

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
CURSO DE MESTRADO EM ENFERMAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FILOSOFIA, SAÚDE E SOCIEDADE**

DENISE KRIEGER KOECHE

**A PRÁXIS NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO:
UMA CONTRIBUIÇÃO CRÍTICA AO ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO**

**FLORIANÓPOLIS
2006**

DENISE KRIEGER KOECHE

**A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO:
UMA CONTRIBUIÇÃO CRÍTICA AO ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito final para obtenção do título de Mestre em Enfermagem – Área de Concentração: Filosofia, Saúde e Sociedade.

Orientadora: Dra. Kenya Schmidt Reibnitz

**FLORIANÓPOLIS
2006**

FICHA CATALOGRÁFICA

617 K77e	<p>Koeche, Denise Krieger</p> <p>A práxis na formação do Enfermeiro: uma contribuição crítica ao estágio curricular supervisionado. –Florianópolis: Ed. do autor, 2006.</p> <p>161 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pos-Graduação em Enfermagem, 2006.</p> <p>ISBN</p> <p>1. Enfermagem. 2. Estágio curricular supervisionado. 3. Formação profissional. I. Título.</p>
-------------	--

Catalogação por: Andréa Cunha CRB-14/915

DENISE KRIEGER KOECHE

**A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO: UMA CONTRIBUIÇÃO
CRÍTICA AO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

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

MESTRE EM ENFERMAGEM

E aprovada na sua versão final em 29 de novembro de 2006, atendendo as normas da legislação vigente da Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Área de Concentração: **Filosofia, Saúde e Sociedade**.

Dra. Maria Itayra Coelho de Souza Padilha
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:



Dra. Kenya Schmidt Reibenitz
Presidente



Dra. Ívis Emília de Oliveira Souza
Membro

Dra. Vânia Marli Schubert Backes
Membro

Dra. Ilca Luci Keller Alonso
Membro Suplente



Dra. Francine Lima Gelbcke
Membro Suplente

Dedico este trabalho

a minha querida mãe; exemplo maior de amor incondicional...

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por guiar meus caminhos em todas as horas...

Aos meus amados **Adriano, Rodrigo e Giuliano**, minha **FAMÍLIA**, por compartilharem comigo toda essa trajetória e as alegrias da superação desse desafio.

A minha querida orientadora, professora **Kenya**, pela amizade, acolhimento, conhecimento e alegria compartilhada em todos os momentos dessa caminhada. Obrigada pela educação que você defende e que encoraja outros a defenderem, e, sobretudo pela **EDUCAÇÃO** que você vivencia ensinando, aprendendo, sendo e convivendo....

Às amigas **Mariluz e Jaqueline**, companheiras leais nessa jornada.

À **Mari Koeche**, uma amiga especial. Você sabe o suporte que me deu!

Às professoras **Dra. Ivis, Dra Ilca e Dra.Vânia e Dda. Sandra** (minha banca!), por disporem de seu tempo e de seu conhecimento em favor das contribuições nesse estudo.

Às **enfermeiras participantes do grupo focal**, por se comprometerem com a proposta, com as questões do Estágio e por se engajarem na busca por uma relação mais dialógica no enfrentamento dos desafios da profissão.

A todas as **professoras da Turma de Mestrado 2005** pelo incentivo à aventura da busca pelo conhecimento.

À professora **Ângela Ghorzi** pelo estímulo ao meu auto-conhecimento e à busca de uma práxis mais sensível, e, à professora **Denise Guerreiro** por me encorajar em todos os momentos do projeto de prática assistencial.

Às **colegas de turma**, pela sincronia dentro e fora das salas de aula. Desejo sucesso em suas caminhadas...

Aos meus queridos tios **Güenther e Wanda**, pelo incentivo, pelo apreço, pelas orações e por estarem dispostos a oferecer sempre um coração alegre.

Aos **amigos e à direção do Hemosc-Lages**, por oferecerem suporte para que pudesse concretizar o mestrado.

Ao **Colegiado do Curso de Enfermagem da UNIPLAC**, por abrir as portas para a realização deste estudo e para o desafio proposto...

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC e aos seus funcionários.

Ao **meu pai** pelo confronto com a realidade e pelo amadurecimento...

Às minhas irmãs, **Dora e Sueli**, pelo hábito da leitura compartilhado nos anos de minha infância.

“A viagem real da descoberta não consiste em buscar novas paisagens, mas sim, em olhar com novos olhos.”

(Marcel Proust)

KOECHE, Denise Krieger. **A Práxis na Formação do Enfermeiro: uma contribuição crítica ao estágio curricular supervisionado**, 2006 Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Curso de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 161 p.
Orientadora: Dra. Kenya Schmidt Reibnitz

RESUMO

Trata-se de um estudo descritivo desenvolvido com um grupo de enfermeiras envolvidas com o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) de um Curso de Graduação em Enfermagem. Tem como objetivo compreender o significado do Estágio na formação do enfermeiro buscando identificar as relações estabelecidas entre mundo do trabalho e mundo da escola através do olhar de enfermeiros docentes e dos serviços com base na reflexão coletiva, na discussão dos propósitos do estágio, e na interpretação da sua contribuição à luz do referencial teórico da Filosofia da Práxis (VÁZQUEZ, 1986). Esse referencial em sintonia com fundamentos da educação libertadora (FREIRE, 1980) norteou o processo reflexivo deste estudo. A metodologia está baseada na abordagem qualitativa em que o Grupo Focal foi utilizado como técnica de coleta de dados conforme sugerem Leopardi, Beck e Gonzales (2001), Tanaka e Melo (2001) e Minayo (2000). Foram realizadas seis sessões grupais das quais participaram 17 enfermeiras entre docentes e dos serviços. As discussões foram guiadas por temas problematizadores. Estes serviram também de esquema inicial das categorias de análise que emanaram da *análise temática* (MINAYO, 2000) utilizada no tratamento do material coletado. Foram identificadas quatro categorias temáticas denominadas “o ECS como atividade prática”, “o ECS como exercício de autonomia”, “O ECS como práxis” e “o ECS como possibilidade de integração ensino-serviço”. Na primeira categoria foram estabelecidos dois indicadores; o estágio como propiciador do *aprimoramento para a prática profissional* em que competências técnicas e políticas são ressignificadas e interações complexas ganham visibilidade no confronto com a prática profissional. No segundo indicador, o estágio é visto como uma *prática reflexiva-crítica* sendo a autonomia do aluno potencializadora da aprendizagem significativa crítica e propulsora de mudanças na prática. A autonomia foi significada a partir da concepção inicial de ECS como espaço/tempo de *desenvolver* autonomia evoluindo para a compreensão de que o aluno precisa exercitá-la, uma vez que sua construção se dá em processo ao longo da formação. Nesse processo de construção da autonomia, ficou evidente nas discussões do grupo, a necessidade de refletir constantemente a acerca de sua práxis tendo em vista a noção de autonomia/dependência, autoridade/liberdade. O ECS como práxis foi significado a partir da integração teórico-prática que é possibilitada no confronto com a realidade quando docentes e enfermeiros dos serviços, a partir do reconhecimento de seus papéis, conseguem significá-la com os alunos num processo de ação-reflexão-ação, ou seja, com a práxis criativa-reflexiva, que, por sua vez é potencializadora de uma práxis profissional transformadora. A integração ensino-serviço mediada no ECS é efetivada quando alunos, professores e enfermeiros se integram e se reconhecem como sujeitos ativos na construção dessa integração valorizando as correlações teórico-práticas, a intersubjetividade das relações e o compartilhar de objetivos a serem alcançados. O estudo aponta que a compreensão do que é o ECS e os seus propósitos

precisa ser de domínio de todos os sujeitos envolvidos no processo incluindo alunos, profissionais dos campos de estágio, professores, gestores e usuários dos serviços afim de que entre mundo da escola e mundo do trabalho ocorra efetiva integração.

Palavras-Chave: Estágio Clínico, Educação em Enfermagem, Política de Educação Superior.

