

Jaqueline Mocelin

**REFLEXÃO DE PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO
MEDIADORA NO ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO EM ENFERMAGEM**

Dissertação submetida ao Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Enfermagem – Área de Concentração: Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem.

Orientadora: Dra Kenya Schmidt Reibnitz

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Mocelin, Jaqueline

Reflexão de professores sobre a avaliação mediadora no estágio curricular supervisionado em enfermagem / Jaqueline Mocelin ; orientadora, Kenya Schmidt Reibnitz - Florianópolis, SC, 2015.
183 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem.

Inclui referências

1. Enfermagem. I. Schmidt Reibnitz, Kenya. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. III. Título.

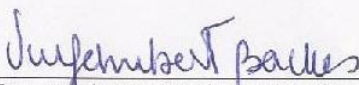
JAQUELINE MOCELIN

**REFLEXÃO DE PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO
MEDIADORA NO ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO EM ENFERMAGEM**

Esta dissertação foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do Título de:

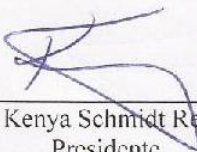
MESTRE EM ENFERMAGEM

e aprovada em 27/04/2015, atendendo às normas da legislação vigente da Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Área de Concentração: **Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem.**

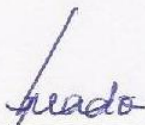


Dra. Vânia Marli Schubert Backes
Coordenadora do Programa

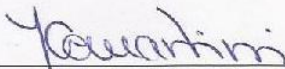
Banca Examinadora:



Dra. Kenya Schmidt Reibnitz
Presidente



Dra. Marta Lenise do Prado
Membro



Dra. Jussara Gue Martini
Membro



Dra. Luciana Fabiane Sebold
Membro

Dedico esta dissertação a todos os professores,
que dão o melhor de si,
na tentativa de um processo avaliativo ético,
imparcial e construtivo.

AGRADECIMENTOS

Tenho grande prazer em externar minha gratidão:

À minha família que esteve ao meu lado em cada momento desta trajetória, obrigada pelo carinho, incentivo, apoio e paciência nos momentos de angústia.

À minha querida orientadora que em sua infinita sabedoria, compreendeu minhas necessidades e confiou em minha capacidade.

Às minhas verdadeiras amigas, que se fizeram presentes em toda esta trajetória.

A todos os professores e colegas do PEN UFSC e Grupo EDEN, que a cada encontro contribuíram para minha construção. Quando entramos num Programa como este, o resultado não é somente a produção científica, mas principalmente a transformação que ocorre em cada pessoa.

Aos colegas de docência, que aceitaram dividir suas experiências, medos e incertezas como participantes desta pesquisa.

À banca examinadora de qualificação e sustentação da dissertação, por dividirem suas experiências e conhecimentos a fim de enriquecer este estudo.

E finalmente, a mim, que não esmaeci mesmo diante de tantas barreiras enfrentadas durante estes anos de estudo, dificuldades que me forçaram a amadurecer, presenteando-me neste momento com o imensurável gostinho da VITÓRIA.

“Desistir...

eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério, é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.”

Cora Coralina

MOCELIN, Jaqueline. Reflexão de professores sobre a avaliação mediadora no estágio curricular supervisionado em enfermagem. 2015. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. 183p.

Orientadora: Dra Kenya Schmidt Reibnitz

Linha de Pesquisa: Formação e desenvolvimento profissional na saúde e na enfermagem

RESUMO

Este estudo tem como objetivos, conhecer os fatores que influenciam a avaliação no processo de ensino-aprendizagem do estágio curricular supervisionado de um curso de graduação em Enfermagem na Região Sul do Brasil e, construir coletivamente com os docentes, estratégias pedagógicas para que o processo avaliativo no ECS estimule a formação do profissional crítico-reflexivo. Os participantes foram cinco enfermeiros com experiência de pelo menos um semestre como supervisores do estágio curricular de um curso de graduação em enfermagem. Todo o caminho percorrido para a construção deste estudo respeitou as etapas da Pesquisa Convergente Assistencial (PCA) e para a obtenção das informações, foi empregada a Oficina Pedagógica alicerçada na Metodologia da Problematização que revelou as fragilidades e os esforços dos professores participantes em seguir um caminho mediador em avaliação, a necessidade da formação docente ou capacitação pedagógica em avaliação e sugestão de estratégias para a implementação do processo avaliativo mediador na formação do profissional crítico-reflexivo. Acreditamos que esse estudo possa contribuir para a reflexão sobre a necessidade do preparo pedagógico para que a avaliação seja reconhecida como parte do processo de ensino-aprendizagem, despertando assim, a compreensão da necessidade de instrumentalização dos docentes para a aplicação do processo avaliativo de forma assertiva.

Descritores: Avaliação Educacional, Educação em Enfermagem, Estágio Clínico.

MOCELIN, Jaqueline. Reflexión de profesores sobre la evaluación mediadora en la pasantía curricular supervisada en enfermería. 2015. Disertación (Maestría en Enfermería) – Programa de Post Grado en Enfermería, Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. 183p.

Orientadora: Dra. Kenya Schmidt Reibnitz

Línea de Investigación: Formación y desarrollo profesional en salud y enfermería

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivos, conocer los factores que influyen en la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las prácticas clínicas supervisadas de un curso de grado en Enfermería en la Región Sur de Brasil y, construir colectivamente con los docentes, estrategias pedagógicas para que el proceso evaluativo en la PCS estimule la formación del profesional crítico-reflexivo. Los participantes fueron cinco enfermeros con experiencia de por lo menos un semestre como supervisores de la práctica clínica de una escuela de Enfermería. Todo el camino recorrido para la construcción de este estudio respetó las etapas de la Investigación Convergente Asistencial (ICA) y para la obtención de las informaciones fue empleado un Taller Pedagógico basado en la Metodología de la Problematización que reveló las fragilidades y los esfuerzos de los profesores participantes en seguir un camino mediador en la evaluación, la necesidad de la formación docente o capacitación pedagógica y la sugerencia de estrategias para la implementación del proceso evaluativo mediador en la formación del profesional crítico-reflexivo. Consideramos que este estudio puede contribuir para la reflexión sobre la necesidad de la preparación pedagógica para que la evaluación sea reconocida como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, despertando así, la comprensión de la necesidad de la instrumentalización de los docentes para la aplicación del proceso evaluativo de forma asertiva.

Descriptores: Evaluación Educativa. Educación en Enfermería, Prácticas Clínicas.

MOCELIN, Jaqueline. Reflection of teachers on mediator evaluation in the curricular supervised internship in nursing. 2015. Dissertation (Master of Nursing) - Post Graduate Nursing Program, Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2015. 183p.

Advisor: Dr. Schmidt Reibnitz Kenya.

Research Line: Training and professional development in health and nursing

ABSTRACT

This study is aimed at knowing the factors that influence the evaluation in the teaching and learning of supervised clinical practice in a nursing degree in the South of Brazil and, collectively build with teachers, teaching strategies for the evaluation process in the SCP in order to stimulate the formation of a critical-reflective practitioner. The participants were five nurses with experience of at least one semester as supervisors of the clinical practice in the nursing school. All the path for the construction of this study respected the stages of the Convergent Care Research (ICA) and for the obtaining of the information was used a Pedagogical Workshop based on the problematization methodology. The results revealed the weaknesses and the efforts of teachers participants to follow a mediator way in assessing the need for teacher training or educational training and suggested strategies for the implementation of the evaluation process mediator in the development of critical-reflective practitioner. We strongly believe that this study can contribute to further reflections on the need for the educational preparation for the assessment to be recognized as part of the teaching and learning process, thus awakening, understanding the need for the instrumentalization of teachers to implement the evaluative process assertively.

Descriptors: Educational Evaluation. Education in Nursing. Clinical Clerkship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Etapas da Pesquisa Convergente Assistencial	50
Figura 2: Contrato Pedagógico.....	59
Figura 3: Minha vida pelas imagens.....	61
Figura 4: Resgate de lembranças.....	65
Figura 5: Avaliação do <i>Cupcake</i>	68
Figura 6: O internato em enfermagem	70
Figura 7: O papel do monitor de internato	72
Figura 8: Objetivos da avaliação no ECS.....	75
Figura 9: Potencialidades do instrumento de avaliação utilizado.....	79
Figura 10: Fragilidades do instrumento de avaliação utilizado	81
Figura 11: Sugestões para implementação do processo	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Conhecendo os participantes.....	63
Quadro 2: Para você, o que significa avaliar?	64
Quadro 3: Pontos de reflexão – Avaliar em educação envolve:.....	69
Quadro 4: Fatores que podem influenciar a avaliação de desempenho. 78	
Quadro 5: Categorias e Subcategorias acerca do Processo Avaliativo..	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CES - Câmara de Educação Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE - Conselho Nacional de Educação
COFEN – Conselho Federal de Enfermagem
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
ECS – Estágio Curricular Supervisionado
EDEN - Grupo de Pesquisa Educação em Enfermagem e Saúde
IES - Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PCA – Pesquisa Convergente Assistencial
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PPP – Projeto Político Pedagógico
SENADEn - Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
2 A TEMÁTICA CONTEXTUALIZADA	31
2.1 A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	31
2.2 ASPECTOS LEGAIS DO PPP E O ECS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM	32
2.3 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM	37
2.4 A AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM.....	39
3 REFERENCIAL TEÓRICO	43
3.1 MARCO CONCEITUAL	45
4 METODOLOGIA	49
4.1. CARACTERÍSTICAS DO CENÁRIO DO ESTUDO.....	51
4.2 ESCOLHA DOS PARTICIPANTES.....	55
4.3 COLETA E ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....	56
4.3.1 O desenvolvimento das oficinas pedagógicas.....	57
4.4 ANÁLISE	87
4.4.1 Apreensão e síntese das informações.....	87
4.4.2 Fase de Teorização.....	89
4.4.3 Fase de Transferência	89
4.5 RIGOR ÉTICO.....	89
5 RESULTADOS	91
5.1 MANUSCRITO I.....	92
5.2 MANUSCRITO II	114
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	143

APÊNDICES..... ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 153

APÊNDICE 2 – LISTA DE PRESENÇA E CONTATOS..... 155

APÊNDICE 3 – ATIVIDADE: CONTRATO PEDAGÓGICO..... 157

APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO 159

APÊNDICE 5 – AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS..... 161

ANEXOS 163

ANEXO 1 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE BACHARELADO EM ENFERMAGEM DA FACULDADE METROPOLITANA DE BLUMENAU..... 165

ANEXO 2 – REGULAMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE BACHARELADO EM ENFERMAGEM DA FACULDADE METROPOLITANA DE BLUMENAU 169

ANEXO 3 – PLANO DE ENSINO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE BACHARELADO EM ENFERMAGEM DA FACULDADE METROPOLITANA DE BLUMENAU 179

ANEXO 3 – CARTA DE APROVAÇÃO DO CEP FAMEBLU/UNIASSELVI..... 183

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, as escolas de graduação em Enfermagem recebem estudantes com diferentes objetivos, que variam entre a admiração pela profissão, o doar-se ao doente e a garantia de empregabilidade. Embora o acesso à graduação exija um processo seletivo, seja ele por meio de vestibular ou avaliação de desempenho escolar, neste processo de seleção não é possível identificar se o aluno desenvolverá as competências necessárias para a formação do profissional enfermeiro.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) descrevem que a formação deste profissional precisa ser pautada no conhecimento e rigor científico, ético e intelectual para desenvolver as seguintes competências: capacidade de desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e recuperação da saúde, seguindo padrões de excelência e princípios da ética e bioética; avaliar, sistematizar e tomar decisões baseadas em evidências científicas; comunicação assertiva; assumir lideranças, tomar iniciativas; administrar e gerenciar recursos humanos, tecnológicos e financeiros; e também buscar o conhecimento de forma contínua (BRASIL, 2001).

Neste sentido, compete ao professor, selecionar os meios didáticos e pedagógicos para a materialização da aprendizagem e avaliação do processo de ensino dos alunos. Considerando que existem métodos teóricos e institucionais distintos, com aspectos tradicionais ou inovadores, com conceitos e valores pessoais e situacionais; o professor se depara com dilemas éticos e legais, além de obstáculos pedagógicos.

Diante desta realidade, Reibnitz e Prado (2006) problematizam a necessidade de uma postura inovadora, proposta pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que reforça o dever de formar um profissional crítico-criativo, consciente de suas responsabilidades éticas, políticas e profissionais.

Atuando como supervisora de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) no curso de graduação em enfermagem, vivenciei diferentes situações que envolviam a avaliação de desempenho do aluno, onde a inexperiência com a avaliação levou à experiência pessoal de erro e acerto e a busca pelo diálogo como forma de reconhecer cada aluno e a melhor estratégia de implementar o processo de aprendizagem, despertando alguns questionamentos referente à temática.

O ECS é um período acadêmico onde ocorre a preparação para o trabalho produtivo, visando o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, ressaltando a

importância da supervisão de estágio, tanto pelo professor quanto pelo profissional da organização concedente (BRASIL, 2008).

À primeira vista, acredita-se que haja uma facilidade no processo avaliativo quando o professor se encontra com o aluno em um ambiente que propicia atividades teóricas e práticas. Já que neste âmbito, o aluno pode ser observado de forma holística em sua atuação e aplicação dos ensinamentos na interação teoria-prática e construção da identidade profissional. No entanto, ao vivenciar esta situação, e acreditando que seria fácil avaliar o aluno, deparei-me com alguns questionamentos sobre justiça, ética e imparcialidade que me impulsionaram na realização da pesquisa. Não ocorrendo o desenvolvimento do aprendizado, como identificar o momento em que houve falha na formação desse aluno? Como considerar a subjetividade da avaliação de um sujeito que está aprendendo a cuidar? Como estratificar conceitos objetivos de um processo por vezes subjetivo?

A troca de experiências e conteúdos vivenciais e cotidianos permite o estabelecimento do relacionamento didático pedagógico, quando o processo de avaliação perde a característica classificatória e assume o papel de “fio condutor”, responsável pela ligação entre o ensino e a aprendizagem através de estratégias pedagógicas, de forma contínua e sistematizada (MERINO et al., 2006).

Prado (2007) descreve a avaliação como um processo que permeia toda a prática educativa, desde a valorização do conhecimento, da compreensão de como este se processa, da avaliação das atitudes e postura frente às ações de convivência e desafios do dia a dia e a desenvoltura com que atuará. Para isso, ao efetivar a avaliação, se faz necessário lançar mão de habilidades cognitivas, técnicas e pedagógicas.

Com uma frequência maior do que o esperado, são identificadas situações relacionadas ao comportamento humano, no qual o professor necessita de muita habilidade para conduzi-las, mantendo uma postura irrefutável e, por vezes, pragmática. Esta situação nos leva a questionamentos como, por exemplo: o aluno construiu seu conhecimento acerca da atividade realizada? Desenvolveu as capacidades e habilidades necessárias para sua atuação profissional? Ou tal atitude busca apenas uma boa avaliação?

Certamente, a avaliação como parte do processo de aprendizado não é uma tarefa simples. Hoffmann (2011a) nos alerta sobre a necessidade de avaliar pautando-se nas premissas de confiança, de que cada aluno possa construir suas verdades e na valorização de suas manifestações e interesses. Neste contexto, a autora defende que, para o sucesso de novas perspectivas de avaliação, se faz necessário que o

educador interiorize a concepção do aluno, seja ele, criança, jovem ou adulto, como sujeito do seu próprio desenvolvimento, em que suas dúvidas, erros e acertos se tornam episódios impulsionadores da educação ativa.

Constatar se o aluno construiu seu conhecimento, habilidades, valores e atitudes para exercer uma profissão regulamentada, cujos atributos foram consensuados por sua comunidade profissional, requerem julgamento que implica na avaliação de saberes profissionais. Sendo assim, entende-se que a subjetividade permite alguma flexibilidade nos modos de ensinar e avaliar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Enfermagem, em seu Artigo 15, não trazem orientações específicas com relação ao processo avaliativo, deixando a cargo da instituição como proceder, considerando que:

Art. 15. A implantação e desenvolvimento das diretrizes curriculares devem orientar e propiciar concepções curriculares ao Curso de Graduação em Enfermagem que deverão ser acompanhadas e permanentemente avaliadas, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários ao seu aperfeiçoamento.

§ 1º As avaliações dos alunos deverão basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos, tendo como referência as Diretrizes Curriculares.

§ 2º O Curso de Graduação em Enfermagem deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular definidos pela IES à qual pertence (BRASIL, 2001).

Uma prática avaliativa coerente com as novas propostas de educação, longe das posturas tradicionais, no qual o professor transferia o conteúdo, exige segundo Hoffmann (2011a), que o professor possua uma visão ampla e detalhada da sua disciplina, aprofundamento em teorias do conhecimento e fundamento teórico a fim de vincular as hipóteses formuladas pelos alunos e o conhecimento científico, permitindo assim, a continuidade e o aprofundamento de cada área do conhecimento.

No contexto da prática avaliativa, Merino et al. (2006) ressalta a postura questionadora do educador, sendo que suas reflexões sobre a realidade e a sua importância no processo avaliativo devem ser permanentes. Além disso, os autores registram a necessidade da indagação sobre o aprendizado dos alunos, se estão aprendendo ou não. Sendo que, se a resposta for negativa ao questionamento, faz-se necessário iniciar o processo de adequação da estratégia por meio de análise da metodologia, instrumentos utilizados, forma de condução de aprendizagem e do processo avaliativo.

Em uma relação dialógica, o saber se constrói alicerçado na compreensão e a avaliação, por sua vez, assume um papel formativo e mediador, surgindo assim a Avaliação Mediadora. Percebemos assim, que nesta perspectiva mediadora, não é possível separar o momento de educar do momento de avaliar (HOFFMANN, 2010, 2011a).

Neste cenário, onde o processo avaliativo necessita de um olhar subjetivo, complexo e multidimensional, tendo como objeto de estudo a avaliação de desempenho do acadêmico no ECS de Enfermagem, apresentamos as seguintes questões de pesquisa:

- Que fatores influenciam a avaliação no processo de ensino-aprendizagem do estágio curricular supervisionado, de um curso de graduação em Enfermagem na Região Sul do Brasil?
- Qual a contribuição dos professores para que o processo avaliativo no ECS estimule a formação do profissional crítico-reflexivo de um curso de graduação em Enfermagem?

Mediante o exposto, os seguintes propósitos de pesquisa são traçados:

- Conhecer os fatores que influenciam a avaliação no processo de ensino-aprendizagem do estágio curricular supervisionado de um curso de graduação em Enfermagem na Região Sul do Brasil.
- Construir coletivamente com os professores, estratégias pedagógicas para um processo avaliativo mediador no ECS, com a finalidade de estimular a formação do profissional crítico-reflexivo.

Acreditamos que esse estudo possa contribuir para a reflexão sobre a necessidade do preparo pedagógico para a avaliação discente como decorrência do processo de ensino-aprendizagem.

Como método de pesquisa, utilizaremos a Pesquisa Convergente Assistencial (PCA), valorizando a experiência prévia dos participantes a

respeito da avaliação no ECS e seus propósitos, permitindo a instrumentalização dos professores para a aplicação do processo avaliativo por meio da construção coletiva.

Dentro de um contexto metodológico, o presente estudo está organizado seguindo o escopo da PCA, onde os capítulos Introdução, Temática Contextualizada e Referencial Teórico compreendem a Fase de Concepção; o capítulo Metodologia se refere a Fase de Instrumentação, Perscrutação e Análise; e o capítulo Resultados, corresponde à fase de Interpretação.

2 A TEMÁTICA CONTEXTUALIZADA

Sendo o suporte teórico parte integrante da Fase de Concepção da PCA, Trentini e Paim (2004) afirmam que, esta fase se destaca pelo propósito de subsidiar e estabelecer conexão entre o problema de pesquisa e os objetivos propostos.

2.1 A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Ensinar e aprender constitui dimensões de um processo que visa à construção do conhecimento.

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se produzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2009, p.23).

Um desafio ainda maior do que garantir o aprendizado, o educador busca ensinar a pensar certo, transformando o educando em um profissional crítico, reflexivo e criativo. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2009) nos traz alguns pressupostos para o processo de educar:

- Não há docência sem discência, ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural.
- Ensinar não é transferir conhecimento, ensinar exige consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível e curiosidade.

- Ensinar é uma especificidade humana, exige segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo, querer bem aos educandos.

O prazer de aprender, segundo Hoffmann (2011b), está na superação intelectual de cada indivíduo, no simples fato de tentar e conseguir que o aluno se torne curioso e inventivo, pois quanto mais oportunidades vivenciar, mais descobertas serão feitas.

Desta maneira,

A competência docente está associada não apenas aos saberes (conhecimentos) que o professor precisa ter, mas também intimamente ligada às capacidades e habilidades que, em situações complexas e principalmente em tempo real, permitem eclodir esquemas de pensamento que possibilitem a mobilização, a orquestração e a sistematização de recursos pertinentes para a aplicação destes saberes (PINHEL; KURCGANT, 2006, p. 714).

A aprendizagem, portanto, só é efetiva quando o aprendizado torna-se parte integrante do ser, quando é possível aplicá-lo em situações existenciais de forma concreta; também nomeado por aprendido-aprendido (FREIRE, 1992).

Além disso, Hoffmann (2011b) defende a necessidade de uma atenção especial à história de vida de cada aluno e de suas trajetórias individuais de aprendizagem por meio do exercício de aprender a olhar aluno por aluno, conhecendo seu espaço de vida e suas iniciativas, evitando assim o anonimato da turma, tendo como objetivos o que a maioria alcança, valorizando o aluno como sujeito de sua própria história e assumindo o compromisso de educador, com vistas a otimizar o tempo e a oportunidade de aprender.

2.2 ASPECTOS LEGAIS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

O ensino da enfermagem no Brasil evoluiu conforme as necessidades sanitárias, transitando conforme a política pública de cada

momento, nesta perspectiva, a qualidade do serviço de enfermagem resulta da formação deste profissional, que durante sua graduação, deve ser estimulado para que possa construir e reconstruir seu conhecimento diariamente (MEDEIROS E COSTA; GERMANO, 2007; NÓBREGA-THERRIEN et al, 2010).

O inciso I do Artigo 12º, da Lei Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - estabelece que, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, os estabelecimentos de ensino tem a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, ou seja, o Projeto Político Pedagógico (PPP) (BRASIL, 1996).

O PPP tornou-se o principal instrumento norteador para que as instituições concretizem as estruturas de ensino com vistas ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, atendendo às necessidades de alunos e professores. Reforçamos a nomenclatura PPP, por entendermos como Freire (2011) que “educação é um ato político” e que essa postura política precisa estar declarada. Desta forma,

Chamamos de político porque reflete as opções e escolhas de caminhos e prioridades na formação do cidadão, como membro ativo e transformador da sociedade. Chamamos de pedagógico porque expressa as atividades pedagógicas e didáticas que levam a escola a alcançar objetivos educacionais (NÓBREGA-THERRIEN et al, 2010, p.681).

Compreendemos que o PPP constitui-se no resultado do diálogo entre os diversos segmentos da comunidade escolar a fim de organizar e planejar o trabalho administrativo-pedagógico, buscando soluções para os problemas diagnosticados, transformado em um documento que, além de ser uma obrigação legal, deve traduzir a visão, a missão, os objetivos, as metas e as ações que determinam o caminho do sucesso e da autonomia a ser trilhado pela instituição escolar.

A resolução do Conselho Nacional da Educação (CNE) e Câmara de Educação Superior (CES) - CNE/CES Nº 3, de 7 de Novembro de 2001, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, com o objetivo de definir os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de enfermeiros. Com o intuito de formar enfermeiros com um perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo, orienta-se que os conteúdos teóricos e práticos sejam desenvolvidos ao longo de sua formação, sendo que os

cursos são obrigados a incluir no currículo o estágio supervisionado nos dois últimos semestres, com carga horária mínima que represente 20% da carga horária total do curso (BRASIL, 2001).

Em 2004, a Câmara Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) emitiram a Resolução CNE/CEB Nº 1/2004 estabelecendo as Diretrizes Nacionais para a organização e realização de estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, esclarecendo que toda e qualquer atividade de estágio será sempre curricular e supervisionada, assumida intencionalmente pela instituição de ensino, configurando-se como um Ato Educativo que deverá integrar a proposta pedagógica da escola. Neste contexto, a orientação e supervisão dos estagiários são de responsabilidade do estabelecimento de ensino, que designará um ou mais profissionais, respeitando a proporção entre estagiário e orientador, conforme a natureza da ocupação, não ultrapassando uma jornada de 30 horas semanais ou 6 horas diárias. A resolução define ainda as modalidades de ECS a serem incluídas no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e no PPP como ato educativo, intitulados Estágio Profissional Obrigatório, em função das exigências da natureza da habilitação, planejado, executado e avaliado à luz do perfil profissional (BRASIL, 2004).

Em setembro de 2008, foi aprovada a Lei de Estágio nº11788, com a finalidade de preparar os alunos para o trabalho produtivo, visando o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, ressaltando a importância da supervisão de estágio, tanto pelo professor quanto pelo profissional da organização concedente (BRASIL, 2008).

Há um grande movimento em torno da regulamentação do ECS, tendo em vista a vivência da prática profissional, que permite ao estagiário aplicar e construir seu conhecimento.

A Carta de Belém para a Educação da Enfermagem Brasileira, escrita para a Presidência da República e órgãos competentes, oriunda do 13º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEn), realizado no ano de 2012, tem o intuito de sugerir alterações acerca da formação dos profissionais em enfermagem. No âmbito do ECS, a Carta contém as seguintes proposições:

Estabelecer parcerias e pactuação com os gestores federais, estaduais e municipais, públicos, privados e filantrópicos, para ampliar e regular a oferta de campos de prática clínica e estágio supervisionado, bem como criar condições para

acolher estudantes, preceptores e docentes para o desenvolvimento das práticas clínicas.

Pleitear junto ao COFEN a revogação da Resolução COFEN nº 371/2010, até que seja aprovado um novo texto, com incorporação das sugestões apresentadas no 13º SENADEn. Além disso, excluir o artigo 3º da Resolução atual quando da redação do novo texto da Resolução.

Incorporar, no texto da nova Resolução COFEN, o papel do enfermeiro assistencial em campo clínico, e incluir uma seção de definição dos termos que serão adotados no escopo da norma, tais como estágio, estágio curricular supervisionado, atividade prática, atividade teórico-prática, prática clínica, entre outros.

Estabelecer distinção entre a participação do Enfermeiro na supervisão de estágio de estudantes de enfermagem, quando este ocorre em ambientes de internação hospitalar ou na Atenção Básica.

Sugerir um redimensionamento para a relação quantitativa de estagiários por Enfermeiro, segundo parâmetros objetivos e cientificamente fundamentados.

Submeter o novo texto da Resolução a Consulta Pública das Instituições de Ensino, Conselho Consultivo Nacional de Escolas e Cursos de Enfermagem Vinculados à ABEN e outras entidades da Enfermagem, a exemplo do que já vem ocorrendo com a elaboração de Resoluções das Agências Reguladoras existentes no Brasil.

Estabelecer um prazo para que as Instituições de Ensino possam adequar-se às diretrizes da Resolução.

Sugerir a elaboração de termos de convênios a serem firmados entre a Instituição/Unidade de Saúde e a Instituição de Ensino Superior ou de Educação Técnica Profissional de Nível Médio, em que sejam estabelecidos requisitos mínimos

para a concessão de campo de estágio para alunos de enfermagem, em todos os níveis de formação (Carta de Belém, 2012).

Em 2013, o Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), revoga a Resolução COFEN Nº 371/2010 e vigora a Resolução COFEN Nº 441/2013 que, considerando as legislações supracitadas, em seu Artigo 1º define o ECS como:

Ato educativo supervisionado, obrigatório, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos. O estágio faz parte do Projeto Pedagógico do Curso, que além de integrar o itinerário formativo do discente, promove o aprendizado de competências próprias da atividade profissional, objetivando o desenvolvimento do estudante para a vida cidadã e para o trabalho. Deve ser realizado em hospitais gerais e especializados, ambulatorios, rede básica de serviços de saúde e comunidade, totalizar uma carga horária mínima que represente 20% da carga horária total do curso e ser executado durante os dois últimos períodos do curso (BRASIL, 2013).

Com relação à supervisão do ECS, a Resolução COFEN Nº 441 (BRASIL, 2013) orienta que o estagiário deverá ter acompanhamento efetivo e permanente do professor, que será o enfermeiro orientador da instituição de ensino e também pelo supervisor enfermeiro da parte concedente. No entanto, o enfermeiro da parte concedente não poderá exercer as funções de Enfermeiro Supervisor e Enfermeiro Docente do ECS simultaneamente. Esta nova resolução não contempla a orientação sobre a proporção estagiário/orientador nem a sugestão de termo de compromisso para as instituições de ensino e concedente do campo.

Independente da supervisão das atividades acontecer por parte do professor ou do enfermeiro assistencial, o ECS é visto como uma metodologia de ensino-aprendizagem que fornece ao aluno situações práticas do dia a dia profissional, que permite utilizar toda sua bagagem teórica construída durante sua formação para aplicar em situações práticas e reais, o que exige seu raciocínio clínico e ações responsáveis, propício e necessário para a formação do profissional crítico-reflexivo.

Em um ambiente onde o previsto e o imprevisto, o já experimentado e o novo são considerados como objetos do aprendizado, Werneck et. al. (2010) acreditam que o aprendizado se desenvolverá sustentado por novas práticas, a partir das vivências. O que para os autores, caracteriza-se como cenário pedagógico ideal para o desenvolvimento do ECS.

Pôde-se observar que, embora tenha sido incluído no currículo da enfermagem em 1972, o cenário atual do ECS retrata ainda muitas dificuldades, que vão desde o desencontro entre ensino e serviço, a legislação profissional e a superlotação nos campos de estágio. A necessidade de repensar o ECS pautado em uma política que atenda às necessidades da formação profissional e também auxilie na construção do SUS, se faz urgente (MEDEIROS E COSTA; GERMANO, 2007).

2.3 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

A Integração Docente Assistencial (IDA), regulamentada pela Lei N° 6229, de 7 de Julho de 1975, foi utilizada como uma estratégia a fim de alcançar uma maior articulação entre as instituições de serviços e as instituições de saúde, objetivando a união do saber teórico com o saber da prática cotidiana, promovendo uma prática refletida e de qualidade.

Em 1990, a Lei N° 8080, de 19 de Setembro revogou a Lei N° 6229, dispondo sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, bem como a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes. Determinando a necessidade de criação de comissões permanentes de integração entre os serviços de saúde e instituições de ensino, cada comissão deveria estabelecer diretrizes para a formação e educação continuada aos profissionais do SUS, bem como, a pesquisa e cooperação técnica entre as instituições (BRASIL, 1990).

Como uma das modalidades de ECS, foi criada possibilidade de oferecer aos alunos uma nova modalidade, o Internato, que surgiu das reuniões para reestruturação curricular em virtude do Parecer N° 163/72, que orientou a implantação do Currículo Mínimo dos Cursos de Enfermagem e Obstetrícia. Com diretrizes para articular as necessidades de formar profissionais capazes de atender a população, o Plano de Internato definia o programa para as atividades práticas profissionais dos últimos períodos da graduação, através do treinamento intensivo, sem interferência de demais atividades acadêmicas; favorecimento da independência e segurança gradativa do aluno mediante ensino teórico-

prático; integração docente-assistencial na participação de professores e profissionais em todo o processo de ensino-aprendizagem; permanência do corpo discente e docente em campo durante o período letivo. Para tanto, foram redigidos os pressupostos do Programa de Internato que abrangiam o hospital universitário como laboratório para o ensino/aprendizagem; a pesquisa como principal ponto de integração; os estudantes como parte da equipe de prestação de serviço; os professores como atores da assistência simultânea ao ensino; os enfermeiros assistenciais integram o programa de internato 24 horas objetivando a continuidade da assistência, visando à integração e a excelência dos serviços prestados (CORREIA; BAPTISTA, 2004).

Ao realizar um resgate histórico-social, Correia e Baptista (2004) nos trazem a experiência da Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FENF/UERJ), que no período dos anos de 1977 a 1982, seu corpo docente se mobilizou para a estruturação de uma estratégia de ensino que permitisse o contato mais efetivo dos alunos do Curso de Graduação em Enfermagem com os pacientes em um movimento incentivado pela Interação Docente-Assistencial (IDA). Essa modalidade de estágio não seria obrigatória aos alunos, no entanto, os que optassem pelo Internato, receberiam uma bolsa de estudos como auxílio financeiro e os alunos não optantes, desenvolveriam as atividades gerais do regime curricular.

Em 1992, a Universidade Estadual de Londrina (UEL) implantou a terceira mudança curricular do Curso de Graduação de Enfermagem e, além de outras mudanças, implantou o internato com os seguintes pressupostos: de promover a melhoria da qualidade de ensino e assistência de enfermagem e estimular a iniciação científica por intermédio de oportunidades de ensino e aprendizagem, possibilitando a vivência de situações profissionais, bem como aprofundar o conhecimento nas áreas básicas de atuação do profissional enfermeiro (GODOY, 2002).

Torres et. al (1984) define o internato como uma modalidade de ensino que objetiva o contato do aluno com o seu futuro profissional, de forma precoce e efetiva, utilizando o campo assistencial como modelo de aprendizagem. Dessa forma, os professores poderiam desenvolver simultaneamente atividades de ensino e assistência, delineando o perfil profissional a ser formado.

