o discente para atuação em áreas específicas da saúde, seja na Média e Alta complexidade (MAC) ou na Atenção Primária em Saúde (APS) e apesar do grande crescimento existente da busca pela graduação do curso em questão, gerando a necessidade de mais recursos humanos, no caso, professores orientadores, não há nenhum planejamento para melhor inserir disciplinas direcionadas para a atuação na docência (FERREIRA JÚNIOR, 2008).

Como consequência, o enfermeiro docente exerce sua função na formação de outros profissionais sem conhecimento da didática e assuntos pedagógicos, tendo como principal embasamento na sua formação as atividades assistenciais de caráter preventivo e curativo que o mesmo desenvolve e acredita que exerce da forma esperada (SILVEIRA; CORRÊA, 2005).

Segundo Ferreira Junior (2008) a formação superior em enfermagem possui propostas para reformulação curricular, porém as sugestões de modificações são direcionadas sempre para o bacharelado, sem ênfase para o preparo pedagógico.

Apesar desse despreparo para exercer a prática docente, não é percebida nenhuma preocupação pelos próprios enfermeiros e nem por parte das IES no que concerne a proporcionar capacitações voltadas para área da pedagogia, especialmente para o tema avaliação:

> *[...] eu sei que no mestrado que eu estou cursando, tem uma disciplina que é só sobre avaliação, mas eu não a cursei [...] (**PO$_1$**).*

> *[...] a gente tem no mestrado, eu tenho cursado algumas disciplinas que nos direcionam, eu ainda não cursei de fato a disciplina de avaliação, mas não, o que a gente entende de avaliação é o que a gente pesquisa, o que a gente ler, o que as vezes a gente vai aprendendo no tato, na prática (**PO$_2$**).*

> *[...] eu já participei de uma disciplina do mestrado, que era uma disciplina isolada aonde era uma disciplina somente sobre avaliação, mas também percebo que não deu conta (**PO$_4$**).*

> *Já participei de uma aula no mestrado, mas nenhum tipo de capacitação ou alguma outra atividade assim, com maior engajamento pra ter mais propriedade sobre o assunto [...] (**PO$_7$**).*

> *[...] até havia comentado sobre isso, "Como é que a gente avalia, se a gente não teve orientação adequada pra esse processo avaliativo?" Então a gente leva em consideração nossa experiência profissional, que foi mais difícil a primeira avaliação e com o passar dos anos a gente foi se habituando a realizar, mas que a gente precisava de fato de uma orientação adequada de um professor que tivesse embasamento científico suficiente pra nos direcionar, porque a gente sabe que isso realmente também vem com o tempo, mas que a gente nunca participou, digo eu, e alguns colegas também que trabalham comigo que eu sei que não tiveram a oportunidade de participar de uma capacitação voltada pra esse assunto (**PO$_9$**).*

Diante dos discursos mencionados acima, pode-se definir que apesar da legalidade para o bacharel em enfermagem exercer a docência, as habilidades e competências necessárias para ser docente não fazem parte das vivências dos enfermeiros atuantes na educação. Desta forma compreendemos que estamos diante um comprometimento do processo de ensino aprendizagem e avaliativo, o qual passa a ser realizado sem embasamento científico, sendo praticado com base no conhecimento empírico e experiência desenvolvida com os próprios alunos.

Os profissionais da área da saúde, particularmente, os enfermeiros, têm a possibilidade de interferir no processo saúde-doença de forma benéfica, ajudando pessoas a prevenirem patologias, promoverem a saúde coletiva e curarem doenças já existentes. Em contrapartida, vidas podem ser postas em jogo como consequência de assistências prestadas por profissionais inseguros, com habilidades precárias e conhecimentos insuficientes para atuarem frente ao adoecimento das pessoas.

Sendo assim, as consequências geradas por um ensino superior que possui educadores sem formação adequada para realizar o processo avaliativo são graves, pois desencadeia implicações na saúde das pessoas e no processo de ensino que foge aos moldes do que é preconizado pelo MEC.

5.4 Quarta categoria: métodos/instrumentos utilizados para avaliação da aprendizagem

Segundo Neves e Barros (2014), o processo avaliativo é composto por um julgamento consciente aliado a uma ação ética e reflexiva que constituem a metodologia da formação, a qual deve subsidiar o processo ensino-aprendizagem, permitindo a identificação de progressos e dificuldades dos discentes. Vale ressaltar que a avaliação deve considerar as diferenças existentes entre os alunos quanto ao tempo de aprendizagem, ser realizada de forma individual e seguir critérios pré-estabelecidos para que se obtenha a melhor informação sobre o desempenho que o estudante conseguiu atingir/desenvolver.

Os métodos de avaliação devem ser norteados por princípios pedagógicos capazes de garantir a formação de profissionais diferenciados, capacitados e envolvidos com a sua atuação. Sendo assim, deve ser conexo com as diretrizes curriculares, devendo ocorrer durante todo o processo de ensino, de forma permanente considerando custo, aceitabilidade e regularidade (GONTIJO; ALVIM; LIMA, 2015).

É importante compreender que a avaliação realizada em sala de aula, seja em formato de provas ou seminários, não corresponde à realidade da avaliação feita em campos de estágio. Neste cenário a avaliação é baseada na observação, onde além da teoria o aluno necessita demonstrar habilidades práticas ao executar os procedimentos e técnicas, bem como, competências relacionadas à abordagem ao paciente e acompanhante, o relacionamento em equipe, enfrentamento de situações reais no sistema de saúde, participação e conhecimento da parte organizacional e funcional de instituições conveniadas ao estágio, enfim, postura profissional satisfatória e completa.

Segundo Bollela e Machado (2010), para que o processo avaliativo seja realizado de forma efetiva é necessário que siga os padrões da avaliação formativa, devendo ser igualitário para todos os estudantes, gerar reflexão nos mesmo sobre sua atuação, permitir ao discente conhecer o instrumento de avaliação ao qual vai ser submetido e repassar um feedback, o qual proporciona ao estudante conhecer aspectos positivos e negativos de sua evolução, sendo parte essencial do processo de aprendizagem.

Diversos são os métodos de avaliação que podem ser utilizados nos estágios supervisionados: portfólio reflexivo, diário de bordo, simulações de situações assistenciais a pacientes, checklists, etc. Porém, cada IES é responsável por criar e decidir o tipo de instrumento que será utilizado para as avaliações em estágios supervisionados.

Considerando a instituição na qual este estudo foi realizado, há determinado no regimento do estágio supervisionado que: “A avaliação final constará da auto e heteroavaliação documentada em instrumento próprio, constituído pelas competências propostas para cada campo de estágio” e ainda “Para que a avaliação se efetive, o professor orientador e os discentes devem nortear-se pelo instrumento de avaliação proposto pela coordenação” (UNIFAVIP, 2020, p. 7).

Apesar de destacar que as competências avaliadas serão de acordo com cada campo de estágio[4], na área hospitalar os setores são muitos e diferenciados no que compete às assistências realizadas e conhecimentos necessários, contudo não há modificação da ficha avaliativa de acordo com cada setor/clínica hospitalar[5].

O instrumento avaliativo da IES foi citado como um fator dificultador do processo avaliativo pelos participantes, como visto no subitem 4.2 e sendo assim, questionou-se aos compartes se haviam outras formas ou instrumentos utilizados para subsidiar uma melhor avaliação e dar base para o preenchimento da ficha oficial da instituição, a qual gera de fato a nota:

> *Não, algum assim, no que se fala de instrumento formal não (**PO$_1$**).*
>
> *Faço, por exemplo, um dos itens, um dos eixos avaliativos, ele fala sobre terminologia, qual a propriedade que aquele aluno tem de terminologia [...] ai o que é que eu costumo fazer as vezes para exemplo de instrumento, eu levo alguma atividade de terminologia [...]eu entrego um instrumento, eles respondem esse instrumento individualmente e depois a gente faz um feedback juntos e eu peço para que eles verifiquem o quão bem eles foram e o quanto eles precisam melhorar. Então quando eu levo esse dado pra ficha de avaliação, isso já me ajuda, isso embasa e facilita o entendimento deles acerca da minha avaliação também (**PO$_2$**).*
>
> *[...] eu coloco sim, alguma atividade de teórica pra me subsidiar na hora que eu vou avaliar o aluno no sentido de colocação de nota, pra ter um*

[4]Campos de estágios referem-se às instituições de saúde conveniadas à instituição de ensino onde os estágios acontecem.