KOECHE, Denise Krieger. **La Praxis en la Formación del Enfermero: una contribución crítica al entrenamiento curricular supervisado**, 2006. Disertación (Maestría en Enfermería) – Curso de Posgraduación en Enfermería, Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 161 ps.
Orientadora: Dra. Kenya Schmidt Reibnitz

RESUMEN

Se trata de un estudio descriptivo, desarrollado por un grupo de enfermeras que trabajan en el Entrenamiento Curricular Supervisado (ECS) de un Curso de Graduación en Enfermería. Tiene como principal objetivo entender el significado del Entrenamiento en la formación del enfermero, buscando identificar las relaciones establecidas entre el ámbito de trabajo y el ámbito de la escuela a través de las miradas de los enfermeros docentes y de los servicios basados en la reflexión colectiva, en la discusión de los propósitos del entrenamiento y en la interpretación de su contribución bajo la luz de la referencia teórica de la Filosofía de Praxis (VÁZQUEZ, 1986). Esa referencia, en sintonía con los fundamentos de la educación libertadora (FREIRE, 1980), guió el proceso reflexivo de este estudio. La metodología está basada en el abordaje cualitativo en el cual el Grupo en cuestión fue utilizado como técnica de recolección de datos conforme a lo sugerido por Leopardi, Beck y Gonzales (2001), Tanaka y Melo (2001) y Minayo (2000). Fueron realizadas seis sesiones grupales en las que participaron diecisiete enfermeras entre personal docente y de servicios. Las discusiones fueron guiadas por temas problemáticos. Estos sirvieron, también, como esquema inicial de las categorías de análisis que emanaron del análisis temático (MINAYO, 2000), utilizado en el tratamiento del material recolectado. Fueron identificadas cuatro categorías temáticas denominadas “el ECS como actividad práctica”, “el ECS como ejercicio de autonomía”, “el ECS como praxis” y “el ECS como posibilidad de integración enseñanza/servicio”. En la primera categoría fueron establecidos dos indicadores: el entrenamiento como propiciador de un mejoramiento para la práctica profesional en el que las competencias técnicas y políticas adquieren nuevos significados y las interacciones complejas son más visibles al ser confrontadas con la práctica profesional. En el segundo indicador, el entrenamiento es visto como una práctica reflexiva/crítica, siendo la autonomía del alumno potencializadora del aprendizaje significativo crítico y propulsora de los cambios en la práctica. La Autonomía ganó significado a partir de la concepción inicial del ECS como el espacio/tiempo para el desarrollo de la misma y evolucionando para la comprensión de que el alumno precisa ejercitarla, una vez que su construcción se da en el proceso de la formación. En ese proceso de construcción de la autonomía, quedó bien claro en las discusiones del grupo, la necesidad de reflexionar constantemente acerca de su praxis y teniendo siempre en cuenta la noción de autonomía/dependencia, autoridad/libertad. El ECS como praxis ganó importancia a partir de la integración teórico/práctica que es posible en la confrontación con la realidad, cuando los docentes y enfermeros de los servicios, a partir del reconocimiento de sus funciones, consiguen darle significado junto con los alumnos en un proceso de acción-reflexión-acción, o sea, como la praxis creativa/reflexiva que es potencializadora, a su vez, de una praxis profesional transformadora. La integración

enseñanza/servicio ejercida en el ECS es efectiva cuando los alumnos, profesores y enfermeros se integran y se reconocen como sujetos activos en la construcción de esa integración, valorizando las correlaciones teórico/prácticas, la intersubjetividad de las relaciones y los objetivos compartidos a ser alcanzados. El estudio indica que la comprensión de lo que realmente es el ECS y sus propósitos, precisa ser sabido por todos los sujetos envueltos en el proceso, incluyendo alumnos, profesionales de las áreas de entrenamiento, profesores, gestores y usuarios de los servicios afines, para que ocurra una efectiva integración entre el ámbito de la escuela y el ámbito del trabajo.

Palabras Claves: Entrenamiento Clínico, Educación en Enfermería, Política de Educación Superior.

KOECHER, Denise Krieger. **The Praxis in the Formation of the Nurse: a critical contribution to the supervised curricular training**, 2006. Dissertation (Master in Nursing) – Post-Graduation Course in Nursing. Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 161 p.

Advisor: Dra. Kenya Schmidt Reibnitz

ABSTRACT

This is a descriptive study developed with a group of nurses from the Supervised Curricular Training (SCT) of a Graduation Course in Nursing. The objective of this study is to understand the meaning of the Training in the formation of the nurse, to try to identify the relationships established among the work field and the school work through the eyes of teaching nurses and in-service nurses. The study is based on a collective reflection, on the discussion of the objectives of the training and on the interpretation of its contribution in the light of theoretical references from the field of Philosophy of Praxis (VÁZQUEZ, 1986). The theoretical references together with the foundations of the educational freeing theory (FREIRE, 1980) served as the basis for the reflective process used throughout the study. The methodology used is qualitative and the Focus-Group was used as a technique of data collection as suggested by Leopardi, Beck and Gonzales (2001), Tanaka and Melo (2001) and Minayo (2000). Six group sessions were used, having participated 17 nurses that were either teachers or in-service nurses. The discussions followed problematic topics. The topics were used as an initial schema for the analysis categories arisen from the *thematic analysis* (MINAYO, 2000) used in the treatment of the data collected. Four thematic categories were identified known as the “SCT as a practical activity”, the “SCT as an autonomous exercise”, the “SCT as Praxis”, and the “SCT as the possibility of integrating teaching - service”. In the first category two indicators were established: the training as the means of *improvement for the professional practicum* in which technical and political competences are redefined and complex interactions become possible through the confrontation with the professional practicum. The second indicator views training as a *reflective-critical practicum*, being the autonomy of the students the key element for a meaningful and critical learning process capable of leading to changes in the professional domain. The autonomy was conceived from the initial concept of the SCT as a space/time for the development of autonomy, encompassing the understanding that the students need to put it into action, as the construction of autonomy is carried out throughout the process of formation. Along this process of building autonomy, and this process was evident throughout the group discussions, it is necessary to reflect constantly about the praxis having in view the notion of autonomy/dependence, authority/freedom. The SCT as Praxis was conceived from the integration of theory and praxis that is made possible by facing reality when teachers and in-service nurses, aware of their roles, are able to make it significant with their students in a process of action-reflection-action, i.e. with a reflective-creative praxis, that is capable of leading to a transforming professional praxis. The integration teaching-service in the SCT becomes effective when students, teachers and nurses develop an integrative work and acknowledge themselves as active subjects in the construction of such integration valuing the theoretical-practical correlations, the inter subjectivity of relationships and

the sharing of objectives to be reached. The study points out that all the subjects involved in the process, including the students, the professionals in the SCT, managers and users of services, need to have an understanding about the Curricular Training and its objectives so that there may be an effective integration among school and work.

Key-Words: Clinic Training, Education in Nursing, High Educational Policy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Enfermeiras participantes do Grupo Focal.....**64**

Quadro 2 – Elementos Constantes nos desenhos realizados no Grupo Focal...**88**

SUMÁRIO

INTRODUZINDO A TEMÁTICA.....	18
1.1 Uma trajetória para o estudo do Estágio Curricular Supervisionado(ECS).....	18
1.2 O estudo do ECS: apresentando a problemática.....	22
2 UM RECORTE DO ESTADO DA ARTE SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO.....	29
2.1 As bases legais do Estágio Curricular Supervisionado.....	29
2.2 Potencialidade e limitações do ECS:múltiplos olhares.....	33
2.3 Aprendizagem e o ECS: competências e relações entre os sujeitos.....	39
3 CONSTRUINDO UM REFERENCIAL TEÓRICO.....	46
3.1 A Filosofia da Práxis.....	47
3.2 Pressupostos e Conceitos	51
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	56
4.1 Fundamentação do Trabalho em Grupo: o Grupo Focal como técnica de coleta de dados.....	57
4.2 O Percurso Metodológico.....	60
4.2.1 O cenário do estudo	60
4.2.2 A composição e a dimensão do Grupo Focal: os sujeitos do estudo	62
4.2.3 A operacionalização do Grupo Focal.....	65
4.2.4 A moderação do Grupo Focal: vivenciando o papel do facilitador	69
4.2.5 O registro das sessões de Grupo Focal	71
4.2.6 O processo de análise dos dados	71
4.3 O Rigor Ético.....	75

5 A DINÂMICA DA SESSÕES E A CONSTRUÇÃO DOS SIGNIFICADOS DO ECS.....	77
5.1 A Dinâmica da Sessões.....	79
5.1.1 A primeira sessão.....	79
5.1.2 A segunda sessão.....	80
5.1.3 A terceira sessão.....	82
5.1.4 A quarta sessão.....	84
5.1.5 A quinta sessão.....	86
5.1.6 A sexta sessão.....	87
5.2 A Construção das Categorias Temáticas a partir das Unidades de registro.....	90
6 COMPREENDENDO O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM.....	93
6.1 O estágio curricular supervisionado como atividade prática.....	95
6.1.1 Aprimoramento para a prática profissional.....	98
6.1.2 Prática reflexiva e crítica.....	103
6.2 O estágio curricular supervisionado como exercício de autonomia.....	107
6.3 O estágio curricular supervisionado como práxis.....	115
6.2 O estágio curricular supervisionado como possibilidade de integração ensino-serviço.....	130
7 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA ENFERMAGEM: UMA PRÁXIS CRIATIVA-REFLEXIVA OU REITERATIVA?.....	151
REFERÊNCIAS.....	156
ANEXOS.....	162
APÊNDICES.....	173

INTRODUZINDO A TEMÁTICA

1.1 Uma trajetória para o estudo do Estágio Curricular Supervisionado (ECS)

Em contato com a pedagogia problematizadora freireana anos atrás, como aluna especial de uma disciplina de mestrado e do curso de Especialização de Metodologia do Ensino para Profissionalização em Enfermagem (UFSC), experienciei pela primeira vez de forma consciente, as possibilidades de intervenção na realidade, através do exercício de uma leitura crítico-reflexiva da vida profissional. A partir deste período, uma inquietude com relação à formação do profissional de enfermagem tornou-se uma constante.