Objetivando conhecer a denominação de Internato como ECS, foi realizada uma busca pelos PPPs dos 25 Cursos de Graduação em Enfermagem em IES cadastrados no Ministério de Educação e Cultura (MEC), no estado de Santa Catarina (BRASIL, 2014). Foram

encontrados somente dois cursos que denominam o Estágio Curricular Supervisionado como Internato. Da mesma forma, os registros e produções científicas acerca desta prática são escassos.

O desenvolvimento do ECS em enfermagem vem sendo implementado ao longo dos anos e, embora exista uma regulamentação legal, cada instituição tem autonomia para estruturá-lo pedagogicamente, visando atender às particularidades da sua região.

2.4 A AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Ao analisarmos a trajetória curricular percorrida pelo aluno durante sua formação, identificamos as fases de instrumentação técnico-científica, onde o conhecimento se constrói de forma gradativa. Neste contexto, acreditamos que o professor supervisor atua como identificador de possibilidades para o aprendizado e também como elo facilitador da interação entre o aluno, o campo de estágio, os profissionais e a população atendida, a fim de promover a autonomia e o aprimoramento das faculdades inerentes ao perfil profissional desejado.

No cenário do ECS, o professor além de definir a efetivação da aprendizagem, realiza a avaliação, pois também tem como competência, contribuir na construção de sujeitos éticos, que ao longo de suas vidas, poderão fazer escolhas. Avaliar em educação envolve um julgamento de valor, que necessita estar focado naquilo em que o aluno aprendeu, por meio de um acompanhamento sistemático da construção do conhecimento por parte do aluno; acompanhando o processo de ação-reflexão-ação, no qual o professor deve atuar como facilitador na organização dos cenários, com o intuito de proporcionar a aprendizagem (REIBNITZ; PRADO, 2006).

Hoffmann (2011a) reconhece a dificuldade de alguns professores adotarem essa postura flexível e de processo, o que fica evidente na divergência entre o discurso e a prática no que diz respeito à avaliação sob a abordagem classificatória e autoritária, pois reflete sua história de vida enquanto aluno e professor, de maneira que, somente após identificar esta tendência e suas características, o professor impedirá a reprodução desta prática.

A avaliação não é um fim, mas um meio: para o aluno, é um meio de corrigir os erros e fixar as respostas certas; para o professor, é um meio de aperfeiçoar seus procedimentos de ensino (HAYDT, 1997, p. 28).

Embora seja muito discutido sobre os processos avaliativos, o termo avaliar ainda nos remete ao ato de fazer uma prova, receber nota, ser aprovado ou reprovado. Barbosa (2008) faz refletir sobre os motivos pelos quais remetem a essas analogias, pois elas são o resultado de uma concepção pedagógica ultrapassada, porém, dominante, quando a aprendizagem era concebida como transmissão e memorização do conteúdo ministrado por um professor para um aluno passivo e receptivo. Neste aspecto, a avaliação, por consequência, se restringia a medir a quantidade de informação retida, tendo um caráter seletivo e competitivo.

Avaliar bem os nossos alunos tem sido “sempre” um dos maiores desafios para o trabalho educacional, uma vez que pode representar para eles a abertura ou o fechamento de possibilidades de estudar, aprender e se construir como cidadãos em processo de formação (BARBOSA, 2008, p. 5).

No que tange a avaliação qualitativa e quantitativa, os critérios norteadores desta prática devem ser amplamente divulgados e esclarecidos aos atores do processo de ensino e aprendizagem, deixando explícito aos professores e alunos, o que deve ser avaliado, quando avaliar e de que forma avaliar (VASCONCELOS; BACKES; GUE, 2011).

Em uma revisão narrativa acerca da avaliação no ensino superior em Enfermagem, Vasconcelos, Backes e Gue (2011) trazem um panorama de que 82% das instituições pesquisadas se utilizam da avaliação por competências, por meio de metodologias críticas e reflexivas alicerçadas em referenciais teóricos construtivistas em consonância com as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo profissional enfermeiro, preconizado pelas DCN. No que diz respeito à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, as autoras nos trazem que o uso de instrumentos é a estratégia mais utilizada, dentre os quais, destacam-se roteiros de avaliação e auto avaliação, estudos de caso, portfólio e provas.

A avaliação do aluno em aula prática, ou no ECS, possui características distintas da avaliação em sala de aula. O fazer pedagógico ocorre no momento em que o aluno aplica na prática, aquilo que vem construindo de forma teórica. No entanto, o aprendizado não se finda ao praticá-lo, é necessário refletir sobre suas ações, repensando-as,

tomando consciência do seu papel e propondo melhorias. O relatório de estágio, neste caso, é uma sugestão de instrumento para a avaliação numa perspectiva mediadora (HOFFMANN, 2011c).

Substituindo o sistema de notas, os relatórios de avaliação permitem que seja conhecido o caminho percorrido durante o processo de ensino-aprendizagem, retratando a caminhada dos alunos e revelando as concepções e juízos de valor que as notas escondem, dinamizando e otimizando o acompanhamento individual de cada aluno, através de um prisma multidimensional e subjetivo (HOFFMANN, 2010).

Ao vivenciar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos no ECS em cursos de Bacharelado em Enfermagem, baseados na prática ou conteúdo ministrados, isoladamente, não serão fatores decisivos para a formação do profissional. Torna-se imperativo, enquanto professor, articular a operacionalização e a contextualização da prática, fundamentada no conhecimento técnico-científico construído pelo aluno no transcorrer do curso; utilizando para isso, ferramentas que despertem para o pensamento crítico e reflexivo, capaz de assimilar teoria e prática profissional.

Ao aplicarmos um teste, a fim de estratificar um conceito, motivamos o aluno a buscar o conhecimento que atenda às exigências da tarefa, geralmente através de leituras e memorizações, que possivelmente serão esquecidas após o teste. Já, numa perspectiva de avaliação mediadora, o aluno é estimulado e a avaliação contribui para a construção do conhecimento, uma vez que o aluno passa a compreender o que estuda, quais foram as suas dificuldades, refletindo sobre o que está realizando (HOFFMANN, 2011c).

No entanto, independente da técnica ou instrumento a ser utilizado, está nas mãos do professor a condução do caráter avaliativo, podendo este assumir um papel classificatório ou formativo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a sustentação teórica da pesquisa, serão utilizados os estudos de Jussara Hoffmann, que se dedicou a pesquisar e desenvolver projetos na área da avaliação.

Jussara Maria Lerch Hoffmann nasceu em Bagé, Rio Grande do Sul, foi professora primária, professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio e coordenadora pedagógica de escolas de Porto Alegre. Com formação em Letras pela UFRGS, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde cursou o Mestrado em Educação/Avaliação na UFRJ. No seu regresso a Porto Alegre, ingressou na Faculdade de Educação da UFRGS, em 1986 e permaneceu até 1996, desenvolvendo estudos e pesquisas em Avaliação e Educação Infantil. Em 1996, fundou e assumiu a Direção da Editora Mediação - onde atua até este momento, responsável pela seleção de obras, projeto editorial e revisão técnica, com mais de 150 obras editadas. A autora tem hoje 12 livros publicados sobre o tema além de inúmeros artigos em revistas, com o conjunto de suas obras superando a marca de 300 mil exemplares vendidos no país¹.

Ao pensarmos na avaliação pedagógica, Hoffman nos faz lembrar sobre a necessidade constante de reflexão e transformação na ação, em que o educador acompanha todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento, tendo em vista que, primeiramente, o objetivo da avaliação permeia a promoção da melhoria na realidade educacional e não descrevê-la ou classificá-la (HOFFMANN, 2011a, 2011d). Ao considerar o processo avaliativo como uma ação objetiva, imparcial e constatativa, o professor interpreta aquilo que está visualizando, pautado em sua experiência de vida, sentimentos e teorias a partir de suas próprias concepções. A autora reitera a dificuldade em identificar as implicações e dar-se conta do olhar comprometido, dissociando o avaliador do avaliado. Os presumíveis critérios e normas infalíveis da avaliação passam a estar sujeitos ao critério de questionamento permanente do professor sobre os juízos emitidos, tornando o professor um eterno investigador do processo pelo qual o aluno perpassa durante sua construção do conhecimento (HOFFMANN, 2011c).

Em sua vivência, Hoffmann (2011a) identificou uma recorrência de questionamentos por parte dos professores, no que diz respeito à concepção sentenciosa de julgamentos e resultados do processo

¹ Informações contidas no Currículo de Jussara Hoffmann, disponível em seu *website*: <http://www.jussarahoffmann.com.br/site/curriculo.asp?m=1>

avaliativo, preocupações que demonstram a inquietação sobre a precisão e a justiça ao atribuir um resultado pelo desempenho de seus alunos:

Deve-se avaliar os alunos por meio de notas, conceitos ou pareceres descritivos?

Como se elaboram instrumentos precisos de avaliação (testes, provas)?

De que forma, podem ser estabelecidos critérios de avaliação precisos, levando-se em conta o “todo” do aluno?

Em que condições um aluno deve ser reprovado?
(Hoffmann, 2011a, p.24-25)

Cada professor possui uma percepção acerca do aluno e provavelmente diferente de como os alunos ou colegas o percebem. Ao pensar na subjetividade do processo avaliativo, haja vista não podermos padronizá-lo de forma objetiva, surge a necessidade de transformá-lo em uma ação investigativa, sistemática e contínua de aprendizagem para que se possa respeitar as diferenças entre os alunos, lançando mão da sensibilidade, humanidade e cooperação entre professores (HOFFMANN, 2011c).

Ao afirmar que não há regras gerais em avaliação, a autora assegura que cada situação é única e necessita ser analisada em seu contexto, alicerçada a uma postura de questionamento e de discussão conjunta entre professores, chegando a um denominador comum de que o que se vem sendo feito, trará benefício ao aluno e à sociedade, utilizando-se da consciência ético-política. A avaliação concerne na prática escolar como uma forma dogmática e conservadora (HOFFMANN, 2011d).

Hoffmann (2011c) remete aos professores a responsabilidade dos resultados obtidos pelos alunos, quando estes não são comprometidos na busca pelo seu aperfeiçoamento ou não preservam a sensibilidade ao lidar com a complexidade do processo avaliativo. Do contrário, aos professores concerne a responsabilidade pelos bons resultados obtidos.

Respondendo a questão empírica: o que podemos fazer? E a questão ética: o que deveríamos fazer? A avaliação deve estabelecer o que deve ser feito, tomando decisões educativas embasadas nas condições política, filosófica, social e de valores. Os processos avaliativos não podem fundamentar-se em princípios, regras e considerações metodológicas; deve-se, fundamentalmente, lançar mão

de princípios de interação e relação social, em uma análise ético-política das práticas e metodologias da avaliação. Orientando-se, portanto, por valores morais e paradigmas científicos (HOFFMANN, 2011d).

Considerando que cada professor emite um parecer individual por possuir uma visão acerca da avaliação da construção do conhecimento por parte de seus alunos, ao pensar em educação permanente ou educação continuada de professores, encontramos um grande dilema – como ensinar ao professor o que ele precisa aprender – sabendo-se que a aprendizagem caracteriza-se pelas reconstruções próprias de cada profissional, através de um processo reflexivo, do envolvimento próprio, individual. Para que as mudanças sejam efetivadas na educação, faz-se necessário um duplo compromisso dos gestores e formadores para mobilizar os professores à discussão de suas práticas e concepções, mediando novos saberes (HOFFMANN, 2010).

Com vistas à mudança para uma educação libertadora, onde o professor deixa de ser alguém que passa seu conhecimento para o aluno e posteriormente constata se este aprendeu, Hoffmann propõe uma postura de diálogo entre aluno e professor acerca da temática abordada. Nesta relação dialógica, o saber se constrói alicerçado na compreensão e a avaliação, por sua vez assume um papel formativo, mediador, surgindo assim a Avaliação Mediadora (HOFFMANN, 2010).

Percebemos assim, que nesta perspectiva mediadora, não é possível separar o momento de educar do momento de avaliar. A avaliação é constante, é uma ação educativa que percorre os caminhos do aprendizado lado a lado, não com o intuito de evitar o erro, mas se este ocorrer, que seja um campo fértil para a produção do conhecimento, ou seja, o erro construtivo, uma vez que o papel principal do avaliador não é a descoberta do erro, mas sim torná-lo melhor (HOFFMANN, 2011a).

3.1 MARCO CONCEITUAL

Conceitos são abstrações que representam imagens da realidade e, justamente pela dimensão abstrata que cada indivíduo projeta, diferenciam-se em cada sujeito. Embora a realidade seja concreta, os conceitos que a representam possuem características subjetivas e individuais (TRENTINI, PAIM, 2004).

Conceitos com alto nível de abstração denominam-se construtos, ou seja, formados por uma série de outros conceitos e o conhecimento científico é construído pela aglutinação de construtos, suas definições e inter-relações. Desta forma, quanto mais avançarmos nas definições,

mais perto chegaremos de compreender a realidade. Num projeto de pesquisa, faz-se necessário delinear os conceitos que apoiarão a prática, as crenças e valores que encaminharão o desenrolar da pesquisa (TRENTINI, PAIM, 2004; PAIM, TRENTINI, REIBNITZ, 2013).

Apresento a seguir, a descrição conceitual que sustentou a proposta de pesquisa.

Partindo da **Educação**, Freire (2011) afirma que o diálogo, consumado pelo pensar crítico propicia a comunicação e por sua vez a educação.

Considero a educação como a ancoragem do conhecimento, o ponto de partida para a construção do ser humano. A educação não vem de berço, o que costumeiramente ouvimos como senso comum, mas sim das experiências que o indivíduo vivencia, desde o berço e por toda a sua vida.

Mediada primeiramente pela família ou pessoas que cercam este indivíduo, com o passar do tempo, o ciclo de mediadores se amplia e uma vez no ambiente escolar, o professor assume importante papel na educação, no entanto, conforme seus princípios, valores e experiências pessoais, moldará o processo de ensino e aprendizagem, adotando uma postura tradicional ou inovadora, criará condições de aprendizagem, propondo desafios que estimulem seus alunos a superá-los, buscando assim a construção do conhecimento e ressignificação de seus conceitos.

Na busca por profissionais críticos e reflexivos, **Educar em Enfermagem** se torna um compromisso desafiador, uma vez que este processo de ensino e aprendizagem se inicia já na fase adulta e aos educadores, compete à organização dos processos de trabalho para que forneçam subsídios a fim de que o acadêmico possa construir seu conhecimento para ir além da ajuda aos indivíduos na promoção, recuperação e conservação da saúde.

Pinhel e Kurcgant (2007) acreditam no modo de pensar e agir em enfermagem, mediados por uma educação que objetive a melhoria nas demandas sociais, construindo competências ético-sociais, envolvendo a capacidade de cooperação e colaboração, assumindo a responsabilidade de ser um agente transformador social.

Acredito que a educação em Enfermagem traduz-se em estratégias de ensino e aprendizagem que instrumentalizam o acadêmico para o cuidado e também o estimule a pensar de forma técnica, científica e humanística, desenvolvendo habilidades cognitivas, psicomotoras e tecnológicas, agindo de forma ética, política e social. Dessa forma, obtém-se como resultado um profissional crítico-reflexivo que atenda às exigências das DCN para o curso de Graduação em Enfermagem.

O bojo da educação em enfermagem abrange também o **Estágio Curricular Supervisionado**, que, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais objetivam formar enfermeiros com um perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo, utilizando para isso, conteúdos teóricos e práticos, contendo em seu currículo, o ECS (BRASIL, 2001).

Percebo o ECS como uma fase da graduação, onde o profissional enfermeiro viabiliza a participação do acadêmico em todas as atividades da instituição de saúde, permitindo o exercício pré-profissional. Torna-se, portanto, um período de transição do papel de estudante para o de enfermeiro, através do contato diário com os profissionais, pacientes e seus familiares.

O **Internato em Enfermagem** surge como uma estratégia pedagógica institucional para a aplicação do Estágio Curricular que, na minha percepção, se trata de uma modalidade de ensino que propicia a imersão do acadêmico no campo de estágio. Podendo ser remunerada ou não, o acadêmico sob supervisão direta do profissional da unidade concedente e indireta do professor supervisor, vivenciando o ser enfermeiro, atuando no gerenciamento, assistência, ensino e pesquisa.

A **Avaliação Mediadora**, proposta por Hoffmann (2010), nos remete a um processo avaliativo com vistas à promoção do aluno e a construção do conhecimento.

Como parte do processo de ensino e aprendizagem, encontra-se a avaliação e toda a avaliação emite um julgamento de valor e será classificatória em determinado momento deste processo.

Empregando a pedagogia crítica, o professor se utiliza da avaliação durante todo o processo de ensino. Primeiramente, reconhecendo seu aluno, suas habilidades, preferências e limitações; identificando suas estratégias de raciocínio e respeitando a diversidade de cada aluno. A partir deste reconhecimento, o professor deixa de transmitir seu conhecimento e propõe uma relação dialógica, permitindo que o aluno expresse sua compreensão, dúvidas e inquietações, bem como reflita sobre o que for pontuado como necessidade de melhoria e implementação. Mobilizando o conhecimento e tornando o aluno protagonista da construção do seu próprio conhecimento.

Neste sentido, penso que a avaliação mediadora não poderá ser uma ação pontual, mas sim um ato constante, que permeia todas as atividades propostas pelo professor e cada relação de erro e acerto que o aluno estabelece. No entanto, o erro não pode concluir o processo de avaliação ou de aprendizagem, mas sim, subsidiar novas ações pedagógicas a fim de alcançar a aprendizagem significativa.

4 METODOLOGIA

Este estudo se trata de uma Pesquisa Convergente Assistencial (PCA), de abordagem qualitativa; esse capítulo refere-se as etapas de instrumentação, perscrutação e análise.

Segundo Trentini e Paim (2004, p.26-27) PCA é:

(...) uma pesquisa que mantém, durante todo o processo, uma estreita relação com a situação social, com a intencionalidade de encontrar soluções para os problemas, realizar mudança e introduzir inovações na situação social; portanto este tipo de pesquisa está comprometido com a melhoria direta do contexto social pesquisado.

A PCA compõe estudo de campo e emerge da prática profissional cotidiana do pesquisador, tendo como propósito resolver ou minimizar problemas de natureza prática ou teórica, introduzindo inovações que serão desenvolvidas concomitantemente com o trabalho do pesquisador (TRENTINI; PAIM, 2004).

Como pressupostos, a PCA suscita a inovação e alternativas de soluções para problemas cotidianos em saúde, visto que, o contexto da prática assistencial, educativa ou gerencial se trata de um campo fértil no que diz respeito aos estudos de pesquisa; as relações entre pesquisa e assistência, pois propiciam a atuação mútua, beneficiando o contexto assistencial durante o processo investigativo e que o profissional da saúde se trata de um pesquisador em potencial, uma vez que sua vivência diária lhe permite uma crítica apropriada. Dessa forma, requer a participação ativa dos sujeitos da pesquisa, a fim de fornecer respostas que se possam caracterizar como novos conhecimentos, melhoramentos, mudanças e alterações, em uma relação mútua entre pesquisador e demais pessoas representativas (TRENTINI; PAIM, 2004).

A PCA é composta, segundo a descrição de Trentini e Paim (2004), por cinco etapas distintas, conforme a representação gráfica a seguir:

Figura 1: Etapas da Pesquisa Convergente Assistencial



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Pensando na PCA como uma ação em movimento contínuo, essa representação foi elaborada, respeitando a descrição de Trentini e Paim (2004). Nela, a realidade permeia todas as etapas, sendo que, na fase de concepção, ocorre a escolha do tema a ser estudado, identifica-se a situação problema, a questão de pesquisa, os objetivos, o suporte teórico e os conceitos. Na fase de Instrumentação, a realidade vivenciada determinará as decisões metodológicas, como: contexto da pesquisa, os participantes e os métodos de pesquisa. A perscrutação é caracterizada como a descrição da coleta de informações e as estratégias utilizadas para obter e sistematizar os dados coletados. Diretamente relacionada com as fases anteriores, a Análise ocorre simultaneamente à Perscrutação, resultando na apreensão das informações e por fim, na Interpretação das mesmas, em um processo de síntese, teorização e transferência, articulando o referencial teórico com as informações obtidas permitindo a construção e reconstrução do conhecimento com o intuito de orientar a prática (TRENTINI; PAIM, 2004).

As autoras Trentini e Paim (2004) defendem que a assistência e a pesquisa proporcionam aos profissionais a oportunidade de refletir sobre a prática vivenciada, desvelando novos conceitos a fim de reconstruir conhecimentos.

Para tanto, o referencial teórico é fundamental tendo em vista a implementação desse processo de pesquisa, pois a mesma inclui, necessariamente, uma prática assistencial, educativa ou gerencial. Nesse caso, estamos realizando uma PCA educativa na qual, tanto a pesquisa quanto a prática educativa, precisam estar ancoradas em um mesmo referencial teórico.

Pelo fato de ser integrante do corpo docente da Instituição em foco e conseqüentemente estar trabalhando nesse cenário da prática educativa, senti a necessidade de refletir sobre o processo avaliativo emancipatório estimulando a problematização e o diálogo com os demais docentes, sobre a realidade vivenciada.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram enfermeiros que atuam ou atuaram como supervisores do ECS no Curso de Bacharelado em Enfermagem, na Faculdade Metropolitana de Blumenau – FAMEBLU, uma instituição de Ensino Superior cuja mantenedora é a Sociedade Educacional Leonardo da Vinci S/S Ltda., recredenciada através da Portaria Ministerial N^o. 1469 de 07 de outubro de 2011.

A escolha por esta IES em específico se deu devido ao vínculo profissional da pesquisadora, uma das indicações da PCA, ou seja, conhecer o cenário para promover mudanças.

A seguir, apresento o caminho percorrido na fase de Instrumentação.

4.1. CARACTERÍSTICAS DO CENÁRIO DO ESTUDO

Após consultar o PPI, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e também o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Faculdade Metropolitana de Blumenau, do ano de 2013, caracterizo o cenário de estudo, conforme segue:

A Faculdade Metropolitana de Blumenau - FAMEBLU iniciou suas atividades no ano de 2002, quando, no dia 20 de abril teve seu projeto de criação protocolado no MEC e credenciamento em 31/12/2002. Em 2008 foi incorporada pelo Grupo UNIASSELVI e pela Kroton Educacional em maio de 2012. Atualmente oferece 16 cursos no âmbito da graduação presencial na FAMEBLU.

A Kroton Educacional é uma das maiores organizações educacionais privadas do Brasil, com uma trajetória de mais de 45 anos na prestação de serviços no Ensino Básico e de quase dez anos no Ensino Superior, por meio da marca Pitágoras. Atualmente são 40 unidades de Ensino Superior, presentes em nove estados e 29 cidades

brasileiras, além de mais de 770 escolas associadas em todo o território nacional, cinco no Japão e uma no Canadá, por meio da Rede Pitágoras.

Com a missão de “Formar cidadãos e prepará-los para o mercado de trabalho”, a Faculdade Metropolitana de Blumenau adota o denominado Princípio Ser Educador, o qual norteia as ações de todos os colaboradores da Faculdade Metropolitana de Blumenau, pois a instituição acredita que somente se educa se todos estiverem comprometidos em educar. Para tanto é preciso tenacidade e desejo de realização. A ideia não é simplesmente estimular a paixão, mas fazer com que os seus educadores se apaixonem por aquilo que fazem.

Com 100 vagas autorizadas, o Curso de Bacharelado em Enfermagem foi autorizado pelo MEC através da Portaria nº 1.109, de 19/12/2008 e reconhecido pela Portaria do MEC nº 358, de 17/08/2011. Com um Conceito de Curso igual a 4,0 no ano de 2012, após nova avaliação no ano de 2013, o curso aguarda nova portaria de reconhecimento.

A estrutura curricular implantada no Curso de Bacharelado em Enfermagem da Faculdade Metropolitana de Blumenau busca contemplar, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total e articulação da teoria com a prática.

O corpo docente é composto por profissionais especialistas, mestres e doutores que atuam a fim de atingir os objetivos do curso, abaixo descritos:

Objetivo Principal:

- Formar um enfermeiro para atuar no cuidado humano considerando as dimensões biopsicossociais em situações de saúde-doença, nos três níveis de atenção à saúde.

Objetivos Específicos:

- Atenção Básica: Atuar no planejamento, gerenciamento e assistência de enfermagem em unidades básicas de saúde.
- Atenção Secundária: Atuar no gerenciamento, planejamento e assistência de enfermagem na média e alta complexidade da atenção à saúde.
- Gestão de Serviços de Saúde e de Enfermagem: Atuar na gestão dos Serviços de Saúde e no gerenciamento da assistência de enfermagem em organizações governamentais e não governamentais.

A matriz curricular do Curso de Bacharelado em Enfermagem da Faculdade Metropolitana de Blumenau (ANEXO 1) foi concebida com um total de 4 (quatro) mil horas distribuídas em disciplinas teórico-práticas partilhadas em eixos temáticos denominados Núcleos Curriculares. Dentro desta carga horária, estão previstas 800 (oitocentas) horas de Estágio Supervisionado, perfazendo um total de 20% da carga horária do curso. Além das Atividades Complementares de Interesse Individual que incluem os Estudos Dirigidos - EDs totalizando 60 horas, estão previstas também 40 horas de TCC em disciplinas que recebem o mesmo nome e 40 horas de disciplina Optativa, incluindo Libras.

O ECS está inserido nos dois últimos semestres, sendo um semestre voltado para a atenção primária e secundária e o outro semestre dedicado para a atenção terciária à saúde. Tendo como descrição de ementa: “A disciplina Estágio Supervisionado restabelece a ligação dos saberes propostos pela grade curricular e estudados ao decorrer do Curso de Graduação da Faculdade Metropolitana de Blumenau”.

A Faculdade Metropolitana de Blumenau e o Curso de Bacharelado em Enfermagem estabeleceram o Regulamento do Estágio Supervisionado (ANEXO 2), descrevendo as dinâmicas de orientação, prática, supervisão e avaliação do estágio. Este regulamento consta no PPC e está institucionalizado pela Resolução 008/2012, sendo de conhecimento da comunidade acadêmica.

Durante o ECS, o aluno desenvolve as seguintes atividades:

Observação - Nessa modalidade de atividade o aluno deverá entender e compreender ações de planejamento, acompanhamento e avaliação de programas de saúde ou procedimento prático realizado, bem como, analisar criticamente as condições em que são realizadas essas ações e a sua inserção nesse contexto.

Coparticipação - O discente, além dos itens citados em observação, deverá auxiliar o professor ou preceptor nas ações desenvolvidas durante o estágio.

Intervenção - Quando o discente assume as atividades junto ao cliente ou grupo comunitário.

Quanto a orientação e supervisão do estágio supervisionado no Curso de Bacharelado em Enfermagem, a instituição compreende que os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem, sendo planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano. O aluno é orientado e supervisionado pelos

professores de estágio quando se tratar de estágio intramuros ou extramuros. Em alguns cenários de prática de estágio em espaços conveniados, é possível a participação de preceptores, profissionais do serviço, designados como orientadores ou supervisores de estagiários. Os preceptores e/ou professores de estágio possuem a responsabilidade de acompanhar as questões relacionadas à prática da profissão, bem como, as questões pertinentes a comportamentos, frequência ou qualquer outro assunto que exija colaboração das partes envolvidas.

A avaliação do desempenho do estagiário é realizada de forma contínua e sistemática, durante o desenvolvimento de todo o estágio, envolvendo a análise dos aspectos técnico-científicos, sociais e humanos da profissão, por meio de vários instrumentos como relatórios parciais, diários de campo, estudos de caso, entre outros. Deve ser observado pelo orientador o grau de aproveitamento técnico-profissional; a frequência às atividades programadas; o cumprimento das atividades estabelecidas; a ética e o relacionamento pessoal; o compromisso com a entrega dos diários de campo; relatórios parciais e do relatório final de estágio. Os alunos são avaliados tendo por base o programa de estágio e sua realização conforme o cronograma estabelecido e demais critérios relativos a sua dedicação, frequência e interesse, constantes dos planos de ensino dos respectivos estágios.

A supervisão do estágio é responsabilidade do professor, de forma direta na atenção secundária e terciária (ambulatórios e hospitais) e podendo ocorrer de forma indireta no ECS em atenção primária (unidades básicas de saúde), sendo que, de forma ímpar, cada professor tem sua sistemática para liberar ou não o aluno a realizar as atividades sem seu acompanhamento. Cada instrumento de avaliação de atividade específica resulta em uma nota, que por possuírem o mesmo peso, ao serem somadas e divididas, compõe a nota final, sendo exigidas média 6,0 para a aprovação. O ECS I é pré-requisito para cursar o ECS II.

Conforme o Plano de Ensino do Estágio Curricular Supervisionado do ano de 2014/1 (ANEXO 3), o mesmo é intitulado como Internato I em Atenção Terciária e Internato II em Atenção Primária. Compondo obrigatoriamente o currículo do curso, o Internato objetiva a integração do ensino teórico com a prática diária do enfermeiro, visando à aquisição de experiências, nas diversas áreas de atuação desse profissional, estimulando-o em quatro pilares de atuação: assistência, gerência, ensino e pesquisa científica. Essa disciplina tem como objetivo fazer o gerenciamento e a administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma

forma que devem estar aptos a serem gestores, empregadores ou líderes na equipe de saúde.

Nos documentos institucionais, utilizados para essa contextualização, não foram encontradas informações específicas que caracterizem o Internato como estratégia pedagógica do ECS ou que o diferencie do ECS propriamente dito, uma vez que geralmente possui o esclarecimento Estágio Obrigatório entre parênteses.

4.2 ESCOLHA DOS PARTICIPANTES

Como critério de inclusão dos participantes atentou-se à necessidade de que o participante fosse Profissional Enfermeiro e tenha atuado como supervisor do ECS – atenção primária, secundária ou terciária, nessa IES por mais de um semestre, caracterizando assim, a experiência em avaliação no ECS.

Devido à variação de supervisores e turmas em andamento, foram convidados sete participantes, sendo quatro professores vinculados à instituição e três participantes que não faziam mais parte da instituição, mas que atendiam aos critérios de inclusão.

O primeiro encontro foi agendado no mês de Junho, com 40 dias de antecedência, por meio de convite pessoal da pesquisadora num momento em que os participantes estavam reunidos juntamente com a coordenadora do curso de enfermagem, para avaliação e fechamento do semestre letivo. Neste mesmo dia, os convidados sugeriram outro local para a realização dos encontros.

Dos sete participantes convidados pessoalmente pela pesquisadora, um não compareceu na primeira oficina por haver se esquecido do encontro, porém, compareceu nos demais encontros, um não participou do estudo por residir em outro município e dificuldade de acesso para os encontros, enquanto outro não compareceu em nenhum dos encontros e também não justificou sua ausência.

Primeiramente, os encontros aconteceriam nas dependências da Sociedade Educacional Leonardo da Vinci – Unidade FAMEBLU, Campus II, situada na Rua Engenheiro Udo Deeke, nº 531, Bairro Salto do Norte em Blumenau, SC, no entanto, os participantes sugeriram outro local. Atendendo a solicitação dos mesmos e tendo em vista a facilidade de acesso e disponibilidade dos recursos necessários, os encontros ocorreram na sala de reuniões de uma instituição hospitalar onde dois dos participantes trabalham durante o dia.

4.3 COLETA E ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Caracterizada pela articulação entre a pesquisa, assistência e participação, a PCA, resulta na convergência das ações. Para tanto, as técnicas para coleta das informações deverão ser rigorosamente escolhidas, a fim de reverenciar estas características (TRENTINI; PAIM, 2004).

Pensando na coleta de informações como uma estratégia a fim de obter os elementos necessários para o fluxo da pesquisa no escopo da PCA, foi empregada a Oficina Pedagógica alicerçada na Metodologia da Problematização, a fim de congrega a informação e a reflexão do grupo.

O conceito de oficina engloba, por meio de um encontro, o trabalho coletivo com o intuito de juntos, construir o saber (CANDAU, 1995).

Descrita por Paviani e Fontana (2009), a oficina pedagógica assume características diferenciadas devido a flexibilidade do planejamento, que se ajusta a situações-problema que surgem dos participantes, a partir do contexto real de trabalho de cada um. Suas técnicas e procedimentos incluem trabalhos em duplas ou grupos, promovendo a interação entre os participantes, com foco em atividades práticas, onde “a construção de saberes e as ações relacionadas decorrem, principalmente, do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes” (PAVIANI, FONTANA, 2009, p.79).

A problematização, segundo Bordenave e Pereira (2002, p.10), parte do pressuposto de que “uma pessoa só conhece bem algo quando o transforma, transformando-se ela também no processo”.

Embora estivessem preparadas quatro oficinas, tendo em vista a saturação das informações, elas ficaram concentradas em três diferentes momentos, de aproximadamente três horas cada, por escolha dos participantes.

Nesta proposta pedagógica, os sujeitos partilharam o problema de pesquisa, foram identificadas as variáveis do problema referente sua estrutura, realizadas discussões acerca do problema, alicerçada no rigor científico. Na qual, a reflexão e utilização de instrumentos teóricos serviu para elencar sugestões na busca pelo esclarecimento do assunto, uma vez que esta síntese poderá ser confrontada com os parâmetros iniciais do problema (BORDENAVE; PEREIRA, 2002).

Para o registro das atividades, foram utilizados gravador de voz, registro por meio de fotos, um questionário semiestruturado

(APÊNDICE 4) e diário de campo, onde foram registradas ideias, reações, dificuldades e facilidades que surgiram durante as oficinas.