[5]Os hospitais são compostos por diferentes setores e clínicas, nas quais os pacientes são admitidos de acordo com a idade e/ou estado clínico, patologia apresentada, intervenção necessária.

*embasamento maior da teoria, considerando que o nosso tempo é pequeno, então ou eu vou me deter mais a execução prática, e ai eu fico um pouco a desejar no conhecimento teórico, ou vice-versa. Então em algum momento eu tenho que dar uma inserida em uma atividade com teórica pra poder subsidiar o campo que cobra a teoria, na ficha de avaliação (**PO$_3$**).*

*[...] no momento em que o aluno está desempenhando, eu faço uma avaliação oral e geralmente eu levo outras avaliações relacionadas a vamos dizer assim, em formas de teste mesmo, em forma de prova, eu levo algumas provas para que em determinada temática ele desenvolva para ver como está diante daquele assunto, e não em forma geral, então como no estágio a gente se depara com diversos procedimentos, diversas temáticas vamos dizer assim, eu nos primeiros dias, primeiro e segundo dia vou fazendo uma análise de que eles estão com mais dificuldades, nos outros eu vou implementando essas provas, esses testes para ver como anda esse aprendizado deles, dos primeiros dias. Porém, como eu disse, é realmente teste, realmente prova, as vezes não avalia como deveria ser (**PO$_4$**).*

*Geralmente eu faço avaliações diárias, de acordo com cada aluno, então eu, geralmente eu não escrevo, mas aí eu já vou mentalizando e identificando quais são os alunos que vão se destacando, os alunos que tem maior dificuldade, já identifico no primeiro dia e ai vou acompanhando aqueles alunos, principalmente os que mais tem dificuldade pra identificar se ele tá tendo evolução, e ai quando você chega no último dia que geralmente é a sexta feira, nós conseguimos, eu consigo no caso, identificar a evolução, então eu não parto do princípio de como ele chegou, mas do princípio de o que ele evoluiu, não só os alunos mais fracos, mas os alunos também que são mais inteligentes, mais dinâmicos (**PO$_5$**).*

*Não [...] porque durante a semana de estágio já é um pouco corrido [...] (**PO$_6$**).*

*Não, permanece o mesmo pra avaliação, eu utilizo a ficha que é disponibilizada pela instituição e aí a gente considera todo o cenário, de participação do aluno, de interação, de postura ética-profissional, de engajamento, iniciativa, pra complementa-la, mas de instrumento mesmo, palpável, só esse, que é o que ela dispõe e o que nos resguarda [...] (**PO$_7$**).*

Eu faço uma ficha minha [...] eu costumo colocar alguns eixos que eu avalio né, em relação aos procedimentos que foram executados [...] que a ficha não contempla, de como eles se saíram [...] e eu vou pontuando com mais, com menos, com mais ou menos, e eu entendo a minha avaliação [...] e ai a partir daquilo eu complemento. [...] eu tenho o habito de levar alguns, alguns casos clínicos pra poder a gente discutir, levo algumas palavras, termos técnicos, pra que eles possam é, colocar o termo técnico traduzido, digamos traduzir o termo técnico e a partir daquilo ali eu também faço uma pontuação [...] *(**PO$_8$**).*

*Uso. Às vezes quando eu tenho um grupo que é iniciante, ou que eu tenho dificuldade de estar acompanhando individualmente, eu crio uma fichinha pra tá acompanhando e coloco os tópicos, os nomes deles e as datas e coloco os tópicos que eles precisam melhorar, eu crio assim, um próprio instrumento meu pra tá ajudando junto com o da faculdade (**PO$_9$**).*

Diante das falas proferidas acima, pode-se constatar que maioria dos participantes rotineiramente utiliza algum método ou instrumento físico para complementar a avaliação e facilitar este processo, bem como, o uso da ficha institucional. O predomínio é por atividades escritas como exercícios, casos clínicos e até mesmo prova, tendo como objetivo avaliar a teoria sobre os procedimentos e técnicas.

Deste modo, o estágio supervisionado que possui como proposta a atuação prática dos discentes nos diversos tipos de assistências em instituições de saúde, perde um pouco do seu foco, visto que o estudante ao invés de estar praticando junto aos pacientes dos serviços acaba por realizar atividades de cunho teórico, igualmente a processo utilizado em sala de aula.

> A formação de um profissional para o mercado de trabalho não pode ser marcada apenas pela teoria, é preciso que o discente conheça seu espaço de atuação e é no estágio supervisionado que se encontra a oportunidade de o aluno expandir conhecimentos, associando a teoria à prática (EVANGELISTA; IVO, 2014, P. 124).

Segundo Ramos e colaboradores (2018) a relevância do estágio supervisionado na formação do enfermeiro é exatamente a possibilidade de desenvolver competências e habilidades inerentes a profissão, sendo oportunizado colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula.

A partir do momento em que o estudante passa a trabalhar mais a teoria nos estágios do que a prática propriamente dita, o objetivo não se cumpre e as consequências serão colhidas após a formação, apresentando-se como realização de procedimentos de forma insegura ou até mesmo errada.

Pode-se inferir que a utilização de instrumentos para verificação de conhecimento teórico nos estágios é necessária para os participantes deste estudo, em decorrência de não conseguirem avaliar a prática de todos os alunos, bem como, pela dificuldade de utilizar o instrumento institucional para avaliar. De certa forma, trata-se de uma saída para justificar a nota dada aos discentes.

Outro fator agravante em relação a uma formação profissional insatisfatória é considerar o tempo de estágio muito curto (5 dias) e ainda assim inserir atividades teóricas, diminuindo ainda mais a realização de práticas e o desenvolvimento da aprendizagem de competências necessárias para atuar profissionalmente.

Dentre as técnicas utilizadas pelos participantes para melhor realizar a avaliação, a fala do **PO_5** gera uma reflexão sobre a subjetividade da avaliação realizada, pois o fato de memorizar, sem realizar anotações sobre o desempenho dos estudantes, dificuldades e facilidades particulares de cada um deles, parte da prerrogativa do que é julgado pelo professor, mas que não necessariamente condiz com a realidade da desenvoltura do aluno.

Deve-se considerar também que a quantidade de alunos por grupos nos estágios é elevada, conforme a fala dos próprios professores participantes, e deste modo há um maior risco de haver confusões no momento de “memorizar” a atuação de cada discentes, gerando um engano no processo avaliativo ou até mesmo uma injustiça para com o estudante.

Também houve compartes que afirmaram não fazer uso de nenhuma outra técnica ou utilização de instrumento complementar, apesar de todos no subitem 4.2 terem direcionado que o instrumento institucional é incompleto e dificulta a avaliação.

Diante do exposto, é imprescindível compreender que a teoria é parte de grande relevância para o desenvolvimento das práticas, porém o estágio supervisionado deve ser o local onde a associação entre a teoria e a prática ocorra, preferencialmente, no momento em que o procedimento esteja sendo realizado. Ao dispor os alunos para exercitar a teoria através de exercícios, provas ou estudos de caso, passasse-se a simular situações de assistências a pacientes e a reviver as práticas de sala de aula e/ou laboratórios.