O ingresso no magistério superior no ano de 2001 me oportunizou ampliar e estabelecer novas relações entre o processo de cuidar e educar em enfermagem, trazendo à tona uma reflexão acerca de como havia desenvolvido ao longo de catorze anos de prática assistencial e gerenciamento, minhas competências profissionais a partir do aprendizado inicial da formação. Tal reflexão auxiliou-me no sentido de buscar respostas aos meus questionamentos do cotidiano da prática docente, diante da premissa de que *para ensinar é preciso aprender como se aprende*. Ao lado de um permanente processo de capacitação para a docência, esta premissa tem me acompanhado no movimento de aprendizagem do ser enfermeira e educadora.

Neste sentido, ao iniciar as atividades como professora do Estágio Curricular Supervisionado, minha experiência como aluna na graduação emergiu num remoinho de recordações, às quais atribuí um novo significado, na tentativa de compreender toda uma complexidade de relações que se descortinavam frente ao estágio, envolvendo alunos, professores orientadores e enfermeiros dos serviços de saúde. Mais enfaticamente queria compreender qual a dimensão do ECS e meu papel neste contexto, agora como docente. Além disso, gostaria de propiciar e vivenciar junto aos alunos uma experiência de estágio emocionante e significativa, tanto do ponto de vista assistencial, quanto da produção de conhecimento.

Aliado a isto, atualmente, o curso de Graduação em Enfermagem no qual sou professora, está passando por uma reestruturação com reavaliação de sua matriz curricular e de suas metodologias de ensino. Durante este processo, outras questões me impulsionaram a refletir sobre a complexidade do ECS na formação do enfermeiro a partir da realidade por mim vivenciada, na perspectiva de promover uma melhor articulação teoria e prática, além de contribuir com a organização desta nova proposta curricular.

Dessa forma, este estudo nasceu da necessidade de reflexão e compreensão de uma situação real, com a finalidade de transformá-la, partindo da premissa de que não há como estimular nos alunos¹ uma leitura da prática, dentro de um contexto de processo de ensino-aprendizagem que não realiza a sua própria leitura.

Nesta caminhada, o curso de Mestrado em Enfermagem veio se constituir num tempo privilegiado para o aprofundamento das questões que envolvem o processo de formação em enfermagem, mais especificamente do Estágio Curricular Supervisionado. Assim, neste estudo, o ponto de partida foi o resgate das experiências compartilhadas entre enfermeiras docentes envolvidas com o ECS e enfermeiras dos serviços que supervisionam alunos em estágio, como objeto de reflexão para a tomada de consciência da realidade. Vislumbrando uma transformação, a pesquisa foi concebida de modo que a sua fundamentação teórica e metodológica tivesse significado também para os demais sujeitos que vivenciam esse cotidiano.

A proposta constituiu-se, então, a partir de uma necessidade de reflexão coletiva, por entender que o processo de conscientização acerca de meu papel como enfermeira e docente no contexto do ECS seria muito mais profundo se compartilhado com meus pares, pois como fala o educador Paulo Freire, “não há homem no vazio”, nem educação fora das sociedades humanas (FREIRE, 1980).

Deste modo, buscando uma sintonia com os fundamentos da educação libertadora foram utilizadas concepções da Filosofia da Práxis, proposta por Adolfo

¹ Neste estudo optamos utilizar o termo aluno/aluna, partindo da concepção de que ele (a) é sujeito histórico e central de seu processo de aprendizagem. Embora haja uma crítica ao termo, nossa opção se apóia no fato de acreditarmos que mais do que o significado do termo, nós educadores necessitamos assumir novas posturas pedagógicas e incorporá-las nas relações estabelecidas entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Sanchez Vázquez (1986), como referencial teórico. Essas concepções teóricas nortearam o processo reflexivo desse estudo com base na construção de significados acerca da práxis no Estágio a partir das discussões de um grupo de enfermeiras².

Além destes aspectos, outra proposição acerca do ECS também estimulou a realização deste estudo. Empiricamente, percebe-se que na Enfermagem, tanto professores como alunos ainda confundem a concepção de Estágio Curricular Supervisionado em relação a outras atividades teórico-práticas. As propostas curriculares dos cursos de graduação em enfermagem, de acordo com a legislação vigente, inserem atividades práticas supervisionadas desde o início do curso. O principal objetivo é propiciar ao aluno o contato com a realidade social e com os serviços de saúde o mais cedo possível, tendo em vista a busca pela superação da dicotomia entre escola e trabalho. Ao longo do currículo estas atividades apresentam um nível de complexidade crescente e caracterizam-se por propiciarem uma prática clínica aos alunos. A organização destes cenários de aprendizagem envolve o acompanhamento sistematizado de um professor-enfermeiro, que executa a supervisão direta e presencial de pequenos grupos de alunos, em campos de prática previamente estabelecidos, segundo os objetivos a serem alcançados em cada etapa da formação.

Por sua vez, o ECS que acontece no último ano da graduação conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais³, distingue-se das demais atividades teórico-práticas desenvolvidas ao longo da formação. Caracteriza-se como uma proposta fortemente aderida à prática e ao cotidiano do trabalho em saúde, com uma intenção interventiva, na qual o aluno é estimulado a colocar-se criticamente frente à realidade da prática profissional.

Contudo, esta característica conferida ao ECS não se apresenta de forma homogênea nas estruturas curriculares dos diversos cursos de graduação em Enfermagem do país. Há diferentes interpretações decorrentes da flexibilidade da

² Optamos por utilizar o termo no feminino, quando nos referimos ao grupo, considerando que todas as enfermeiras docentes e dos serviços que participaram do estudo, eram mulheres.

³ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem foi instituída por meio da Resolução CNE/CS Nº 3/2001 de 7 de novembro de 2001.

legislação.⁴ Ao afirmarmos isto, nos apoiamos no que temos observado em relação às propostas de ECS nos espaços de socialização da produção do conhecimento sobre educação na Enfermagem, como os Seminários Nacionais de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEn), os Fóruns Estaduais das Escolas de Enfermagem, entre outros, promovidos pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn). Além disso, segundo Backes (2000), o ECS ocupa uma dimensão diferenciada dentro do currículo escolar de acordo com a filosofia e os objetivos de cada curso. Isto pode ser observado a partir da análise de quais estratégias se mostram favoráveis à unidade teoria e prática dentro da proposta curricular.

O ECS, enquanto experiência de aprendizagem que oportuniza a construção de um planejamento de trabalho pelo próprio aluno, envolvendo o pensar e o agir pautados no aprofundamento teórico, na reflexão e na criatividade, com estímulo à renovação da prática profissional tradicional, encontra respaldo no ensino em Enfermagem. Acompanhando autoras como Andrade et al (1989), Backes (2000) e Alonso (2003) percebemos que seus estudos imprimem uma importância ao ECS fortemente aderida à idéia de que o mesmo pode propiciar avanços no mundo do trabalho.

Embora minha atuação como docente na disciplina seja recente⁵, as avaliações das experiências vividas apontaram possibilidades e fragilidades envolvendo aspectos do processo de integração escola-trabalho e docência-pesquisa-assistência. Tais possibilidades e dificuldades abrangem aspectos que vão desde a adequação das propostas de estudo à realidade do campo de estágio, como também ao processo de orientação envolvendo os vários protagonistas do ECS, até as dificuldades de situá-lo numa proposta maior, o projeto político pedagógico do curso.