Descrevo a seguir, a fase de perscrutação:

4.3.1 O desenvolvimento das oficinas pedagógicas

Caracterizado como o marco relacional, específico e prático, o trabalho de campo vai e volta em torno do objeto de estudo. Assumindo a porta de entrada para o novo, permite que se façam perguntas para a realidade, estruturadas pelos conceitos e pela teoria pesquisada, fornecendo a perspectiva de observação e compreensão (MINAYO, 2012).

Na prática da PCA, as estratégias para obtenção de informações podem não respeitar à risca o projeto de pesquisa, uma vez que estas se adaptam às necessidades do processo de apreensão, para que haja esta espontaneidade, torna-se imperativo a familiaridade do pesquisador com a assistência, a fim de identificar o momento para acionar cada estratégia, utilizando a intencionalidade, limites e possibilidades, sendo denominada como fase de perscrutação (TRENTINI; PAIM, 2004).

Apresento a seguir, as estratégias utilizadas para obtenção das informações que compreenderam a fase de perscrutação.

Objetivando a sistematização dos encontros, respeitando e valorizando a disponibilidade dos sujeitos, foram desenvolvidas três oficinas, percorrendo os caminhos sugeridos pelo grupo.

Houve uma preocupação em agendar os encontros dentro do período letivo, porém sem atividades presenciais na instituição, sendo assim, foi solicitado à coordenação do curso, qual seria o melhor período para que as oficinas acontecessem.

1ª Oficina

Objetivo: Os sujeitos foram estimulados a observar a realidade a fim de identificar as características e se apropriar das informações acerca do problema de pesquisa. Uma vez concluída, foram identificados os fatores associados ao problema e também os determinantes sociais; lançando mão do conhecimento disponível do grupo e também situações fictícias (BERBEL, 1998).

Na semana que antecedeu o primeiro encontro, foi enviado um e-mail, reforçando o convite com informações sobre data, local e horário.

Na manhã do dia 04 de agosto de 2014, data combinada para o primeiro encontro, um participante justificou sua não participação via e-

mail. Às 19 horas, quatro participantes estavam presentes, dois participantes não haviam comparecido e após vinte minutos de espera e sem sucesso nas tentativas de contato telefônico, deu-se início às atividades propostas.

Embora os objetivos da pesquisa já tivessem sido apresentados aos participantes, foi exposto novamente, de forma detalhada e com relatos da experiência da pesquisadora, do que levou a optar por esta temática em específico, bem como o desenho metodológico para a coleta das informações. Os participantes se identificaram com a pesquisadora e sendo o anonimato um dos direitos dos participantes, foi solicitado que escolhessem seus codinomes a serem utilizados no decorrer da pesquisa. Após uma breve discussão, os participantes optaram pelos quatro elementos da natureza, sendo então identificados por Água, Ar, Terra, Fogo e chuva, tendo como justificativa, serem essenciais na formação da vida.

Ao mesmo tempo verbalizaram ter a mesma preocupação da pesquisadora, sendo este o motivo que os levaram a participar dessa pesquisa.

Quando você falou do motivo que te levou a fazer esse projeto, a tua angústia é a mesma angústia minha e provavelmente a mesma de AR, de todos. A gente fica: "será que eu to acertando? Será que eu to conseguindo passar?" (Terra)

Na sequência, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 1) foi entregue aos participantes, lido e assinado. Também foi registrada a presença e confirmação dos dados para contato com os participantes: endereço eletrônico e telefones (APÊNDICE 2).

Pensando em estruturar algumas regras de convivência e respeito, bem como estabelecer o compromisso entre os participantes, tornando-os corresponsáveis pelo desenvolvimento das atividades, estes foram divididos aleatoriamente em duplas e encorajados para que uma dupla descrevesse os direitos e a outra dupla, os deveres dos participantes e pesquisadora.

Figura 2: Contrato Pedagógico

DIREITOS

Pesquisador:

- Questionar a prática vivenciada
- Propor mudanças
- Ser pontual
- Gravar as falas
- Não expor os nomes dos participantes
- Repassar o resultado aos participantes

Participantes:

- Propor mudanças
- Questionar a prática vivenciada
- Expor ideias
- Não expor os nomes dos participantes
- Conhecer os resultados da pesquisa
- Questionar o pesquisador caso tiver dúvidas

DEVERES

- 2 pesquisadores: - Poder utilizar nossa fala e gravar.
- Utilizar melhor metodologia dela.
 - Fazer qualquer tipo de questionamento
 -

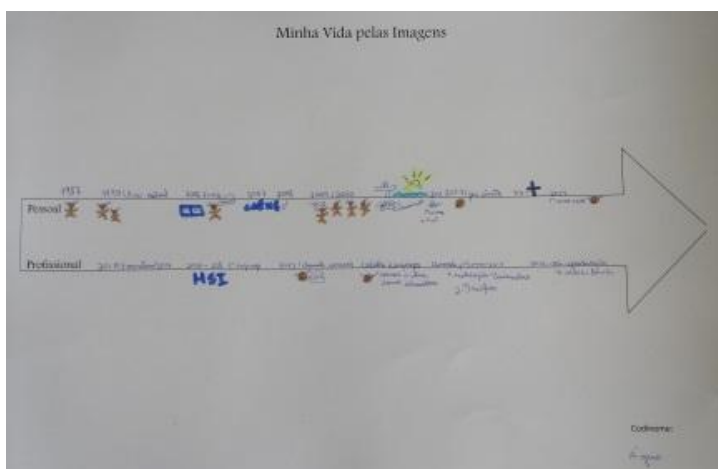
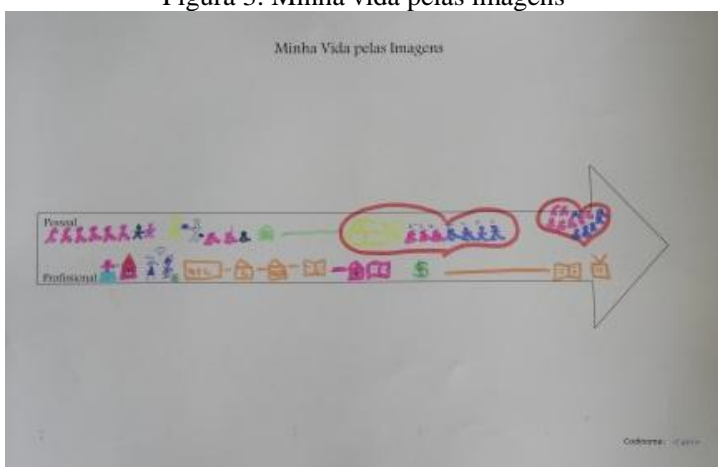
- Participantes: - Resumir o direito de ^{não} responder que
possa nos costringer.
- Soluções educacionais quando houver dúvidas
 - De ~~responder~~ assinar antes de dar início
e assiná-la de caso houver.

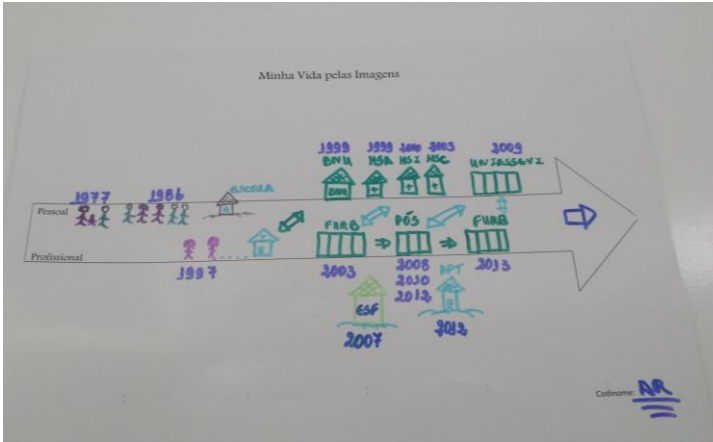
Dentre as solicitações dos participantes, houve a necessidade de adequação para três encontros e não quatro, como havia sido previamente combinado. Também foi acordada a validação da transcrição via e-mail e posteriormente coleta da assinatura. Durante os encontros, foi servido café e os participantes preferiram que este fosse desfrutado durante as atividades, sem haver pausa específica. Após a apresentação dos cartazes e contribuição dos demais participantes, o contrato pedagógico foi firmado (APÊNDICE 3).

Seguindo os preceitos éticos e os princípios do anonimato, os participantes foram convidados a escolherem seus codinomes, decidindo pelos elementos da natureza: Fogo, Água, Terra e Ar, uma vez que estes elementos se relacionam tornando-se essenciais para a formação da vida.

Muito embora os participantes já conhecessem uns aos outros em virtude de trabalharem juntos, acreditou-se que um ambiente harmonioso e de cumplicidade só poderia surgir após o reconhecimento de cada um ali presente e de suas relações entre si e com o mundo. Neste sentido, foi proposta a integração do grupo por meio da dinâmica de apresentação intitulada “Minha vida pelas imagens”. Os participantes receberam cartazes pré-elaborados, onde foram encorajados a registrar sua história de vida e aspirações por meio de desenhos e posteriormente apresentá-los aos demais participantes.

Figura 3: Minha vida pelas imagens





Com o intuito de traçar o perfil dos participantes, foi entregue um questionário (APÊNDICE 4) que foi devolvido à pesquisadora nos encontros seguintes. Ao analisar o questionário, temos o seguinte perfil de participante:

Quadro 1: Conhecendo os participantes

	CHIEVA	ÁGUA	AR	TERRA	FOGO
Idade	29 anos	27 anos	37 anos	42 anos	29 anos
Formação	Bacharel Pós Graduação em Gestão de Pessoas PG Enfermagem em Terapia Intensiva	Bacharel Pós Graduada em Gestão	Bacharel MBA Qualificação de Gestores do SUS PG em Gestão Hospitalar PG em Saúde da Família MBA em Saúde Coletiva	Bacharel PG em Gestão em Saúde	Bacharel PG Enfermagem em Terapia Intensiva Mestre em Enfermagem
Tempo de Docência	1 ano	1 ano (no hospital)	5 anos	5 anos	7 anos
Como ocorreu esta iniciativa?	Convite da Instituição Interesse pela Experiência	Convite da Instituição	Convite da Instituição	Convite da Instituição	Convite da Instituição Interesse pela experiência Forma de implementar a renda
Experiência em ECS	1 turma	1 turma	4 turmas	5 turmas	11 turmas
Se atuar em outra modalidade?	Sim Aula prática	Aula prática e teórica como Enfermeira da Educação Permanente em Hospital	Não	Sim Aula prática para o curso Técnico e Graduação em Enfermagem	Sim Aula teórica e aula prática
Receber capacitação p atividade docente? Como ocorreu?	Não. Apenas conchecimento decorrente da PG em Gestão de Pessoas (iniciativa própria)	Não. Recebi algumas orientações da coordenadora e acompanhamento de outra professora mais experiente.	Não. Somente através de reuniões entre coordenação de curso e professores.	Sim. De forma generalizada no início de cada ano letivo.	Não. Recebi apenas orientações administrativas presidida pela coordenação do curso.
Receber capacitação para avaliação da aprendizagem? Como ocorreu?	Sim Em uma reunião com professores.	Não Recebi algumas orientações da coordenadora e acompanhamento de outra professora mais experiente.	Somente através de reuniões entre coordenação de curso e professores.	Não Nos reunimos para discutimos juntos a avaliação proposta pela instituição	Recebi orientação simples durante reunião de início de semestre Percebi que era difícil manter um padrão de avaliação entre os professores. Embora havia um instrumento padrão, a interpretação de cada item avaliado era diferente. A escala semântica utilizada variava muito de acordo com o conhecimento do docente sobre o tema.
Que critérios você utiliza para avaliação da aprendizagem?	Critérios estabelecidos pela instituição através de instrumentos de avaliação.	Observação. Formação através de critérios pré-estabelecidos pela instituição. Feedback durante o internato e durante a avaliação.	Observação Acompanhamento das atividades desenvolvidas Apreciação de trabalhos Através de relatórios Nos discussões de casos Instrumento de avaliação estabelecido pela instituição	Protocolo de avaliação	Através do diálogo busco que o acadêmico reflita sobre sua prática, fazendo relação com as demais disciplinas. Avalio a capacidade de reflexão e capacidade de raciocínio clínico do aluno. Considero o desenvolvimento do aluno desde o início das atividades para mensurar a capacidade de conexão do aluno de relação do conhecimento de saberes.
De que forma você se prepara para a docência?	Leitura	De acordo com o cronograma de atividades. Durante as férias reviso os assuntos que poderão ser abordados durante o internato. Preparo e pesquiso temas para estudos de caso e se necessário, preparo aulas teóricas.	Leindo sobre o tema Trocando experiência com outros professores Através do retorno dos alunos Auto-avaliação	Buscando novidades na área de atuação Lendo protocolos do MS Utilizo minhas práticas vivenciadas e as técnicas Sigo o que a instituição pede.	Leitura de metodologias de ensino, principalmente para compreender as diferentes formas de aprendizagem os alunos podem ter para identificar maneiras diferentes de mediar as atividades com os acadêmicos. Atualização constante na área de ensino que ano. Formação específica como mestrado e doutorado.

O objeto de estudo – avaliação – foi inserido primeiramente por meio de uma dinâmica de avaliação que também tinha como objetivo, estabelecer um momento de descontração e interação entre os participantes. Foram convidados dois voluntários para serem atores na atividade. Ar e Água prontamente se ofereceram para participar e receberam somente a orientação para que desfilassem entre os demais participantes. Aos demais participantes, Terra e Fogo, foi orientado que após o desfile, avaliassem o desempenho das colegas. Em um ambiente descontraído, a atividade foi executada e posteriormente foram discutidas as percepções e sentimentos gerados nos participantes, tanto dos que desfilaram e foram avaliados, quanto dos que avaliaram. Neste momento, os participantes compreenderam a estratégia do diálogo durante as apresentações, onde o ponto de vista de cada um foi respeitado e valorizado por todos.

Cada participante recebeu um cartão colorido e foi orientado a responder a pergunta: “Para você, o que significa avaliar?” Após alguns minutos, todos haviam respondido e, conforme o quadro abaixo, os significados foram socializados com o grupo e os cartões entregues à pesquisadora.

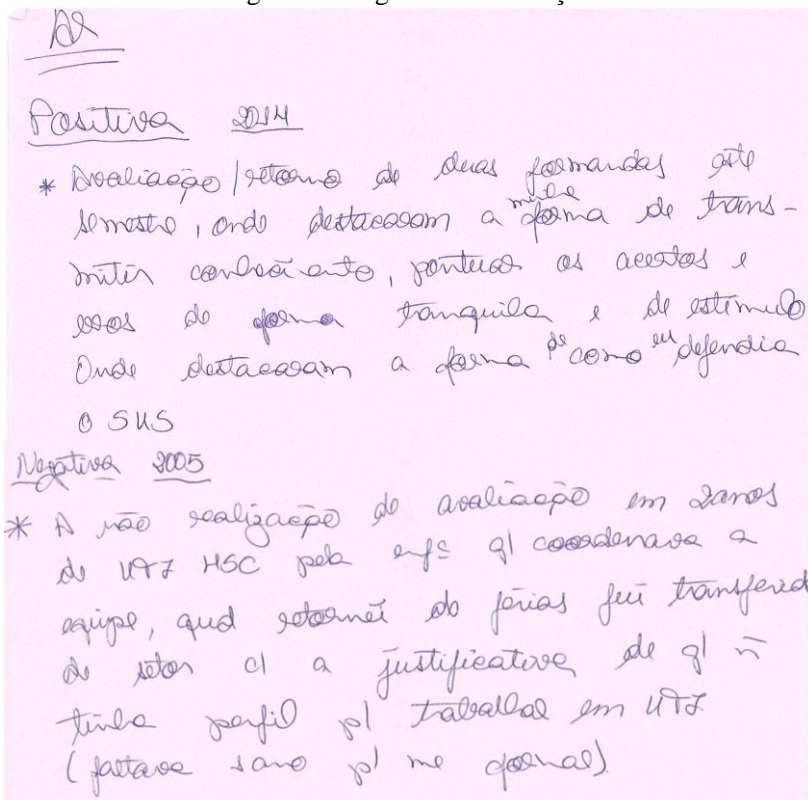
Quadro 2: Para você, o que significa avaliar?

<p>Perceber os erros, acertos, observar o que o outro faz, independente de estar certo ou errado (Terra).</p>	<p>Avaliar significa observar a postura, atitudes, conhecimentos através de critérios pré-definidos dando <i>feedback</i> durante e após o período definido ao avaliado (Água).</p>
<p>Emitir um parecer ou opinião. Auxiliar no desenvolvimento de ação, atividades, de pessoas. Refletir sobre um processo de trabalho. Definir regras. Estabelecer plano para melhoria (Fogo).</p>	<p>Avaliar é uma forma de análise, onde é possível pontuar o que há de positivo e o que há necessidade de melhora (Ar).</p>

Como última atividade elaborada para este encontro, foi proposto aos participantes, que fizessem um resgate de lembranças e registrassem em um cartão, uma situação impactante relacionada à avaliação de

desempenho, ficando sob responsabilidade de cada participante a escolha da recordação, no caso, se estes foram os avaliadores ou avaliados, lembrança positiva ou negativa. Após alguns minutos, os participantes foram convidados a apresentar suas experiências para o grupo.

Figura 4: Resgate de lembranças



Resgate de lembranças: Aque

A avaliação que mais me marcou foi a realizada com uma aluna que nem conheci. Ela esteve durante os quatro meses de internato afastada por período, porém no último mês era para ter participado dos aulas de campo e acabou ficando mais distada de nós.

Toda a minha avaliação (contruado e questionada) foi realizada através de atividades domiciliares, que a aluna cumpriu nos prazos estabelecidos.

Porém este fato me marcou por acreditar que trabalhamos com vidas e apesar da lei prestigiar a aluna sua ausência no campo de estágio com certeza vai dificultar sua vida profissional num futuro próximo.

2011 - trabalhei em Guapor num ESF com contratada, quando terminou o contrato a Superintendente de Saúde de Guapor que é hoje Secretária de Saúde disse que ela gostou muito do meu trabalho e que um dia surgisse uma oportunidade de trabalho com ela, ela me chamou. Sou guaporense, de Brusque, no sp ela indicou-me para trabalhar em Brusque por lá o mim era emissível e pensei que seria plausível de político. Em 2013 eu estava trabalhando na Unimed e recebi uma ligação dela, a atual secretária de saúde falando que gostava muito que eu voltasse a trabalhar com ela agora como coordenadora do SAE. No momento eu disse que estava empregada e por ser cargo comissionado não poderia aceitar, mas no porque não sou partidária, então ela falou que moment algum pensou em mim como partido e lá como uma boa profissional. Hoje trabalhamos juntos e ela acredita muito no meu trabalho.

Terra

Análise de desempenho profissional onde foram realizadas algumas potenciais com exemplos. Tem o bar em um instrumento foram citadas pontos positivos e pontos a melhorar. Com o instrumento ficou fácil analisar o que foi dito.

Fogo.

Encerrando o primeiro encontro, agradeceu-se a presença e participação ativa de todos e entregou-se uma atividade que deveria ser realizada individualmente por cada participante e no momento em que este desejasse. A atividade compreendia a degustação e avaliação de um *Cupcake*. A entrega desta atividade foi agendada para o encontro seguinte.

Figura 5: Avaliação do *Cupcake*



2ª Oficina

Objetivo: Buscar os porquês, as relações, como e onde, através dos pontos de reflexão previamente identificados (BERBEL, 1998).

Neste dia, um dos participantes que não havia comparecido no encontro anterior, se juntou ao grupo, sendo assim, de forma breve, foram retomados os objetivos da pesquisa, bem como a metodologia utilizada. Os demais participantes expuseram os motivos pelos quais escolheram seus codinomes e este participante optou por ser intitulado "Chuva". Em seguida, Chuva assinou o termo de consentimento livre e esclarecido e recebeu o questionário para que preenchesse em casa.

O segundo encontro ocorreu no dia 06 de Agosto de 2014 e transcorreu livremente, os participantes foram acolhidos e a atividade de avaliação do *Cupcake* foi recolhida. Neste dia, um dos participantes não

havia trazido os registros desta atividade e ficou combinado que poderia trazer no próximo encontro.

Os pontos de reflexão identificados no primeiro encontro foram apresentados aos participantes e então questionados se haviam sugestões ou supressões. Os participantes contribuíram ativamente, com diversas sugestões e o resultado pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 3: Pontos de reflexão – Avaliar em educação envolve:

✓ Observação	✓ Formação para o avaliador
✓ Reflexão	✓ Conhecimento pedagógico
✓ Análise	✓ Formação profissional e formação docente
✓ Critérios	✓ Formação tradicional x formação libertadora
✓ Instrumentos	✓ O aluno cliente e a instituição privada
✓ Regras	✓ A responsabilidade do professor pelo aprendizado do aluno
✓ Identificar erros e acertos	✓ Qualidade dos egressos
✓ Avaliação de desempenho	
✓ <i>Feedback</i> em tempo real	
✓ Auxiliar no desenvolvimento	
✓ Estabelecer plano de melhorias	
✓ Responsabilidade	

Iniciando a discussão acerca dos problemas de pesquisa, os participantes foram estimulados a expor sua compreensão a respeito da educação em enfermagem, estágio curricular supervisionado e a legislação que regulamenta esta prática. Os participantes debateram o assunto proposto, expondo seus conhecimentos e fragilidades sobre o tema. Posterior a este debate, lhes foram apresentados os conceitos e legislações a fim de contextualizar a temática.

O termo Internato é utilizado pela IES para denominar o ECS, enquanto que o Professor que acompanha e supervisiona os alunos nesta prática, é nomeado Monitor de Internato. A fim de conhecer a compreensão dos participantes sobre sua atuação, lhes foram entregues cartões coloridos e solicitados que registrassem suas compreensões de Internato e Monitor de Internato. Após alguns minutos, estes registros foram apresentados e argumentados pelos participantes, os resultados podem ser visualizados a seguir.

Figura 6: O internato em enfermagem

Internato:
 Entendo como sendo um período intenso de prática, onde o discente poderá vivenciar o conhecimento teórico aplicando na prática. Sendo sempre como principal suporte um professor. Oportunidade de se integrar a uma equipe de saúde que atua em seu campo de atuação. Devendo que não deva ser tão passiva o professor, a fim de estimular o aluno.

Aulas curriculares dentro do ambiente de saúde pública ou área hospitalar, no qual o aluno vivencia a prática de enfermagem de forma supervisionada pelo professor. Realiza a prática de enfermagem e troca de ideias, gerando a unidade, prática liderança e educação em saúde. Percebe o internato como um estágio mais prolongado, fazendo com que o aluno tenha como se desmistificar.

Internato: período de curso em que o ~~aluno~~ aluno permanece período integral de aula no campo de experiência de as atividades práticas. É o momento em que o professor atua como facilitador e o aluno deve assumir todo o conhecimento adquirido de modo fragmentado de o momento.

Fogo

Internato

Aulas curriculares dentro do ambiente de saúde pública ou área hospitalar, no qual o aluno vivencia a prática de enfermagem de forma supervisionada pelo professor.

Realiza a prática de enfermagem e gestão de pessoas, gestão a unidade, prática liderança e educação em saúde.

Percebe o internato como um estágio mais prolongado, fazendo com que o aluno tenha como se despedir.

Chura

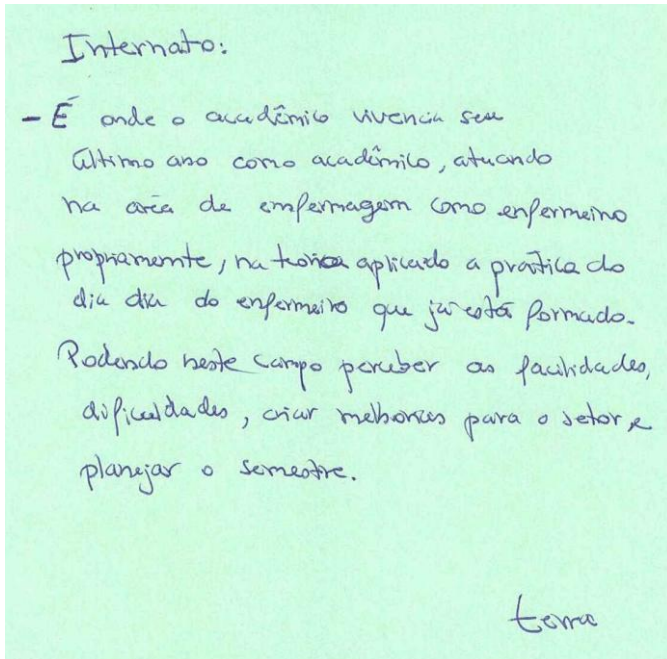


Figura 7: O papel do monitor de internato

Papel supervisor :

acompanhar, estimular, corrigir o discente no campo. Devote que servimos de ~~ex~~ exemplo e apoio. É um desafio o papel do supervisor, pois fazemos parte da formação e ao mesmo tempo gratificante.

Supervisor do internato - Água

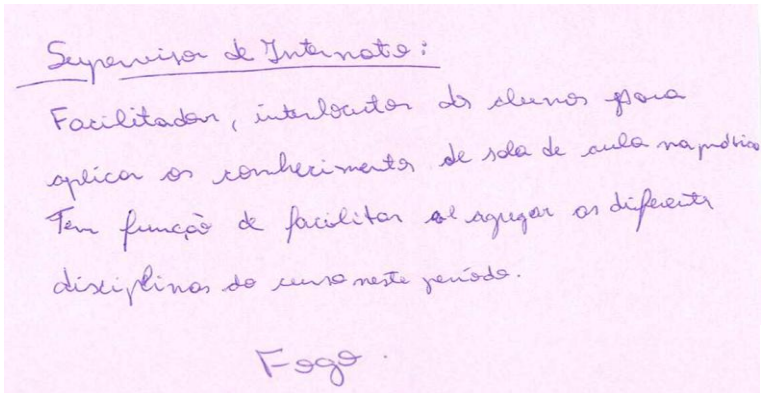
Enquanto supervisor tenho um papel de extrema responsabilidade, pois é necessário observar as características de cada aluno, apresentar o campo de estágio p/ ele, os regras, os critérios de avaliação, instigar a pensamento crítico - reflexivo - criativo, acompanhar o desenvolvimento dos técnicos, permitir o aluno se sinta capaz de ser enfermeiro e após tudo isso dar um feedback e avaliar o mesmo.

Supervisor de Internato

Acompanhar o aluno durante o internato, orientar práticas de enfermagem e acompanhá-las principalmente inicialmente, instigar a leitura e correlação da teoria a prática vivenciada, auxiliar o aluno a conhecer o papel do enfermeiro, gerir a unidade, realizar educação em saúde.

Seu fã! [!]

Olivia



Após a apresentação, a pesquisadora ponderou o que foi descrito pelos participantes a respeito do Internato e a prática vivenciada, dando início a uma nova discussão onde os participantes puderam perceber o distanciamento do termo internato com o que é praticado por eles:

Eu acho que o termo, internato, seria talvez uma coisa até maior. Eu acho que internato seria como uma residência, entendeu? O aluno passa muito mais tempo, ele atua naquela função, eu acho que o supervisor, o aluno está lá praticando, mas acho que não é algo tão integrado, eu acho que o aluno não se vê como enfermeiro, assim. Eu acho que o internato parece que é uma coisa mais integralizada com o serviço (Chuva).

Com o objetivo de discutir sobre o papel do supervisor no ECS, na modalidade de internato foi apresentado o vídeo “Aprender a aprender”, disponível online². Após a apresentação do vídeo, os participantes relataram algumas experiências e problematizaram sobre a autonomia do aluno ao lidar com outras vidas.

É muito difícil essa questão de não acertar, de deixar errar, até porque, às vezes a gente nem tem como deixar, seria tão bom se fosse algo, alguma coisa não humana, talvez se a pessoa pudesse errar pra depois acertar (Chuva).

Finalizando o encontro, a participação entusiástica de todos foi exaltada e agradecida. Foram ofertados novos cartões de avaliação do *Cupcake*, caso algum participante tivesse mudado de opinião devido às

² Vídeo disponível *on line*: https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM_EmZI

discussões deste encontro, no entanto, não houve interesse dos participantes.

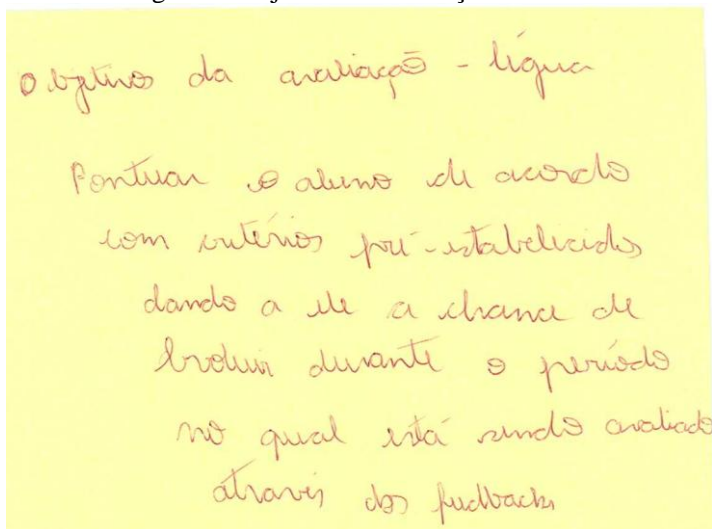
3ª Oficina

Objetivo: Transformar a realidade através da criatividade e originalidade do grupo (BERBEL, 1998).

A terceira oficina ocorreu no dia 07 de Agosto de 2014. O horário para o início deste encontro foi agendado para as 18 horas, no entanto, dois participantes tiveram contratemplos e comunicaram que se atrasariam. Um participante devido às demandas inesperadas em seu trabalho e um participante, que reside em uma cidade próxima teve problemas com seu carro, mas, por estar gostando muito dos encontros, não quis perder e estava a caminho no ônibus. Então, os presentes optaram por aguardá-los.

Com base na vivência individual e o que já havia sido discutido nos encontros anteriores, os participantes foram convidados a registrar em uma folha, quais os objetivos da avaliação no ECS. Os resultados se encontram no quadro a seguir:

Figura 8: Objetivos da avaliação no ECS



Objetivos da avaliação - líquida

Pontuar o aluno de acordo com critérios pré-estabelecidos dando a ele a chance de evoluir durante o período no qual está sendo avaliado através dos feedbacks

Objetivos da Avaliação:

- dar retorno sobre ~~o~~ o desenvolvimento global do aluno, possibilidades de melhoria, orientar os apoios para as próximas atuações.

Fogo

15

★

Objetivo:

mensurar o nível de aprendizado e o quanto alcançou até o momento dentro da proposta institucional.

do mesmo tempo oportunizar ao discente oportunidades de crescimento

Objetivos da avaliação

- Saber se o acadêmico está apto a exercer o próximo semestre ou profissão
- Medir o quanto o aluno aprendeu
- A avaliação tem como ~~propósito~~ objetivo também de dar o feedback.

Terma

Objetivos

Perceber competências, habilidades e atitudes do aluno

Perceber se o aluno consegue relacionar teoria de sala de aula a prática

China

Retomando a atividade do *Cupcake*, a pesquisadora fez a leitura das atividades entregues a respeito da degustação e avaliação do mesmo. Os participantes foram bastante criteriosos na avaliação, detalhando a apresentação e o sabor, fazendo críticas e sugestões.

Ao serem questionados em que momento eles haviam degustado, um participante o fez como um lanche em um momento de necessidade de pausa num dia de trabalho, outro degustou como uma sobremesa após a refeição.

Em seguida, foi solicitado aos participantes que registrassem em uma folha, se existe fatores capazes de influenciar uma avaliação, neste caso, a avaliação no processo de ensino-aprendizagem do estágio curricular. Todos concordaram que existem diversos fatores capazes de influenciar no momento da avaliação, e destes, os fatores subjetivos exercem maior influência.

Quadro 4: Fatores que podem influenciar a avaliação de desempenho

✓ Postura do aluno	✓ Local para realizar a
✓ Apresentação pessoal	avaliação
✓ Falta de interesse do aluno	✓ Campo de estágio
✓ Timidez ou introspecção do	✓ Exigências da IES
aluno	✓ Formação do professor
✓ Estresse, cansaço físico ou	✓ Comprometimento do
mental do avaliador	professor e aluno
✓ Conhecimento do docente	✓ Empatia
✓ Experiência na docência	✓ Instrumento de avaliação
✓ Cansaço do professor	

Ao encontro dos fatores identificados pelos participantes, a atividade seguinte buscou problematizar o diálogo como eixo da avaliação, trazendo ao grupo os preceitos da Avaliação Mediadora. Os participantes foram divididos em uma dupla e um trio e receberam partes de um texto de Jussara Hoffman, intitulado: Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento³.