O prejuízo é imensurável na formação dos enfermeiros e esse dano terá repercussões não apenas para o profissional assistencial, mas também para atuação na docência, visto que este estudante, futuro enfermeiro, não terá segurança para saber fazer e nem para saber ensinar, comprometendo a formação de outros bacharéis em enfermagem e da comunidade assistida como um todo, que pode ser vítima de procedimentos realizados de forma errônea que gerem até mesmo um agravo definitivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo proporcionou uma análise sobre o processo avaliativo em um curso de graduação em enfermagem realizado em campos de estágios supervisionado, foco da pesquisa, porém permitiu ampliar o olhar para a formação do profissional enfermeiro, que tem se apresentado de forma insatisfatória quanto ao preparo profissional do estudante para atuar como enfermeiro assistencial e traz luz às dificuldades enfrentadas por enfermeiros docentes na prática do ensino.

Foi possível contemplar todos os objetivos propostos por esta pesquisa, os quais foram: compreender como é conduzido o processo avaliativo dos alunos em estágio realizado pelos professores orientadores do curso em graduação em enfermagem; e de forma específica, analisar os instrumentos avaliativos utilizados pela IES; traçar o perfil dos professores orientadores e analisar como é realizada à avaliação pelos professores orientadores.

Outro aspecto de extrema relevância que foi possível constatar está relacionado à legislação vigente que trata sobre a permissão do enfermeiro na atuação do magistério, bem como sobre o desenvolvimento do estágio supervisionado, sendo percebidas inúmeras inconsistências, ausência de determinações mais claras e objetivas, além de cláusulas que geram um descontrole sobre o processo de ensino aprendizagem e avaliativo, deixando brechas para uma condução de estágio com logística que prejudica e interfere em uma boa formação do profissional enfermeiro assistencial.

Foi notório também que não existe um consenso sobre as definições diversas dadas aos profissionais que atuam como professores em campos de estágio (preceptor, tutor, professor orientador, etc) e que os enfermeiros que estão desempenhando a função de formadores dos futuros enfermeiros, ao menos nos estágios, não possuem preparo pedagógico, conduzindo os estudantes sem noções sobre didáticas, metodologias de ensino, processo avaliativo.

Apesar de não infringir as leis vigentes sobre a realização dos estágios supervisionados, a IES não realiza uma avaliação dos seus docentes periodicamente, logo não conhece as dificuldades existentes, nem como é realizado o processo avaliativo pelos professores enfermeiros e, consequentemente, não são identificadas as falhas desse processo.

É de conhecimento da Instituição que os professores orientadores que atuam nos estágios não possuem especialização voltada para o ensino, porém ainda assim não são proporcionados momentos de formação com esse foco para os profissionais, os quais seguem o processo tanto de ensino, quanto de avaliação através de conhecimentos empíricos ou reproduzindo ensinamentos/comportamentos de professores que fizeram parte da sua formação.

Não podemos deixar de citar pontos positivos que foram identificados também no decorrer deste estudo, como a realização (em curso ou concluída) da especialização *Stricto Sensu* pela maioria dos professores da amostra, demonstrando um interesse em ampliar conhecimentos e melhorar sua prática docente. Outro aspecto relevante é o fato de utilizarem outros meios para realizar a avaliação sem se aterem exclusivamente a ficha avaliativa, buscando, de certa forma, por uma avaliação com respaldo científico, fugindo da subjetividade da avaliação baseada apenas na observação para o julgamento da aptidão do discente.

Vale ressaltar que apesar deste estudo buscar analisar o processo avaliativo realizado nos estágios, foi possível identificar problemas no processo ensino aprendizagem e avaliativo dos conteúdos ministrados em sala de aula, por professores que obrigatoriamente possuem mestrado ou doutorado. Os dados obtidos permitiram observar que os estudantes chegam aos estágios despreparados, sem a aprendizagem satisfatória para realizar a associação teórico-prática.

Logo, cabe repensar também sobre as formas, instrumentos avaliativos que estão sendo realizados/utilizados nas disciplinas teóricas e que estão aprovando estudantes para dar continuidade aos semestres do curso sem a devida aprendizagem que dará a base para chegarem aos estágios bem preparados e seguros, ao menos, teoricamente.

Ao alinharmos o diálogo dos teóricos sobre processo avaliativo com os resultados obtidos neste estudo, identificamos inúmeras divergências relacionadas ao “como deve ser feito” e “como está sendo feito” e isso também se aplica à formação tanto de enfermeiros quanto de docentes.

Esta pesquisa demonstra que os órgãos competentes que lideram tanto a profissão (COFEN) como a educação (MEC) e a Saúde (MS) não estão atentos a qualidade da formação dos estudantes que se tornarão profissionais da área da saúde, visto que, diversas legislações não são atualizadas há anos, não

acompanham as mudanças no cenário saúde-doença e as modificações no perfil tanto dos professores e alunos, quanto dos enfermeiros.

Apesar deste estudo analisar apenas um curso de graduação em enfermagem, é sabido que muitas outras graduações, inclusive de outras áreas como por exemplo ciências humanas, também possuem uma legislação que permite ao graduado lecionar nos cursos de graduação de sua mesma formação, ou seja, atuarem na docência sem especialização no magistério, lançando ao mercado de trabalho profissionais formados por “professores” sem conhecimento sobre formação no ensino.

Trata-se de um problema que envolve várias esferas da gestão, as quais possuem outros focos e direcionam ações que não modificam a situação atual da formação de profissionais no ensino superior, gerando conseqüências para toda população assistida, especialmente na área da saúde.

Os estágios tal qual como ocorrem, com elevado quantitativo de alunos, procedimentos escassos, carga horária insuficiente para promoção da aprendizagem, professores sem formação competente e instrumentos avaliativos que mais atrapalham do que facilitam o processo, não conseguem capacitar o aluno para atuar profissionalmente de forma segura e responsável.

Espera-se que este estudo possa contribuir e ampliar uma reflexão crítica sobre os profissionais que exercem a função de docente na enfermagem, especialmente os professores orientadores atuantes nos estágios supervisionados. Que as IES não se preocupem apenas em seguir a legislação vigente, mas que identifiquem e interfiram nas problemáticas existentes no processo avaliativo do curso como um todo e que os órgãos competentes possam repensar e modificar as exigências e pré-requisitos necessários para o enfermeiro atuar no ensino, bem como promover mudanças no currículo da graduação para que haja ensinamentos direcionados para a prática docente após formação de forma efetiva que permita uma atuação competente e responsável e promova benefícios para a comunidade ao entregar-lhes profissionais de elevada procedência e humanizados.

Devido ao foco deste estudo ter sido o processo avaliativo realizado apenas em campos de estágio e, particularmente, no curso de graduação em enfermagem, outros aspectos de extrema relevância não foram considerados, abrindo-se um leque de outras possibilidades para o prosseguimento de outras pesquisas relacionadas à análise de questões específicas sobre: a formação docente durante a

graduação; a base curricular dos cursos de graduação na área da saúde, bem como de outras áreas; as inconsistências e contradições nas normatizações para a realização dos estágios curriculares supervisionados; o processo avaliativo realizado em salas de aulas; dentre outros, desta forma, ampliando para as questões do ensino, no uso de metodologias e a investigação em outros cursos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores:** estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2004.

ALMEIDA E. B.; LÜDKE M. *O estágio como espaço de reflexão entre a teoria e a prática*. **Revista Intersaberes**, vol. 7 n.14, p. 429-433, ago. - dez. 2012. Disponível em: https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/334/205. Acesso em: 13 dez. 2019.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente***.* São Paulo: Cortez, 2014.

ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11 – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ARETIO, G. L. **La educación a distancia***:* de la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel Educación, 2001.
Associação Brsileira de Enfermegem – ABEn. *ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM.* **Rev. Bras. Enferm**, vol. 30, n. 2. Brasília, 1977.

BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. *A escola brasileira faz diferença?* Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4a série. In: Franco, C. (Ed.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação** (pp. 155-172). Porto Alegre: Artmed. 2001.

BARBOSA, M. F. S. O.; REZENDE, F. *A prática dos tutores em um programa de formação pedagógica a distância: avanços e desafios*. **Interface - Comunic., Saúde, Educ**, vol. 10, n. 20, p. 473-486. São Paulo, jul.-dez. 2006.