Além disso, o curso está atualmente propiciando o ECS à quinta turma de alunos e vivencia um dilema relacionado à dificuldade de acesso aos campos de estágio da área hospitalar. Este fato relaciona-se a algumas condições impostas por instituições de saúde, facultando a realização de procedimentos junto aos clientes por

⁴ Referimo-nos mais especificamente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, que neste estudo são discutidas no capítulo referente o Estado da Arte sobre o ECS.

parte dos alunos em ECS, à presença do professor. Acreditamos que esta determinação seja decorrente de uma interpretação equivocada da legislação⁶ no que tange a participação do enfermeiro assistencial no processo de formação em enfermagem. Esta situação quando focada ao ECS, torna-se sobremaneira incompatível com o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais ao ressaltar no artigo sétimo que será assegurada a efetiva participação do enfermeiro do serviço na elaboração, planejamento e no processo de supervisão do aluno (BRASIL, 2001). Neste texto, a referida lei confere às instituições de serviço um papel ativo na formação em saúde, que é compartilhado com as instituições formadoras.

Levando-se em conta tais questões, chamamos a atenção para a complexidade e problematicidade do ECS, que se evidenciam num cenário onde diversos protagonistas atuam – alunos, professores orientadores, profissionais dos serviços e as próprias instituições de saúde e de educação, e, para a necessidade de reflexão acerca do papel da educação no contexto do estágio, considerando a integração ensino-serviço e a práxis na enfermagem.

1.2 O estudo do ECS: apresentando a problemática

Para compreender o ECS e suas implicações na formação profissional do enfermeiro faz-se necessário refletir a respeito das diferentes concepções que fundamentam as finalidades do estágio em consonância com o perfil profissional idealizado. O conhecimento elaborado ao longo da formação do enfermeiro adquire significado quando se transforma em instrumento capaz de auxiliar o sujeito – aluno - a atuar concretamente na sociedade de modo crítico e transformador. O ECS se configura numa das oportunidades na qual o aluno pode vivenciar, demonstrar e avaliar seus avanços.

Espera-se que esse, como uma experiência acadêmica de aproximação da realidade profissional, auxilie na compreensão e no enfrentamento do mundo do

⁵ Tenho atuado como professora responsável das disciplinas que compõem o ECS na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) desde o ano de 2004.

trabalho com suas possibilidades e contradições. Nessa perspectiva, deve envolver comportamentos de observação, reflexão crítica e reorganização das ações, através de uma postura curiosa e investigativa do aluno, estimulando-o a refletir e reorientar sua prática, além de contribuir na formação de sua consciência política e social (PICONEZ, 1994).

Destaca-se então como objetivo do ECS, a relação teoria e prática a partir da reflexão crítica de uma determinada realidade, constituindo-se num “espaço de aprendizagem do fazer concreto” (BURIOLLA, 1995, p.13).

No contexto dos currículos de graduação em enfermagem, os estágios, nesta concepção, surgem na década de 1970 e passam a ser discutidos mais enfaticamente na década de 1980, ressaltando seu caráter profissionalizante aliado a sua característica social (ANDRADE et al, 1989). Neste sentido, é importante destacar a atuação da ABEn,⁷ que desde a sua criação buscou parcerias com segmentos representativos da enfermagem para discutir, analisar, definir, posicionar-se e comprometer-se com a profissão preocupando-se com a educação em Enfermagem (MANCIA, PADILHA e REIBNITZ, 2003).

Embora existam diferentes compreensões acerca do significado do estágio, é relevante salientar que na Enfermagem o ECS vem ocupando esta importante dimensão no contexto da formação, mesmo antes da sua regulamentação específica,

⁶ A Resolução COFEN Nº 299/05 é discutida no capítulo seguinte.

⁷ No processo histórico de participação da ABEn na construção do ensino em enfermagem destacamos: - a criação da Divisão de Ensino de Enfermagem em 1945, posteriormente designada Divisão de Educação, cujo objetivo era organizar o ensino quanto ao currículo mínimo, a duração dos estágios e estabelecer normas para a formação de enfermeiros e auxiliares de enfermagem; - a discussão de diretrizes do ensino e do currículo mínimo de 1962 juntamente com a Comissão de Peritos da Enfermagem do Conselho Federal de Educação; - a discussão de uma nova proposta de currículo mínimo pela Comissão de Educação em 1968, desencadeada pela Reforma Universitária cuja aprovação se deu por meio do Parecer Nº163/72 CFE; - o surgimento do movimento chamado “participação” (MP) na década de 1980 que imprimiu um novo olhar para a profissão, pois permitiu uma ruptura da prática política que vinha sendo desempenhada pela ABEn, caracterizada até então por uma postura passiva e facilitadora das políticas do estado, para assumir uma nova postura política em que a Enfermagem passou a se concebida como prática social, criativa, crítica a serviço das necessidades da população; - a discussão de novas diretrizes educacionais condizentes com a ‘nova’ identidade profissional da Enfermagem em seminários regionais e nacionais organizados pela ABEn culminando com a criação dos SENADENs em 1994, que até os dias de hoje são o fórum de representação da enfermagem brasileira para as discussões das questões relacionadas ao ensino, à saúde, à educação e a formação do profissional de enfermagem, e que possibilitaram a ampla discussão e participação dos profissionais da enfermagem na elaboração das DCN marcando o compromisso da ABEN com a educação em enfermagem (MANCIA; PADILHA e REIBNITZ, 2003).

explicitada nas legislações do MEC.⁸ Algumas experiências curriculares expressivas, neste sentido, são encontradas nos cursos de Enfermagem da Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul (BACKES, 2000).

Backes (2000) e Alonso (2003) reforçam o significado do Estágio Curricular Supervisionado⁹ numa concepção de que esse não se restringe a um evento meramente experimental, antes sim envolve a criação, planejamento, desenvolvimento e avaliação de projetos pelos próprios alunos, que se têm demonstrado inovadores no campo da prática profissional. Nesta direção, Andrade e Lima (apud ANDRADE et al, 1989), entendem o Estágio Curricular como o momento de aplicação do conhecimento reflexivo numa situação real, que conduz a um agir profissional mais consciente, crítico e criativo.

Se a formação é pautada nestas possibilidades, as respostas às necessidades do contexto – objeto de estudo - são extraídas da realidade refletida a partir da conscientização dos sujeitos envolvidos, constituindo-se, assim, em práxis. O campo de estágio propicia situações nas quais o aluno pode se colocar criticamente diante do modelo instituído, mas nem sempre isto ocorre. Não são raras as experiências em que há a repetição das estratégias e do jeito de ser/fazer enfermagem sem que haja uma ruptura. Neste caso, as possibilidades de transformação da realidade ficam comprometidas e o processo de formação resulta numa acomodação inerte, contrária aos movimentos provocados pela crítica e reflexão da prática.

Alguns autores apontam deficiências na integração teórico-prática, mundo acadêmico - mundo do trabalho, no contexto do ECS. Piconez (1994, p.17), ao refletir sobre esta prática na formação do professor, afirma que o “caráter complementar conferido ao estágio supervisionado, ou ainda [...], uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática no final deles sob a forma de estágio supervisionado constituem a maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática.”

⁸ Portaria MEC N° 1721/1994 – dispôs sobre o currículo mínimo do curso de graduação de enfermagem e Resolução N° 3/2001 – instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em enfermagem.

⁹ O termo Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é referido nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Backes (2000) e Alonso (2003) utilizam como nomenclatura para o ECS, respectivamente: Estágio Pré-Profissional (EPP) e Prática Assistencial Aplicada.

O estágio supervisionado constitui-se num grande desafio quando desenvolvido apenas no final do curso sem estabelecer vínculo com as atividades praticadas pelos alunos ao longo de sua formação. Kenski (1994, p. 39), ao analisar o ECS na formação do educador, alerta para o risco deste “trazer em si uma expectativa de apoteose, de *gran finale*, no qual todos os problemas e deficiências apresentadas durante o curso têm uma última chance a ser pelo menos discutidos”. Assim, reafirmando esta idéia em Andrade et al (1989), o ECS não pode ter este caráter de terminalidade e complementaridade que o faz assumir a responsabilidade isolada pela qualificação profissional do enfermeiro, que as atividades práticas anteriores não deram conta.