Foi solicitado que os participantes lessem o texto e registrassem alguns pontos que lhe chamassem a atenção e que gostariam de discutir

³ Texto disponível no *web site* Além das Letras:

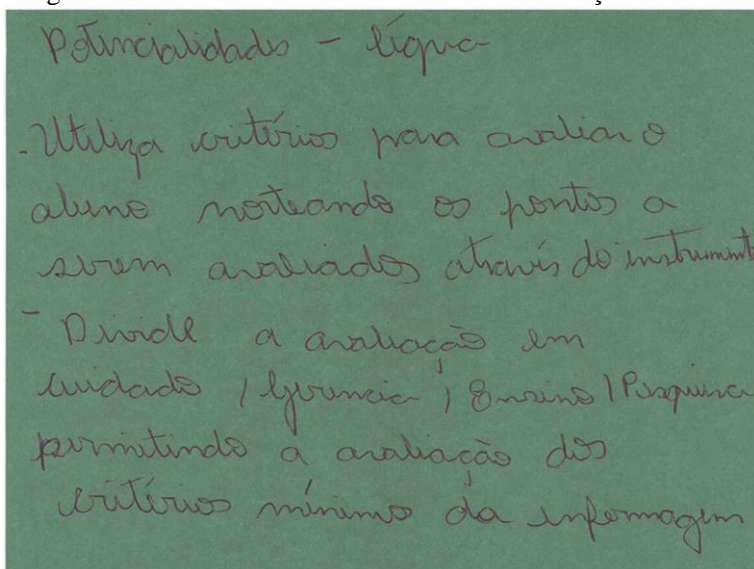
http://alemdasletras.org.br/biblioteca/avaliacao/Avaliacao_mediadora_revista_i deias_Jussara_Hofman.pdf

posteriormente. Ao término da leitura, os participantes debateram sobre o texto, relacionando com suas práticas diárias, com os pontos chaves identificados e também com os fatores acima descritos.

Eu tenho que compreender o aluno, compreender o como ele melhor aprende, saber entendê-lo em suas falhas também, daí eu sei o ponto de atuação. E se eu compreendi, a tal modo, como ela disse, se eu gastei este tempo de entendê-lo então agora eu tenho propriedade para confrontá-lo e daí ajudá-lo na superação (Fogo).

Para cada participante foi entregue uma cópia do instrumento de avaliação de desempenho utilizado pela instituição e solicitado que após uma breve análise do instrumento, os participantes elencassem as potencialidades deste instrumento em um cartão verde e as fragilidades em um cartão vermelho. As considerações foram expostas e amplamente discutidas pelo grupo.

Figura 9: Potencialidades do instrumento de avaliação utilizado



Potencialidades

de

→ Pontual / avaliar por competências (cuidar, gerenciar, educar e pesquisar).

→ uso de escala semântica

Potencialidades

Este critério é um norteador p/ o professor, far com que o professor consiga observar pontos os vezes esquecidos.

terra

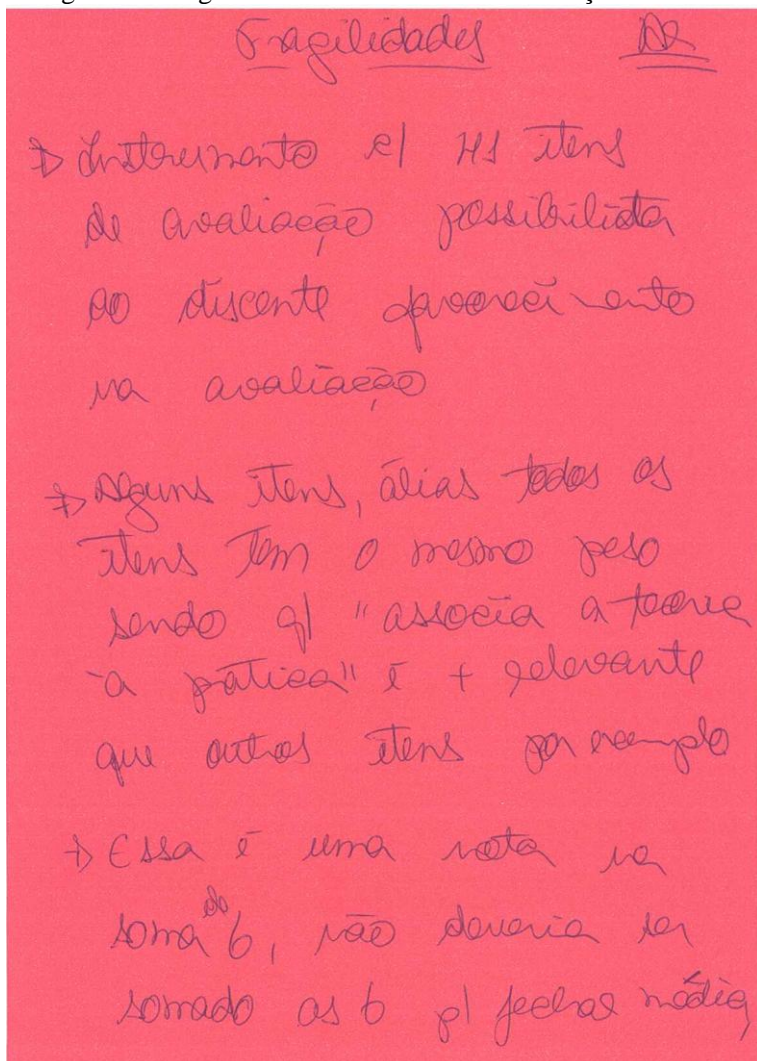
→ Há um instrumento de avaliação;

→ Avaliação por competências;

→ Escala semântica.

Fogo

Figura 10: Fragilidades do instrumento de avaliação utilizado



- Escala Semântica: há um intervalo muito grande entre os pontos (grupos de 0,25 pontos).
 - Os pontos são os mesmos para cada item:
Ex: Anúcia a teoria a prática = Índice de Resíduos avulso.
 - As etapas da SAB não estão claras.
 - Os professores não recebem informações adequadas sobre o instrumento de avaliação quando enciam as suas atividades como docentes de aula.
 - Definir critérios melhores para Avaliação do docente.
 - Definir as regras claras do sistema de avaliação, respeitando os critérios previamente estabelecidos.
 - Instrumento não (f) está relacionado com o P.P.P. Projeto Político Pedagógico.
 - Portifólio redigido sem seguir o me toda constante.
- Foga.

Escala Semântica é favorável ao acadêmico em alguns itens como uso de equipamentos de proteção individual → se ele sempre utiliza ganha 40 e contrapartida se o acadêmico desenvolve uma evolução de enfermagem perfeita tem a mesma pontuação. Assim se faz também com a assiduidade, tem critérios de avaliação que ajuda muito o discente e pouco o docente.

- É um critério engessado.

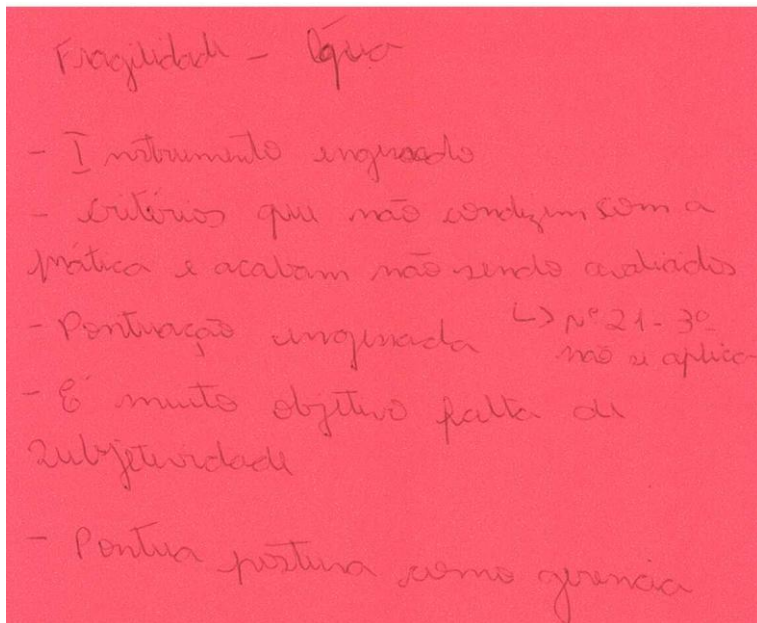
- Tem critérios que não são utilizados em Saúde Pública como recrutamento e seleção

Ferra

Fragilidade

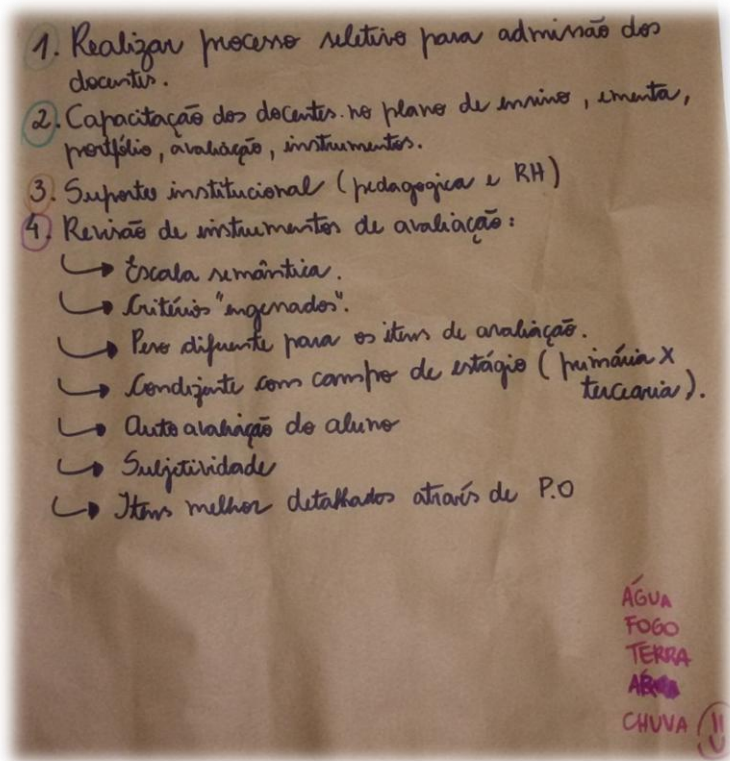
- Precisa ter avaliação relacionada a postura do aluno, qualidades vividas no campo
- Há concordância com a escala semântica, como dizer que o aluno é 0,25 ? 0,60?
- Faltam itens importantes e também há itens dos quais não sei dizer o que significam
- Ele não é direcionado a área de atuação
hospital X saúde pública
UTI X clínica
- ~~É~~ É importante, não há construção do conhecimento, ou oportuniza o aluno a desenvolver
- A auto-avaliação do aluno também seria importante, remetendo a ele sua responsabilidade e compromisso
- Capacitação para uso dos instrumentos
- Práticas desenvolvidas

CHUVA



Ao perceber que os participantes estavam em um mesmo nível de compreensão, se reconhecendo como professores que educam, avaliam e reconstruem, que cometem erros e acertos, foi possível migrar para o segundo objetivo da pesquisa, construir coletivamente estratégias pedagógicas para que o processo avaliativo no ECS estimule a formação do profissional crítico-reflexivo. As sugestões dos participantes estão descritas na figura a seguir:

Figura 11: Sugestões para implementação do processo



Encerrando a oficina e os encontros, os participantes receberam os sinceros agradecimentos pelo empenho e envolvimento de cada um em todas as atividades propostas. Os participantes por sua vez, relataram a importância deste momento de reflexão e conhecimento para melhoria das práticas profissionais e reforçaram que a aplicação à realidade acontecerá.

A avaliação dos encontros foi preenchida pelos participantes (APÊNDICE 5) e os registros, embora não tenham sido nominados, foram promissores.

Com certeza nossas discussões serão aplicadas na minha prática docente.

Me incentiva a buscar por desenvolvimento pessoal e profissional.

Possibilitou um bom momento de avaliar a nossa prática.

Como fragilidade dos encontros, os participantes registraram o horário das oficinas, pois já estavam cansados.

4.4 ANÁLISE

Com o intuito de investigar os fenômenos do contexto prático-assistencial de enfermagem, a PCA está fundamentada não somente como atividade técnica de enfoque narrativo, mas também, como método de pesquisa prática, dando liberdade à subjetividade e ao diálogo no processo de pesquisa. Vindo ao encontro das práticas assistenciais de enfermagem, a PCA lida com as diversas informações, exige a utilização de variados métodos e técnicas de análise, nos quais os processos de assistência, coleta e análise dos dados deverão ocorrer de forma simultânea (TRENTINI; PAIM, 2004).

Objetivando assegurar o rigor metodológico, para a etapa da análise dos dados, foram utilizadas as etapas de Análise e Interpretação, propostas por Morse e Field (1995 apud TRENTINI; PAIM, 2004).

Na fase de análise, descrevo o caminho percorrido no Processo de Apreensão que se iniciou com a coleta de informações, precedida da organização das mesmas em ordem cronológica. Os achados contemplaram o envolvimento com a questão-problema no cenário prático e também a ampliação do resultado, esclarecendo seus reflexos através da assistência desenvolvida na esfera de atuação da pesquisa (TRENTINI; PAIM, 2004).

4.4.1 Apreensão e síntese das informações

Por se tratar de uma pesquisa no escopo da PCA, as fases de coleta e análise das informações, caminharam simultaneamente. A espontaneidade com que as informações surgiram no decorrer de cada oficina, fez com que fossem brevemente analisadas em tempo real para que as atividades seguintes fossem conduzidas, respeitando a sequência lógica de raciocínio dos participantes. Estas observações foram registradas em diário de campo, no entanto, a necessidade de condução das atividades, apreensão dos pontos de reflexão para problematização e mediação do diálogo, fez com que os registros em diário de campo não pudessem ser tão detalhados.

Na pesquisa convergente-assistencial é humanamente impossível para um pesquisador-assistencial registrar tudo o que ocorre durante uma unidade de tempo, que envolve pesquisa e assistência; por isso é recomendado lançar mão de técnicas mistas de registro, para assegurar o maior montante possível de informações (TRENTINI; PAIM, 2004, p.83).

Por esse motivo, durante as oficinas, as falas dos participantes foram registradas em gravador de voz digital, o que permitiu maior liberdade de atuação e concentração da pesquisadora.

Ao término de cada oficina, as produções foram arquivadas digitalmente e as oficinas foram rigorosamente transcritas. Com este material impresso e canetas coloridas em mãos, deu-se início à apreensão propriamente dita. Por meio de intensa leitura e fundamentado no referencial teórico, foi realizada uma pré-separação dos grandes temas em busca de convergências e variações da produção das oficinas pedagógicas. A partir daí iniciou-se o processo de síntese, que segundo Trentini e Paim (2004, p.95) representa “análise que examina subjetivamente as associações e variações das informações.”

Motivadas pelos objetivos da pesquisa, as informações foram organizadas, codificadas e categorizadas sintetizando todo o material de análise dos dados, conforme o quadro a seguir.

Quadro 5: Categorias e Subcategorias acerca do Processo Avaliativo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Fatores que influenciam a avaliação no processo de ensino e aprendizagem no Estágio Curricular Supervisionado de Enfermagem	Avaliação como classificação
	Formação docente em avaliação
	A subjetividade do olhar no processo avaliativo
Estratégias do processo avaliativo na formação do profissional crítico-reflexivo	O professor em constante aprendizagem
	Avaliação como processo
	Avaliar para promover

4.4.2 Fase de Teorização

Nesta fase, segundo Trentini e Paim (2004), é onde se dá o momento mais rico de abstração das informações, aproximando ainda mais as informações coletadas do referencial teórico resultando em novos conceitos e definições que se constituem nas conclusões do estudo. Estas informações estão sistematizadas nos dois artigos que compõem os resultados e discussões dessa dissertação.

4.4.3 Fase de Transferência

A transferência ou recontextualização possibilita que adaptações sejam realizadas para outras realidades (TRENTINI; PAIM, 2004), mediante ampliação dos resultados apresentados para outros cenários pedagógicos que vivenciam o mesmo problema identificado nesse processo de pesquisar-educar.

4.5 RIGOR ÉTICO

Para a aplicação deste estudo, em todas as suas fases, foram respeitados os princípios éticos e científicos pertinentes à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos (BRASIL, 2012).

A adesão dos sujeitos se deu por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE 2), nele constam as informações referentes à pesquisa, seus objetivos e justificativa, bem como, o método para a coleta de dados.

Durante a pesquisa, houve a ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, nos quais houve o comprometimento com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos; no intuito de que danos previsíveis fossem evitados.

Os participantes envolvidos na pesquisa não tiveram qualquer tipo de despesa, assim como não obtiveram qualquer forma de remuneração. Sua participação foi voluntária e a decisão pela recusa ou suspensão de sua participação pôde ocorrer a qualquer momento, bastando o participante solicitar a retirada do seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Os resultados obtidos em cada encontro foram gravados em tempo real e posteriormente transcritos. Após a transcrição, os dados foram apresentados, primeiramente via e-mail e posteriormente por

meio impresso, para que os participantes efetuassem a validação das informações e, se necessário, solicitassem ajustes nas falas. As transcrições validadas estão arquivadas por um período de cinco anos, sob posse e uso exclusivo das pesquisadoras envolvidas nesse estudo.

A fim de contribuir com o desenvolvimento da pesquisa, respeitando os padrões éticos, esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) FAMEBLU/UNIASSELVI, no dia 07 de julho de 2014 sob protocolo número 242/2014 (ANEXO 3).

5 RESULTADOS

Como última fase da PCA, a interpretação também se assemelha aos demais métodos de pesquisa, uma vez que dá continuidade à análise das informações obtidas. Trentini e Paim (2004) propõem o processo de interpretação em três passos: síntese, teorização e transferência.

O processo de síntese exige a imersão do pesquisador na fase de apreensão, a fim de se familiarizar e examinar as associações e variações destas informações. No processo de teorização, identificam-se os pontos-chaves das informações colhidas, que permitirão a formulação de pressupostos e questionamentos. Por fim, o processo de transferência permite dar significado aos achados da pesquisa, com o intuito de socializar os resultados (TRENTINI; PAIM, 2004).

Neste capítulo, a fase de interpretação da PCA será apresentada no formato de dois manuscritos, visando atender à Resolução 006/PEN/2009, de 02 de Dezembro de 2009, que dispõe sobre a apresentação e formato dos trabalhos de conclusão de mestrado e doutorado em Enfermagem.

Intitulados “Formação docente: um caminho para a avaliação mediadora no ECS” e “Estratégias do processo avaliativo na formação do profissional crítico-reflexivo”, os manuscritos serão submetidos à periódicos científicos da área da educação e saúde, socializando os achados e concepções e sugestões desveladas na pesquisa, vislumbrando a convergência na prática docente e institucional.

5.1 MANUSCRITO I

FATORES QUE INFLUENCIAM A AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE ENFERMAGEM

RESUMO

O curso de graduação em enfermagem tem como premissa formar enfermeiros com um perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo. Para atender a esta demanda de formação, faz-se necessário revolucionar as práticas de ensino e avaliação, reconhecendo-a como integrante do processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, acolhemos os princípios de avaliação mediadora de Jussara Hoffman como referencial teórico, com o objetivo de conhecer os fatores que influenciam a avaliação no processo de ensino-aprendizagem no ECS de um curso de graduação em enfermagem na região sul do Brasil. O estudo seguiu os passos propostos pela Pesquisa Convergente Assistencial, uma vez que os problemas de pesquisa foram identificados a partir da prática profissional. Para a obtenção das informações, foram estruturadas três oficinas, agregadas à metodologia da problematização. Ao analisar os resultados obtidos, foram identificados três grandes fatores: o entendimento de avaliação como classificação, a necessidade de formação docente em avaliação e, a subjetividade do olhar avaliativo. As informações aqui registradas permitem identificar as fragilidades e os esforços dos professores participantes em seguir um caminho mediador em avaliação, sugerindo a formação docente ou capacitação pedagógica em avaliação.

Palavras-chave: Avaliação Educacional, Educação em Enfermagem, Educação Continuada, Prática do Docente de Enfermagem.

FACTORES QUE INFLUYEN EN LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA PASANTIA CURRICULAR SUPERVISADA DE ENFERMERIA

RESUMEN

La carrera de grado en enfermería tiene como premisa, formar enfermeros con un perfil general, humanista, crítico y reflexivo. Para atender a esta demanda de formación, se hace necesario revolucionar las prácticas de enseñanza y evaluación, reconociéndola como integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, tomamos los principios de evaluación mediadora de Jussara Hoffman como

referencial teórico. Con el objetivo de conocer los factores que influyen la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Enseñanza Continua en Salud de una carrera de grado en enfermería en el sur de Brasil, el estudio siguió los pasos propuestos por la Investigación Convergente-Asistencial, una vez que los problemas de investigación fueron identificados a partir de la práctica profesional. Para la obtención de las informaciones, fueron estructurados tres talleres con la metodología de la problematización. Al analizar los resultados obtenidos, fueron identificadas tres factores grandes: entender la evaluación como la clasificación, la necesidad de la formación docente en proceso de evaluación y la subjetividad de la mirada evaluativa. Las informaciones aquí registradas permiten identificar las fragilidades y los esfuerzos de los profesores participantes en seguir un camino mediador en evaluación, donde priorizan la formación docente o la capacitación pedagógica en evaluación.

Palabras clave: Evaluación Educacional, Educación en Enfermería, Educación Continua, Práctica del Docente de Enfermería.

FACTORS THAT INFLUENCE THE EVALUATION OF THE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN THE CURRICULAR SUPERVISED NURSING INTERNSHIP

ABSTRACT

The graduate program in nursing has as premised, to form nurses with a generalist, humanist, critical and reflexive profile. To meet this demand of training, it is necessary to revolutionize teaching practices and evaluation, recognizing it, as an integral part of the teaching-learning process. In this context, we take the principles of mediation assessment of Jussara Hoffman as a theoretical framework. In order to understand the factors that influence the assessment in the teaching-learning process in Continuing Health Education of an undergraduate program in nursing in southern Brazil, the study followed the steps proposed by convergent care research, once that the research problems were identified from the professional practice. To obtain the information, three workshops were structured with the methodology of problematization. When analyzing the results, three big factors were identified: the understanding of evaluation as classification, the need for teacher training evaluation process and the subjectivity of evaluating look. The information here registered allows identifying the weaknesses and the efforts of the participating teachers to follow a path mediator evaluation, which prioritized teacher training or educational training evaluation.

Keywords: Educational Measurement, Education in Nursing, Continuing Education, Nursing Faculty Practice.

INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior tem a missão de atender às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que objetivam a equidade da aprendizagem em todo o território brasileiro. O curso de graduação em enfermagem tem como premissa, formar enfermeiros com um perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo, utilizando para isso, conteúdos teóricos e práticos, contendo em seu currículo, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), com carga horária mínima de 20% do total do Curso (BRASIL, 2001).

A certificação do preparo para o trabalho produtivo, mediante o desenvolvimento de competências próprias da atividade profissional, está assegurada pela Lei Nº11788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes (BRASIL, 2008).

Neste enquadramento, para formar um profissional com tais características, é comum no meio acadêmico, a crença de que no decorrer do curso, impere um processo avaliativo rigoroso e classificatório onde o aluno que não for “bom” deve ser reprovado. No entanto, percebe-se que esta prática não assegura a formação de profissionais criativos, dinâmicos, e aptos a enfrentarem os desafios que o mercado de trabalho apresenta. Para Leite e Fernandes (2014) este discurso vem enfatizando uma avaliação que reforça a valorização dos exames como forma de reconhecer a qualidade das aprendizagens construídas pelos alunos.

Para atender a esta demanda de formação, acredita-se que se faça necessário revolucionar as práticas de ensino, valorizando a experiência pessoal e o conhecimento consolidado no dia a dia, despertando assim a inquietação que gera a transformação. Morin (2002) alerta para a necessidade de refletir sobre a realidade e a partir dela, pois na mesma velocidade em que o conhecimento vem sendo produzido, ele envelhece e se torna obsoleto, sendo assim, o acúmulo de informações torna-se improdutivo. É preciso refletir para que se aprenda a pensar globalmente na busca pela compreensão.

Pensando no processo avaliativo, os estudantes trazem as experiências vividas em sua trajetória acadêmica e, ao tornarem-se profissionais, muito provavelmente atuarão com as mesmas crenças que tinham inicialmente (DE MORAES, 2014).

Neste sentido, a palavra avaliação geralmente causa um desconforto nas pessoas, seja ela aluno, professor ou trabalhador, independente da idade ou situação hierárquica em que a pessoa se encontra. Ao saber que seremos avaliados, imediatamente pensamos em uma nota, que traduzirá se atingimos ou não o nível desejado; mas também nos faz lembrar diferentes avaliações às quais já fomos submetidos, onde nos sentimos confortáveis ou que tenham nos causado algum constrangimento, ou ainda, processos avaliativos que sugerem melhorias ou simplesmente decodificada em apto ou inapto.

Assim, justifica-se a necessidade de que durante a formação o futuro profissional vivencie inúmeras experiências de processos avaliativos, embasados em conhecimento científico para que ele possa sair da universidade com concepções diferentes das de quando entrou (DE MORAES, 2014, pg. 290).

As experiências avaliativas, das quais lembramos e que nos trazem subsídios para refletir sobre o objeto de conhecimento na busca da superação, geralmente estão atreladas às atitudes do avaliador no processo avaliativo, uma das características da Avaliação Mediadora (HOFFMANN, 2010).

Tomando a avaliação como um processo que envolve a construção do conhecimento pelo aluno na interação com o meio em que vive, para este estudo, foram acolhidos os princípios de avaliação mediadora de Jussara Hoffman como referencial teórico. Hoffmann (2011a) reforça o compromisso do professor em conhecer seu aluno, sua história de vida a fim de reconhecer o que lhe atrai intelectualmente, tornando possível encontrar estratégias que lhe despertem interesse, corroborando para a formação do profissional crítico-reflexivo, conforme especificação das DCN.

Refletindo sobre a postura avaliativa mediadora, que se caracteriza por analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situações de aprendizagem, para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas. Fica evidente que estes pressupostos se opõem radicalmente ao que se entende por avaliação classificatória que se resume a corrigir tarefas e provas do aluno para verificar respostas certas e erradas e, com base nessa verificação periódica, tomar decisões quanto ao seu aproveitamento escolar, sua aprovação ou reprovação em cada série ou grau de ensino (HOFFMANN, 2010).

Assim, o objetivo dessa pesquisa foi conhecer os fatores que influenciam a avaliação no processo de ensino-aprendizagem no ECS de um curso de graduação em enfermagem na região sul do Brasil, na perspectiva de professores.

Nesta instituição em específico, o ECS é denominado Internato, assumindo uma modalidade de ensino com características que possibilitam a imersão do aluno no campo de estudo, esteja ele na rede de atenção primária, secundária ou terciária, atuando no gerenciamento, assistência ou ensino e pesquisa em saúde.

METODOLOGIA

Como metodologia de pesquisa, optou-se pela Pesquisa Convergente Assistencial de Trentini e Paim (2004) que vem ao encontro do desejo da pesquisadora em aprofundar seus conhecimentos sobre a temática na busca por novos caminhos do processo de avaliação nos estágio curricular, uma vez que os problemas de pesquisa foram identificados a partir de sua prática profissional.

A PCA é composta, segundo Trentini e Paim (2004), por cinco etapas distintas: 1- Fase de Concepção: quando ocorre a escolha do tema, situação problema, questões de pesquisa, objetivos, suporte teórico e conceitos. 2- Instrumentação: por meio da realidade vivenciada, tomam-se as decisões metodológicas acerca do contexto da pesquisa, quem serão os participantes e os métodos para obter as informações. 3 – Perscrutação: caracterizada como o detalhamento da coleta de informações, obtenção e sistematização dos dados. 4 - Análise: consiste na apreensão das informações e ocorre simultaneamente à perscrutação. 5 – Interpretação: processo de síntese, teorização e transferência das informações obtidas. Esta fase, permite a construção e reconstrução do conhecimento possibilitando um processo de transformação da prática.

Foram realizadas três oficinas pedagógicas como estratégia para a obtenção de informações. Nas oficinas, buscou-se conhecer os participantes e compreender suas percepções acerca da avaliação na prática, utilizando a Avaliação Mediadora de Jussara Hoffmann, como referencial teórico. As oficinas, atreladas à metodologia da problematização, caracterizaram-se como excelentes estratégias para se estabelecer uma relação dialógica entre aos participantes, condição esta, essencial para o despertar às novas possibilidades, vindo ao encontro dos princípios da educação permanente e a mediação.

Participaram destas oficinas, cinco professores enfermeiros que atuam ou atuaram como supervisores do ECS no Curso de Bacharelado em Enfermagem em uma Instituição de Ensino Superior, com experiência de pelo menos um semestre. Dos sete professores convidados, quatro participaram no primeiro encontro e cinco participaram dos encontros seguintes. Respeitando o princípio do anonimato, os participantes automearam-se como: Fogo, Água, Terra, Ar e Chuva.

A problematização ocorreu no desenrolar das oficinas, que foram organizadas respeitando e valorizando a disponibilidade dos sujeitos, em três encontros:

1ª Oficina: os participantes tiveram a oportunidade de se apresentar uns aos outros, através da dinâmica “Minha vida pelas imagens”, dando ênfase à linha do tempo nos aspectos pessoais e profissionais. Posteriormente, foram questionados “O que é avaliar?” e, com o intuito de introduzir a temática, foram estimulados à resgatar lembranças de avaliações que marcaram suas vidas e como assimilam esta lembrança atualmente. Ao término do encontro, foi possível identificar a disponibilidade dos participantes em participar ativamente das oficinas, bem como a curiosidade acerca da temática proposta.

2ª Oficina: após a identificação dos pontos-chaves advindos da oficina anterior, os participantes discutiram sobre o papel que assumem como monitor de internato na instituição e a proposta metodológica do ECS, confrontando com a legislação vigente e suas experiências. Ao término deste encontro, foi possível perceber o fortalecimento das relações entre os participantes, que embora já se conhecessem, no decorrer das atividades, foram se sentindo à vontade para expor suas percepções, fragilidades e fortalezas.

3ª Oficina: tendo o diálogo como fio condutor e os participantes em sintonia, foi possível resgatar os objetivos da avaliação no ECS, os fatores capazes de influenciar neste processo e por fim, propostas para a implementação de uma avaliação mediadora.

As oficinas foram registradas por meio de gravador de voz, as quais foram transcritas e organizadas em diário de campo, bem como os registros fotográficos. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) FAMEBLU/UNIASSELVI, no dia 07 de julho de 2014 sob protocolo número 242/2014. Em todas as fases foram respeitados os princípios éticos e científicos pertinentes à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das Diretrizes e Normas Reguladoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos (BRASIL, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao analisar os resultados obtidos em torno dos fatores que interferem no processo de avaliação, sob a ótica da Avaliação Mediadora, foram identificadas três categorias: Avaliação como classificação, Formação docente em avaliação e A subjetividade do olhar avaliativo.

Sendo uma característica do profissional enfermeiro, sua atuação nas áreas de gerência, assistência, ensino e pesquisa, repensar como vem ocorrendo os processos de avaliação de aprendizagem, nos cursos de graduação em enfermagem, pode trazer grandes benefícios aos futuros profissionais, seja no ensino ou na assistência, pois segundo Hoffmann (2010) ainda desenvolvemos a característica reprodutivista, já que o aprendizado pela vivência enquanto aluno, tende a se tornar a prática do futuro professor.

Avaliação como classificação

Desconhecendo a natureza multifacetada que a avaliação possui, tende-se a valorizar os resultados obtidos em circunstâncias pontuais, tomando a responsabilidade de definir o quanto vale o trabalho do outro, sem que este possa manifestar-se sobre o processo vivido. Assumindo assim, sua faceta classificatória, o mal necessário (SORDI, LUDKE, 2009).

Para que a avaliação se torne parte do processo de ensino e aprendizagem, os instrumentos e estratégias utilizados para avaliar devem contribuir para a apropriação do saber de maneira significativa, auxiliando o professor na identificação das dificuldades e necessidades reais de seus alunos, com o intuito de propor as melhores intervenções pedagógicas para avançar no processo de aprendizagem (DE MORAES, 2014).

Dentre as reflexões sobre o que é avaliação, os participantes registraram informações que corroboram com as reflexões de Jussara Hoffmann e demonstram seus esforços em seguir um caminho mediador em avaliação.

Avaliar é uma forma de análise, onde é possível pontuar o que há de positivo e o que há necessidade de melhora (Ar).

Perceber os erros, acertos, observar o que o outro faz, independente de estar certo ou errado (Terra).

Avaliar significa observar a postura, atitudes, conhecimentos através de critérios pré-definidos, dando feedback durante e após o período definido ao avaliado (Água).

A partir do momento que eu entro em contato com aquilo, eu vou ter mais conhecimento, mais habilidade, mais segurança de falar aquilo também, e saber como cobrar (Chuva).

A avaliação com características qualitativas é possível e necessária, justamente pela dimensão qualitativa da realidade, no entanto, geralmente são banalizadas pela falta de conhecimento ou ideia de que o que não for quantitativo, por sua vez já é qualitativo (DEMO, 2005).

A avaliação não é só no momento de dar nota, o discente também tem que entender esse conceito de avaliação. Eu costumo dizer pra ele que a avaliação inicia a partir do momento que vocês me olharam. Nem que seja pra avaliar que roupa está vestindo, se cruzou a perna ou não cruzou, se esta bonito ou esta feio, já inicia o processo de avaliação. A gente está constantemente em avaliação. Claro que o nosso enfoque é avaliar as questões de conhecimento voltado pra enfermagem, esse é o nosso foco. Mas a avaliação é isso, é esse momento de troca constante (Fogo).

O processo avaliativo mediador muito difere da avaliação classificatória e Hoffmann (2011a) nos propõe três princípios fundamentais: Investigação docente, Complementaridade das observações sobre o desempenho do aluno e Provisoriedade dos registros de avaliação.

A avaliação como investigação docente se mostra na postura investigativa e de acompanhamento que o professor exerce diariamente no processo de aprendizagem do aluno. No entanto, não se limita à observação, abrange também as propostas pedagógicas e provocações intelectuais que oportunizarão ao aluno, expressar suas ideias.

A complementaridade das observações sobre o desempenho do aluno traduz a necessidade de persistente análise do processo de aprendizagem que resulta neste desempenho. Utilizando a observação, a interpretação individual e sequencial de cada atividade realizada pelo aluno e também a percepção dos demais professores que participaram do processo.