BARBOSA, M. R.; YAEGASHI, M. S. Instituto Educacional Irineu Evangelista de Souza Faculdade de Mauá – FAMA. **Manual do estágio supervisionado enfermagem - nova matriz.** Mauá, 2014. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/cursos/arquivos/20170512151437.pdf. Acesso em: 24 jul. 2019.

BARISON, R. G. *A avaliação como prática docente em estágio supervisionado em enfermagem.* **Rev. TERRA E CULTURA**, ANO XVIII, n. 35, p. 101 a 120. Jul.-dez. 2002. Disponível em: https://www.unifil.br/portal/images/pdf/documentos/revistas/revista-terra-cultura/terra-e-cultura-35.pdf#page=110. Acesso em: 29 nov. 2019.

BARRETO, V. H. L. et al. Papel do professor orientador da atenção primária em saúde na formação da graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco: um termo de referência. **Rev. bras. educ. med**., vol. 35, n. 4. Rio de Janeiro, dez. 2011.

BENITO, G. A. V. *et al*. *Desenvolvimento de competências gerais durante o estágio supervisionado.* **Rev. Bras. Enfermagem**, vol. 65, n. 1, p. 172-178. Brasília, jan.-fev. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v65n1/25.pdf. Acesso em: 16 fev. 2020.

BISPO, E. P. F.; TAVARES, C. H. F.; TOMAZ, J. M. T. *Interdisciplinaridade no ensino em saúde:* o olhar do professor orientador na Saúde da Família. **Interface Comun. Saúde Educ**., vol. 18, n. 49, p. 337-350. Botucatu, abr.-jun. 2014.

BLAYA, C. *Processo de Avaliação.* 2007. Disponível em http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004_07_20_tex.htm. Acesso em: 21 set. 2019.

BOAS, B. M. F. V.; SOARES, S. L. **O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores.** Cad. Cedes, v. 36, n. 99, p. 239-254, Campinas, mai.-ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00239.pdf. Acesso em: 01 fev. 2020.

BOLLELA, V. R.; MACHADO, J. L. M. ***Internato baseado em competências:*** "Bridging the gaps". Minas Gerais: Editora Medvance, 2010.

BORBA, A. M. *A Metodologia pertinente ao estudo da identidade de professores na prática da avaliação escolar.* **Contrapontos,** v.1, n.1. p. 39-61. Itajaí, 2001.

BOTTI, S. H. O. **O Papel do Professor orientador na Formação de Médicos Residentes:** um estudo de residências em especialidades clínicas de um hospital de ensino. 2009. 104 f. Tese (Doutorado) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2009.

BOTTI, S. H.; REGO, S. *Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis?* **Rev. bras. educ. med**., vol. 32, n. 3, p. 263-73. Rio de Janeiro, 2008.

_____. Decreto nº 20.109, de 15 de Junho de 1931. Regula o exercício da enfermagem no Brasil e fixa as condições para a equiparação das escolas de enfermagem. **Diário Oficial da União**, 28 jun. 1931., Seção 1. (Publicação Original).

_____. Decreto nº 791, de 27 de Setembro de 1890 - Crêa no Hospicio Nacional de Alienados uma escola profissional de enfermeiros e enfermeiras.
Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 2456 Vol. Fasc.IX (Publicação Original)

_____. Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 1986., Seção I.

_____. Lei Nº 2.604, de 17 de setembro de 1955. Regula o exercício da enfermagem profissional. *Diário Oficial da União*, 21 set. 1955., Seção I.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, 26 set. 2008., Seção I.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). **Diário Oficial da União**, 11 fev. 1998., Seção 1.

_____. Ministério da Saúde. **PROFAE** – Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem, 1999. Disponível em: http://www.profae.gov.br/pagina_qualifica.htm. Acesso em: 23 jun. 2019.

_____. Portaria nº 435, de 17 de março de 2016. Dispõe sobre os programas de estágio estudantil no âmbito do Ministério da Saúde e entidades vinculadas. **Diário Oficial da União**, 18 mar. 2016., nº 53, Seção 1.

_____. PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 285, DE 24 DE MARÇO DE 2015. Redefine o Programa de Certificação de Hospitais de Ensino (HE). **Diário Oficial da União**, 25 mar. 2015., Seção I.

_____. **Referenciais de qualidade para a educação superior à distância**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União***,* 09 nov. 2001., Seção I.

_____. **Seja um professor**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao. Acesso em: 05 de jan. 2020.

CÂMARA, A. M. C. S. *et al. Percepção do processo saúde-doença: significados e valores da educação em saúde.* **Rev. bras. educ. med***.,* vol. 36, n. 1, supl.1. Rio de Janeiro, jan.-mar. 2012.

CARRARA, K. Avaliando a avaliação. In. RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. (Org.). **Avaliação sob exame**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

CHAVES, M. J. C.; BARBOSA, E. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. *Influência da monitoria acadêmica na formação do ser docente na enfermagem:* um relato de experiência. **Revista COCAR**, v.11, n. 22, p. 202-227. Belém, Jul.-Dez, 2017.

COELHO E. A. C. ***Enfermeiras que cuidam de mulheres*****:** conhecendo a prática sob o olhar de gênero [tese]. São Paulo (SP): Escola de Enfermagem da USP, 2001.

Conselho Federal de Enfermagem – COFEN. Câmara Técnica de Legislação e Normas (CTLN). Câmara Técnica de Educação e Pesquisa (CTEP). **Parecer Conjunto 01/2017**. 2017.

Conselho Federal de Enfermagem – COFEN. *Escola de Enfermagem Alfredo Pinto:* 120 anos cuidando da enfermagem. **Enfermagem em Foco**, vol. 1, n. 3, p. 136-138. Brasília, 2010. Disponível em: http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/44/44*. Acesso em: 02 nov. 2019.*

Conselho Federal de Enfermagem – COFEN. O Cofen. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/o-cofen. Acesso em: 23 ago. 2019.

Conselho Federal de Enfermagem – COFEN. **Pesquisa inédita traça perfil da enfermagem em 06 de maio de 2015.** Disponível em: http://www.cofen.gov.br/pesquisa-inedita-traca-perfil-da-enfermagem_31258.html . Acesso em: 11 jun. 2019.

DELORS, J. (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 6ª Edição, Campina, SP: Autores Associados, 1999.

DIAS, I. M. A. V. et al. A tutoria no processo de ensino aprendizagem no contexto da formação interprofissional em saúde. **Saúde Debate**, vol. 40, n. 111, p. 257-267. Rio de Janeiro, out.-dez. 2016.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DICIO. **Dicionário Online de Português.** São Paulo: Empresa 7graus, 2019. Disponível em: https://www.dicio.com.br/aurelio-2/. Acesso em: 06 de nov. 2019.

DONOSO, M. T. V.; DONOSO, M. D. *O Cuidado e a Enfermagem em um contexto histórico.* **Revista de Enfermagem da UFJF**, vol. 2, n. 1, p. 51-55. Juiz de Fora, jan.-jun. 2016.

ERZINGER, A. R. **A formação universitária para uma prática social transformadora do profissional de enfermagem na visão de enfermeiras e enfermeiros** [dissertação]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná; 2002.

EVANGELISTA, D. L.; IVO, O. P. *Contribuições do Estágio Supervisionado para a formação do profissional de enfermagem:* expectativas e desafios**. Revista Enfermagem Contemporânea**, vol. 3, n. 2, p. 123-130, dez. 2014.

FACULDADE MARECHAL RONDON. **Manual de Estágio Supervisionado da Enfermagem.** São Manuel, 2019. Disponível em: https://s3.uninove.br/app/uploads/2016/04/18101015/1574093415-1574093415-Manual-Estagio-Supervisionado_Enfermagem.pdf. Acesso em: 23 out. 2019.

FAGUNDES, G. *A diferença entre as figuras de orientador e supervisor de estágio na educação superior***. Educação Superior Comentada.** Ano 2, n. 16. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Julho, 2014.