Considerando o exposto e o vivenciado na prática docente e assistencial em enfermagem, emergem alguns questionamentos dentre os quais destacamos: como a universidade tem contribuído na formação de profissionais capazes de ressignificar a teoria em relação à prática? Que sujeitos estão participando da tomada de decisões sobre o rumo do processo educacional que se concretiza no ECS e quais os interesses, idéias e expectativas desses participantes? Como as ações estão sendo encaminhadas a partir das decisões tomadas?

Estes aspectos, que inicialmente podem parecer elementares, em nosso ponto de vista, deveriam ser temas essenciais de reflexão permanente dos sujeitos e instituições envolvidos no processo ensino-aprendizagem que se consolida no ECS. Enfatizamos este aspecto, pois compreendemos o estágio como um espaço/tempo de aprendizagem, inserido dentro de um contexto de projeto político pedagógico com um fim específico, que, no entanto, envolve uma complexidade de ações e relações. Como tal, demanda atitudes, comportamentos, conhecimentos que permeiam ações integradas entre ensino-serviço dentro de uma perspectiva coletiva.

Esta problematização nos remete à formação do enfermeiro e o significado do papel do ECS nesta. Dessa forma, há que se pensá-lo a partir das discussões entre os sujeitos que vivenciam o cotidiano dos cenários de aprendizagem e dos serviços de saúde. Uma construção coletiva de projeto de ECS derivada da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, abre perspectivas para uma postura crítica mais ampliada, permitindo perceber os problemas que permeiam a relação ensino-serviço.

Nesse processo de reflexão da prática educativa, a problematização quando desenvolvida com os diferentes contextos do currículo, pode assegurar a unidade, favorecer a sistematização coletiva de novos conhecimentos e preparar o futuro enfermeiro para compreender melhor os determinantes de sua prática, com vistas à transformação. A análise da integração do saber e do fazer através da problematização da prática profissional também precisa estar acompanhada de uma discussão do cotidiano da escola e do serviço, considerando seus pressupostos, suas demandas, suas críticas, e as relações estabelecidas entre os sujeitos.

Concordamos com Buriolla (1995, p. 20), quando diz que o estágio deve ser “concebido como uma situação de aprendizagem que não se restringe apenas ao supervisor e ao supervisionado”, acredita-se na identificação dos sujeitos do processo pedagógico não restrita à relação professor-aluno, antes sim como um conjunto de relações entre as pessoas, num contexto social concreto. Neste sentido, pressupõe-se que *o pensar e o fazer* no planejamento do ECS deva partir de um processo coletivo.

Considerando estes aspectos, percebemos a necessidade de explorar esta realidade, procurando compreender como ela se articula entre os diferentes sujeitos envolvidos, para além da dinâmica organizada pela universidade. A práxis estabelecida no ECS com suas nuances, instigou-nos a querer entendê-la melhor e promover uma discussão no sentido de resgatar os diversos olhares daqueles que participam, refletindo sobre suas idéias, expectativas e compreensão da intervenção que se consolida através dele, relacionando-os ao processo de formação em enfermagem.

Assim, com base na vivência e na aquisição de conhecimentos, a questão de pesquisa se traduziu em: **qual a contribuição do ECS na formação em enfermagem, segundo a compreensão de enfermeiros docentes e enfermeiros dos serviços?**

Para orientar esta pesquisa, traçamos como **objetivo geral**, compreender o significado do ECS na formação do enfermeiro, buscando identificar as relações estabelecidas entre mundo do trabalho e mundo da escola através do olhar dos enfermeiros docentes e dos serviços, fundamentado na Filosofia da Práxis, e como **objetivos específicos**, refletir coletivamente acerca do ECS envolvendo enfermeiros do ensino e do serviço; discutir os propósitos do ECS na perspectiva desses sujeitos;

e interpretar a contribuição do ECS à luz do referencial teórico.

Assim, pensamos que este estudo possa contribuir com o processo de formação do enfermeiro a partir da análise das concepções que permeiam o ECS numa determinada realidade, revelando-se como espaço para o conhecimento das questões amplas sobre os Estágio pelo compartilhar das vivências dessa experiência. A reflexão sobre os pontos de identificação neste contexto pode se apresentar como caminho para a reelaboração crítica de questões da prática em enfermagem e saúde, bem como do ensino, aproximando o mundo da escola com o mundo do trabalho.

Acreditamos que a contextualização do que é o ECS para os sujeitos envolvidos, a partir da reflexão, pode fazer emergir um significado mais profundo do processo de ensino–aprendizagem mediado por esta experiência. A discussão destes significados se apresenta como possibilidade para a convergência ao “ensino reflexivo voltado para a construção de sujeitos-cidadã-profissionais, capazes de responder e questionar as diferentes demandas do mundo do trabalho, sendo portanto, a razão e a condição para a superação da dicotomia teoria-prática” (REIBNITZ, 2004, p. 109). Por corolário, pode resultar tanto em possibilidades na melhoria da qualidade da assistência prestada, a partir de experiências de aprendizagem que impulsionem o aluno como agente transformador, bem como impedir a estagnação que ocorre quando tais experiências impregnam uma visão ingênua das suas potencialidades de intervenção na prática.

Entendemos, também, que o Estágio Curricular Supervisionado deva sofrer reformulações que venham ao encontro das necessidades dos alunos, da realidade das instituições de saúde e de educação e principalmente que estejam em consonância com os desejos dos usuários dos serviços nos quais o enfermeiro atua.

Desse modo, vislumbramos ainda a possibilidade do estudo contribuir para o entendimento e o fortalecimento da relação de cooperação proposta no Aprender SUS/MS¹⁰, quando se refere à aproximação essencial entre universidades e o sistema

¹⁰ A consolidação do que propõe o Aprender SUS/MS encontra respaldo na Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, instituída através da Portaria No. 198/GM/MS/2004. Entendida como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor saúde, a Educação Permanente apóia-se em processos de capacitação focados para as transformações no setor, emanadas das necessidades de saúde das pessoas, da gestão setorial e da formação em saúde, ocupando uma dimensão abrangente de promoção à saúde (BRASIL, 2003).

de saúde com o objetivo de ampliar as possibilidades de indução de novos compromissos de cooperação entre eles e o SUS.

Essa aproximação pode ser possibilitada, inicialmente, a partir da adoção da Integralidade como eixo central na formação em saúde, numa perspectiva de crescimento coletivo, com o fortalecimento da integração entre o mundo da escola e o mundo do trabalho.

Desta forma, ao procurarmos compreender os fatores que aproximam e distanciam essa integração, enquanto possibilidade para a reconstrução das propostas de ECS, levantamos uma expectativa acerca da produção de novos conhecimentos na área de educação em Enfermagem. Contudo, o conhecimento enquanto ‘dinâmica indomável’ própria do ser humano, requer mais do que afirmações, observações, verificações e constatações, “mas substancialmente requer questionar, ultrapassar e duvidar” (DEMO, 2005, p.141). Esta inquietação nos mobiliza a compreender os resultados dessa pesquisa não como ponto de chegada, mas sim como ponto de partida para a busca de novos conhecimentos acerca desta temática da educação em enfermagem.

Passaremos, então, à apresentação da trajetória dessa pesquisa a partir de alguns estudos sobre o Estágio Curricular Supervisionado, colocando em evidência as questões sobre as bases legais; as dificuldades e potencialidades e as competências e relações entre os sujeitos.

2 UM RECORTE NO ESTADO DA ARTE SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

2.1 As bases legais do Estágio Curricular Supervisionado

As mudanças e inovações impressas nos modelos de formação em saúde, impulsionadas pelas diretrizes legais da educação e em consonância com a construção do Sistema Único de Saúde (SUS), têm provocado uma constante inquietude com relação à formação do profissional de enfermagem, estimulando as experiências curriculares nas quais evidenciam-se possibilidades de intervenção na realidade através de uma leitura crítico-reflexiva da vida profissional. Uma destas experiências, ao longo da formação, encontra espaço significativo no Estágio Curricular Supervisionado tendo em vista a ênfase à promoção da interdisciplinaridade e de uma melhor articulação teoria e prática, bem como a integração entre trabalho e escola.

Desse modo, a necessidade inicial deste estudo primou pelo resgate da fundamentação legal do ensino, especificamente das questões que envolvem o estágio supervisionado, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº. 9.394/1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Enfermagem – Resolução Nº. 3/2001.