Por fim, o princípio de provisoriedade dos registros de avaliação, demonstra a importância das anotações e complementações feitas sobre

o desempenho do aluno durante todo o seu processo de conhecimento. Dificuldades iniciais já superadas não poderá ser motivo de desabono, já as dificuldades persistentes deverão ser analisadas a fim de se empregar a intervenção pedagógica assertiva. Percebe-se assim, que a decisão de aprovar ou não este aluno somente poderá ser tomada após análise global deste processo.

Embora haja um descrédito por parte de alguns professores, Hoffmann (2010) defende ser imprescindível que estes descubram o significado da avaliação mediadora e a sua capacidade de atuar na formação de um profissional competente. Para tanto, primeiramente, se faz necessário refletir sobre o que se vem fazendo e só então, partir para a construção de um processo avaliativo voltado para cada realidade.

Perrenoud (1999) defende a avaliação formativa, onde o professor observa metodicamente seus alunos a fim de compreender e ajustar individualmente suas intervenções pedagógicas, otimizando a aprendizagem.

Quando questionados acerca dos objetivos da avaliação, os professores participantes apontaram um mix de terminologias classificatórias e mediadoras. Dentre os objetivos propostos pelos professores, podemos citar “*mensurar o nível de aprendizagem*”, “*saber se o acadêmico está apto para o próximo semestre*”, “*pontuar de acordo com critérios pré-estabelecidos*”, “*dar retorno sobre o desenvolvimento observado*”, “*orientar as ações para as próximas atuações*”, “*avaliar o aluno como um todo*”. Percebemos que esta divergência demonstra a existência de fragilidade na postura avaliativa e qual o seu momento no processo de aprendizagem do aluno.

Marinho et. al (2014) acreditam que o reconhecimento das concepções acerca da avaliação pode desencadear processos de tomada de consciência sobre a complexidade que o ato exige, contribuindo assim para a construção e desenvolvimento de uma cultura de avaliação comprometida com a aprendizagem de todos.

Ao serem mobilizados a refletir sobre seus consensos e discensos de avaliação, no decorrer do primeiro encontro, pôde-se elaborar o seguinte conceito: *Uma forma de análise onde é possível observar e pontuar os erros e acertos, refletir sobre o processo de trabalho e estabelecer um plano de melhorias (Nota de Campo).*

Quando o professor identifica o processo avaliativo, assume o papel de mediador entre as tarefas de aprendizagem e ao final de uma trajetória de atividades, repletas de questionamentos e estímulos, realiza uma análise global do seu desenvolvimento, podemos dizer então que a avaliação mediadora se fez presente (HOFFMANN, 2011a).

Nesta perspectiva, embora em algumas instituições impere a aplicação de provas e testes para a classificação e quantificação do aprendizado, este ato precisará manter a intencionalidade formativa. A estratégia que cada professor utilizará para estes *feedbacks* capazes de alavancar novos desafios de aprendizagem dependerá do envolvimento de cada profissional, implicando em processos e intervenções pedagógicas em nível institucional (MARINHO ET AL., 2014).

Formação docente em avaliação

Inerente ao trabalho docente, a avaliação da aprendizagem constitui uma ação pedagógica que merece grande destaque no meio escolar devido sua capacidade indutora nas ações de professores e alunos e também pelo reflexo cultural na escola, alunos e sociedade. Evidentemente, o processo avaliativo sofre influência da diversidade de concepções, interesses e valores de cada envolvido, necessitando assim, de acordos mínimos para que sejam guiados no intuito de obter os objetivos educacionais pretendidos (SORDI, LUDKE, 2009).

Segundo Marinho et al. (2014) todos os instrumentos e procedimentos utilizados para coleta de informações sobre a aprendizagem terão relevância na avaliação formativa, se compreendidos como estratégias de observação, análise e interpretação das formas com que os alunos aprendem. Sendo assim, interpretar estas nuances do processo avaliativo possibilitam a tomada de decisão na reorganização do processo de ensino aprendizagem.

Dos professores participantes da pesquisa, embora um seja mestre, um mestrando e três especialistas, não receberam nenhum tipo de capacitação pedagógica ou formação docente para a atividade, tampouco para a avaliação da aprendizagem. O que lhes foi proporcionado foram orientações gerais que precederam o início das atividades na instituição de ensino.

Ao serem estimulados a refletir sobre sua prática, os professores identificaram suas fragilidades em atuar no processo de avaliação, e de forma unânime, verbalizaram interesse em participar de programas de formação e qualificação a fim de solucionar este nó crítico.

Pra mim é uma carência, na verdade, a formação. Tu vai fazendo de uma forma que, encontra estratégias na verdade [...] é fundamental que o avaliador tenha uma formação adequada, senão meio que se perde (Ar).

Considerando o objetivo de encaminhamento que a avaliação deveria exercer, esta atuação exige do professor o exercício de observar as manifestações dos alunos, de refletir e resgatar embasamento teórico, de buscar estratégias desafiadoras, de proporcionar aos seus alunos, vivências enriquecedoras para a tomada de consciência e só então, poder-se dizer parte do processo de construção do conhecimento, não apenas um ato de constatação e classificação (HOFFMANN, 2011a).

Os professores que possuem o desejo de mudar, de evoluir enquanto pessoa e profissional geralmente refletem sobre suas práticas. Perrenoud (1999) reforça a necessidade de se questionar periodicamente, no entanto, com as perguntas corretas, que direcionem para a integração da avaliação à prática e à formação de professores, na busca por estratégias de mudanças. Neste sentido, um professor ressalta a importância de não responder todas as dúvidas dos alunos, como forma de instigá-los à busca do conhecimento.

Então, voltando ali no crítico, criativo e reflexivo, eu tive uma professora de internato que fazia isso comigo. E aí quando eu fui dar aula no primeiro semestre eu comecei a fazer isso com os alunos. Então, no primeiro dia de aula, reuni-os numa sala e falei assim 'eu não vou dar a resposta pra tudo' porque vocês têm que buscar o conhecimento e tentar, saber pensar e refletir sobre o que a gente está estudando. Então eu não vou dar as respostas pra tudo, e depois, as minhas alunas, eu fiquei sabendo que elas falavam que a professora era muito perguntadora e isso instiga a gente a buscar, elas gostaram da metodologia. Mas isso tem que deixar claro, já desde o início, que tu vai fazer isso com eles, pra eles já ficarem mais preparados (Água).

Embora rotineiramente façamos avaliações, do clima, do sabor, do ambiente, das pessoas, avaliar o desempenho de um aluno se revela um desafio para o professor, seja ele iniciante ou experiente.

O professor, quando está começando, eu acho que é normal se sentir um pouco inseguro, será que eu to fazendo certo, será que eu estou agindo certo avaliando de uma maneira correta? (Chuva - iniciante)

“Será que eu to fazendo a coisa certa?” a gente sempre se pergunta. Até no dia do conselho de classe, a gente falou, eu to sempre com essa sensação (Terra - experiente).

Avaliar o desempenho de um aluno, para Moraes (2014) se mostra uma tarefa difícil, já que muitas vezes as estratégias ou instrumentos de avaliação reforçam a estatística de um ensino por vezes

descontextualizado, que privilegia a memorização e a reprodução do que e como foi ensinado, limitando-se à aferição da aprendizagem do aluno sobre um determinado conteúdo.

Poucos são os cursos que abarcam a avaliação educacional como parte da aprendizagem e percebe-se que os professores vem tomando consciência da relação entre seu desempenho e os resultados obtidos pelos alunos. Seguindo uma visão progressista da avaliação, Morin (2004) e Demo (2005) reforçam a necessidade de reformar o pensamento dos professores, gerando assim um pensamento do contexto e do complexo, que liga e enfrenta a incerteza. No entanto, exige a transformação de posturas arraigadas e isto demanda tempo e comprometimento. Sem dúvida, este movimento constitui em um grande desafio, conforme afirma o seguinte professor:

Eu estou muito cansado, tive um dia exaustivo, com diversas reuniões durante o dia, alguns problemas sim, eu to extremamente esgotado, mas é muito prazeroso estar aqui, pra essa discussão, porque a gente vê que está crescendo (Fogo).

A mudança precisa ocorrer e Hoffmann (2010) acredita que quando se parte do professor a descoberta sobre a necessidade de melhorias, torna-se fértil a discussão em torno de novos caminhos para o processo avaliativo, do contrário, a mudança não atingirá os fins desejados.

Dentre os cinco horizontes da avaliação qualitativa, propostos por Demo (2005), podemos citar a ação formativa dos professores para além da ação informativa, pois mesmo entre os professores, existem conflitos sobre o que é formação. Este processo exige mudanças de posturas que serão vivenciadas e convivenciadas, que levarão algum tempo para serem percebidas e assumidas como influência na cidadania, que se constrói a formação da consciência política e crítica.

Numa linha de concordância, Luckesi (1994) e Perrenoud (2000) argumentam que um professor não surge do dia para a noite, não basta possuir contrato de trabalho, é preciso ter competência, habilidade e comprometimento, somados à constante aprendizagem e preparação.

A DCN (Brasil, 2001) assegura a terminalidade e capacidade acadêmica relacionada às competências e habilidades adquiridas na graduação do profissional enfermeiro, a LDB (Brasil, 1996) institui a preparação para o exercício do magistério em nível de pós-graduação em programas de mestrado e doutorado.

Um bom enfermeiro nem sempre é um bom professor e vice e versa, o bom professor nem sempre é um bom enfermeiro. São coisas distintas, são competências diferentes do que precisa (Fogo).

Compreendida por Perrenoud (1999, p.91), a didática é “*a arte de ensinar, arte que se pode tentar codificar, racionalizar, tornar metódica*” que abarca os aprendizes em sua diversidade e complexidade.

No contexto da educação permanente, podemos incluir o preparo pedagógico para a docência, já que na prática, percebemos uma lacuna formativa dos professores que hoje atuam no mercado de trabalho.

Um dos fatores que interfere, eu coloquei a formação do profissional avaliador (Chuva).

Refletindo sobre a Avaliação da aprendizagem no Curso de Graduação em Enfermagem, postulamos a necessidade da Educação permanente no escopo do Sistema Único de Saúde, pois uma das competências constitucionais do Sistema Único de Saúde – SUS, é a de ordenar a formação de profissionais para atuarem na área da saúde (BRASIL, 1988).

Percebe-se, uma evolução na participação do profissional de saúde e do ensino no processo de formação e de produção do cuidado; onde o profissional deixa de ser um executor de técnicas e passa a ser protagonista do processo de cuidar, compreendendo as necessidades do meio onde atua para melhor atendê-las.

Nas décadas de 1990 e 2000, as discussões sobre a integração ensino-serviço, bem como a necessidade de problematizar o processo de trabalho coletivo, trouxe a Educação Permanente como um processo de atualização técnico-científica, integral e contínua, profissional e humana (BRASIL, 2007).

Estratégias pedagógicas não garantem um processo avaliativo formativo, pois a atitude do professor na condução das atividades é condição *sine qua non* para que o aluno compreenda a ferramenta pedagógica e o que se espera de desempenho (NOSOW, PUSCHEL, 2009).

Entendida como condição estratégica dos processos de formação docente, Zordi e Ludke (2009) sugerem exercícios de autoavaliação e avaliação pelos pares, pois acreditam que um professor familiarizado com tais práticas terá subsídios para ensinar e avaliar, tornando-se co-responsável pelo desenvolvimento do projeto pedagógico.

Com vistas ao trabalho voltado para a docência, a educação permanente se desvela como uma estratégia de ensino-aprendizagem que emerge do dia-a-dia profissional como objeto de transformação, na busca pela construção e reconstrução compartilhada de conceitos e consequente transformação das práticas profissionais, quer sejam, gerência, assistência, pesquisa ou docência.

É um processo lento, na verdade, pra mudar. Até por nós mesmos, a gente sabe aonde aperta o calo (Ar).

Nós viemos de uma formação assim e estamos tentando ensinar de um método diferente. Essa transição também é complicada (Fogo).

Historicamente o professor assumiu uma postura de detentor do saber, que gentilmente o repassava para seus alunos. Neste percurso histórico, nos formamos adultos, jovens, crianças e idosos, que confiam absolutamente no método tradicional de educação e avaliação. A mudança nas estratégias de ensino, pautadas no diálogo e na liberdade de expressão, despertam certo estranhamento e ainda levará algum tempo para que seja compreendida.

Zordi e Ludke (2009, pg.316) atribuem a dificuldade em heteroavaliar às memórias de vivências, onde a avaliação mais punia do que ensinava, mais afastava do que aproximava. No entanto, a avaliação vem ganhando destaque político e social, ultrapassando o âmbito da aprendizagem dos alunos e exigindo que os docentes desenvolvam alguma *expertise* para lidar com ela.

É muito importante que o professor tome consciência dos procedimentos avaliativos e que se reconheça neste processo. No entanto, ele necessita de espaços de discussão, grupos de estudo e aprofundamento teórico. Um processo é executado por pessoas, ao menos que elas tenham consciência das posturas avaliativas, normas e rotinas não mudarão sua atuação. Precisa-se respeitar o professor, suas crenças, experiências e concepções. Conflitos e discussões poderão surgir e destes, resultar o diálogo, que trará grandes benefícios a todos (HOFFMANN, 2011a).

Perrenoud (2000, p.15) define competência como “*uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação*” e administrar sua própria formação contínua é uma das dez competências profissionais descritas pelo autor, que salienta a prioridade do seu desenvolvimento, uma vez que ela condiciona a

progressão e desenvolvimento de todas as outras, já que somente o exercício regular conserva seus saberes e práticas.

Pensando na supervisão pedagógica em nível de ECS, Borges (2014) reforça a importância de o supervisor buscar estratégias individuais no intuito de oferecer aos seus alunos, experiências diversificadas, bem como adaptar suas estratégias de intervenção na medida em que percebe como seu aluno evolui ou regride ou, ainda, como ela responde aos estímulos recebidos. Neste caminho, a autora identifica o supervisor contribuindo para o alcance dos objetivos da aprendizagem, desenvolvendo a autonomia do aluno em formação. O mesmo conseguimos identificar nas seguintes falas:

O professor é o facilitador, ele não é a pessoa que ensina e que despeja o conhecimento. Não, é o facilitador! Ele instiga o raciocínio e a reflexão. Eu gosto muito dessa metodologia de ensino, enfim. Acredito muito nisso porque acredito que isso é sólido e torna o conhecimento sólido (Fogo).

Mas tem alunos que não percebem dessa forma [...] às vezes eles também querem as respostas prontas, ele quer tudo mastigado. Porque ele vem de uma formação assim, na qual ele senta numa sala de aula e o professor fala tudo como tem que ser (Chuva).

Atuando como facilitador, o professor assume um papel de apoiador, estimulador e motivador, onde o processo educativo se concentra no aluno por meio da fluência de suas motivações. Já o professor mediador atua como parte do processo dialógico, que favorece a produção de novos conhecimentos pelo grupo. Neste contexto, professores e alunos produzem conjuntamente pelo movimento de ação-reflexão-ação, mobilizando, ressignificando e se transformando (FREIRE, 1986, 2011).

As tarefas avaliativas devem representar pontos de passagem no aprendizado, uma vez que o conhecimento está sempre se reformulando e o aluno em permanente construção de novas ideias a respeito do objeto de estudo (HOFFMANN, 2011b).

A subjetividade do olhar no processo avaliativo

Um dos fatores que interferem no processo avaliativo, apontado pelos docentes nessa pesquisa, foi a subjetividade.

Porque avaliação não é imparcial, a avaliação é a minha avaliação (Chuva).

A subjetividade da avaliação se mostra quando a percepção de um professor à respeito de um aluno difere de outro professor e muito provavelmente, difere de como o aluno se percebe. Estudos comprovaram que os examinadores interpretam critérios de avaliação seguindo os princípios de sua própria compreensão do assunto, em especial, em situações de observação de estudantes em atividades práticas ou testes dissertativos, sedimentando o processo avaliativo num ambiente de hipóteses e contínuos questionamentos, envolvendo o corpo docente, discente, instituição, família e sociedade (HOFFMANN, 2011a).

Com o intuito de problematizar a subjetividade do processo avaliativo, os participantes receberam uma tarefa de casa, onde deveriam degustar e avaliar um *Cupcake*. Ao retornarem com esta atividade, a avaliação deste doce serviu como analogia para o ato avaliativo que desenvolvem com seus alunos.

No caso, se a gente fosse comparar com algum aluno, a gente teria aprovado, porque todo mundo gostou do doce, mas cada um teria alguma coisa pra chamar a atenção, ou dizer que ele teria que melhorar, pra pontuar (Terra).

Então, isso também influencia na avaliação, porque eu, por exemplo, comi no meio da tarde, quando eu estava bem estressada no trabalho. Então pra mim, aquilo ali foi uma coisa. Mas se eu não estivesse com fome, ou talvez, sei lá, talvez a avaliação não saísse dessa forma (Ar).

O professor está diretamente envolvido com o ato avaliativo, pela estreiteza ou amplitude do olhar sobre seus alunos, podendo ser mais ou menos investigativo, interpretando aquilo que vê com base em suas vivências, sentimentos e teorias. No entanto, por vezes se encontra tão focado em suas crenças e pressupostos, que não percebe ou não busca ver o que o aluno está mostrando (HOFFMANN, 2011a).

É a nossa avaliação, na intenção de deixá-la mais objetiva, a gente perde totalmente a subjetividade que também é importante no processo de avaliação. E ao mesmo tempo, a compreensão que nós temos da avaliação que tenta ser um instrumento objetivo, a nossa compreensão é subjetiva. Então nós temos a opinião, a subjetividade de um instrumento objetivo, ou seja, é muito mais complexo ainda. Porque embora seja

objetivo, cada um de nós tem uma concepção diferente, às vezes de uma mesma frase (Fogo).

Em seu estudo, Braccialli e Oliveira (2012) concluíram que os professores necessitam de instrumentos específicos para a avaliação da aprendizagem de cada estudante, bem como reconhecem suas dificuldades para avaliar as atitudes dos alunos. Ficando evidente a prática avaliativa tradicional, associada à objetividade.

Para as autoras, um processo avaliativo formador se faz necessário:

Assumir uma prática avaliativa similar às situações reais encontradas na profissão, plena de subjetividade, negociada, dialógica e democrática. Uma interação de sujeitos em que todos aprendem e se comprometem com o aprendizado, sem hierarquia de poder, em que não faz sentido o julgamento, a comparação entre estudantes, “a nota”, e sim o desempenho como expressão da competência esperada e do perfil profissional pretendido (BRACCIALLI, OLIVEIRA, 2012 pg.287).

Embora a supervisão do ECS siga objetivos educativos pré determinados pelas IES, tanto os alunos apresentam diferentes necessidades, quanto os professores tendem a desenvolver estratégias personalizadas de supervisão, em virtude da percepção que detém de seu papel junto ao aluno. Deste modo, o papel do supervisor adota posturas de facilitador, acompanhamento, orientador ou guia, assumindo diferentes comportamentos para diferentes indivíduos (BORGES, 2014).

Nesta lógica, podemos dizer que, mesmo trilhando um caminho imparcial, o olhar do avaliador pode estar comprometido, pois só observou o que estava ao seu alcance, na medida das suas experiências. Ou seja, sua avaliação afirma que o aluno demonstrou ou não tal conhecimento ou habilidade, quando na verdade, esta informação passou pela sua interpretação (HOFFMANN, 2011a).

Tento ser imparcial e não me deixar influenciar na avaliação, porém a postura ou falta de interesse do aluno podem interferir e pesar na minha avaliação (Água).

A avaliação das atitudes se apresenta como um grande desafio aos professores, pela falta de clareza sobre o que avaliar, ausência de

instrumentos específicos ou pela valorização dos procedimentos ou conteúdos factuais. Ao avaliar os conteúdos atitudinais, Nosow e Puschel (2009, pg. 1236) elencam como critérios objetivos da avaliação, o compromisso, uso do uniforme, postura, pró-atividade, participação nas atividades propostas e demais aspectos quantificáveis. Já os critérios subjetivos seriam avaliados nos momentos de atividades teórico-práticas, considerando o comportamento, as relações sociais e a forma com que ele articula os conteúdos cognitivos, afetivos, morais, éticos e normativos.

A subjetividade da avaliação no processo de ensino-aprendizagem também está relacionada à diversidade dos aprendizes. Perrenoud (1999) apresenta a valorização da diversidade como um caminho que leva à individualização do aluno e diferenciação das tarefas, avaliações e atendimentos. Já que nem todos os alunos possuem os mesmos estímulos ou interesses em participar dos mesmos debates ou realizar as mesmas leituras. Neste contexto, onde existam diversidades de personalidades e grandes diferenças culturais, o autor se opõe à uma única maneira de ensinar pois indivíduos distintos se utilizam de diferentes recursos para solucionar os mesmos problemas.

O instrumento utilizado, a instituição de ensino e o campo de estágio, a formação docente, comprometimento discente e docente, o conhecimento, que daí é de ambos. Ética e postura. Pra mim na verdade, eu acho que entra muito as questões de valores da gente, acaba muito, na hora que tu vai pontuar pro aluno, não tem como, eu não consigo [...] não é que eu não consigo separar, mas é difícil. Pra ti a postura e a apresentação do aluno é importante, tu não vai deixar isso passar batido, como talvez para outro professor, estando com o jaleco amassado não é problema, pra mim já [...] percebo que os valores que a gente tem como pessoa e como profissional, não tem como tu não pontuar no aluno. Então seja positivamente ou negativamente (Ar)

Quando é subjetivo, entra muito a questão dos nossos valores também [...] e aí quando entram os nossos valores, com os valores da outra pessoa, às vezes pode não dar muito certo (Fogo).

Mesmo que sejam selecionados, por meio de processo seletivo ou afinidades, nenhum grupo será totalmente homogêneo, tampouco atingirão os mesmos níveis de domínio de um ciclo de estudos. Da mesma forma, nenhum programa de estudos conseguirá abarcar as diferentes culturas das quais os alunos pertencem (PERRENOUD, 1999).

Ao acompanhar os caminhos percorridos pelos alunos, podemos perceber que não há condições de compararmos tais experiências. Cada indivíduo assume seu ritmo e seu interesse, desta forma, possivelmente compreenderão coisas muito diferentes, mesmo tendo vivenciado a mesma experiência, cada um a seu tempo, embora no mesmo tempo de vivência dos demais (HOFFMANN, 2011b).

Morin (2002) compreende que estamos abertos a algumas pessoas com as quais identificamos afinidades, no entanto, permanecemos fechados para a grande maioria. O autor acredita que o exercício do autoexame propicia a compreensão de nossas fraquezas e faltas, onde primeiramente precisamos reconhecer nossas fragilidades e deixarmos de assumir a posição de juiz de todas as coisas.

Por se tratar de uma produção do professor, o contexto avaliativo revela seu comprometimento, sua participação no processo e seus valores morais. Desta forma, Hoffmann (2011a) sugere que o aluno não pode ser o responsável isolado pelos resultados obtidos. As decisões acerca da avaliação necessitam de análises exaustivas, resgatando seu desenvolvimento gradativo, que deverá ser registrado em tempo real.

CONSIDERAÇÕES

Com o objetivo de conhecer os fatores que influenciam a avaliação no processo de ensino-aprendizagem no ECS de um curso de enfermagem, conduzimos os participantes à reflexão sobre suas práticas diárias. Destas reflexões, surgiram inquietações e novas percepções acerca da avaliação como parte do processo de aprendizagem, onde foram identificados nós críticos que merecem a atenção dos professores e coordenadores de instituições de ensino e também dos gestores.

Embora os professores tenham o intuito de avaliar com vistas à promoção do acadêmico, percebe-se uma dicotomia entre o conceito de avaliação e seus objetivos propriamente ditos, divergindo entre a teoria e a prática aplicada. Em tempo, reconhecem a necessidade de refletir sobre o processo de avaliação e estruturá-lo na instituição onde atuam.

Ao se aproximarem com a temática, reconheceram suas fragilidades como avaliadores e a carência de um preparo pedagógico acerca do processo avaliativo, bem como promover esta experiência aos seus alunos, uma vez que muito provavelmente exercerão algum tipo de avaliação em suas vidas profissionais.

Dentre as características do processo, a subjetividade do olhar avaliativo mostrou-se capaz de influenciar nas decisões do avaliador, o que corrobora para a busca pelo desenvolvimento desta competência.

Saberes e atitudes capazes de conduzir cada aluno, cada situação de forma mediadora, utilizando estratégias pedagógicas que visem a estimular o aluno na busca pela construção do conhecimento.

Acreditamos que, ao contrastar seus professores, sua formação e seus conceitos, as instituições de ensino desvelam nichos de aperfeiçoamento e direcionamento para a formação e fortalecimento das práticas. O que por sua vez, propicia a identificação da melhor estratégia para a aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, J.E.D; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 24.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRACCIALLI, L. A. D.; OLIVEIRA, M. A. C. de. Desafios na formação médica: a contribuição da avaliação. **Rev Bras Educ Méd**, v. 36, n. 2, p. 268-80, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v36n2/18.pdf>. Acesso em 12/07/2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 3 de 7 de Novembro de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília, DF, 07 de Nov. 2001.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Lei Nº11788** de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 de Set. 2008

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução Nº 466 de 12 de Dezembro de 2012**. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Brasília, DF, 12 Dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS nº 1.996 de 20 de Agosto de 2007**. Diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Brasília, DF, 20 Ago. 2007.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 Dez. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. Brasília, DF, 05 Out. 1988.

BORGES, Cecília. A supervisão pedagógica na formação de docentes em Educação Física em Quebec. **Cadernos de Educação**, n. 46, p. 138-158, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4177/3267>. Acesso em 10/06/2015.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo**. 8ª Ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

DE MORAES, Dirce Aparecida Folleto. A prova formativa na educação superior: possibilidade de regulação e autorregulação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 58, p. 272-294, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2846/2777>. Acesso em 31/05/2015.

FREIRE P; Shor I. **Medo e ousadia**. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE P. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 30ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 12ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011a.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 14ª Ed. Porto Alegre: Mediação 2011b.

LEITE, C; FERNANDES, P. Avaliação, qualidade e equidade. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 421-438, jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a09v19n2.pdf>. Acesso em 09/07/2015.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. doi: 10.4025/actascieduc.v36i1.21018. **Acta Scientiarum**. Education, v. 36, n. 1, p. 151-162, 2014. Disponível em:

<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21018> .
Acesso em 30/05/2015.

MORIN E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NOSOW, V.; PUSCHEL, V. A. A. O ensino de conteúdos atitudinais na formação inicial do enfermeiro. **Rev Esc Enferm USP** [Internet], p. 1232-37, 2009. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe2/a15v43s2.pdf>. Acesso em 8/07/2015.

PERRENOUD, P. **Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 14, n. 2, 2009. Disponível em:
<http://www.redalyc.org/pdf/2191/219114870005.pdf>. Acesso em 09/07/2015.

TRENTINI, M.; PAIM, L. **Pesquisa convergente assistencial: um desenho que une o fazer e o pensar na prática assistencial em saúde-enfermagem**. 2ª Ed. Florianópolis: Insular, 2004.

5.2 MANUSCRITO II

**ESTRATÉGIAS DO PROCESSO AVALIATIVO
NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL CRÍTICO-REFLEXIVO****RESUMO**

Muito vem se discutindo sobre avaliação educacional e observa-se um movimento rumo ao aprimoramento desta prática. Tomando a Avaliação Mediadora proposta por Jussara Hoffmann como fio condutor, este estudo teve como objetivo, construir coletivamente com os professores de um curso de graduação em enfermagem do sul do Brasil, estratégias pedagógicas para que o processo avaliativo no Estágio Curricular Supervisionado estimule a formação do profissional crítico-reflexivo, de acordo com o preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Com o desvelar do problema de pesquisa a partir da prática profissional da pesquisadora, optou-se pela Pesquisa Convergente Assistencial como método e a estratégia de oficinas pedagógicas para coleta de dados. No decorrer das oficinas, os participantes propuseram estratégias ao processo avaliativo que precedem à avaliação propriamente dita, iniciando na contratação do professor, permeando o processo de apresentação dos princípios e valores institucionais, os objetivos do curso em que atuará e o acompanhamento pedagógico visando o desenvolvimento docente e a mediação do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação Educacional, Educação em Enfermagem, Ensino crítico-reflexivo.

**ESTRATEGIAS DEL PROCESO EVALUATIVO EN LA
FORMACIÓN DEL PROFESIONAL CRÍTICO-REFLEXIVO****RESUMEN**

Mucho viene discutiéndose sobre la evaluación educativa y se percibe un movimiento en el perfeccionamiento de esta práctica. Tomando la Evaluación Mediadora propuesta por Jussara Hoffman como hilo condutor, este estudio formuló como objetivo construir colectivamente con los profesores de un curso de grado de enfermería al sur de Brasil, estrategias pedagógicas para que el proceso evaluativo en la pasantía curricular supervisada estimule la formación del profesional crítico-reflexivo, de acuerdo con las recomendaciones de las Directrices Curriculares Nacionales

. Con el revelamiento del problema de investigación, a partir de la práctica profesional de la investigadora, se optó por la Investigación

Convergente Asistencial como método y estrategia de talleres educativos para la recopilación de datos. En el recorrer de los talleres, los participantes propusieron estrategias para el proceso evaluativo que preceden a la evaluación propiamente, iniciando en la contratación del proceso, permeando el proceso de presentación de los principios y valores institucionales, los objetivos del curso en el que actuará y el acompañamiento pedagógico visando el desarrollo docente y la mediación del proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación Educacional, Educación en Enfermería. Enseñanza crítico-reflexiva.

STRATEGIES OF THE EVALUATION PROCESS IN TRAINING FOR A CRITICAL-REFLECTIVE PROFESSIONAL

ABSTRACT

Much has been under discussion on educational assessment and a movement is perceived in the development of this practice. Taking the mediator evaluation given by Jussara Hoffman as thread, this study is aimed at building collectively with professors from a nursing degree south of Brazil, pedagogical strategies for the evaluation process in curriculum that encourages supervised internship training critical-reflective practitioner, according to the recommendations by the National Curriculum Guidelines. With the unveiling of the research problem, we chose the Convergent Assistant Research as method and strategy of educational workshops for data collection. Through workshops, participants proposed strategies to the evaluation process preceding the assessment itself, starting in the recruitment process, permeating the process of presentation of the principles and institutional values, course objectives and teaching support through the development and mediation of the learning process.

Keywords: Educational Assessment, Nursing Education, Critical-reflective teaching

INTRODUÇÃO

Muito vem se discutindo sobre avaliação educacional e percebe-se um movimento no aprimoramento desta prática, no entanto, estes movimentos seguirão caminhos determinados pelas concepções de cada indivíduo ou instituição. Observe-se que, o medo da injustiça, do desconhecido ou da exposição, faz com que os professores e as instituições busquem estabelecer padrões avaliativos, colocando por

terra a individualidade do aluno mediante seu processo de ensino-aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Enfermagem tem como objetivo, definir os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de enfermeiros, com vistas à formação de profissionais com um perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo (BRASIL, 2001).

O aluno se torna crítico e reflexivo, segundo Waterkemper e Prado (2011), a partir das reflexões que ele realiza mediante toda e qualquer vivência, indo muito além do executar determinada atividade com habilidade e conhecimento.

Para Lima et al. (2013), a formação do profissional enfermeiro deve respeitar o princípio da integralidade, resultando em profissionais capazes de promover transformações na realidade, sem medo de ousar e de romper paradigmas, assumindo assim, uma postura crítica e reflexiva.

A integralidade, conforme Gelbcke et al. (2011), requer um empenho amplo que repercute na mudança dos processos formativos, percorrendo desde a formação pedagógica dos docentes até a mudança das práticas em saúde e enfermagem, resultando na articulação da formação e do cotidiano da prática profissional, em todas as dimensões do processo de trabalho do profissional enfermeiro: cuidar, gerenciar e educar.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) recomenda um processo avaliativo preventivo e de acompanhamento contínuo, onde dados qualitativos e quantitativos são valorizados de forma igualitária e a avaliação do desempenho ocorre de forma global (BRASIL, 1996).

Para Sordi e Ludke (2009), não há dúvidas sobre a importante influência que a avaliação exerce no desenvolvimento dos estudantes e nos processos de qualificação escolar, seguindo o raciocínio de que sem a avaliação, ficaríamos desprovidos de evidências que apontem os pontos de intervenção para obtermos os objetivos educacionais pretendidos. Todavia, as autoras percebem que os envolvidos no processo avaliativo convergem nas dificuldades e distanciam-se nas estratégias de superação destas.

As práticas avaliativas vem sendo muito criticadas devido à tendência por menosprezar as diferenças individuais de seus alunos, perseguindo a homogeneidade rotulada por padrão normal. Neste contexto, a avaliação cria afinidade às características comparativa e classificatória (HOFFMANN, 2011a).

A avaliação qualitativa equivale à avaliação participante, que permite a coleta de dados, a formação de séries históricas, revisão dos resultados, ponderação das probabilidades e por fim a discussão crítica dos passos e resultados obtidos pelos alunos (DEMO, 2005).

Contrário ao preconizado pela LDB, a prática avaliativa tradicional consiste numa avaliação de caráter terminal, onde o educador busca identificar o resultado obtido pelo aluno. Já o processo avaliativo mediador, tem a concepção de construção do conhecimento do sujeito (HOFFMANN, 2011a).