FERREIRA, F. C; DANTAS, F. C.; VALENTE, G. S. C. *Saberes e competências do enfermeiro para preceptoria em unidade básica de saúde.* **Rev. Bras. Enferm***,* vol. 71, supl. 4. Brasília, 2018.

FERREIRA JUNIOR, M. A. *Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros.* **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 61, n. 6, p. 866-871. Brasília-DF, dez. 2008.

FRANÇA, A. P. A.; SOUZA, L. J. F. **Estágio em serviço social e o processo de formação profissional: entre rebatimentos e possibilidades**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL: Desafios Contemporâneos, vol. 1, Londrina, 2015.

FRANCISCO, J. G. G.; MORAES, D. A. F. *A autoavaliação como ferramenta de avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem*. XI Congresso Nacional de Educação. **Educere.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7225_4132.pdf. Acesso em: 28 fev. 2020.

FREITAS, M. F. **Existe diferença em ser professor ou preceptor nos cursos de graduação da saúde?** Encontro Mineiro sobre investigação na escola [Internet]. Minas Gerais, 2015 [cited 2016 Nov 11]; vol. 1, n. 3, p. 33-35. Disponível em: http://www.uniube.br/eventos/emie/ arquivos/2015/anais_eletronicos/1.pdf. Acesso em: 03 out. 2019.

FREITAS, S. L.; COSTA, M. G. N.; MIRANDA, F. A. *Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica*. **Meta: Avaliação**, vol. 6, n. 16, p. 85-98. Rio de Janeiro, jan.-abr. 2014.

FONSÊCA, G. S.; JUNQUEIRA, S. R. *Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde da Universidade de São Paulo (Campus Capital):* o olhar dos tutores. **Ciênc. saúde coletiva***,* vol. 19, n. 04. São Paulo, abr. 2014.

GASTALDI, A. B.; HAYASHI, A. A. M. *Enfermeiros e educadores*: um desafio. **Rev. TERRA E CULTURA,** ANO XVIII, n. 35, p. 97-100. Jul.- dez. 2002. Disponível em: https://www.unifil.br/portal/images/pdf/documentos/revistas/revista-terra-cultura/terra-e-cultura-35.pdf#page=110. Acesso em: 05 jan. 2020.

GIL, A. C. Como avaliar a aprendizagem dos alunos. In: ____. ***Didática do ensino superior***. São Paulo: Atlhas, 2010. Cap. 14, p. 239-283.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior***.* São Paulo: Atlas, 2006.

GODTSFRIEDT, J. **Ciclos de vida profissional na carreira docente**: revisão sistemática da literatura. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

GONTIJO, E. D.; ALVIM, C. G.; LIMA, M. E. C. C. *Manual de avaliação da aprendizagem do curso de graduação em Medicina*. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 5, n. 1, p. 205-326. Belo Horizonte, abr. 2015.

GUARAGNI, C.; CHAVES, A. G. C. R. *Estágio supervisionado: uma pesquisa com estudantes de psicologia.* **Revista Destaques Acadêmicos**, vol. 9, n. 3, Lajeado, 2017.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

HIGARASHI, I. H.; NALE, N. *O Estágio Supervisionado de Enfermagem em hospitais como espaço de ensino-aprendizagem: uma avaliação*. **Revista Ciência, Cuidado e Saúde**, vol. 5, supl., p. 65-70. Maringá, 2006.

HUBERMAN, M.; **O ciclo de vida profissional de professores**. In: Nóvoa, A. (org) Vida de professores. Porto Editora. 2000.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). **Censos Educacionais do Inep revelam mais de 2,5 milhões de professores no Brasil.** 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censos-educacionais-do-inep-revelam-mais-de-2-5-milhoes-de-professores-no-brasil/21206. Acesso em: 17 fev. 2020.

*JACOBS, E. **O preceptor nos cursos superiores da área de saúde**. Jacobs Advogados Associados. Belo Horizonte, mai. 2017. Disponível em: https://www.jacobsadvogados.com.br/single-post/2017/05/06/O-preceptor-nos-cursos-superiores-da-%C3%A1rea-de-sa%C3%BAde. Acesso em: 12 set. 2019.*

JESUS, G. R.; LAROS, J. A. Eficácia escolar: regressão multinível com dados de avaliação em larga escala. **Avaliação Psicológica**, vol. 3, n. 2, p. 93-106. 2004.

JESUS, J. C. M.; RIBEIRO, V. M. B. *Uma Avaliação do Processo de formação Pedagógica de Preceptores do Internato Médico*. **Rev. bras. educ. med**., vol. 36, n. 2, p. 153-161. Rio de Janeiro, 2012.

KRAEMER, M. E. P. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber.** V Colóquio Internacional sobre Gestión Universitária en América del Sur. Mar Del Plata, dez. 2005.

KRAEMER, M. E. P. *Avaliação da aprendizagem como construção do saber*. **Revista eletrônica: Educación Superior. Investigaciones y Debates**, 2006. Disponível em: http://integral.objectis.net/AvaliarSaberes. Acesso em 15 de out de 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 30ª reimpressão. São Paulo-SP: Cortez, 1994. (Coleção magistério. Série formação do professor).

LONGHI, D. M. *et al*. **Manual de preceptoria** – Interação comunitária da Medicina/ UFSC. Florianópolis, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar***: estudos e proposições*. 22ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1998.

MAGGIO, M. O tutor na educação à distância. In: LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância:** temas para um debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 93-110.

MARRAN, A. L; LIMA, P. G.; BAGNATO, M. H. S. *As políticas educacionais e o estágio curricular supervisionado no curso de graduação em enfermagem*. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 1, p. 89-108, jan.-abr. 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00025. Acesso em: 30 Abr. 2019.

MELNIKOFF, R. A. A.; MELNIKOFF, E. A. A. **Professora, professorinha primeira profissão que legitima a mulher do século XIX.** IV CONGRESSO SERGIPANO DE HISTÓRIA & IV ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH/SE O CINQUENTENÁRIO DO GOLPE DE 64. Aracajú. 21 a 24 de outubro de 2014.

MENDES, O. M. **Formação de professores e avaliação educacional:** *o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação*. 2006. 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MEURER, M. **A avaliação e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem.** Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Programa de Desenvolvimento Educacional. Universidade Estadual de Londrina. 2016.

MICHAELLIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos Ltda, 2019.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

MISSAKA, H.; RIBEIRO, V. M. B. *A Preceptoria na Formação Médica:* o que Dizem os Trabalhos nos Congressos Brasileiros de Educação Médica 2007-2009. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA**, Vol. 35, n. 3, p. 303-310. Rio de Janeiro, 2011.

MORAN, J. M. *O que é educação à distância.* 2005. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf . Acesso em: 20 dez. 2019.

MORENO, C. A. et al. Atribuições dos Profissionais de Enfermagem na Estratégia de Saúde da Família, uma Revisão das Normas e Práticas. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, Vol. 19, n. 3, p. 233-240. Paraíba, 2015.

NEVES, R. S.; BARROS, A. F. ***Manual de avaliação do curso de graduação em Enfermagem.*** Brasília: Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde; Escola Superior de Ciências da Saúde, 2014.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. *Avaliação da Aprendizagem na Universidade*. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v.09, p. 37-46, 2005.

OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L. R. C.; MILL, D. A Gestão da Sala de Aula Virtual e os Novos Saberes para a Docência na Modalidade de Educação a Distância. In: Mill, D.; OLIVEIRA, M. R. G.;RIBEIRO, L. R. C. (Org.) **Polidocência na Educação a Distância:** Múltiplos Enfoques**.** São Carlos: EdUFScar, 2010.

ORTEGA, M. C. B. *et al*. *Formação acadêmica do profissional de enfermagem e sua adequação às atividades de trabalho*. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, vol. 23, n. 3, p. 404-10. Murcia, Espanha, mai.- jun. 2015.