No que tange ao estágio curricular supervisionado, a LDB o aborda concisamente, destacando apenas que a sua normatização deve ser descentralizada pelos sistemas - União, Estados, Municípios e DF, o que pode levar a diferenças na carga horária destinada aos estágios entre um curso inserido num sistema e outro. A lei ainda declara que o estágio curricular não estabelece vínculo empregatício (SOUZA e SILVA, 1997). Ressalta-se que os estágios de qualquer área profissional ainda são regulamentados quanto a sua especificidade pela Lei 6.944 de 07/12/1977, pelo Decreto Lei Nº.87.497 de 18/08/1982 e pela Lei 8.859 de 23/03/1994 que modificou

dispositivos da lei de 1977.

No entanto, dentro da concepção de educação defendida na LDB, alguns autores como Alves e Villardi (1997) e Grinspun (1997) apontam como aspecto importante a declaração explícita de que a educação formal deve vincular o mundo do trabalho - formação do trabalhador à prática social – formação do cidadão, bem como da necessidade de associação teórico-prática.

Alves (1997) ao analisar a LDB, no tocante a diversidade e currículo, defende a necessidade do ensino superior conceber currículos pautados nas realidades culturais diversas, na interdisciplinaridade e na necessidade do desenvolvimento da ciência, da cultura, do mundo do trabalho e da cidadania.

Dentro desta perspectiva, entende-se que o ECS compreende uma experiência de aprendizagem na formação profissional, na qual alguns aspectos são privilegiados, tais como: o contato com o mundo do trabalho, a busca de propostas que possam dar retorno a problemas reais que envolvam aspectos científicos (tecnologias, processos) e culturais (relação entre as pessoas) de um determinado contexto (campo de estágio), a partir de uma lógica inter e transdisciplinar.

No capítulo sobre a formação profissional, a LDB reconhece a prática como elemento essencial na formação (ALVES, 1997). O ECS constitui-se numa experiência do fazer concreto envolvendo seu planejamento, execução e apresentação de resultados, onde o confronto com a realidade deve ser vivenciado a partir de uma postura crítica de reflexão.

Sobre os objetivos do ensino superior explícitos na LDB, os quais abrangem o estímulo à criação cultural, científica e ao pensamento reflexivo, considera-se que estes três aspectos são fundamentais como norteadores de qualquer planejamento pedagógico e curricular. Na enfermagem estes aspectos devem estar presentes em todas as experiências de aprendizagem teórico-prática, e em especial no Estágio Curricular Supervisionado.

A Enfermagem por sua vez, através da ABEn, durante o percurso de quase uma década, amadureceu nos Seminários Nacionais de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEn), várias propostas para a formação profissional. Em seu primeiro episódio, ocorrido em 1994, destacou-se como diretriz a busca de unidade

entre a formação acadêmica e a prática profissional e a articulação do processo teórico-prático, através do desenvolvimento de projetos que propiciassem a integração ensino e serviço e pontuassem a necessidade de capacitação política e pedagógica dos docentes, discentes e enfermeiros assistenciais (FREO, 2002).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, o ECS acontece no último ano da graduação para o qual deve ser destinado um percentual não inferior a 20% da carga horária do curso¹¹, podendo gerar uma produção escrita em formato de relatório de estágio ou trabalho de conclusão de curso. Tal legislação inclui competências para a interação multiprofissional, tendo em vista a promoção da saúde de indivíduos e comunidade como atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração, gerenciamento e educação permanente, as quais devem ser contempladas nos projetos políticos pedagógicos dos cursos.

Destaca-se aqui a educação permanente em saúde enquanto processo educativo que coloca o cotidiano do trabalho e da formação em análise, intermediando as relações concretas que possibilitam a construção de espaços coletivos para reflexão. Um processo de aprendizagem comprometido com as transformações na prática em saúde através da educação permanente, implica na produção da “capacidade de problematizar a si mesmo no agir, através da geração de problematizações” (CECCIM, 2003, p.19). A educação permanente como competência a ser conquistada durante a formação, remete à habilidade de *aprender a aprender*, no sentido de desenvolver capacidades para aprender continuamente, como futuros profissionais. Nesta perspectiva, incluem-se os profissionais que atuam nos campos de estágio ao responderem e se comprometerem com a educação dos profissionais em formação, proporcionando condições de troca com benefício mútuo entre eles.

Ainda em relação às normatizações pertinentes aos estágios, destacamos algumas discussões atuais que abrangem de modo mais específico a formação em enfermagem, e, de forma mais abrangente, a formação no ensino superior. A primeira, refere-se a regulamentação do estágio curricular supervisionado pelo órgão regulamentador da enfermagem; o Conselho Federal de Enfermagem (COFEN). Desde

¹¹ Registra-se que o Parecer 329/2004 do CNE/CNS, recentemente aprovado e ainda em discussão pelos órgãos de classe, destina uma percentual *máximo* de 20% para os estágios.

a sua publicação em 16 de março de 2005, a Resolução COFEN N°.299/05, que dispõe sobre indicativos para a realização de ECS de estudantes de enfermagem, tem suscitado dúvidas e questionamentos nos profissionais de enfermagem, gerando inclusive polêmicas em relação aos convênios estabelecidos entre as instituições de ensino e os serviços de saúde.

Segundo Parecer emitido em 31 de outubro de 2005 pelo Conselho Regional de Enfermagem de Santa Catarina (COREN-SC) de N°.024/2005¹², sobre o estágio curricular supervisionado do curso de graduação em enfermagem, o principal foco das discussões emana da dificuldade de interpretação da referida resolução, tendo em vista a terminologia utilizada no texto, a qual não explicita a distinção entre o estágio curricular supervisionado e as demais atividades práticas realizadas ao longo da formação (COREN-SC, 2005).

Tal confusão etimológica tem desencadeado desentendimentos em relação a atuação e o papel do enfermeiro do serviço no ECS, que, segundo a resolução, não poderia estar assumindo dupla função concomitante, no caso assistencial e pedagógica. Essa questão não se aplica ao ECS, tal qual concebido nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de enfermagem.

Entende-se a importância de trazer à tona essa discussão, uma vez que essa discrepância de interpretação legal pode gerar entraves no processo de articulação ensino-serviço que se estabelece com os estágios, principalmente quando os sujeitos envolvidos desconhecem os objetivos ou não questionam os desdobramentos que envolvem esse espaço/tempo de aprendizagem que é o ECS.

A segunda discussão coloca o estágio como objeto de debate nacional através do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD), provocado pelo desafio de repensar o processo de formação nas universidades frente às atuais demandas do exercício profissional em que são consideradas as transformações no mundo do trabalho. Neste contexto, o estágio destaca-se como um dos componentes pedagógicos mais relevantes na perspectiva de redefinição da relação teoria-prática no processo de formação, por propiciar o conhecimento crítico-criativo da realidade

social (FORGRAD, 2004).

Os encaminhamentos provenientes dos vários seminários nacionais do ForGRAD refletem a intenção de estabelecimento de diretrizes para uma Política Nacional de Estágio. A justificativa pauta-se na necessidade de uma nova regulamentação que minimize as distorções na prática de estágio, estabelecidas mediante lacunas existentes na atual legislação e decorrentes do aumento do número de instituições de ensino superior e dos estágios não obrigatórios. Neste sentido, o ForGRAD elaborou um ante-projeto de lei apresentado ao Grupo de Trabalho Interministerial no ano de 2003. Sua versão final foi encaminhada ao Ministério da Educação em 2004 e permanece em tramitação. Há uma expectativa por parte do ForGRAD de que este ante-projeto venha ser o substituto geral dos demais projetos encaminhados ao Congresso Nacional (FORGRAD, 2005).

2.2 Potencialidades e limitações do ECS: múltiplos olhares

Ao propor a discussão acerca do ECS enquanto experiência propiciadora de ações transformadoras no campo da prática como resultado da reflexão crítica sobre ela, entende-se que é preciso buscar resultados apontados por outros estudos que contribuem para a compreensão do significado e conseqüentemente do planejamento do Estágio Supervisionado na formação profissional, como os de Piconez (1994), Buriolla (1995), Backes (2000), Santos (2000), Alonso (2003), Freo (2002), entre outros.