Em consonância, autores alinhados à pedagogia crítica, tais como Hoffmann (2010, 2011a, 2011b), Perrenoud (1999, 2000) e Demo (2005), defendem a avaliação formativa como uma forma de observação e intervenção em tempo real, que auxilia o aluno no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Hoffmann, (2011b) ressalta que, observar, compreender e explicar uma situação não é avaliá-la, são apenas parte do processo avaliativo. Para que a avaliação se concretize, além da investigação e da interpretação, faz-se necessário uma ação que promova sua melhoria, sendo assim, o processo avaliativo também faz parte da aprendizagem.

Para que a construção do conhecimento ocorra, torna-se *míster* a busca por ações pedagógicas que propiciem a superação de obstáculos e a vivência de novas experiências, favorecendo novos ensaios, novas reflexões, que levarão a novos obstáculos e novas superações (HOFFMANN, 2011a).

Propondo uma postura de diálogo entre aluno e professor, Hoffmann acredita que o professor deixa de ser alguém que passa seu conhecimento para o aluno e posteriormente constata se este aprendeu. Nesta relação dialógica, o saber se constrói alicerçado na compreensão e a avaliação, por sua vez, assume um papel formativo, mediador, surgindo assim a Avaliação Mediadora (HOFFMANN, 2010a).

Tomando a Avaliação Mediadora proposta por Jussara Hoffmann como fio condutor deste estudo, temos como objetivo de pesquisa, construir coletivamente com os professores de um curso de graduação em enfermagem do sul do Brasil, estratégias pedagógicas para que o processo avaliativo no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) estimule a formação do profissional crítico-reflexivo.

METODOLOGIA

Os participantes deste estudo foram enfermeiros que possuem ou possuíram vínculo empregatício com uma Faculdade Integrada do sul do

Brasil, com pelo menos um semestre de experiência em supervisão de ECS. Foram convidados sete professores, no entanto, cinco participaram dos encontros.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição de ensino em que os participantes atuam, durante o ECS, o acadêmico é acompanhado pelo monitor de internato, que é contratado conforme a necessidade para o número de alunos em campo de estágio. Já o regulamento institucional das atividades práticas e estágio obrigatório, descrevem que o aluno será supervisionado pelo Professor Supervisor. No entanto, os enfermeiros que desenvolvem esta atividade, possuem a denominação contratual de Monitor de Internato⁴.

Nesta instituição, o ECS é denominado Internato I em atenção terciária e Internato II em atenção primária, uma estratégia pedagógica adotada pela instituição que, conforme seu PPC atende às orientações das DCN como componente obrigatório do currículo, com uma carga horária de 416 horas de caráter eminentemente prático. Durante o internato, o acadêmico deve participar da rotina dos serviços de enfermagem de forma ativa, executando atividades inerentes ao profissional enfermeiro, aproximando-o do mundo do trabalho, desenvolvendo a reflexão crítica e a ação criativa.

Com o desvelar do problema de pesquisa a partir da prática profissional da pesquisadora, optou-se pela Pesquisa Convergente Assistencial (PCA) de Trentini e Paim como metodologia de pesquisa, uma vez que a PCA busca identificar situações passíveis de transformação da realidade, articulando a pesquisa com a realidade na prática (TRENTINI E PAIM, 2004).

A PCA tem como pressupostos: a dialética na compreensão da existência e respeito às duas lógicas; a essência da prática assistencial como investigação; a expansibilidade de questões problemas que subvertem dos cenários de prática; a interface entre as questões investigativas que necessitam do olhar assistencial e investigativo; a afinidade do pesquisador com o campo de pesquisa e por fim, a simultaneidade que ocorre quando a investigação e a assistência se

⁴ O profissional que exerce a docência pode ser denominado por diversas nomenclaturas. Compreendemos que a denominação, não influencia na prática docente, o que nos leva a respeitarmos a nomenclatura utilizada por cada autor. No entanto, em nossas reflexões, empregaremos a denominação de professor para o enfermeiro que exerça a docência, independente de sua atuação em sala de aula ou campo prático, uma vez que a responsabilidade pedagógica se equipara.

tornam um único fenômeno com um problema de pesquisa que se mostra quando o investigador está inserido no processo de assistência (PAIM, TRENTINI, REIBNITZ, 2013).

Utilizando a metodologia problematizadora com sustentação na comunicação e cooperação dos participantes, foram elaboradas três oficinas pedagógicas:

No primeiro encontro foram desenvolvidas atividades que desvelassem as percepções, vivências e lembranças sobre processos avaliativos pelos quais os participantes haviam passado, bem como a compreensão dos participantes sobre o que é avaliar, introduzindo a temática a ser aprofundada nos encontros seguintes.

No segundo encontro, após a identificação dos pontos-chaves advindos do primeiro encontro, os participantes refletiram sobre as atribuições do monitor de internato e as propostas pedagógicas do internato, traçando um paralelo à legislação vigente.

No terceiro e último encontro, resgatou-se os objetivos da avaliação no ECS, bem como os potenciais fatores de influência no processo avaliativo. Com estas reflexões, os participantes revelaram propostas como estratégias de implementação do processo avaliativo na formação do profissional crítico-reflexivo.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) FAMEBLU/UNIASSSELVI, no dia 07 de julho de 2014 sob protocolo número 242/2014. Os participantes tiveram seus direitos assegurados, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respeitando os princípios éticos e científicos pertinentes à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012).

As oficinas foram registradas por meio de gravador de voz, registros fotográficos, questionário e diário de campo, onde foram registradas as ideias, reações, fragilidades e potencialidades surgidas no transcorrer das oficinas.

Os participantes escolheram seus codinomes, intitulado-se como elementos da natureza: Fogo, Água, Terra, Ar e Chuva, uma vez que estes elementos se relacionam, tornando-se essenciais para a formação da vida.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No processo de análise acerca das estratégias do processo avaliativo na formação do profissional crítico-reflexivo, emergiram três categorias: O professor em constante aprendizagem; Avaliação como processo; e Avaliar para promover.

O professor em constante aprendizagem

Do que se necessita em avaliação é justamente a construção de um olhar reflexivo, consciente e sensível do educador, que como tal, só pode ser curioso e indagativo (HOFFMANN, 2011a, p. 32).

O conhecimento é o entendimento da realidade, que, embora se utilize do saber arraigado nas vivências pessoais, exige a compreensão da realidade por meio de assimilações de conhecimentos já estabelecidos. Mesmo para memorizar, ou decorar uma informação, faz-se necessário que ocorra na memória, um despertar capaz de armazenar tal informação, ou seja, um desdobre de conhecimento ativo. Neste contexto, Luckesi (1994) acredita que compete ao educador, assumir o papel de criador do conhecimento, utilizando práticas pedagógicas adequadas à aprendizagem dos educandos.

Para Morin (2004, p.86), o conhecimento “é uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro [...] é a consciência dos riscos e das incertezas que leva o homem ao conhecimento pertinente”.

Em suas reflexões, os participantes definiram individualmente o papel do professor do ECS. A fala a seguir reflete o consenso dos participantes:

O mediador do acadêmico, o responsável em avaliar o acadêmico, o norteador, o que está ao lado do acadêmico encorajando-o, mostrando o que está correto, mas também quando não está na linha certa, no caminho correto (Terra).

Hoffmann (2011b) define o papel do professor como o responsável, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, por criar condições e propor desafios individuais, respeitando a diversidade dos alunos, mantendo a atenção sobre as diversas direções de pensamento que seus alunos assumirão, perante este desafio, na busca pela mobilização deste aluno para que se torne protagonista do seu processo de aprender. Este processo exige que o professor se mantenha, flexível, atento e crítico, propondo sem delimitar, questionando sem antecipar repostas e articulando novas perguntas à continuidade do processo.

Para Luckesi (1994), o educador é acima de tudo um ser humano, que está em constante construção de si mesmo – criador e criatura – que, como docente, ao atingir um nível de conhecimento específico,

estabelece uma relação pedagógica para atuar como mediador social entre o universal da sociedade e as particularidades de seus educandos. Para tanto, faz-se necessário assumir posturas de compreensão da realidade, comprometimento político e competência profissional teórica e técnica.

Situações de aprendizagem acontecem em uma sequência didática, que não ocorre por acaso, é pré-elaborada pelo professor, tem início com uma atividade ou problema a ser resolvido e se perpetua conforme evoluem as representações de cada aluno (PERRENOUD, 2000).

Ao propor uma atividade ou reflexão aos alunos, o professor dá continuidade no processo de aprendizagem. Cada resposta formulada está articulada a uma estratégia de raciocínio que propulsiona novas descobertas. A análise dos resultados não poderá ocorrer quantificando as respostas certas ou erradas, mas sim, interpretando a natureza dos erros e acertos, analisando a sequência e articulação de raciocínio que este aluno desenvolveu para chegar à determinada resposta (HOFFMANN, 2011a).

O supervisor de internato acaba assumindo essa responsabilidade, de ter que agregar esse conhecimento que até então estava fragmentado, mas até que ponto... até que ponto a culpa do aluno não conseguir se desenvolver é deste momento? Eu penso que não. Que não é neste momento, se ele não chegou bem preparado, ou com um bom conhecimento teórico, em especial, algum problema tinha antes, também. Só que daí, agora chegou aqui, no semestre que vem ele está formado, e o que eu faço? (Fogo)

O processo de aprendizagem do aluno se revelará no cotidiano, onde serão identificados os tempos e condições individuais necessárias para a realização deste processo. Cada aluno, necessitará do seu tempo para desenvolver uma mesma tarefa, sendo assim, fazê-los cumprir num mesmo tempo, a mesma tarefa, torna-se fator desestimulante em qualquer situação de aprendizagem (HOFFMANN, 2011b).

Pensando na promoção dos estudantes, a LDB (Brasil, 1966) sugere a proscrição de práticas excludentes e classificatórias, preconizando também a reformulação dos regimentos escolares que reforçam os objetivos de uma avaliação contínua. Tais mudanças, por vezes despertam um estranhamento nos educadores, onde os “novos princípios” nem sempre estão claros e concretos e, apesar de um discurso inovador, de avaliação contínua e de promoção, as normas e

rotinas demonstram um perfil classificatório e somativo, dando continuidade às práticas tradicionais (HOFFMANN, 2011b).

Sordi e Ludke (2009) defendem a formação inicial dos profissionais da educação a fim de construir uma nova realidade. Se lhes forem apresentada uma escola como pronta e acabada, onde lhes compete apenas a reprodução, estes profissionais certamente perpetuarão a inércia institucional e as relações verticais e apáticas dos sujeitos. No entanto, investindo em uma nova forma de pensar a avaliação como uma categoria do trabalho pedagógico, instrumentalizam os avaliadores para uso ético-epistemológico do processo avaliativo.

De Moraes (2014) preocupa-se com a necessidade de clarificar os caminhos percorridos pelos docentes na utilização dos instrumentos de avaliação a serviço do processo de ensino e aprendizagem, afastando-os da postura classificatória, acreditando em um movimento a caminho de novas políticas para a formação inicial e continuada dos professores.

Ao problematizarmos o processo de avaliação, na ótica da LDB, a fala a seguir sintetiza o que os participantes relataram:

Por mais que eu li, eu nunca olhei, ou vi esse lado de avaliação. Coisa que a gente está vendo agora (Fogo).

A LDB determina ainda, que as instituições de ensino executem seu Projeto Político Pedagógico (PPP), ou seja, elaborem uma proposta pedagógica de ensino, com vistas ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, atendendo às necessidades de alunos e professores. (BRASIL, 1996).

Historicamente a avaliação se tornou um gerador de desconforto, tensão e angústia com um quê de competitividade em decorrência das estratégias tradicionais que se limitavam em mensurar uma resposta final, sem considerar o processo de construção do conhecimento. Pode-se também relacionar esta tendência ao relacionamento familiar, onde os pais apreciam e valorizam os bons resultados (SASAKI ET AL., 2014).

Acostumados à relação pragmática com a avaliação, os alunos tornam-se dependentes deste juízo de valor. Perante esta situação, Sordi e Ludke (2009) sugerem a implementação de um projeto educativo com prioridade em cursos de formação docente, uma vez que desta aprendizagem surgem diversos desdobramentos capazes de beneficiar a todos os atores do processo de ensino e aprendizagem.

O PPP resulta da construção coletiva entre educadores, educandos e sociedade, como um instrumento de significação de

sentidos, como um projeto propositor de políticas de currículo. Muito embora seja fruto de uma determinação legal, cada PPP será único na busca por atender às necessidades daquele contexto sócio-econômico-político-cultural de forma ímpar. Desta forma, reflete sobre a escola, suas atribuições e seus desafios, demarcando o caminhar de seus alunos mediados pelos profissionais que a constituem (BARBOSA, 2012).

Ao serem questionados sobre conhecerem o PPP da instituição onde atuam, bem como a aproximação com as Diretrizes Curriculares Nacionais, os participantes revelaram desconhecimento ou conhecimento insuficiente.

O que é uma crítica que eu faço a mim mesmo, como eu estou dando aula e eu não conheço a diretriz curricular, que rege um curso de graduação? Não sei se foi diferente com vocês (Fogo).

Em uma mesma turma, encontraremos alunos pró-ativos, dispostos a trabalhar mais do que a média na construção do conhecimento, no entanto, haverá alunos que não ambicionam apreender o máximo possível, contentando-se com o mínimo necessário para prosseguir (PERRENOUD, 1999).

E vem aquela questão, de que o aluno trabalha o dia inteiro e estuda à noite. Isso não deveria acontecer, daí eles usam isso pra estar justificando (Água).

Hoffmann (2011b) acredita que o trabalho pedagógico busca construir novos conhecimentos, sendo assim os rumos e objetivos deverão estar bem claros para o professor, não necessariamente para o aluno. No entanto, ambos, aluno e professor deverão estar fundamentalmente envolvidos e conhecedores das questões a responder, das situações-problema propostas. Uma vez que o desejo de aprender for despertado nos alunos, compete ao educador mantê-los ativos, assim, num cenário educativo munido de recursos e conteúdos do saber, eles vivenciarão diversas experiências educativas que favorecerão a construção do conhecimento, conforme as oportunidades ofertadas.

Será que nós estamos sendo responsáveis pelo desinteresse do aluno? É uma coisa que eu sempre me pergunto: Pra esse aluno, o que eu tenho que fazer? A pergunta contrária eu posso simplesmente responsabilizá-lo mas não, é aquela pergunta mesmo, quanto eu estou sendo conivente ou não, responsável ou omissa. Ok, mas é esse o aluno que eu tenho,

então qual é o meu método, o que eu tenho que mudar para ensinar, pra transmitir o conhecimento. Então essa é uma grande dúvida (Fogo).

Muitos professores alegam ministrar excelentes aulas, no entanto, seus alunos, por problemas individuais, nada aprendem. Surgindo assim, a dicotomia entre avaliação e educação, e a evidência do compromisso do professor e escola em conhecer seus alunos e respeitar suas diferenças (HOFFMANN, 2011b).

Oh, vocês tem que fazer com que eles saibam todas as práticas. Mas como é que eu vou fazer? (Chuva)

Ao corrigir atividades pontuais, dá-se início ao processo avaliativo, que deve preceder a avaliação qualitativa. Ao se questionar: O que este aluno demonstra compreender? O que ele ainda não compreendeu? O professor obtém subsídios para elaborar estratégias metodológicas a fim de desafiar este aluno a refletir sobre o que foi estudado e vivenciado, a formar ou reformular novos conceitos. É entre uma atividade e outra que a avaliação mediadora acontece, tendo como base uma postura dialógica onde o aluno se sente à vontade para expressar suas ideias, sejam elas convergentes ou divergentes, assumindo uma postura crítica-reflexiva (HOFFMANN, 2011a).

Podemos contar com diversos instrumentos de avaliação, no entanto, cada um possui seus propósitos e especificidades, o que exige conhecimento e habilidade do professor no momento de eleger qual se aplica a cada situação (DE SOUZA, BORUCHOVITCH, 2010).

O ofício de professor exige constante exercício de aprendizagem, aprender a permanecer em silêncio é uma habilidade a ser desenvolvida. Sua principal atividade docente é a de promover o diálogo por meio da troca e discussão de ideias, ou seja, promover a permanente reflexão e não mais a transmissão do conhecimento (HOFFMANN, 2011a).

As situações didáticas são articuladas e desenvolvidas pelos alunos, que assimilam e ressignificam as estratégias, situações e desafios. Neste contexto, pode-se afirmar que nenhuma situação didática será controlada somente pelo professor. Este, atuando como mediador, deverá preparar-se para tal, compreendendo o que ocorre e mediando as manifestações produzidas pelos alunos de forma espontânea, analisando e integrando neste processo de aprendizagem (PERRENOUD, 1999).

Eu tento induzir isso, nos relatórios, quando eles relatam as técnicas que fizeram, os autores, eu instigo muito assim, “como você se sentiu realizando isso? Onde você acha que precisa melhorar? O que você

acredita que poderia ter feito diante de tal situação?” porque às vezes ali no dia a dia, pra ti sentar meio que separado é mais difícil, mas no relatório eu consigo, eu tento induzir um pouco, sabe. E tenho tido uma resposta boa. Sabe, porque é a forma que eu também dou o feedback (Ar).

Como instrumento de mão dupla, os processos de avaliação surgem como elemento de reflexão acerca dos conhecimentos expressos pelos alunos e a oportunidade de reorganização deste conhecimento. Mediando a aprendizagem, o professor favorece a tomada de consciência do aluno sobre seu processo de conhecimento, tornando-o copartícipe deste processo (HOFFMANN, 2011b).

O compromisso de aprofundamento teórico, na busca pela contínua atualização sobre a realidade social e política, traduz a tendência construtiva em avaliação. Leis, normas ou instrumentos não serão capazes de transformar as práticas avaliativas, a menos que haja o despertar para questionamentos e diálogos acerca dos princípios educativos e avaliativos (HOFMANN, 2011a).

É que a gente quer um bom profissional. A gente quer contribuir para melhoria, por isso então que vem essa inquietude (Ar).

Para Hoffmann (2011a) o professor necessita desenvolver um olhar sensível ao tempo de cada aluno e de cada grupo, uma vez que a aprendizagem ocorre em decorrência de continuidades e descontinuidades, diferentes a cada momento e promissor em seu inacabamento.

As turmas hoje estão tão pequenas, com número de alunos reduzidos. Então não quer dizer que o professor não consegue superar a demanda de alunos, pra que cada um entenda, talvez ele não esteja falando de acordo com que cada um faça se entender e obter conhecimento (Chuva).

Eu acho que é um facilitador pra nós, professores de estágio, porque a gente tem um grupo reduzido, então a gente consegue dar uma atenção especial para cada um (Terra).

Como uma estratégia para superar a avaliação tradicional, focada no produto, Braccialli e Oliveira (2012) recomendam uma reflexão conjunta dos professores na formação dos futuros profissionais de saúde. E para tanto, a educação permanente para os docentes se mostra

como um espaço, onde se possa estimular o diálogo sobre o processo de avaliação, respeitando seus aspectos históricos nas profissões da saúde, inserção no mercado de trabalho e diferentes concepções de avaliação.

Agindo como motor principal do progresso, a comunicação permite estruturar a linguagem e as aprendizagens, depositando esperança às interações, sejam elas aluno/aluno ou aluno/professor (PERRENOUD, 1999).

Eu pergunto muito. A minha forma de trabalhar com eles é questionando tudo. Então, N vezes eles me dizem que eu não saí da fase dos por quês das crianças. Porque eu sempre pergunto por que, que é pra compreender e, é muito gratificante no final, quando eu faço a avaliação com eles e no final eu sempre peço o retorno deles pra minha maneira de dar aula no internato, de falar com eles. Porque é assim que a gente cresce também, avaliando os erros e a gente pondera depois, o que de fato faz sentido ou não, mas é muito gratificante. Poucas vezes eu não vi bons retornos dos alunos, isso é muito bom, no método de trabalhar dessa forma e sempre buscando muito essa questão, de construir em conjunto mesmo. Até porque eles chegam aqui já tendo um conhecimento prévio, não é que eles chegam aqui sem ter conhecimento nenhum, eles já estão se formando (Fogo).

O educador possui papel essencial no desencadeamento de processos de significação. De mobilizar o aluno à tomada de consciência sobre seu desempenho, suas respostas e estratégias de aprendizagem, uma vez que todo aluno possui suas expectativas acerca do seu aprendizado (HOFFMANN, 2011b).

Competência no campo teórico de conhecimento, aptidão e recursos técnicos de ensino, compromisso político e social, bem como compreensão da realidade são habilidades do educador que possui a “arte de ensinar” (LUCKESI, 1994).

Prosseguir na diversidade de alunos, valorizando a multiplicidade de caminhos que cada aluno percorre, promovendo a heterogeneidade em detrimento à homogeneidade é a grande aventura que Hoffmann (2011b) identifica na arte de ensinar.

Num processo avaliativo mediador, o ensino será organizado com vistas a formar alunos produtores de conhecimento através de experiências educativas significativas, sendo assim, auxiliar o aluno no processo de ação-reflexão-ação reflete o acompanhamento dos processos de: Buscar novas informações = aprender; Refletir sobre procedimentos de aprendizagem = aprender a aprender; Interagir com o

outros = aprender a conviver e por fim; Refletir sobre si próprio enquanto aprendiz = aprender a ser. (HOFFMANN, 2011b).

Partícipes do sucesso ou fracasso de seus alunos, o professor e a escola devem ajustar-se a fim oportunizar propostas pedagógicas favorecedoras da aprendizagem individual de cada aluno, independente de seus ritmos, interesses ou particularidades.

Como síntese dessas discussões, os participantes propuseram as seguintes estratégias para implementação do processo avaliativo crítico-reflexivo: Realização de processo seletivo para a admissão dos docentes e Capacitação dos docentes no plano de ensino, ementa, portfólio, avaliação e instrumentos.

Avaliação como processo

No contexto escolar, De Souza e Boruchovitch (2010) sustentam que avaliar é uma necessidade, no entanto, nas últimas décadas, esta prática deixou de evidenciar apenas o produto da educação para contemplar o processo da aprendizagem, conquistando espaço no dia a dia das salas de aula, com vistas ao reconhecimento das potencialidades de cada aluno, tornando-os responsáveis pela própria aprendizagem.

As verdades absolutas em avaliação e os critérios objetivos, bem como as medidas padronizadas em estatísticas, vem sendo deixadas para trás e o foco vem se direcionando para o sentido dos atos avaliativos, propondo um agir consciente e reflexivo sobre as situações a serem avaliadas, utilizando o diálogo entre os envolvidos, buscando o seu sentido ético, de juízo de valor (HOFFMANN, 2011b).

Geralmente, as instituições de ensino utilizam medidas de tempo para a avaliação, sendo elas bimestrais, semestrais ou anuais, onde a evolução do aluno será avaliada pela soma das partes, resultando em uma média final. Contudo, este resultado possivelmente não valorizará a relação entre uma atividade e outra ou o processo da vida escolar (HOFFMANN, 2011a).

Mas daí a gente vê que são vários atores nesse processo. É um modelo que a gente já tem institucionalizado de avaliação, é um modelo de professor, de docente que já vem formado das mais diversas formas (Ar).

Nesta instituição onde os participantes atuam, o plano de ensino do Internato traz a proposta de avaliação do processo de ensino e

aprendizagem por meio da utilização de um instrumento próprio para a fase, com prazos, critérios e atividades previamente determinados.

A padronização em avaliação tem o efeito doutrinário, onde a tendência à objetividade faz com que os verdadeiros mecanismos avaliativos não possam ser desvendados. A busca por novas estratégias disfarçadas de métodos de avaliação ainda é uma tendência nas instituições de ensino, isso se justifica pela tentativa de fornecer um método justo e imparcial com fórmulas e critérios que contribuem para o ato avaliativo. (HOFFMANN, 2011a).

Pensando na avaliação de alunos sujeitos a exames nacionais, o processo tende a seguir determinações legais ou institucionais, conflitando os princípios e concepções de avaliação dos professores, distanciando-se da avaliação formativa, expondo os alunos à penalização frente os processos avaliativos (LEITE, FERNANDES, 2014).

O instrumento que nós utilizamos ele é de 0, 0,25, 0,5, 0,75 ou 1,0 (Fogo).

Aí o aluno que falta 3 vezes naquele tempo, eu não tenho como dar 1,0 na assiduidade, eu dou 0,75 (Terra).

A prática educativa não se adéqua ao caráter somativo obtido por médias aritméticas, uma vez que a avaliação é contínua e cumulativa, ou seja, resulta do acompanhamento da construção do conhecimento que ocorre na evolução e complementaridade. Desta forma, os registros ora feitos, sofrerão alterações qualitativas conforme as experiências ocorrem (HOFFMANN, 2011b).

Tem coisas que acabam facilitando muito pro acadêmico e não deveria [...] vocês devem ter mais ou menos a mesma noção que eu antes de fechar a nota [...] Na verdade a gente tem um critério de avaliação pronto, mas a gente acaba não usando. A gente usa, porque a instituição exige [...] eu não tenho como dar uma nota 8 pra um aluno. Eu sempre comparo com porcentagem, eu digo pra eles “8,0 é 80% de aproveitamento” (Terra).

Hoffmann (2011b) faz a mesma comparação que o participante Terra, onde uma nota 8 equivale à 80% dos objetivos pretendidos, no entanto, problematiza sobre estes objetivos através de alguns questionamentos: Quais eram os objetivos? Estariam suficientemente

claros para o avaliador? Quais os critérios para atribuições de pontos? Que outras aprendizagens revelaram?

Nosow e Puschel (2009) percebem uma facilidade em ensinar conteúdos científicos, procedimentais e conceituais, se comparado aos conteúdos atitudinais. O atitudinal torna-se complexo, já que necessita de um consenso entre os docentes sobre quais são as atitudes a serem desenvolvidas para cada situação. Os autores reconhecem também a falta de preparo pedagógico docente relacionado a esses ensinamentos, bem como para avaliar ações e reações.

Eu como não tinha experiência, senti falta na hora de fazer a avaliação, como você falou, tem uns itens que eu não entendo o que quer dizer, como é que eu vou avaliar o aluno? (Chuva).

A avaliação da aprendizagem ou desempenho do aluno dificilmente poderá ocorrer através de um instrumento onde o professor assinala certo ou errado, notas ou conceitos. Estas estratégias acabam por resultar em uma avaliação quantitativa, ou seja, dentre determinados objetivos, quais ou quantos foram atingidos por este aluno. Uma avaliação de desempenho, propriamente dita, terá um caráter qualitativo, descritivo, resultante da análise das possibilidades cognitivas dos alunos com relação à determinados conhecimentos. Esta análise qualitativa resulta dos registros minuciosos do acompanhamento da trajetória individual de cada estudante e desvela subsídios consistentes para o processo mediador (HOFFMANN, 2011a).

A gente está sempre emitindo um parecer do aluno, nós estamos avaliando a estrutura do curso inteiro, não somente da avaliação, nessa discussão (Fogo).

Nem a escola molda o aluno, tampouco este inicia o ano letivo desprovido de conhecimento, esta divergência é o motivo pelo qual muitas vezes as estratégias de ensino propostas se chocam com as concepções dos alunos (PERRENOUD, 2000).

Diariamente, se percebe um maior quantitativo de educadores ingressando na discussão das melhores práticas em avaliação. Cada um movido por suas inquietudes, no entanto, o medo de mal julgar seus alunos ou pelas críticas de uso abusivo de sua autoridade permeia a grande maioria. Hoffmann (2011b) acredita que não há como ensinar a avaliar de forma irretocável. Esse caminho é construído e desconstruído por cada educador, no confronto de ideias, repensando e discutindo

valores, princípios e metodologias. Desta forma, repensar os princípios de avaliação que regem uma instituição educacional, poderia sim, ser o primeiro passo para a transformação.

Tem critérios ali que até hoje eu não entendo. De repente foi falha minha de eu não estar cobrando mais mas, eu sou uma mera monitora de internato, daí eu chego ao coordenador e vou querer mudar alguma coisa? Não é tão fácil assim. Eu sou só uma, então a gente nunca sentou pra conversar só a gente, sem a presença de um coordenador, e as nossas angústias, deu pra ver que são as mesmas (Terra).

Na sua maioria, as instituições de ensino promovem as mudanças em avaliação, com foco na transformação das normas e práticas avaliativas, deixando para depois a mudança essencial, que é definição da finalidade dos processos avaliativos (HOFFMANN, 2011b).

O confronto entre os objetivos pretendidos e alcançados, interesses e valores dos alunos, visa subsidiar instituição e professor na compreensão das capacidades e limites de cada aluno, instrumentalizando assim, a elaboração de ações capazes de favorecer o desenvolvimento individual do aluno (HOFFMANN, 2011b).

Mas aí a gente vê a dificuldade da avaliação, que a gente está falando. Até que ponto eu avalio que a aluna está errada ou eu avalio que ela não recebeu as orientações adequadas, tendo em vista que eu sou o professor supervisor de estágio e que eu não acompanhei ela até agora na graduação, é muito complexo isso. Porque isso não me permitiria responder, de que forma isso poderia ser diferente. Andar de mão dada com o aluno, até quando, eu não tenho confiança hoje, porque é minha responsabilidade também, cuidar do paciente que está ali na prática, sendo cuidado pelo aluno (Fogo).

Em uma turma, ou num grande grupo de alunos, aplicar um olhar consistente em avaliação torna-se um desafio ao professor. Nestas situações, para cada resposta ou tarefa, Hoffmann (2011a) sugere registros transitórios, ou provisórios. À medida que os significados se consolidam, estes registros poderão ser contrapostos ou negados, permitindo a análise global do processo.

Nesse caso eu acho que a gente tem que fazer o feedback. Não nota escrita porque eu acho que nota escrita não vai fazer muita diferença no começo, mas dizer pra ele “olha, se continuar assim a tua nota vai ser ruim, tu não vai chegar” (Terra).

As escolas determinam o ponto de partida e chegada de seus alunos e neste período de tempo em que se percorre a trajetória de obtenção/construção do conhecimento, por vezes as experiências prévias dos alunos, suas histórias, possibilidades e limites são desconsiderados (HOFFMANN, 2011a).

Perrenoud ressalta a sistemática dos métodos de ensino, que agem partindo do princípio de que todos em uma sala de aula estão num mesmo patamar de conhecimento e realizam as mesmas aprendizagens (PERRENOUD, 1999).

As situações de aprendizagem, segundo Perrenoud (1999), rompem os muros das escolas, já que cada vivência permite a formulação do conhecimento e estas vivências, escolares ou extra-escolares constituem o currículo de aprendizagem de cada indivíduo.

Partindo do conhecimento individual de cada aluno e dos recursos que este consegue mobilizar na formulação do raciocínio, para a superação dos obstáculos a serem superados, serão respeitados os princípios do construtivismo, que para Perrenoud (1999) é o caminho certo para que uma intervenção externa surta efeito. O autor acredita que uma ação educativa somente poderá agir se for percebida, interpretada e assimilada pelo aluno; estimulando assim o autodesenvolvimento e a auto-aprendizagem, resultando na mudança do meio onde se encontra, reforçando as capacidades individuais de cada aluno.

Ao assumirem uma postura de respeito às diferenças de cada aluno, bem como o tempo para a construção do conhecimento, Hoffmann (2011a) acredita que a quebra de critérios padronizados acontecerá gradativamente.

Como fazer diferente? Como fazer um método de avaliação que não fosse tão tradicional? Taxativo, talvez, e esse taxativo é que às vezes dá o impacto com o aluno (Fogo).

Mesmo que as instituições de ensino atuem com propostas pedagógicas diferenciadas, que seus educadores recebam formação continuada e que a avaliação seja pautada por princípios pedagógicos, a cultura social perpetua a avaliação geradora de desconforto e estresse. Não há outra saída se não estimular todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem para que envolvam estudantes, família e sociedade para que compreendam a importância da construção e reconstrução do conhecimento intelectual e humano (SASAKI ET AL., 2014).

Em termos metodológicos, o processo avaliativo mediador destina-se a acompanhar, entender e favorecer a contínua progressão dos alunos. Este processo é deflagrado seguindo as etapas de mobilização, experiência educativa e expressão do conhecimento. No entanto, ao atingir a expressão do conhecimento, inicia-se uma nova mobilização, perpetuando o processo (HOFFMANN, 2011b).

A avaliação como processo, é guiada pelas diversas dimensões de aprendizagem vislumbradas em cada experiência educativa. Da visão dialética do conhecimento, brota a avaliação mediadora, respeitando o princípio de historicidade e destinando-se a conhecer para promover ações em benefício aos educandos, escolas e universidades (HOFFMANN, 2011b).

A partir da análise dessas discussões, foi revelado como estratégia para implementação do processo avaliativo crítico-reflexivo, a revisão dos instrumentos utilizados para a avaliação: escala semântica, critérios engessados, peso diferente para os itens de avaliação, estruturar instrumento condizente com o campo de estágio, inserir a auto avaliação do aluno, incluir critérios subjetivos e detalhar melhor alguns itens.

Avaliar para promover

Avaliar para promover significa, assim, compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica, visando à promoção moral e intelectual dos alunos (HOFFMANN, 2011b, pg18).

Capacidade exclusiva do ser humano, a avaliação é substancialmente reflexão, refletir sobre seus atos, analisá-los e julgá-los, influenciando e sofrendo influência pelo seu pensar e agir, interagindo com o mundo e com outros seres. A avaliação reflexiva assessora na transformação da realidade avaliada (HOFFMANN, 2011b).

Se os instrumentos escolhidos para a avaliação do aprendizado emitirem apenas uma nota, não estarão contribuindo para a formação preconizada pela LDB e DCN, uma vez que não exercitam a prática pedagógica, tampouco expõem as dificuldades a serem superadas ou estimulam a autonomia e o pensamento crítico (DE MORAES, 2014).