PERBONEI, J. G.; CARVALHO, E. C. *Sentimentos do estudante de enfermagem em seu primeiro contato com pacientes*. **Revista Brasileira Enfermagem**, vol. 64, n. 2, p. 343-347. Brasília, mar.-abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v64n2/a19v64n2.pdf. Acesso em: 17 de jan. 2020.

PERES, M. A. A. *Escola de Enfermagem Anna Nery da Universidade Federal do Rio de Janeiro: 90 anos de sua criação.* ***Esc. Anna Nery****,* vol.17, n. 1. Rio de Janeiro, jan.-mar. 2013.

PINHO, M. J. S.; NASCIMENTO, A. T. P. *Identidade profissional de enfermeiros/as: perspectivas de formação docente.* **Revista Profissão Docente**, vol. 17, n. 37, p. 78-87. Uberaba, ago.- dez. 2017.

PRADO, E. V.; STEIN, A. V.; PEREIRA, R. *A compreensão da história da Enfermagem a partir dos métodos ativos de ensino/aprendizagem da Faculdade AGES.* **Rev. Ed. Popular**, vol. 11, n. 2, p. 83-94. Uberlândia, jul.-dez. 2012.

RAMOS, T. K. *et al*. *Estágio Curricular Supervisionado e a formação do enfermeiro*: atividades desenvolvidas. **Rev. Enfermagem**, vol. 8, n. 1, p. 59-71. UFSM, jan. – mar. 2018.

RAMPAZZO, S. R. R. **Instrumentos de avaliação:** reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem. O professor PDE e os desafios da escola pública paraense. Produção didático-pedagógica. Volume 02. Londrina. 2011.

REGO, S. **A prática na formação médica:** os estágios extracurriculares em questão. Rio de Janeiro; 1994. Mestrado [Dissertação] — Instituto de Medicina Social, UERJ.

ROCHA, P. F.; WARMLING, C. M.; TOASSI, R. F. C. *Professor orientador como modalidade de ensino na saúde*: Atuação e características do professor orientador cirurgião-dentista na Atenção Primária. **Revista Saberes Plurais/ Educação na Saúde**, vol. 1, ano 1. Rio Grande do Sul, 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos

para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinvile-SC: UNIVILLE, 2003. Cap 5, p. 121-139.

RUSSELL, M. K.; AIRASIAN, P. W. **Avaliação em sala de aula:** conceitos e aplicações. 7ª. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SANTOS, C. R. (org.). **Avaliação Educacional***:* um olhar reflexivo sobre sua prática. São Paulo: Avercamp, 2005.

SANTOS, L. **Auto-avaliação regulada**: por quê, o quê e como? Universidade de Lisboa. 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/8802958/Auto-avalia%C3%A7%C3%A3o_regulada_porqu%C3%AA_o_qu%C3%AA_e_como. Acesso em: 12 nov. 2019.

SANTOS, M. R.; VARELA, S. A. *Avaliação como um Instrumento Diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Inicias do Ensino Fundamental*. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano I, n. 1, ago.-dez. 2007.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Científica**, vol. 7, n. 1, 2013.

SEBOLD, L. F.; CARRARO, T. E. *Modos de ser enfermeiro-professor no ensino do cuidado de enfermagem:* um olhar heideggeriano. **Rev. bras Enferm** [Internet]. 2013 [cited 2017 Aug 30], vol. 66, n. 4, p. 550-556. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672013000400013&lng=pt. Http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672013000400013. Acesso em: 13 set. 2019.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – SES. COMISSÃO NACIONAL DE RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE RESOLUÇÃO - CNRMS Nº 2, DE 13 DE ABRIL DE 2012. Dispõe sobre Diretrizes Gerais para os Programas de Residência Multiprofissional e em Profissional de Saúde. **Diário Oficial da União**, 16 abr. 2012., Seção I.

SILVA, C. C.; SILVA, A. T. M. C.; OLIVEIRA, A. K. S. *Processo avaliativo em estágios supervisionados: uma contribuição para o estudo*. **Cogitare Enfermagem**, vol. 12, n. 4, p. 428-438, out.-dez. 2007.

SILVA, M.F.; BRAUN, J. R.; LIMA, I. T. C. *Caracterização do perfil dos professores que atuam no curso técnico de enfermagem no Colégio Estadual Jorge Schimmelpfeng da cidade de Foz do Iguaçu.* **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Campus

Medianeira, vol. 1, n. 11. 2015. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/4269. Acesso em: 09 mai. 2019.

SILVA, R. M.; SILVA, I. C. M.; RAVALIA, R. A. *Ensino de enfermagem: reflexão sobre o estágio curricular supervisionado.* **Revista Práxis**, ano I, n. 1, jan. 2009.

SILVEIRA, R.; CORRÊA, A. K. *Análise integrativa da literatura (1999-2003):* ensino em educação profissional em enfermagem. **Revista de Enfermagem da UERJ**, vol. 13, n. 1, p. 91 – 96. Rio de Janeiro, jan.-abr. 2005.

SOUZA, M. B. et al. Desafios da supervisão escolar: o papel do supervisor escolar no planejamento participativo-escolar. **Filos. Educ**., vol. 22, n. 3, p. 482-499. Caxias do Sul, set.-dez. 2017.

SOUSA, P.T.; NAZARENO, D.A.; SOUZA, M.H.F. **Professor na contemporaneidade?** O desafio de ser. III CONEDU – Congresso Nacional de Educação. 2016.

SPESSOTO, M. M. R. L.; MISSIO, L. *O incrementalismo na licenciatura em enfermagem a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais*. **Educação e Fronteiras On-Line**, vol. 5, n.14, p.120-133. Dourados/MS, jan.-abr. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Cristhiane%20Santiago/Downloads/5702-17134-1-PB%20(2).pdf. Acesso em: 04 jan. 2020.

TREVISO, P.; COSTA, B. E. P. *A percepção de profissionais da área de saúde relativa à sua formação como conferentes*. **Texto contexto-enferm** [Internet]. 2017 [cited 2017 Aug 30], vol. 26, n. 1. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072017000100315&lng=pt. Epub.http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017005020015. Acesso em: 26 out. 2019.

UNIFAVIP. Centro Universitário do Vale do Ipojuca. **Manual de Estágio**. Caruaru, 2016.

UNIFAVIP. Centro Universitário do Vale do Ipojuca. **Manual de Estágio**. Caruaru, 2020.

UNIFAVIP. Centro Universitário do Vale do Ipojuca. **Matriz curricular**. 2019 Disponível em: https://vpinov.integrees.net/radar/#/course-portal/216. Acesso em: 14 de nov. 2019.

VENDRUSCOLO, C. *et al. Enfermeiro Professor: Limites e Possibilidades da Carreira Docente*. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, vol. 22, n. 2, p. 95-100. 2018.

VITO, D. Z.; SZEZERBATZ, R. P. *A avaliação no ensino superior: a importância da diversificação dos instrumentos no processo avaliativo*. **Educere,** v. 17, n. 2, p. 221-236. Umuarama, jul.-dez. 2017.

ZARPELLON, L. D. *A relação teoria e prática no processo de formação do enfermeiro. Congresso Nacional de Educação*. **Educere**, vol. 7, p. 1378-1390. Paraná, 2006.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a),

Você está sendo convidado a participar de um estudo intitulado “ANÁLISE DO PROCESSO AVALIATIVO REALIZADO POR PROFESSORES ORIENTADORES DO CURSO DE ENFERMAGEM DE UMA IES NO MUNICÍPIO DE CARUARU”, que está sendo desenvolvido por Cristhiane Patrícia Lima Santiago Leitão, aluna do Programa de Pós- Graduação em Educação, Ciências e Matemática – *Stricto Sensu*, sob a orientação das Professoras Drª. Kátia Silva Cunha.

Este estudo justifica-se pelo fato de que a formação de um estudante de enfermagem é determinante na competência e qualidade do futuro enfermeiro e nesse contexto, o professor orientador fará a diferença através de sua segurança e habilidade no processo ensino-aprendizagem e avaliativo, sendo necessário atender as metas propostas pela instituição.