Evidencia-se nestas autoras de diferentes áreas, respectivamente relativas à formação do professor, do assistente social e do enfermeiro, a preocupação em compartilhar suas concepções sobre o ECS junto aos atores que protagonizam este cenário. Este fato vem ao encontro da necessidade já exposta de problematizá-lo de forma coletiva. A superação das formas alienadas de desenvolver o estágio “para

¹² Este Parecer foi emitido pelo COREN-SC, dadas as solicitações de enfermeiros docentes e coordenadores de cursos de graduação em enfermagem, após a publicação da Resolução COFEN 299/05.

dimensões mais produtivas, só é possível envolvendo a totalidade das ações do currículo do curso através da elaboração constante e coletiva” (PICONEZ, 1994, p. 31)

As autoras concordam que o ECS constitui-se numa experiência relevante nas situações de aprendizagem, visando a unidade teoria e prática com vistas a inserção do aluno na prática profissional. Para Buriolla:

[...] o estágio prático é essencial à formação do aluno [...], enquanto lhe propicia um momento específico de sua aprendizagem, uma reflexão sobre a ação profissional, uma visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo institucional, apoiados na Supervisão enquanto processo dinâmico e criativo, tendo em vista possibilitar a elaboração de novos conhecimentos (BURIOLLA, 1995, p. 17).

Alves e Garcia (2000) defendem que a unidade práticoteoriaprática, [as autoras enfatizam a escrita dessa maneira, inseparável], encontram-se sempre conexas no viver cotidiano, sendo por isso impossível isolar sujeito de objeto, ou dicotomizar o mundo, ou ainda reproduzir com riqueza a vivência da realidade num saber construído em grades ou em laboratórios. Dessa forma, entende-se que o ECS possa ser reconhecido como espaço/tempo do cotidiano da formação que, conjugado ao cotidiano profissional, resulta em um *contínuo processo de hibridização* teórico-prático.

À medida que o ECS é compreendido como dinamizador de uma aprendizagem significativa¹³ como exercício de autonomia, Piconez e Buriolla apontam limitações em seus estudos que revelam as dificuldades de operacionalização do estágio numa concepção de processo ensino-aprendizagem com qualidade. Tais dificuldades estão relacionadas ao campo de estágio, desde questões que envolvem a *Unidade de Ensino* que não se integra à *Unidade Campo de Estágio*; ao supervisor do campo de estágio

¹³ A noção de aprendizagem significativa tem origem na década de 1960 com as idéias do psicólogo norte-americano D.P. Ausubel. Suas formulações defendem que a aprendizagem é significativa, quando favorece a relação dos conteúdos a serem aprendidos, com o conhecimento prévio que o aluno possui. Ou seja, as novas informações são aprendidas quando interagem com conceitos relevantes já presentes na estrutura cognitiva do indivíduo. No entanto, Ausubel propõe algumas condições para que ocorra a aprendizagem significativa. Dentre elas, a disposição que o aluno precisa ter para aprender, e, o potencial significativo do conteúdo a ser aprendido, que depende da sua natureza (significado lógico), bem como da experiência que cada indivíduo tem (significado psicológico). Neste sentido, a participação ativa do aluno favorece a aquisição dos conhecimentos como atividade auto-

que não está preparado para tal atividade; e à caracterização do ECS como forma de suprir deficiências de recursos humanos dos serviços. Neste contexto, os alunos estagiários sentem-se explorados e usados como mão-de-obra barata (BURIOLLA, 1995).

Para Piconez (1994), o estagiário muitas vezes é visto como uma presença incômoda e questionadora e Buriolla (1995, p.76), afirma que há instituições nas quais “as limitações e normas rígidas, [...] a segmentação do trabalho restringem a atuação do estagiário, permanecendo atrelados às solicitações dessas instituições, com poucas perspectivas de abertura”. Analisando as relações que se estabelecem nas estruturas organizacionais, Universidade – Instituição (Campo de Estágio), considera-se que a sistematização hierárquica dessas relações gera

comportamentos correspondentes ao nível profissional do supervisor e do aluno, como, por exemplo, atitudes de dependência, de autoritarismo, de ameaça, controle, de resistência, de passividade, de descrédito, de insegurança, de desvalorização[...] (BURIOLLA, 1995, p. 47).

Esta análise chama a atenção para a correlação entre o caráter historicamente conferido às ações de saúde e educação como predominantemente subordinadores, uma vez norteados pela pedagogia tradicional. Ou seja, este caráter apóia-se em teorias que tomam a educação como instrumento de adaptação social em favor da reprodução das hierarquias (GARCIA, 2001). Apoiada em Melo (1989), essa autora alerta que nos serviços de saúde a hierarquização se dá por meio do discurso técnico, em que há dominância do discurso médico entre os profissionais e dominância destes sobre a população. Neste sentido, acredita-se que os profissionais de enfermagem em formação, se guiados por uma consciência ingênua, acabam reproduzindo em seus projetos de estágio a mesma lógica de dominação ou submissão.

Estes estudos também demonstram que a unidade teoria e prática, um dos objetivos primordiais do ECS, muitas vezes não é alcançada, pois existe uma

estruturante, os quais se configuram em reelaborações pessoais, e não em simples repetições (PELIZZARI et al, 2002. Ver também, MOREIRA, M.A.; MASINI, E.F.S.,2006).

dissociação entre ensino/realidade, discurso/ação, e entre o que as instituições se propõem e o que executam.

Silva e Silva (2004) apoiadas em Miller (1985) referem que a dicotomia teoria-prática é fundamentada numa barreira comunicacional, dividindo as enfermeiras em dois grupos: as docentes teóricas que ensinam a enfermagem como ela deveria ser, e as profissionais dos serviços que prestam cuidados e praticam a enfermagem como ela é.

Apesar de tais dificuldades, as autoras compartilham a idéia de que as possibilidades devem ser refletidas coletivamente no sentido de superar as fragmentações e levar a uma visão crítica da realidade que permeia o ECS.

O estudo de Freo (2002) realizado com enfermeiros assistenciais, enquanto supervisores de estágio de estudantes de enfermagem, corrobora com essas idéias apontando que, para esses profissionais, existe um distanciamento entre a instituição de ensino e o serviço de saúde – campo de estágio. Esses enfermeiros sentem-se excluídos, pois não participam da concepção dos projetos que os alunos implementam em seus campos de estágio, não recebem incentivo para a formação pedagógica e encontram-se alheios tanto ao projeto pedagógico do curso como da elaboração de normas para os estágios. A autora aponta que os enfermeiros assistenciais sentem a necessidade de refletir e agir na construção de ligações entre o conhecimento teórico e prático.

A escola e o serviço de saúde são palcos da formação profissional. O entendimento, o fortalecimento de suas relações, são imprescindíveis para a efetivação do processo educativo. O educador, representado pelo professor enfermeiro e enfermeiro assistencial, exige aproximações, objetivando vincular o ensino à prática (FREO, 2002, p. 99).

Estes dados refletem a dicotomia entre teoria e prática; entre o saber e o fazer reforçados pela forma desarticulada dos sujeitos que fazem parte do ECS participarem; não se está pensando coletivamente o projeto de ECS.

O aprendizado no cotidiano dos serviços demanda a aplicação de uma lógica não linear entre quem ensina e quem aprende. Não só os docentes ensinam, mas

também os trabalhadores em saúde, demais profissionais, os próprios alunos e as pessoas em cuidado, possibilitando a produção de relações de ensino-aprendizagem em múltiplas direções e sentidos onde todos aprendem com todos e com todas as situações (GARCIA, 2001). Isto é reafirmado em Alves e Garcia (2000) ao relatarem que os cenários de aprendizagem são os locais nos quais os conhecimentos teóricos são atualizados e apreendidos ao serem confirmados ou negados na busca de soluções para o enfrentamento das situações, pelos sujeitos que ensinam e aprendem. Enfatiza que nenhuma teoria dá conta da totalidade deste processo tão complexo.

Para Echer et al (2003), além do enfermeiro, a equipe deve conhecer as propostas e objetivos dos alunos em campo de estágio no sentido de cooperarem. A avaliação a partir de críticas e elogios por parte dos alunos auxilia a equipe a melhor se situar em relação ao seu papel na formação dos alunos. Penso que até mais do que isto, toda a equipe de saúde precisa envolver-se com o aluno em ECS numa direção bilateral, na qual ambos avaliam e são avaliados, cooperam e sentem-se cooperados.

A integração ensino-trabalho não se limita ao processo dado institucionalmente. A velha lógica do *“papel que aceita tudo”* não basta para dar conta da complexidade de relações necessárias ao alcance dos objetivos previstos no ECS, tanto para o aluno, como para as instituições envolvidas. As relações entre os sujeitos, envolvendo a interação de seus projetos, é que impõem tal integração na cotidianidade. Assim, a organização do processo de ensino-aprendizagem em estágios deve levar em conta que existem vários projetos, o institucional (do serviço), o educativo (da escola), o do professor e o do aluno, em que o foco da aprendizagem do professor pode não ser o mesmo do aluno. Os projetos podem revelar-se inclusive contraditórios, trazendo à tona o questionamento de qual projeto deve ser compartilhado e como deve ser construído. Em se tratando do conhecer o cotidiano do trabalho em saúde, as mediações são ainda mais complexas, pois incluem usuários, equipes de profissionais e o próprio serviço (GARCIA, 2001).