A avaliação qualitativa se faz necessária e possível, no entanto, Demo (2005) apresenta uma interpretação errônea de qualitativo, onde a

bandeira da dialética é levantada numa percepção de que tudo é movimento, instável e mutável, sem definição de conceitos.

Em seu ponto de vista, Hoffmann (2011b) compreende que não há regras gerais em avaliação, que cada situação precisa ser analisada em seu contexto e por este motivo, a postura de questionamento e discussão conjunta se torna imprescindível, uma vez que, em cursos de formação, não se aprende a lidar com as diferenças gritantes que surgem no ato de educar diferentes alunos.

Na verdade, pelo que a gente está aprendendo aqui, a nota é o que é menos importante, o que é importante realmente é a gente pontuar: “você está muito bem nisso, melhora nisso que você está no caminho certo ou, você não está legal nessa área, tem que melhorar”. Então, como é importante essa avaliação falada (Terra).

Alicerçados no diálogo entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, bem como na “reflexão compromissada com o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem” De Souza e Boruchovitch (2010, pg.174) acreditam que os professores se afastarão das avaliações com base em verdades absolutas e medias padronizadas.

Para Hoffmann (2011b) o cerne da avaliação mediadora compreende a aproximação, diálogo, acompanhamento das possibilidades e limitações de cada aluno, oferecendo-lhe a mão, mas também a opção de escolha de rumos na trajetória do conhecimento reflete a mediação em educação. Respeitando o tempo de cada aluno, acompanhando-o passo a passo com rigor e afeto.

Leite e Fernandes (2014) reiteram a avaliação como componente do currículo, contribuindo para a regulação e a melhoria do conhecimento por intermédio de uma prática contínua que acompanhe todo o processo de ensino e aprendizagem.

Considerando a avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem, identifica-se a importância de uma ação pedagógica que proporcione obstáculos e recursos para tentativas, erros e acertos, em busca da superação. O estímulo intelectual e a superação de desafios desperta o interesse do aluno e a abertura a novas possibilidades de entendimentos (HOFFMANN, 2011a).

Eu tenho que compreender o aluno, compreender como ele melhor aprende, saber entendê-los em suas falhas também, daí eu sei o ponto de atuação. A partir do momento que eu entendo o aluno e aí vem a diferença de diálogo, que não é apenas uma conversa, vai muito além, esse erro que eu antes via apenas como um motivo pra reprovar o

aluno, ele passa ser fecundo, como a autora cita aqui, ou seja, passa ser uma terra fértil para que o professor atue e faça melhorias, faça a intervenção. Se é só eu identificar o erro, pra considerar que está errado e ponto, eu não fiz o meu papel. Eu tenho que identificar o erro e tentar ver que mudanças podem ocorrer pra aquele aluno em cima desse erro que eu evidencie, dessa falha (Fogo).

Na avaliação com vistas à promoção, o professor se torna investigador, esclarecedor e organizador de experiências significativas de aprendizagem, num compromisso de criar e recriar alternativas pedagógicas adequadas mediante cada observação sobre cada aluno, sem perder o senso comum e conjunto, integrando seus alunos na mobilização para a construção do conhecimento (HOFFMANN, 2011b).

Uma estratégia de avaliação formativa, para De Moraes (2014), se caracteriza justamente por auxiliar os envolvidos no processo de aprendizagem, a compreenderem a realidade e refletirem sobre novos caminhos para superação das fragilidades identificadas, tanto para o aluno, quanto para o professor.

Interessar-se pelos erros, considerando-o como prenúncio do esforço realizado pelo aluno em compreender, pode ser uma estratégia para ensinar. Perrenoud (2000) orienta o exercício de não corrigir a fim de evitar o erro, mas, subsidiar a tomada de consciência a fim de identificar a origem do erro e transpô-lo.

É bem desafiador o papel de supervisor, pois fazemos parte da formação e ao mesmo tempo gratificante [...] o fato de lidar com pessoas, com vida, é que causa um impacto maior, assim, tanto no aluno quanto na responsabilidade pro professor também (Ar).

Borges (2014) incita a supervisão pedagógica por meio de acompanhamento, orientação e também de avaliação. O que exige uma aproximação do avaliador e do avaliado, numa sintonia dialética a fim de concretizar os objetivos de aprendizagem, em consonância com a LDB.

Avaliar para promover, segundo Hoffmann (2011b), é uma dinâmica complexa, exige que o professor aprofunde seu olhar sobre a individualidade de cada aluno, na singularidade com que ele aprende, mas, ao mesmo tempo, integrá-lo nas relações sociais em direção ao grupo, transformando respostas em novas perguntas, mobilizando assim o conhecimento em suas múltiplas dimensões.

O entendimento de avaliar para promover reforça a recomendação dos participantes que propuseram a estruturação de um

sistema de suporte pedagógico e de recursos humanos a fim de acompanhar e orientar o docente para efetivação de um processo avaliativo na formação do profissional crítico-reflexivo.

CONSIDERAÇÕES

Com o objetivo de construir coletivamente com os professores de um curso de graduação em enfermagem do sul do Brasil, estratégias pedagógicas para que o processo avaliativo no Estágio Curricular Supervisionado estimule a formação do profissional crítico-reflexivo, os participantes desta pesquisa puderam refletir sobre suas práticas profissionais como supervisores do ECS e suas relações com a avaliação no processo de ensino e aprendizagem, propondo estratégias pautadas nas discussões.

Confrontando a realidade em que se encontram e os preceitos da LDB e DCN, os participantes identificaram algumas divergências no discurso que é preconizado pela instituição e o que é realmente executado, gerando conflitos pessoais e profissionais.

Ao referirem desconhecer o PPC e o Plano de Ensino da disciplina em que atuam, desvelaram a necessidade de suporte pedagógico na execução de suas funções. Reconhecendo-se como empregados em uma empresa, nem sempre se sentem à vontade para questionar ou interferir nas práticas pedagógicas propostas pela instituição. Sua classificação como Monitores de Internato gera inquietações, uma vez que compreendem desenvolver atividades que refletem a ação docente na sua essência, desta forma, reconhecendo-se como professores.

A formação de profissionais qualificados e conscientes de suas responsabilidades é um compromisso de todos os envolvidos na formação acadêmica, seja ele educador, gestor ou membro da instituição de ensino. Muito antes de apresentar aulas encantadoras, que prendam a atenção do aluno, fazendo com que o desejo do conhecimento desperte e possa ser mediado, percebe-se a necessidade de engajamento em ações de planejamento e acompanhamento dos professores que estarão em contato direto com estes alunos.

Conforme proposto pelos participantes, estas ações se mostram necessárias desde o momento da contratação do professor, permeando o processo de apresentação dos princípios e valores institucionais, bem como os objetivos do curso em que atuará. Portanto, o conhecimento do PPC e do plano de ensino torna-se imprescindível. O acompanhamento pedagógico deste enfermeiro professor fomentará o desenvolvimento

pessoal e profissional, refletindo sua eficiência na prática docente, promovendo a educação de direito para todos, respeitando a individualidade de cada aluno, congregando a avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, S.W.X. A significação do projeto político pedagógico: um olhar avaliativo. **Espaço do Currículo**, v.4, n.2, pp.227-239, Setembro de 2011 a Março de 2012. Disponível em:

<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/download/12339/7115>

BORDENAVE, J.E.D; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 24.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRACCIALLI, L. A. D.; OLIVEIRA, M. A. C. de. Desafios na formação médica: a contribuição da avaliação. **Rev Bras Educ Méd**, v. 36, n. 2, p. 268-80, 2012. Disponível em

<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v36n2/18.pdf>. Acesso em 12/07/2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 3 de 7 de Novembro de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília (DF): Ministério da Educação e Cultura; 2001.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 20 Dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução Nº 466 de 12 de Dezembro de 2012**. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo**. 8ª Ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

DE MORAES, D. A. F. A prova formativa na educação superior: possibilidade de regulação e autorregulação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 58, p. 272-294, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2846/2777>. Acesso em 31/05/2015.

DE SOUZA, N. A.; BORUCHOVITCH, E. Mapa conceitual: seu potencial como instrumento avaliativo. 2010. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 173-192, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a11>. Acesso em 15/07/2015

GELBCKE, F.L.; REIBNITZ, K.S.; PRADO, M.L.; LIMA, M.M.; KLOH, D. A práxis da enfermeira e a integralidade no cuidado. **Rev. Enfermagem em Foco** 2011; 2(2):116 -119. Disponível em: <http://revista.portalcofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/download/108/90>. Acesso em 20/02/2015

HOFFAMNN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 12ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011a.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 14ª Ed. Porto Alegre: Mediação 2011b.

HOFFAMNN, J. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEITE, C; FERNANDES, P. Avaliação, qualidade e equidade. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 421-438, jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a09v19n2.pdf>. Acesso em 09/07/2015.

LIMA, M.M.; KLOH, DAIANA; CANEVER, B.P.; REIBNITZ, K.S.; AMESTOY, S.C.; PRADO, M.L. Integralidade na formação do enfermeiro: possibilidades de aproximação com os pensamentos de Freire. **Sau. & Transf. Soc.**, ISSN 2178-7085, Florianópolis, v.4, n.4, p.03-08, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=2178-708520130004&lng=pt&nrm=i. Acesso em 20/02/2015.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NOSOW, V.; PUSCHEL, V. A. A. O ensino de conteúdos atitudinais na formação inicial do enfermeiro. **Rev Esc Enferm USP** [Internet], p. 1232-37, 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe2/a15v43s2.pdf>. Acesso em 8/07/2015.

PAIM, L.; TRENTINI, M.; REIBNITZ, KS. Metodología de investigación convergente para La asistencia de enfermería. In: PRADO, M.L. et.al. (Ed.) **Investigación cualitativa em enfermérica**. Washington, D.C.: OPS, 2013. Pg. 116-133.

PERRENOUD, P. **Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SASAKI, Karen et al. Percepções de estudantes do ensino fundamental sobre sua avaliação de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, p. 77-86, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a08.pdf>. Acesso em 5/07/2015.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 14, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2191/219114870005.pdf>. Acesso em 09/07/2015.

TRENTINI, M.; PAIM, L. **Pesquisa convergente assistencial: um desenho que une o fazer e o pensar na prática assistencial em saúde-enfermagem**. 2ª Ed. Florianópolis: Insular, 2004.

WATERKEMPER, R.; PRADO, M.L. Estratégias de ensino-aprendizagem em cursos de graduação em Enfermagem. **Avances en enfermeira**, XXIX (2): 234-246, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/aven/v29n2/v29n2a03.pdf>. Acesso em 10/02/2015

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivos, conhecer os fatores que influenciam a avaliação no processo de ensino-aprendizagem do estágio curricular supervisionado de um curso de graduação em Enfermagem na Região Sul do Brasil e, construir coletivamente com os docentes, estratégias pedagógicas para que o processo avaliativo no ECS estimule a formação do profissional crítico-reflexivo.

Utilizando a PCA como metodologia de pesquisa, suas fases de concepção, instrumentação, perscrutação, análise e interpretação, evidenciam o quão relevante pode ser o olhar investigativo no dia a dia profissional, desvelando problemas de pesquisa que interferem na prática profissional, direta ou indiretamente voltada para a assistência.

A fase de instrumentação permitiu vislumbrar os mais diversos ângulos da educação em enfermagem, bem como o estágio curricular supervisionado e suas nuances, auxiliando na construção dos conceitos que permearam a fase de perscrutação.

Percebeu-se que o termo Estágio Curricular Supervisionado pode sofrer variações, como, estágio profissional, internato ou estágio clínico, no entanto abarcam a mesma significância. Neste mesmo contexto, o docente poderá receber diferentes denominações, dentre elas, a de professor, supervisor, educador, monitor e tantas outras, sem no entanto, influenciar na sua prática profissional, que mantém o mesmo compromisso ético, político e social na mediação da construção do conhecimento.

Ainda na fase de perscrutação, houve o cuidado na elaboração das oficinas a fim de estimular a participação dos envolvidos para que estes verbalizassem suas reais intenções e não respostas prontas, convencionais à postura do professor. Como resultado, foi possível observar o interesse comum dos participantes em apropriar-se das informações acerca da avaliação mediadora e aprimorar suas práticas. Também ficou claro o ambiente de cumplicidade e comprometimento estabelecido entre os participantes e pesquisadora, o que motivou a participação ativa de todos e o surgimento das inquietações de cada uma.

Já a minha experiência como mediadora das oficinas na promoção do diálogo, se mostrou um belo desafio, onde o calar mediante ouvir o que também me inquieta foi uma tarefa muito difícil, justamente por corroborar com várias passagens. No entanto, vivenciei a experiência mediadora de reconhecer as estratégias de aprendizagem de cada um e utilizar seus produtos no estímulo de novos significados.

Dos resultados obtidos por meio da análise de dados, apreende-se que, o discurso institucional, a legislação vigente acerca da educação em enfermagem, bem como os conceitos pessoais dos professores e demais profissionais envolvidos no processo de formação acadêmica, ainda percorrem caminhos divergentes, o que acaba por gerar dúvidas e incertezas na atuação destes professores.

Como documentação institucional, foram analisados o PDI, PPC, Ementa da Disciplina e Resolução Institucional que regulamenta as atividades práticas. Dentre algumas divergências descortinadas, identificamos primeiramente a discordância de nomenclatura onde, o Estágio Curricular Supervisionado surge na grade curricular do curso, já a ementa apresenta o Internato. Compreendendo o internato como estratégia pedagógica, no entanto, não há descrição característica desta modalidade que a diferencie dos demais estágios curriculares em outras instituições de ensino.

A denominação contratual de Monitor de Internato é outro fator gerador de incertezas, uma vez que o PPC apresenta a monitoria de laboratório, realizada pelos acadêmicos e também a monitoria de internato, realizada por docentes. A resolução institucional que regulamenta as atividades práticas assegura o acompanhamento do acadêmico no internato, pelo professor-supervisor, nesta resolução estão descritas as competências do coordenador de práticas, do supervisor local (da unidade concedente) e dos estagiários, não contemplando as atividades do monitor ou professor-supervisor.

Observamos os esforços dos participantes em seguir um caminho mediador em avaliação, e o reconhecimento individual sobre a necessidade da formação docente ou capacitação pedagógica em avaliação e, mediante a ressignificação de seus conceitos, os participantes propuseram estratégias para a implementação do processo avaliativo mediador na formação do profissional crítico-reflexivo.

Ao reconhecerem a avaliação do desenvolvimento do aluno no ECS como parte do processo de ensino e aprendizagem, os participantes surpreenderam com uma proposta que influencia toda a instituição, partindo do processo de inserção do profissional na IES, na forma como são contratados, a apresentação dos princípios institucionais e objetivos do curso, formação docente e acompanhamento pedagógico, chegando por fim, na alteração do sistema ou instrumento de avaliação.

Ao propor o problema de pesquisa aos participantes, acreditava que a estratégia proposta por eles seria somente a mudança do instrumento de avaliação. Ao perceber o nível de significância atingido pelos participantes, capazes de subverter propostas abrangentes, não só

percebi a cumplicidade e comprometimento com a melhor prática docente, mas também o respeito pela instituição e aluno.

Tendo o tempo disponibilizado pelos participantes como único obstáculo, ao término deste estudo, acreditamos contemplar os objetivos propostos, movendo a construção do conhecimento para a convergência na prática.

Consideramos que esse estudo possa contribuir para a reflexão sobre a necessidade do preparo pedagógico para que a avaliação seja reconhecida como parte do processo de ensino-aprendizagem, despertando assim, a compreensão da necessidade de instrumentalização dos docentes para a aplicação do processo avaliativo de forma assertiva.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. R. A. **A Avaliação da Aprendizagem como Processo Interativo: Um Desafio para o Educador**. Instituto Superior de Educação da Zona Oeste/Faetec/Sect-RJ. Democratizar, V. II, n.1, jan/abr. 2008.

BARBOSA, S.W.X. A significação do projeto político pedagógico: um olhar avaliativo. **Espaço do Currículo**, v.4, n.2, pp.227-239, Setembro de 2011 a Março de 2012. Disponível em:
<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/download/12339/7115>

BERBEL, N.A. N. (Org.) **Metodologia da problematização: experiências com questões de ensino superior**. Londrina: INEP/UEL, 1998.

BORDENAVE, J.E.D; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 24.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BORGES, Cecília. A supervisão pedagógica na formação de docentes em Educação Física em Quebec. **Cadernos de Educação**, n. 46, p. 138-158, 2014. Disponível em
<http://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4177/3267>. Acesso em 10/06/2015.

BRACCIALLI, L. A. D.; OLIVEIRA, M. A. C. de. Desafios na formação médica: a contribuição da avaliação. **Rev Bras Educ Méd**, v. 36, n. 2, p. 268-80, 2012. Disponível em
<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v36n2/18.pdf>. Acesso em 12/07/2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 3 de 7 de Novembro de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília (DF): Ministério da Educação e Cultura; 2001. Disponível em:
http://www.cofen.gov.br/resolucao-cne-ces-n-3-de-7-de-novembro-de-2001-diretrizes-nacionais-curso-graduacao-enfermagem_6933.html. Acesso em: 10 de ago. de 2014.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Lei Nº11788 de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 26 de Set. 2008. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5167. Acesso em: 20 de jan. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> >. Acesso em: 20 de jan. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CEB Nº 1 de 21 de Janeiro de 2004**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Brasília (DF): Ministério da Educação e Cultura; 2004.

BRASIL, Conselho Federal de Enfermagem. **Resolução COFEN Nº 441, de 15 de Maio de 2013**. Dispõe sobre participação do Enfermeiro na supervisão de atividade prática e estágio supervisionado de estudantes dos diferentes níveis da formação profissional de Enfermagem. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://novo.portalcofen.gov.br/resolucao-cofen-no-4412013_19664.html. Acesso em: 20 de jan. de 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Lei Nº 8.080, de 19 de Setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/web_confmundial/docs/18080.pdf>. Acesso em: 10 de Janeiro de 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução Nº 466 de 12 de Dezembro de 2012**. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS nº 1.996 de 20 de Agosto de 2007**. Diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Brasília, DF, 20 Ago. 2007.

Disponível em:

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pacto_saude_volume9.pdf.

Acesso em: 10 de fev. de 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. Brasília, DF, 05 Out. 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Acesso em: 10 de fev. de 2015.

BRASIL. **Lei nº 6202, de 17 de Abril de 1975**. Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei nº 1.044, de 1969, e dá outras providências. Brasília, DF, 17 de Abr. 1975. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6202.htm. Acesso em: 10 de mar. de 2015.

CANDAÚ, VM. et al. **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CORREIA, LM; BAPTISTA, SS. O internato de enfermagem como estratégia de integração docente-assistencial em hospital universitário. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 312-9, 2004.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2000.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo**. 8ª Ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

DE MORAES, Dirce Aparecida Folleto. A prova formativa na educação superior: possibilidade de regulação e autorregulação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 58, p. 272-294, 2014. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2846/2777>. Acesso em 31/05/2015.

DE SOUZA, N. A.; BORUCHOVITCH, E. Mapa conceitual: seu potencial como instrumento avaliativo. 2010. **Pro-Posições**, Campinas,

v. 21, n. 3 (63), p. 173-192, set./dez. 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a11>. Acesso em 15/07/2015

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 39ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. Extensão ou comunicação? 10ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P.; SHOR, I. Medo e ousadia. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE P. Pedagogia do oprimido. 50ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GELBCKE, F.L.; REIBNITZ, K.S.; PRADO, M.L.; LIMA, M.M.; KLOH, D. A práxis da enfermeira e a integridade no cuidado. **Revista Enfermagem em Foco** 2011; 2(2):116 -119. Disponível em:
<http://revista.portalcofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/download/108/90>. Acesso em 20/02/2015

GODOY, C.B. O curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina na construção de uma nova proposta pedagógica. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 10(4), p. 596-603, julho-agosto 2002.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HAYDT, R. C. C. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. 6ª Ed. São Paulo, 1997.

HOFFAMNN, J. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 41ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011a.

HOFFAMNN, J. O jogo do contrário em avaliação. 7ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011b.

HOFFAMNN, J. Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. 12ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011c.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 30ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** 14ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011d.

LEITE, C; FERNANDES, P. Avaliação, qualidade e equidade. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 421-438, jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a09v19n2.pdf>. Acesso em 09/07/2015.

LIMA, M.M.; KLOH, DAIANA; CANEVER, B.P.; REIBNITZ, K.S.; AMESTOY, S.C.; PRADO, M.L. Integralidade na formação do enfermeiro: possibilidades de aproximação com os pensamentos de Freire. **Sau. & Transf. Soc.**, ISSN 2178-7085, Florianópolis, v.4, n.4, p.03-08, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=2178-708520130004&lng=pt&nrm=i. Acesso em 20/02/2015.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções-[doi: 10.4025/actascieduc.v36i1.21018](https://doi.org/10.4025/actascieduc.v36i1.21018). **Acta Scientiarum**. Education, v. 36, n. 1, p. 151-162, 2014. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21018> . Acesso em 30/05/2015.

MEDEIROS E COSTA, L.; GERMANO, R.M. Estágio curricular supervisionado na graduação em enfermagem: revisitando a história. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília 2007 nov-dex; 60(6): 706-10.

MERINO, M.F.G.L. et al. Instrumentos e técnicas avaliativas de estudantes de enfermagem. **Rev. Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 5, n. 2, p. 147-157, maio/ago. 2006

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, M.C. de S. org. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NÓBREGA-THERRIEN, S.M.; GUERREIRO, M.G.S.; MOREIRA, T.M.M.; ALMEIDA, M.I. Projeto Político Pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem. **Rev. Escs Enferm. USP**, 2010; 44(3):679-86.

NOSOW, V.; PUSCHEL, V. A. A. O ensino de conteúdos atitudinais na formação inicial do enfermeiro. **Rev Esc Enferm USP** [Internet], p. 1232-37, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe2/a15v43s2.pdf>. Acesso em 8/07/2015.

PAIM, L.; TRENTINI, M.; REIBNITZ, KS. Metodología de investigación convergente para La asistencia de enfermería. In: PRADO, M.L. et.al. (Ed.) **Investigación cualitativa em enfermería**. Washington, D.C.: OPS, 2013. Pg. 116-133.

PAVIANI, N.M.S.; FONTANA, N.M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**. Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>.

PERRENOUD, P. **Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINHEL, I.; KURCGANT, P. Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem. **Rev. Esc. Enferm. USP**, 2007; 41(4):711-6. Disponível em

http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0080-62342007000400024&pid=S0080-62342007000400024&pdf_path=reusp/v41n4/23.pdf.

PRADO, R.A. do. **Ressignificando a avaliação no ensino por competências em um curso Técnico de enfermagem** [dissertação] / Rosane Aparecida do Prado — Florianópolis (SC): UFSC/PEN, 2007.

REIBNITZ, K. S.; PRADO, M. L. do. **Inovação e educação em enfermagem**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

SENADEN - Carta de Belém para a Educação em Enfermagem Brasileira. **Revista Brasileira de Enfermagem** 201265696-698. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=267024790022>. Acesso em: 10 de Janeiro de 2014.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 14, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2191/219114870005.pdf>. Acesso em 09/07/2015.

TORRES, I.M.O. et al. **Internato de enfermagem e nutrição: uma modalidade de integração docente-assistencial**. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 37, p. 280-89, 1984.

TRENTINI, M.; PAIM, L. **Pesquisa convergente assistencial: um desenho que une o fazer e o pensar na prática assistencial em saúde-enfermagem**. 2ª Ed. Florianópolis: Insular, 2004.

VASCONCELOS, C.M. da C.B.; BACKES, V.M.S.; GUE, J.M. Avaliação no ensino de graduação em enfermagem na América Latina: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica Trimestral de Enfermeria**. Nº 23, 2011

WATERKEMPER, R.; PRADO, M.L. Estratégias de ensino-aprendizagem em cursos de graduação em Enfermagem. **Avances en enfermeira**, XXIX (2): 234-246, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/aven/v29n2/v29n2a03.pdf>. Acesso em 10/02/2015

WERNECK, MAF, et al. Nem tudo é estágio: contribuições para o debate. **Rev. Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15(1), p. 221-231, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI S/S LTDA
FACULDADE METROPOLITANA DE BLUMENAU – FAMEBLU
Campus I: Rua Dr. Pedro Zimmermann, 385 Salto do Norte - Fone (47) 3321.9000
Campus II: Rua Eng. Udo Deeke, 531 Salto do Norte - Fone (47) 3221.9595

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, abaixo assinado, declaro que fui plenamente esclarecido (a), de que, ao responder as questões que compõem esta pesquisa intitulada: Avaliação mediadora no estágio curricular supervisionado de enfermagem. Estarei participando de um estudo de cunho aluno, que caracteriza-se como projeto de pesquisa do Curso de Mestrado em Enfermagem, da UFSC. A pesquisa tem como objetivo Conhecer os fatores que influenciam a avaliação no processo de ensino-aprendizagem do estágio curricular supervisionado de um curso de graduação em Enfermagem na Região Sul do Brasil e Construir coletivamente com os professores, estratégias pedagógicas para que o processo avaliativo no ECS estimule a formação do profissional crítico-reflexivo. Tenho conhecimento e fui esclarecido acerca desse projeto de pesquisa e concordo que minha participação no projeto se dê, a título gratuito, não recebendo, portanto, nenhum honorário ou gratificação referente ao projeto de pesquisa, bem como não estou sujeito a custear despesas para a execução do projeto. Também fui esclarecido, de que, aceitando participar desta pesquisa, poderei, a qualquer tempo, desistir da minha participação, bastando para isso informar minha decisão por escrito ao pesquisador (a). Esta pesquisa não me trará benefícios diretos, exceto pela experiência e troca de conhecimento. Não causará prejuízos pessoais ou profissionais, sendo que não acarreta ônus para o pesquisador ou participante. Pode-se classificar como risco, ao participar da pesquisa, o desconforto em compartilhar informações pessoais ou confidenciais. Em situações que identifique tal desconforto, será respeitado se optar por não participar da discussão proposta. Autorizo sua publicação e fui esclarecido, ainda de que minha identidade será preservada e de que poderei solicitar informações durante qualquer fase da pesquisa, inclusive após a sua publicação. A coleta de dados será desenvolvida por meio de: oficinas, garantindo privacidade e confidência às informações.

Assinatura participante

Assinatura pesquisador

Nome do participante: _____

Nome do pesquisador: Jaqueline
Mocelin

CPF: _____

CPF:93969503000

CI: _____

CI:9050508036

Endereço: _____

Endereço: Rua Frei José, nº 321,
ap504

Telefone: _____

Telefone: (47) 9942-3924

Blumenau, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE 3 – ATIVIDADE: CONTRATO PEDAGÓGICO

CONTRATO PEDAGÓGICO

Coleta de Dados para Dissertação de Mestrado- Mda. Jaqueline Mocelin
Avaliação Mediadora no Estágio Curricular
Supervisionado de Enfermagem

Confirmação das Datas e Horários dos Encontros

Datas	Horários	Local
04/08	19:00	Sala de Reuniões
06/08	18:30	Sala de Reuniões
07/08	18:00	Sala de Reuniões

DIREITOS E DEVERES

	Pesquisadora	Participantes
Direitos	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar a prática vivenciada; - Propor mudanças; - Ser Pontual; - Escolher a metodologia a ser utilizada nas oficinas; - Gravar as oficinas e transcrevê-las; - Fotografar a produção das oficinas; - Obter a validação das transcrições através da assinatura dos participantes; - Utilizar a produção das oficinas para fins científicos através de publicação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propor mudanças; - Questionar a prática vivenciada; - Expor ideias; - Manter-se em anonimato; - Conhecer os resultados da pesquisa; - Questionar o pesquisador em caso de dúvidas; - Definir coletivamente das datas dos próximos encontros; - Abster-se de participar de atividades ou questionamentos em que se sintam constrangidos; - Solicitar esclarecimentos em caso de dúvida; - Ausentar-se da sala

		para atender ao celular em situações de necessidade.
Deveres	<ul style="list-style-type: none"> - Não expor a identidade dos participantes; - Transcrever as falas dos participantes na íntegra; - Enviar as transcrições via e-mail para que os participantes avaliem e proponham alterações; - Repassar os resultados da pesquisa aos participantes; - Respeitar a opção do participante em não participar de atividade que lhe cause constrangimentos; - Elucidar possíveis dúvidas; - Oferecer <i>coffe-break</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Validar as transcrições via e-mail e posteriormente assiná-las; - Comparecer a todos os encontros, em caso de não comparecimento, comunicar com antecedência para seja agendada uma nova data; - Comunicar a ausência ou atraso com antecedência; - Entregar as atividades propostas conforme o prazo estabelecido.

Estando de acordo com este Acordo Pedagógico, que em conjunto foi construído pelos participantes, escolho meu codinome e registro minha assinatura.

Nome	Codinome	Assinatura
Xxxx	Chuva	
Xxxx		Não compareceu
Xxxx	Terra	
Xxxx		Não compareceu
Xxxx	Ar	
Xxxx	Fogo	
Xxxx	Água	

Blumenau, 04 de Agosto de 2014.

APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO

CONHECENDO OS PARTICIPANTES

Informações Pessoais	
Nome:	Codiname:
Data de Nascimento:	
Formação:	Graduação: () Bacharel () Licenciatura
	Pós Graduação:
Atividades como Docente	
Em que ano você iniciou sua atividade como docente? _____	
Como ocorreu esta iniciação? <input type="checkbox"/> Convite da Instituição <input type="checkbox"/> Forma de implementar a renda <input type="checkbox"/> Interesse pela experiência <input type="checkbox"/> Outro _____	
Quantas turmas de internato você já supervisionou até o momento?	
Você atua ou já atuou como docente em outra modalidade de ensino (aula teórica, aula prática...)?	
Você recebeu alguma capacitação para a atividade docente? Como ocorreu?	
Você recebeu alguma capacitação para realizar a avaliação da aprendizagem? Como ocorreu?	
Que critérios você utiliza para realizar a avaliação da aprendizagem?	
De que forma você se prepara para a atividade docente?	

Muito Obrigada pela sua participação,
Jaqueline Mocelin

APÊNDICE 5 – AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS

1. Ao término dos encontros, como você descreve a sua participação?
2. Suas expectativas iniciais foram contempladas?
3. Na sua percepção, o referencial teórico de Jussara Hoffmann ficou claro, foi assertivo?
4. Por meio das discussões realizadas, haverá influência na sua atuação como supervisor do ECS? De que forma?
5. Descreva abaixo as fragilidades e fortalezas dos encontros realizados, bem como sugestões.

Muito Obrigada!

ANEXOS

ANEXO 1 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE BACHARELADO EM ENFERMAGEM DA FACULDADE METROPOLITANA DE BLUMENAU

CURSO ENF - ENFERMAGEM - N - BLUMENAU

ENF ENFERMAGEM

1º SEMESTRE

	Disciplina	CH
1	Ciências Moleculares e Celulares	80
2	Ciências Morfofuncionais I	80
3	Homem, Cultura e Sociedade	60
4	Enfermagem e Trabalho	60
5	Enfermagem e Ciência	60
6	E. D. 1	6
	TOTAL	346

2º SEMESTRE

	Disciplina	CH
7	Ciências Morfofuncionais II	80
8	Habilidades em Saúde	80
9	Ética, Política e Sociedade	60
10	Ciências Morfofuncionais III	80
11	Relações Ambiente-microrganismos	80
12	E. D. 2	6
	TOTAL	386

3º SEMESTRE

	Disciplina	CH
13	Bases Teórico - Práticas de Enfermagem	60
14	Bioética e Legislação em Enfermagem	80
15	Fundamentos Técnicos e Semiológicos da Enfermagem I	160
16	Ciências Morfofuncionais IV	60
17	Metodologia Científica	60

18	E. D. 3	6
TOTAL		426
4° SEMESTRE		
Disciplina		CH
19	Fundamentos Técnicos e Semiológicos da Enfermagem II	160
20	Terapia Medicamentosa Aplicada a Enfermagem	100
21	Saúde Coletiva	60
22	Formação Integral em Saúde	80
23	E. D. 4	6
TOTAL		340
5° SEMESTRE		
Disciplina		CH
24	Assistência Integral à Saúde do Adulto e Idoso	220
25	Assistência de Enfermagem em Centro Cirúrgico	100
26	Enfermagem na Estratégia de Saúde da Família	80
27	E. D. 5	6
TOTAL		406
6° SEMESTRE		
Disciplina		CH
28	Assistência Integral à Saúde da Mulher	200
29	Assistência de Enfermagem em Centro Obstétrico	100
30	Urgência e Emergência em Enfermagem	100
31	E. D. 6	6
TOTAL		406
7° SEMESTRE		
Disciplina		CH
32	Assistência Integral à Saúde da Criança e do Adolescente	200
33	Assistência de Enfermagem Neonatal	100
34	Didática Aplicada à Enfermagem	40
35	Produção do Conhecimento em Enfermagem	60

36	E. D. 7	6
	TOTAL	406
8° SEMESTRE		
	Disciplina	CH
37	Saúde do Trabalhador	60
38	Administração do Processo de Trabalho em Enfermagem	80
39	Gestão em Saúde Pública	80
40	Optativa	40
41	Trabalho de Conclusão de Curso I	20
42	Enfermagem em Saúde Mental	100
43	E. D. 8	6
	TOTAL	366
9° SEMESTRE		
	Disciplina	CH
44	Estágio Supervisionado I	400
45	Trabalho de Conclusão de Curso II	20
46	E. D. 9	6
	TOTAL	6
10° SEMESTRE		
	Disciplina	CH
47	Estágio Supervisionado II	400
48	E. D. 10	6
	TOTAL	6
CURSO ENF - ENFERMAGEM		4.000
ATIVIDADES DE ENSINO		
	Atividades Complementares	60
	Total CH – Disciplinas	2.080
	Total CH – Prática	1.020
	Trabalho de Conclusão de Curso	40
	Estágio Curricular Supervisionado	800

ANEXO 2 – REGULAMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE BACHARELADO EM ENFERMAGEM DA FACULDADE METROPOLITANA DE BLUMENAU



SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI S/S LTDA
FACULDADE METROPOLITANA DE BLUMENAU – FAMEBLU

Campus I: Rua Dr. Pedro Zimmermann, 385 – Salto do Norte - Fone (47) 3321.9000
Campus II: Rua Engenheiro Udo Deeke, 531 – Salto do Norte - Fone (47) 3221.9595

RESOLUÇÃO Nº 008/2012

Regulamento de práticas assistenciais em enfermagem e internato (Estágio Obrigatório) do curso de Enfermagem da FAMEBLU.