O objetivo geral deste estudo é compreender como é conduzido o processo avaliativo dos alunos em estágio realizado pelos professores orientadores do curso em graduação em enfermagem. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que possui caráter exploratório e analítico, com uma população definida através de critérios que contemplem os objetivos da pesquisa. O universo a ser estudado refere-se ao grupo de professores orientadores do curso de graduação em enfermagem do Centro Universitário do Vale do Ipojuca. Assim, ao assinar este termo você estará de acordo em participar da pesquisa. As informações relacionadas ao estudo poderão ser inspecionadas pelas autoridades legais (Comitê de Ética em Pesquisa que se constitui como um colegiado interdisciplinar e independente, criado para defender os interesses dos participantes em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos). O CEP UFPE está situado na Av. das Engenharias, s/n. prédio do CCS - 1º andar, sala 4. Fone: 81 2126.8588, e-mail: cepccs@ufpe.br**.**No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito de forma sigilosa, para que a confidencialidade e privacidade dos seus participantes sejam mantidas conforme preconizado pela Resolução nº 466/2012 estabelecida pelo Conselho Nacional de Saúde, que aborda trabalhos envolvendo seres humanos. Isto significa que as informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

A pesquisa ocorrerá em seu local de trabalho, em horário previamente agendado. Na ocasião aplicaremos um questionário e gravaremos em áudio suas respostas para posterior análise. Os benefícios esperados não serão financeiros, e sim científicos, onde contribuirão para o fortalecimento de pesquisas no campo do Ensino e da Enfermagem apresentando uma proposta que evidencie no nosso contexto profissional generalista a necessidade de preocupar-se com a formação docente para atuar no ensino superior e com o processo avaliativo realizado. Por isso, você não receberá nenhum valor em dinheiro por sua participação no estudo, que deverá ser voluntária.

_____ _____

Assinatura do Participante Assinatura do Pesquisador

Em relação aos benefícios, este estudo poderá contribuir evidenciando a necessidade e a importância da preparação pedagógica desde a formação inicial, necessária ao exercício da docência, englobando não só metodologias de ensino, como também processos avaliativos.O estudo poderá envolver riscos mínimoscomo cansaço ou desconforto pelo tempo gasto na participação da entrevista. Se isto ocorrer, você poderá interromper e retomá-la posteriormente, se assim o desejar.
Salientamos ainda, que você poderá recusar em participar da pesquisa a qualquer momento e que será indenizado caso lhe sobrevenha algum dano decorrente da sua participação na pesquisa. Todas as despesas necessárias para a realização deste estudo serão ressarcidas pelos pesquisadores sem nenhum custo aos participantes.
Para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, a pesquisadora Cristhiane Patrícia Lima Santiago Leitão poderá ser encontrado no seguinte endereço: Rua Major João Paulo Correia, 34 A, Bairro Luiz Gonzaga, Caruaru - PE ou pelo contato (81) 99854-0303.
O responsável pela aplicação do questionário também tomará ciência deste termo que será assinado em duas vias, ficando uma de posse do pesquisador e a outra pelo participante da pesquisa.

Eu,
_____ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona a justificativa, objetivo, a forma de obtenção dos dados e os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. **Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo**.

_____
Assinatura do participante

Data:____/____/____

_____
Assinatura do responsável pela aplicação do questionário e realização da entrevista

Data:____/____/____

Contato dos Pesquisadores:
Esp. Cristhiane Patrícia Lima Santiago Leitão. Telefone: (81) 99854-0303
ProfªDrª.Kátia Silva Cunha. Telefone profissional: (81) 2126-7340
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UFPE - Av. das Engenharias, s/n. prédio do CCS - 1º andar, sala 4. Fone: (81) 2126.8588.

APÊNDICE B - Questionário

Data da aplicação: ____/____/_____

01. Gênero

a) Feminino
b) Masculino

02. Qual sua faixa etária?

a) Entre 21 e 25 anos
b) Entre 26 e 30 anos
c) Entre 31 e 35 anos
d) Entre 36 e 40 anos
e) Entre 45 anos ou mais

03. Graduado por qual IES?
_____

Término em que ano? _____

04. Tempo de trabalho como professor orientador nesta IES:
_____

05. Antes de trabalhar nesta IES já atuou na docência em alguma outra instituição?
a) Sim
b) Não

06. Possui Pós-graduação?
a) Sim
b) Não
Se SIM, em que área?
_____

07. Possui formação pedagógica para atuar no ensino superior:

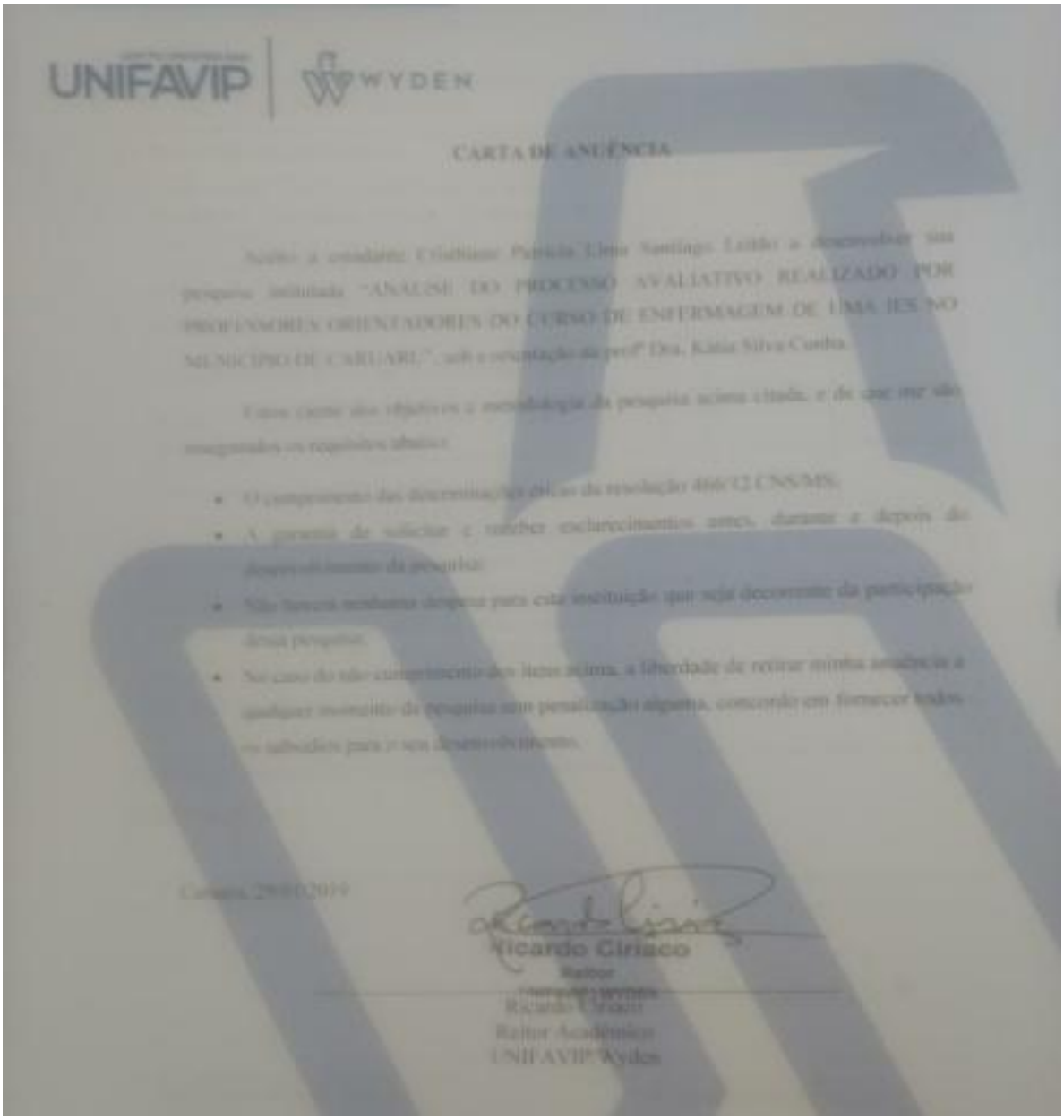
a) Sim
b) Não
c) Em curso
Se SIM, Qual?
_____

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista

1. Por que você decidiu atuar na docência?
2. Enquanto professor orientador, quais atribuições você desempenha?
3. Avaliar o aluno esta entre essas atribuições? (Caso não tenha sido citado na pergunta anterior)
4. De acordo com sua prática docente, você possui dificuldade em realizar a avaliação dos discentes? Qual(is)?*
5. Você considera que, baseado na sua formação pedagógica, realiza o processo avaliativo com propriedade no assunto?
6. Você já participou de alguma capacitação pedagógica voltada para o tema “Avaliação”?
7. Considerando que a IES na qual você trabalha possui uma ficha avaliativa para ser utilizada pelo professor orientador, você considera este instrumento completo e suficiente para realizar a avaliação?
8. Você utiliza de outros métodos ou instrumentos, além do da IES, para complementar sua avaliação? Qual(is)?*

*Caso resposta seja positiva

APÊNDICE D – Carta de Anuência



UNIFAVIP | WYDEN

CARTA DE ANUÊNCIA

Ricardo Cirisco
Reitor

Ricardo Cirisco
Reitor Acadêmico
UNIFAVIP Wyden

ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa

UFPE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - CAMPUS RECIFE -

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DO PROCESSO AVALIATIVO REALIZADO POR PROFESSORES ORIENTADORES DO CURSO DE ENFERMAGEM DE UMA IES NO MUNICÍPIO DE CARUARU

Pesquisador: CRISTHIANE PATRICIA LIMA SANTIAGO LEITAO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 06676819.7.0000.5208

Instituição Proponente: CENTRO ACADEMICO DO AGRESTE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.251.907

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa da mestranda Cristhiane Patricia Lima Santiago Leitão, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - PPGECM Centro Acadêmico de Caruaru-UFPE, sob orientação da prof. Profª Drª. Kátia Silva Cunha. É um estudo de natureza qualitativa, exploratório e analítico. Será realizado em uma Instituição de Ensino Superior (IES), localizada no município de Caruaru, agreste de Pernambuco. Os participantes serão nove professores vinculados à instituição. Serão critérios de inclusão: Professores orientadores em exercício na IES há pelo menos 03 anos, atuando em campos de estágio na média e na alta complexidade; e Critérios de exclusão: Professores que estiverem em licença médica ou maternidade. Os dados serão obtidos através de entrevista semi-estruturada, a qual será gravada, e de um questionário para obtenção do perfil profissional. O tempo estimado para responder o questionário será de aproximadamente 5 a 10 minutos e para a entrevista semi-estruturada em torno de 20 a 30 minutos. A análise dos dados será baseada em Minayo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral: compreender como é conduzido o processo avaliativo dos alunos em estágio realizado pelos professores orientadores do curso em graduação em enfermagem

Objetivos Específicos: analisar os instrumentos avaliativos utilizados pela IES; traçar o perfil dos professores orientadores e analisar como é realizada a avaliação pelos professores orientadores

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: não se concentram nos âmbitos biológico, físico ou químico, todavia, os possíveis danos aos participantes poderão ser de cunho psicoemocional. Para evitar tais danos, as entrevistas serão realizadas de forma individual e em ambiente reservado e tranqüilo, podendo ser interrompida a qualquer momento que o participante desejar. Os pesquisadores se comprometem em fornecer os devidos esclarecimentos sobre o objetivo desta pesquisa.

Benefícios: Os benefícios esperados com os resultados da pesquisa contribuirão para o fortalecimento de práticas docentes apoiadas numa avaliação da aprendizagem de cunho construtivo para fomentar o processo de ensino-aprendizagem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo relevante, que procurará responder questões importantes e pouco exploradas como por exemplo, a competência de quem prepara profissionais que irão cuidar de pessoas em níveis de maior complexidade do sistema brasileiro de saúde. Neste sentido é provável que os resultados apontem caminhos que poderão melhorar a qualidade dos formadores na área da Enfermagem.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados todos os documentos exigidos pela Res.466/2012, devidamente assinados e datados pelos responsáveis.

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

As exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o início da coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio do Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/CCS/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário

participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

O CEP/CCS/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1290185.pdf	03/04/2019 21:35:45		Aceito
Outros	CartaDeRespostaAsPendencias.docx	03/04/2019 21:32:21	CRISTHIANE PATRICIA LIMA SANTIAGO LEITAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	03/04/2019 20:46:57	CRISTHIANE PATRICIA LIMA SANTIAGO LEITAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	03/04/2019 20:45:55	CRISTHIANE PATRICIA LIMA SANTIAGO LEITAO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	31/01/2019 07:26:00	CRISTHIANE PATRICIA LIMA SANTIAGO LEITAO	Aceito
Outros	CURRICULO.pdf	30/01/2019 17:01:39	CRISTHIANE PATRICIA LIMA SANTIAGO LEITAO	Aceito
Outros	CURRICULO_ORIENTADORA.pdf	30/01/2019 17:01:11	CRISTHIANE PATRICIA LIMA SANTIAGO LEITAO	Aceito
Outros	TERMO_CONFIDENCIALIDADE.pdf	30/01/2019 16:52:12	CRISTHIANE PATRICIA LIMA	Aceito

Outros	TERMO_CONFIDENCIALIDADE.pdf	30/01/2019 16:52:12	SANTIAGO LEITAO	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_VINCULO.pdf	30/01/2019 16:06:08	CRISTHIANE PATRICIA LIMA SANTIAGO LEITAO	Aceito
Outros	ANUENCIA.pdf	30/01/2019 16:05:09	CRISTHIANE PATRICIA LIMA SANTIAGO LEITAO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	29/01/2019 12:27:42	CRISTHIANE PATRICIA LIMA SANTIAGO LEITAO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RECIFE, 09 de Abril de 2019

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador(a))

ANEXO B – Instrumento de Avaliação da IES

CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM – BACHARELADO
AVALIAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADONA MÉDIA E ALTA COMPLEXIDADE

ALUNO(A):_____PERÍODO:_____

DISCIPLINA:_____SETOR:_____

LOCAL:_____

ACOMPANHAMENTO DE ATIVIDADES

DATA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	OBSERVAÇÕES DO DOCENTE

EIXOS AVALIATIVOS	VALOR PARCIAL	AUTO AVALIAÇÃO	AVALIAÇÃO FINAL
EIXO ÉTICO-PROFISSIONAL:			
Comprometido com a atuação acadêmica/profissional (Assiduidade, pontualidade, interesse, iniciativa, postura ética, dinâmica).	**1.0**		
Mantem controle emocional durante o período de atividades práticas.	**0.5**		
EIXO DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS E PRÁTICAS ASSISTENCIAIS:			
Desempenha as técnicas com domínio do referencial teórico.	**2.5**		
Executa as atividades aplicando a SAE e registra as informações de forma clara e objetiva.	**1.5**		
Utiliza terminologia e ortografia de forma adequada.	**1.0**		
Aplica as normas de biossegurança (inclui seleção e descarte dos resíduos hospitalares, uso de EPI e controle de infecção).	**0.5**		
Executa tarefas com organização e segurança, determina prioridades (escolha e organização prévia dos recursos, conhecimento do material selecionado e da técnica necessária para a aplicação dos recursos escolhidos demonstrando correlação teórico-prática).	**3.0**		
TOTAL	**10.0**		

*A nota da auto avaliação não será computada a nota final do aluno

OBSERVAÇÕES:

_____
_____
_____
_____

Caruaru,_____ de_____de_____

_____ _____

Profº Orientador do Estágio Graduando em Enfermagem