O Diretor da FAMEBLU, no uso de suas atribuições, definidas pelo regimento geral da faculdade e pela legislação de ensino,

RESOLVE

Art. 1º Aprovar o regulamento de práticas assistenciais em enfermagem e internato (Estágio Obrigatório) do curso de Enfermagem da FACULDADE METROPOLITANA DE BLUMENAU - FAMEBLU

CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 2º O presente Regulamento foi elaborado a partir das exigências legais que regem o estágio nas Instituições de Ensino Supervisor.

Art. 3º Este regulamento disciplina as atividades de práticas assistenciais em enfermagem e internato (Estágio Obrigatório) do Curso de Graduação em Enfermagem, a ser desenvolvido na Faculdade Metropolitana de Blumenau – FAMEBLU, na forma de “Estágios Básicos” e “Estágios Supervisionados Específicos”.

Art. 4º Considera-se atividades de estágio aquelas que permitem o exercício pré-profissional e científico, no qual o aluno aplicará conhecimentos teóricos, técnicos e atitudinais desenvolvidos ao longo da graduação sob orientação de um professor-supervisor, a partir de uma programação específica.

Parágrafo único: Os estágios estão distribuídos na matriz curricular de forma a permitir a vivência profissional supervisionada em complexidade crescente e contínua.

Art. 5º As atividades de estágio são obrigatórias, preponderantemente práticas, e devem proporcionar ao acadêmico a participação em situações de vida e trabalho, em diferentes campos de atuação em Enfermagem.



CAPÍTULO II

OBJETIVOS DAS PRÁTICAS ASSISTENCIAIS EM ENFERMAGEM E INTERNATO (ESTÁGIO OBRIGATÓRIO)

Art. 6º As práticas assistenciais em enfermagem e internato (Estágio Obrigatório) proporcionarão que o acadêmico:

- Experiência a prática/atuação profissional, de modo responsável e ético, a partir do aprendizado teórico e técnico, complementando seu processo de formação profissional e atenuando “impacto” da passagem da vida acadêmica para a vida profissional.
- Identifique e avalie necessidades sociais que demandem intervenções embasadas em referenciais teóricos da Enfermagem.
- Desenvolva e defenda propostas de intervenção em Enfermagem para órgãos, entidades e organizações, demonstrando as possibilidades, as implicações e a viabilidade das propostas.
- Utilize instrumentos e procedimentos específicos da Enfermagem para a intervenção profissional em diferentes campos de atuação.
- Avalie sua intervenção, reconhecendo as possibilidades e os limites das competências e habilidades profissionais já desenvolvidas e busque capacitação e aprimoramento pessoal e profissional.
- Estabeleça a práxis na formação do Enfermeiro Bacharel, através do reconhecimento das habilidades necessárias ao bom desempenho da prática da enfermagem e da educação em saúde, mediante o aproveitamento dos conhecimentos técnicos, adquiridos no decorrer do curso de Enfermagem.
- Alie ao aperfeiçoamento para o exercício profissional, dentro dos princípios técnico-humano-científico e da efetiva participação nos problemas da comunidade, intervenções criativas que possibilitem a identificação das carências e/ou dificuldades, análises das situações, proposições inovadoras e, eficientes intervenções na realidade encontrada.
- Atue profissionalmente compreendendo a natureza em suas diferentes expressões e fases evolutivas.
- Incorpore a ciência/arte de cuidar como instrumento de interpretação de intervenção profissional.
- Estabeleça novas relações com o contexto social, reconhecendo a estrutura e as formas de organização social, suas transformações e expressões.
- Compreenda a política de saúde no contexto das políticas sociais, reconhecendo os perfis epidemiológicos das populações.
- Reconheça as relações de trabalho e suas influencias.
- Sinta-se membro de um grupo profissional.
- Reconheça-se responsável pela coordenação do trabalho da equipe de enfermagem.
- Adquirira os conhecimentos e formação científica necessários a todos os profissionais.
- Realize pesquisa científica.
- Promova a divulgação de conhecimento cultural, científico e técnico.
- Reflita sobre a importância do papel do enfermeiro na identificação de problemas de saúde da comunidade, bem como na promoção da saúde.
- Reconheça e atue em diferentes cenários da prática profissional.



SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI S/S LTDA
FACULDADE METROPOLITANA DE BLUMENAU – FAMEBLU

Campus I: Rua Dr. Pedro Zimmermann, 385 – Salto do Norte - Fone (47) 3321.9000
Campus II: Rua Engenheiro Udo Deeke, 531 – Salto do Norte - Fone (47) 3221.9595

- Identifique as necessidades individuais e coletivas de saúde da população;
- Habilite o acadêmico para a sistematização da assistência de enfermagem, possibilitando ao aluno uma visão holística, humanista e interdisciplinar.
- Intervenha no processo saúde/doença responsabilizando-se pela qualidade da assistência/cuidado de enfermagem em seus diferentes níveis de atuação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência.

CAPÍTULO III DOS RESPONSÁVEIS PELAS PRÁTICAS ASSISTENCIAIS EM ENFERMAGEM E INTERNATO (ESTÁGIO OBRIGATÓRIO)

Art. 7º São responsáveis pelo desenvolvimento das práticas assistenciais em enfermagem e internato (Estágio Obrigatório):

- O coordenador de estágios (responsável técnico) que, auxiliado por professores-supervisores, administra os estágios.
- Corpo técnico-administrativo (secretaria, almoxarifado e estagiários curriculares).
- Supervisores locais nos contextos de atuação.

Parágrafo único: O Coordenador e os Supervisores da prática profissional deverão ser Enfermeiros devidamente inscritos no Conselho Regional de Enfermagem – COREN.

CAPÍTULO IV DAS COMPETÊNCIAS DOS RESPONSÁVEIS PELAS PRÁTICAS ASSISTENCIAIS EM ENFERMAGEM E INTERNATO (ESTÁGIO OBRIGATÓRIO)

Art. 8º Ao coordenador de práticas assistenciais em enfermagem e internato (Estágio Obrigatório) do curso de Enfermagem compete:

- Planejar, coordenar, administrar e supervisionar as práticas assistenciais em enfermagem e internato (Estágio Obrigatório), direta ou indiretamente, por meio dos supervisores de estágios, de acordo com o presente regulamento;
- Responsabilizar-se, perante os Conselhos Regional e Federal de Enfermagem, para “acompanhar os serviços prestados, zelar pelo cumprimento das disposições legais e éticas, pela qualidade dos serviços e pela guarda do material utilizado, adequação física e qualidade do ambiente utilizado”;
- Elaborar cadastro das entidades e empresas que poderão ser eventuais locais de estágio e encaminhar propostas de convênio de estágio;



SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI S/S LTDA
FACULDADE METROPOLITANA DE BLUMENAU – FAMEBLU

Campus I: Rua Dr. Pedro Zimmermann, 385 – Salto do Norte - Fone (47) 3321.9000
Campus II: Rua Engenheiro Udo Deeke, 531 – Salto do Norte - Fone (47) 3221.9565

- Propor, se necessário, alterações nas normas, diretrizes e minutas de convênios previamente elaborados.
- Manter contato com o representante das entidades concedentes de estágio, visando o aprimoramento e solução de problemas, que porventura existam relativos ao estágio ou estagiário.
- Homologar programas das práticas assistenciais em enfermagem e internato (Estágio Obrigatório) e orientar os estagiários quanto aos locais de estágio.
- Zelar pela observância do convênio entre as entidades ou empresas e a FAMEBLU;
- Apresentar este regulamento aos alunos-estagiários, aos professores-supervisores e aos professores-orientadores.
- Avaliar e aprovar projetos alternativos de estágio que preencham os requisitos legais e práticos necessários ao seu desenvolvimento.
- Selecionar, relacionar e apresentar os professores para orientação de estágio.
- Propor trabalhos interdisciplinares.
- Fazer cumprir o regulamento de práticas assistenciais em enfermagem e internato (Estágio Obrigatório) e avaliá-lo constantemente para propor alterações quando pertinentes e viáveis.
- Acompanhar o desenvolvimento dos estágios realizados.
- Participar de reuniões promovidas por entidades como o COREN e a ABEN acerca dos estágios curriculares em Enfermagem.
- Apresentar as organizações conveniadas aos professores supervisores de estágio para seleção e encaminhamento de estagiários.
- Realizar articulação entre ensino e serviços por meio da participação das reuniões da CIES (Comissão de Integração Ensino Serviços).

Art. 9º Compete ao supervisor local:

- Assegurar ao aluno o conhecimento da entidade, providenciando sua ambientação e condições para o desenvolvimento do estágio;
- Avaliar e discutir com os estagiários as propostas de atividades, aprovando, corrigindo, adequando ou sugerindo alterações quando necessário;
- Supervisionar sistematicamente os estagiários em suas atividades;
- Controlar a frequência do estagiário;
- Informar ao professor-supervisor sobre eventuais irregularidades no desenvolvimento do estágio;
- Manter contato com a coordenação de estágios;
- Acompanhar a devolutiva do estágio à organização e às pessoas envolvidas na realização do estágio;
- Realizar avaliação parcial e final do estagiário conforme orientações da coordenação de estágios ou do professor-supervisor.

Art. 10º Compete ao aluno estagiário:

- Matricular-se nas disciplinas de Práticas Assistenciais em Enfermagem, Internato I – em Atenção Terciária e Internato II – em Atenção Primária.



SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI S/S LTDA
FACULDADE METROPOLITANA DE BLUMENAU – FAMEBLU

Campus I: Rua Dr. Pedro Zimmermann, 385 – Salto do Norte – Fone (47) 3321.9000
Campus II: Rua Engenheiro Udo Deeke, 531 – Salto do Norte – Fone (47) 3221.9595

- Elaborar, em conjunto com o professor-supervisor, o programa de internato de acordo com as instruções.
- Frequentar regularmente todas as atividades do estágio (supervisão, grupo de estudo, atuações, avaliações...).
- Elaborar e entregar planos, projetos, relatórios, avaliações ou outros documentos, observando e cumprindo os prazos estabelecidos.
- Buscar aperfeiçoamento teórico, técnico e científico nos aspectos relativos necessários a realização adequada e eficiente das atividades de estágio.
- Assumir e cumprir o estágio com responsabilidade conforme termo de compromisso firmado com a coordenação de curso e entidade concessionária do campo de estágio.
- Respeitar as normas éticas do estágio (agir em consonância com os valores e Código de Ética dos Conselhos Regional e Federal de Enfermagem), o sigilo da entidade/empresa e dos sujeitos envolvidos nas atividades de estágio.
- Zelar pela economia, guarda e conservação do material que lhe for confiado.
- Cumprir integralmente o cronograma e horário previsto no plano de estágio.
- Participar de reuniões, cursos, seminários, palestras, atividades de orientação e supervisão, organizadas pela coordenação do estágio ou de curso, pela entidade/empresa, quando for convocado para tal.
- Recorrer ao professor-supervisor e supervisor local sempre que surgirem dificuldades ou dúvidas.
- Acatar a orientação e supervisão do professor-supervisor responsável.
- Informar seu supervisor local e professor-supervisor das irregularidades que tiver conhecimento em relação à sua condição de estagiário, principalmente as previstas no código de ética.
- Elaborar e apresentar as atividades de estágios desenvolvidas, no local de estágio e em eventos técnico-científicos.

CAPÍTULO V DAS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS PRÁTICAS ASSISTENCIAIS EM ENFERMAGEM E INTERNATO (ESTÁGIO OBRIGATÓRIO)

Art. 11º São consideradas atividades de práticas assistenciais em enfermagem e internato (Estágio Obrigatório) todas as atividades realizadas nas disciplinas de Práticas Assistenciais em Enfermagem, Internato I – em Atenção Terciária e Internato II – em Atenção Primária, outras atividades afins desde que justificadas por escrito pelo professor responsável e aprovadas pelo NDE.

Parágrafo único: Deverão constar obrigatoriamente no desenvolvimento de práticas assistenciais em enfermagem e internato (Estágio Obrigatório) a indicação precisa dos objetivos, da entidade ou empresa, do período de estágio, o nome do professor responsável pela supervisão e o programa/cronograma de trabalho.

Art. 12º As práticas assistenciais em enfermagem e internato (Estágio Obrigatório) deverão conter estudos na área de Enfermagem; atividade prática supervisionada; atividades simuladas; seminários, painéis ou eventos para a socialização de informações.



SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI S/S LTDA
FACULDADE METROPOLITANA DE BLUMENAU – FAMEBLU

Campus I: Rua Dr. Pedro Zimmermann, 385 – Salto do Norte - Fone (47) 3321.9000
Campus II: Rua Engenheiro Udo Deeke, 531 – Salto do Norte - Fone (47) 3221.9595

Art. 13º São considerados locais de realização de práticas assistenciais em enfermagem e internato (Estágio Obrigatório): locais de atuação do enfermeiro, tais como, organizações de ensino, creches, clínicas, hospitais, centros e unidades de saúde, ambulatórios de saúde, organizações públicas, privadas ou não governamentais, programas de políticas públicas, organizações de longa permanência, entre outras.

Art. 14º No ato da matrícula no curso de Enfermagem, o aluno tomará ciência que os estágios curriculares envolverão atividades diurnas ou noturnas, que não coincidam com o horário das disciplinas e atividades acadêmicas previstas na matriz curricular oferecidas nos semestres respectivos as práticas assistenciais em enfermagem e internato (Estágio Obrigatório).

CAPÍTULO VI PROGRAMA DE PRÁTICAS ASSISTENCIAIS EM ENFERMAGEM E INTERNATO (ESTÁGIO OBRIGATÓRIO)

Art. 15º As práticas assistenciais em enfermagem da FAMEBLU obedecerão às seguintes características:

PRÁTICAS ASSISTENCIAIS EM ENFERMAGEM – 4º SEMESTRE

O acadêmico desenvolverá competências e habilidades nas diversas técnicas que constituem a assistência de enfermagem utilizando os princípios éticos e legais da profissão. As práticas assistenciais em enfermagem complementarão o processo de conhecimento da disciplina Prática de Semiologia e Semiotécnica em Enfermagem. O acadêmico estará em contato com a realidade do profissional enfermeiro executando as técnicas pertinentes a sua profissão em ambiente hospitalar ou de unidade básica de saúde. A carga horária de prática será de 48 horas.

PRÁTICAS ASSISTENCIAIS EM ENFERMAGEM – 5º SEMESTRE

O acadêmico desenvolverá competências e habilidades no desenvolvimento da sistematização da assistência de enfermagem (SAE) na saúde da mulher, criança e adolescente na assistência primária e terciária (saúde coletiva e hospitalar). As práticas assistenciais em enfermagem complementarão o processo de conhecimento da disciplina Enfermagem na saúde da mulher, Saúde da Criança e do Adolescente, Saúde Coletiva e Fundamentos da Sistematização da Assistência de Enfermagem. O acadêmico estará em contato com a realidade do profissional enfermeiro utilizando a sistematização da assistência de enfermagem. A carga horária de prática será de 48 horas.

PRÁTICAS ASSISTENCIAIS EM ENFERMAGEM – 6º SEMESTRE

O acadêmico desenvolverá competências e habilidades no desenvolvimento da sistematização da assistência de enfermagem (SAE) na saúde da família, do adulto e do idoso em tratamento clínico e cirúrgico. As práticas assistenciais em enfermagem complementarão o processo de conhecimento da disciplina Enfermagem na Clínica Cirúrgica, Saúde do Adulto e Idoso, Saúde da Família e Sistematização da Assistência de Enfermagem. O acadêmico estará em contato com a realidade do profissional enfermeiro utilizando a sistematização da assistência de enfermagem. A carga horária de prática será de 48 horas.



SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI S/S LTDA
 FACULDADE METROPOLITANA DE BLUMENAU – FAMEBLU

Campus I: Rua Dr. Pedró Zimmermann, 385 – Salto do Norte - Fone (47) 3321.9000
 Campus II: Rua Engenheiro Udo Deeke, 531 – Salto do Norte - Fone (47) 3221.9595

PRÁTICAS ASSISTENCIAIS EM ENFERMAGEM – 7º SEMESTRE

O acadêmico desenvolverá competências e habilidades no desenvolvimento da sistematização da assistência de enfermagem (SAE) em paciente em estado grave (Urgência e Emergência e UTI), reconhecendo a organização e gestão dos serviços de saúde. As práticas assistenciais em enfermagem complementarão o processo de conhecimento da disciplina Enfermagem em Terapia Intensiva, Urgência e Emergência, Enfermagem na Saúde do Trabalhador e Organização e Gestão dos Serviços de Saúde. O acadêmico estará em contato com a realidade do profissional enfermeiro utilizando a sistematização da assistência de enfermagem. A carga horária de prática será de 48 horas.

PRÁTICAS ASSISTENCIAIS EM ENFERMAGEM – 8º SEMESTRE

O acadêmico desenvolverá competências e habilidades no desenvolvimento da sistematização da assistência de enfermagem (SAE), nas tecnologias aplicadas à gestão dos serviços de saúde e nos determinantes do processo saúde e doença relacionados ao trabalhador e ao portador de distúrbios mentais, em serviços de Estratégia de Saúde da Família e Saúde Coletiva. As práticas assistenciais em enfermagem complementarão o processo de conhecimento da disciplina Enfermagem na Saúde do Trabalhador, na Saúde Mental, Tecnologias em Saúde, Enfermagem na Saúde Coletiva e na Saúde da família. O acadêmico estará em contato com a realidade do profissional enfermeiro utilizando a sistematização da assistência de enfermagem. A carga horária de prática será de 48 horas.

Art. 16º Os internatos (Estágio Obrigatório) em Enfermagem da FAMEBLU obedecerão às características em conformidade com as complexidades dos serviços:

- As atividades a serem realizadas nos setores do Internato I e II respeitarão a unidade na diversidade, isto é, cada setor define atividades a serem realizadas, em conformidade com atuação peculiar do Enfermeiro naquele setor, as atividades práticas serão norteadas por uma linha de ação comum a todos os setores, organizadas em quatro blocos:
 - 1) Atenção Primária à Saúde: Atividades em equipes envolvendo os diversos grupos sociais (mulher, criança, adolescente, adulto e idoso) que possibilitem a reflexão sobre a manutenção da saúde, a partir das experiências de vida dos mesmos;
 - 2) Realização da sistematização da assistência à saúde: Avaliação geral e específica, diagnóstico de Enfermagem, elaboração do plano de cuidados, evolução e prognóstico de enfermagem, além da promoção à saúde e a prática do auto-cuidado;
 - 3) Atividades de reflexão teórico-práticas: Consiste na discussão teórico-práticas de casos clínicos, discussão e análise crítica de artigos científicos e participação em eventos como congressos, seminários ou palestras.
 - 4) Realização de atividades e ações de assistência, de ensino, de pesquisa e o desenvolvimento de habilidades gerenciais. A carga horária do Internato I – em Atenção Terciária será de 416 horas e do Internato II – em Atenção Primária será de 416 horas.



SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI S/S LTDA
FACULDADE METROPOLITANA DE BLUMENAU – FAMEBLU

Campus I: Rua Dr. Pedro Zimmermann, 385 – Salto do Norte - Fone (47) 3321.9000
Campus II: Rua Engenheiro Udo Deeke, 531 – Salto do Norte - Fone (47) 3221.9595

CAPÍTULO VII

SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE PRÁTICAS ASSISTENCIAIS EM ENFERMAGEM E INTERNATO (ESTÁGIO OBRIGATÓRIO)

Art. 17º A avaliação de cada uma das práticas assistenciais em enfermagem compreenderá:

- Avaliação com instrumento específico das atividades desenvolvidas em campo onde são considerados os aspectos técnico-científicos, teórico-práticos, éticos e posturais do enfermeiro.

Art. 18º A avaliação de cada um dos internatos (Estágio Obrigatório) em enfermagem compreenderá:

- Avaliação ao longo do período do Internato em cada área, através de projetos, relatórios, participação, fichas de avaliação, conduta, frequência e Sistematização da Assistência de Enfermagem (SAE). Serão considerados os aspectos técnico-científicos, teórico-práticos, éticos e posturais do enfermeiro.

Observações:

- As tarefas do estagiário deverão ser projetadas para serem iniciadas e concluídas durante o estágio. A entidade ou a supervisão não podem assumir os clientes ou as tarefas do estagiário.
- O acadêmico que não atingir a média estipulada pela instituição de ensino estará reprovado e deverá refazer o estágio.
- Os estágios podem ser realizados em grupo, mas a avaliação é individualizada.

Art. 19º O acadêmico será considerado aprovado nas práticas assistenciais em enfermagem e internato (Estágio Obrigatório) se obtiver o rendimento estabelecido no Regimento Geral da FAMEBLU.

CAPÍTULO VIII

DAS SANÇÕES DISCIPLINARES

Art. 20º Caberá a aplicação de sanções disciplinares em casos de:

- Negligência no cumprimento das tarefas de estágio.
- Falta ética.
- Descumprimento às normas e regimentos estabelecidos neste Regulamento.
- Comportamento considerado desrespeitoso ao coordenador, supervisores, demais colaboradores e usuários do local de estágio, ou organização de estágio.
- Danos morais ou físicos aos colaboradores e usuários das organização de estágio.

Art. 21º As sanções disciplinares, aplicadas em função da gravidade e da reincidência de ações do estagiário em desacordo com as competências e atitudes previstas no perfil profissional do enfermeiro e no Código de Ética Profissional de Enfermagem, são:



SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI S/S LTDA
FACULDADE METROPOLITANA DE BLUMENAU – FAMEBLU

Campus I: Rua Dr. Pedro Zimmermann, 385 – Salto do Norte - Fone (47) 3321.9000
Campus II: Rua Engenheiro Udo Doeke, 531 – Salto do Norte - Fone (47) 3221.9595

- Advertência.
- Suspensão.
- Desligamento.

Art. 22º As sanções disciplinares serão aplicadas pela coordenação de estágio.

CAPÍTULO IX DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 23º Os casos omissos serão analisados pela Coordenação de Estágios e pelo NDE (Núcleo Docente Estruturante).

Art. 24º Este regulamento será avaliado anualmente pelo NDE (Núcleo Docente Estruturante), podendo sofrer alterações que visem à melhoria e à eficiência da prestação de serviços em Enfermagem por meio de práticas assistenciais em enfermagem e internato (Estágio Obrigatório).

- Organizações conveniadas:

Associação Hospitalar Beneficente Misericórdia de Vila Itoupava – Blumenau
HBR – Associação Beneficente Hospital Beatriz Ramos – Indaial
Hospital Nossa Senhora Perpétuo Socorro - Gaspar
HSC – Hospital Santa Catarina – Blumenau
HSI - Sociedade Divina Providência Hospital Santa Isabel – Blumenau
SEMUS – Blumenau – Secretaria Municipal de Saúde de Blumenau. -

Art. 25º Esta resolução entra em vigor nesta data, revogando-se as disposições em contrário.

Blumenau, 8 de maio de 2012.

Marlon Jackson Tafner
Diretor
Faculdade Metropolitana de Blumenau - FAMEBLU

ANEXO 3 – PLANO DE ENSINO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE BACHARELADO EM ENFERMAGEM DA FACULDADE METROPOLITANA DE BLUMENAU



Graduação: Enfermagem
 Disciplina: Internato I em
 Atenção Terciária
 Professor: Adriana Nunes
 Nogueira

Curso: Enfermagem

Disciplina: Internato I em Atenção Terciária

Semestre: 2014/1

Corpo Docente: Professora Adriana Nunes Nogueira

Coordenador(a): Kellin Danielski

Carga Horária Total: 450 horas

Carga Horária Semanal: 20h/a semanal

Carga Horária em Atividades de Aprendizagem Teórico/Prática: 450 horas

Carga Horária em Atividades de Aprendizagem Orientada: 0 horas

Perfil do profissional

Atuar no cuidado humano considerando as dimensões biopsicossociais em situações de saúde-doença, nos três níveis de atenção à saúde.

Ementa

Assistência de enfermagem integral e humanizada em unidades clínicas, cirúrgicas, pronto socorro, saúde mental e centro cirúrgico, e central de esterilização. Aplicação da Sistematização da Assistência de Enfermagem.

Competências

Conhecer e coordenar a assistência de enfermagem em clínicas e hospitais realizando cuidados de maior complexidade técnico-científica, considerando o processo de trabalho da Enfermagem.

Conhecer e participar dos programas de formação e qualificação contínua da equipe de Enfermagem, bem como conhecer e implementar métodos de pesquisa que objetivem a qualificação da prática profissional. Conhecer métodos de gerenciamento e administração em serviços de saúde, as políticas e programas de saúde do Ministério da Saúde, considerando as ferramentas de gestão e planejamento.

Habilidades

Atitudinais - Ser criativo, Trabalhar em Equipe Multiprofissional, Relacionamento Interpessoal, Liderar. Procedimentais - Raciocinar de forma lógica, Negociar, Analisar e Interpretar, Comunicar, Raciocinar de forma crítica e analítica, Planejar, Tomar decisão.

Justificativa da Disciplina

O Internato compõe, obrigatoriamente, o currículo do curso e objetiva a integração do ensino teórico com a prática diária do enfermeiro, visando à aquisição de experiências, nas diversas áreas de atuação desse profissional, estimulando-o em quatro pilares de atuação: assistência, gestão, ensino e pesquisa científica.

Objetivo da Disciplina

Fazer o gerenciamento e a administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem gestores, empregadores ou líderes na equipe de saúde.



Graduação: Enfermagem
 Disciplina: Internato I em
 Atenção Terciária
 Professor: Adriana Nunes
 Nogueira

Objetivos por Unidade de Ensino

Unidade I: Aplicar o conhecimento teórico e prático construído e adquirido durante os semestres anteriores.

Unidade II: Desenvolver habilidades da prática diária do enfermeiro relacionando conhecimentos teóricos.

Unidades de Ensino

Unidade I: Assistência de enfermagem integral e humanizada em unidades clínicas, cirúrgicas, pronto socorro, saúde mental e centro cirúrgico, e central de esterilização.

Unidade II: Aplicação da Sistematização da Assistência de Enfermagem.

Proposta Metodológica:

- **Atividades de Aprendizagem Teórico/Práticas:** 450 h

As aulas práticas serão desenvolvidas em laboratórios e/ou espaços específicos à disciplina em questão. Serão realizadas nas instituições de saúde a seguir: Hospital Santa Catarina e Hospital Santa Isabel.

- **Atividades de Aprendizagem Orientadas:** 00

Disciplina de caráter eminentemente prático

Proposta de Avaliação do Processo Ensino e Aprendizagem

Disciplina de caráter eminentemente prático, cuja composição será 100% do total da nota. A nota será apurada a partir de instrumento próprio de avaliação. Os critérios de avaliação estão descritos nos instrumentos de avaliação: planejamento estratégico situacional + portfólio, estudo de caso, censo diário + relatório 1 e 2, desempenho 1 e 2.

DATA PREVISTA: Maio /2014

Estudo de Caso

DATA PREVISTA: Maio /2014

Censo Diário + Relatório 1

DATA PREVISTA: Maio /2014

Desempenho 1

DATA PREVISTA: Julho /2014

Censo Diário + Relatório 2

DATA PREVISTA: Julho /2014

Desempenho 2

DATA PREVISTA: Julho /2014



Graduação: Enfermagem
 Disciplina: Internato I em
 Atenção Primária
 Professor: Adriana Nunes
 Nogueira

Curso: Enfermagem

Disciplina: Internato II em Atenção Primária

Semestre: 2014/1

Corpo Docente: Professora Adriana Nunes Nogueira

Coordenador(a): Kellin Danielski

Carga Horária Total: 560 horas

Carga Horária Semanal: 20h/a semanal

Carga Horária em Atividades de Aprendizagem Teórico/Prática: 560 horas

Carga Horária em Atividades de Aprendizagem Orientada: 0 horas

Perfil do profissional

Atuar no cuidado humano considerando as dimensões biopsicossociais em situações de saúde-doença, nos três níveis de atenção à saúde.

Ementa

Assistência de enfermagem integral e humanizada nas Unidades Básicas de Saúde, Policlínicas e Estratégia Saúde da Família. Aplicação da Sistematização da Assistência de Enfermagem.

Competências

Conhecer e coordenar a assistência de enfermagem nas Unidades Básicas de Saúde, Policlínicas e Estratégia Saúde da Família, realizando cuidados de maior complexidade técnico-científica, considerando o processo de trabalho da Enfermagem.

Conhecer e participar dos programas de formação e qualificação contínua da equipe de Enfermagem, bem como conhecer e implementar métodos de pesquisa que objetivem a qualificação da prática profissional. Conhecer métodos de gerenciamento e administração em serviços de saúde, as políticas e programas de saúde do Ministério da Saúde, considerando as ferramentas de gestão e planejamento.

Habilidades

Atitudinais - Ser criativo, Trabalhar em Equipe Multiprofissional, Relacionamento Interpessoal, Liderar. Procedimentais - Raciocinar de forma lógica, Negociar, Analisar e Interpretar, Comunicar, Raciocinar de forma crítica e analítica, Planejar, Tomar decisão.

Justificativa da Disciplina

O Internato compõe, obrigatoriamente, o currículo do curso e objetiva a integração do ensino teórico com a prática diária do enfermeiro, visando à aquisição de experiências, nas diversas áreas de atuação desse profissional, estimulando-o em quatro pilares de atuação: assistência, gerência, ensino e pesquisa científica.

Objetivo da Disciplina

Fazer o gerenciamento e a administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem gestores, empregadores ou líderes na equipe de saúde.

Objetivos por Unidade de Ensino

Unidade I: Aplicar o conhecimento teórico e prático construído e adquirido durante os semestres anteriores.



Graduação: Enfermagem
 Disciplina: Internato I em
 Atenção Primária
 Professor: Adriana Nunes
 Nogueira

Unidade II: Desenvolver habilidades da prática diária do enfermeiro relacionando conhecimentos teóricos.

Unidades de Ensino

Unidade I: Assistência de enfermagem integral e humanizada nas unidades básicas de saúde, policlínicas e programa saúde da família.

Unidade II: Aplicação da Sistematização da Assistência de Enfermagem.

Proposta Metodológica:

- Atividades de Aprendizagem Teórico/Práticas: 560 h

As aulas práticas serão desenvolvidas em laboratórios e/ou espaços específicos à disciplina em questão. Serão realizadas nas instituições de saúde a seguir : Ambulatórios Gerais e ESF – Estratégia Saúde da Família.

- Atividades de Aprendizagem Orientadas: 00

Disciplina de caráter eminentemente prático

Proposta de Avaliação do Processo Ensino e Aprendizagem

Disciplina de caráter eminentemente prático, cuja composição será 100% do total da nota. A nota será apurada a partir de instrumento próprio de avaliação. Os critérios de avaliação estão descritos nos instrumentos de avaliação: planejamento estratégico situacional + portfólio, estudo de caso, censo diário + relatório 1 e 2, desempenho 1 e 2.

DATA PREVISTA: Maio /2014

Estudo de Caso

DATA PREVISTA: Maio /2014

Censo Diário + Relatório 1

DATA PREVISTA: Maio /2014

Desempenho 1

DATA PREVISTA: Julho /2014

Censo Diário + Relatório 2

DATA PREVISTA: Julho /2014

Desempenho 2

DATA PREVISTA: Julho /2014

ANEXO 3 – CARTA DE APROVAÇÃO DO CEP FAMEBLU/UNIASSELVI



SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI S/SLTDA
 FACULDADE METROPOLITANA DE BLUMENAU – FAMEBLU
 Campus I: Rua Dr. Pedro Zimmermann, 985 – Salto do Norte - Fone (47) 3321.9000
 Campus II: Rua Engenheiro UdoDeeke, 531 – Salto do Norte - Fone (47) 3221.9595

CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) FAMEBLU/UNIASSELVI, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), analisou o protocolo de pesquisa:

Título: **Avaliação mediadora no estágio curricular supervisionado em enfermagem**
 Número do protocolo: **242/2014**
 Pesquisador responsável: **Jaqueline Mocelin**

O protocolo de pesquisa foi **APROVADO** em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 466/2012 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a esse CEP.

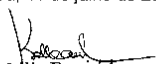
O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Uma versão final do projeto de pesquisa encadernada em:
FEVEREIRO 2015

Os membros do CEP FAMEBLU/UNIASSELVI não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

Data da reunião da aprovação: 07 de julho de 2014.

Blumenau, 11 de julho de 2014.


 Profª Kellin Danielski
 Coordenadora CEP FAMEBLU
 Portaria nº 006/2013

APROVADO
 Data 16/07/14
 Ass: Jaqueline Mocelin
 CEP FAMEBLU