No que se refere às potencialidades, uma contribuição na Enfermagem em relação ao ECS advém dos relatos de Backes (2000) que revelam mais possibilidades do que limitações. Seu estudo sobre Estilos de Pensamento e Práxis na Enfermagem mostra como o estágio supervisionado tem contribuído na formação do enfermeiro ao

longo da história da profissão, enfatizando a tendência a mudanças para uma práxis transformadora¹⁴ na enfermagem, tanto no ensino como na prática, que pode ser traduzido quando afirma:

[...] tenho presenciado um sentimento de inquietação e mobilização por parte dos enfermeiros assistenciais, que supervisionando projetos, vêm experimentando um certo grau de autoconfiança e credibilidade de que é possível rever-se e transformar a prática dos serviços, bem como tornar menos inflexíveis as estruturas hierárquicas e hegemônicas das Instituições de Saúde (BACKES, 2000, p. 29).

A autora aponta uma maior aderência à unidade teoria-prática no ECS em Enfermagem, quando percebe aproximação do docente à prática assistencial e aos problemas do cotidiano. Fundamentando-se nos estilos de pensamento propostos por Fleck, a autora os categorizou em três momentos: regularidade (rigidez de pensamento, comportamento inflexível), flexibilidade (comportamentos mais flexíveis) e objeto fronteiro (diferentes graus de flexibilidade). Nos resultados obtidos a partir dos relatos de seus entrevistados, Backes (2000, p. 245) evidencia a existência de um estilo de “pensamento em transição [...] já não é mais apenas o estilo de pensamento regular/inflexível, contudo também ainda não se consolidou o estilo de pensamento flexível/transformador”. Conclui que a enfermagem está caminhando neste sentido, vivendo um espaço de transição importante, a zona fronteira.

Esta transição pode ser evidenciada através da abertura às mudanças na prática. Segundo Backes (2000) e Alonso (2003), embora o saber em enfermagem produzido na academia ainda não apresente uma ação efetiva sobre a realidade do trabalho, o ECS configura-se em uma estratégia viável de uma práxis transformadora. Neste sentido, um dos aspectos levantados está pautado no reconhecimento de ações educativas incorporadas na prática do ECS como sinais de movimentos para esta práxis almejada. Quando se refere aos estilos de pensamento mais flexíveis, o aspecto

¹⁴ A autora utilizou os conceitos de práxis propostos por Vázquez (1986). Subcategorizou a práxis em *reiterativa*-ação repetitiva, *transformadora*-ação criadora e *reflexiva*-consciência e intencionalidade (BACKES, 2000).

educativo é ressaltado na análise da autora sobre as diversas falas dos entrevistados¹⁵ de sua pesquisa (BACKES, 2000).

Deste modo, reafirma-se a necessidade de inclusão no processo de formação em enfermagem, de conteúdos que preparem o futuro enfermeiro para seu papel de educador no ensino ou em saúde. Esta competência, que se contextualizada na vivência do ECS, pode contribuir para mostrar a relação de interdependência entre o cuidar e o educar (REIBNITZ, 2004).

Freo (2002) também refere que a dimensão educativa do enfermeiro assistencial, enquanto supervisor de estágio, possibilita:

[...] a introdução de um novo pensar, a transitoriedade de uma consciência ingênua, tradicional, para uma consciência crítica. Mesmo presente o conservadorismo, percebe-se que o enfermeiro assistencial está sendo provocado pelo aluno, procurando estabelecer uma relação de dialogicidade.

[...]. Nesse sentido, o enfermeiro assistencial envolvido na relação ensino/aprendizagem assume a postura transformadora, uma vez que participa com seus saberes concretos e socialmente significativos (FREO, 2002, p. 90).

Garcia (2001) afirma que o trabalho cotidiano em saúde apresenta potencial pedagógico. Pode-se inferir, então, que inovações nas práticas de saúde são mediatizadas por ações educativas que possibilitam a articulação entre o fazer, o educar e o saber.

2.3 Aprendizagem e o ECS: competências e relações entre os sujeitos

De um modo geral ao consultar a literatura e normatizações acerca do Estágio Supervisionado em Enfermagem, um componente sempre explicitado refere-se às

¹⁵ Alunos em estágio e egressos, professores orientadores e supervisores, coordenador de curso e enfermeiros dos serviços.

competências que são oportunizadas. Neste sentido, é preciso esclarecer o significado de competência. Reibnitz e Prado (2006) resgatam o conceito de competências a partir de dois referenciais pedagógicos; o tradicional e o crítico. Na pedagogia tradicional, o conceito de competência sugere o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, vistos como componentes isolados que reforçam a fragmentação entre o saber e o fazer. Para a pedagogia crítica, o conceito de competência envolve a capacidade de mobilização de recursos cognitivos e afetivos tendo em vista o enfrentamento de situações que passam a ser apreendidas dentro de um conjunto complexo. Assim, “saber mobilizar está relacionado com sinergia, com a orquestração destes recursos cognitivos e atitudinais, ampliando o significado do saber fazer [...] como capacidade de recorrer ao que se sabe, para realizar o que se deseja” (REIBNITZ e PRADO, 2006 p. 98).

Assumindo a concepção de competência como capacidade de mobilizar esses recursos, por caracterizar-se pela aproximação ao cotidiano, o ECS pode potencializar uma aprendizagem significativa crítica¹⁶ ao propiciar ao aluno a vivência de uma complexidade de relações; entre os diversos sujeitos, e, entre a integração de conteúdos de caráter informativo com a formação ética, moral, psicológica ligadas às relações sociais estabelecidas no campo de estágio.

Nesta perspectiva, salientamos que os princípios facilitadores da aprendizagem significativa crítica, propostos por Moreira (2000), são factíveis no ECS por várias razões dentre elas, o contato com a realidade da prática profissional, que por si só já representa a educação para a diversidade (*Princípio da Aprendizagem a partir de distintos materiais educativos*), e, além disso, envolve o compartilhar de significados mediados com a interação pessoal a partir de questionamentos, não de respostas prontas, proporcionando uma aprendizagem libertadora, detectora de irrelevâncias, de

¹⁶ Moreira (2000) apresenta o termo ressaltando que a aprendizagem significativa deve ser promovida como atividade crítica. O autor desenvolve suas idéias a partir da *aprendizagem significativa subversiva* de Postman e Weingartner (1969). Defende que a *aprendizagem significativa crítica* permite ao aluno – sujeito que faz parte de uma cultura, não deixar-se subjugar pelos ritos e ideologias dessa mesma cultura. Ou seja, fazer parte e ao mesmo tempo estar fora dela. Isto possibilita ao aluno lidar com a mudança de uma maneira construtiva sem se deixar dominar, o que é viável através de uma postura crítica. Além disso, propicia ao aluno trabalhar com as incertezas, com a relatividade a com a idéia de que o conhecimento é construção subjetiva, individual; o mundo nunca é captado diretamente, apenas é representado.

falsas verdades e de causalidades ingênuas (*Princípio da Interação social e questionamento*).

Nesse contato do mundo real as situações complexas que o aluno vivencia e se introjeta, demanda o desenvolvimento de uma percepção crítica que favorece a capacidade de perceber a relatividade das verdades, a complexidade das causas, a tecnologia e a tecnofilia (*Princípio do Aprendiz como perceptor/representador do mundo*). O contato com o cotidiano da prática em saúde possibilita o aprendizado de uma linguagem específica, o que envolve conhecer palavras, signos, instrumentos e procedimentos, percebendo-a como uma nova maneira de captar o mundo, ou seja, perceber que há um entrelaçamento entre a realidade e a linguagem, que nunca é neutra (*Princípio do conhecimento como linguagem*). Esse princípio leva também à conscientização de que o significado não está nas palavras, mas nas pessoas. O desenvolvimento dessa consciência leva o aluno a pensar em escolhas ao invés de decisões dicotômicas, em complexidade de causas ao invés de supersimplificações, e em graus de certeza ao invés do certo ou errado (*Princípio da Consciência Semântica*).

O *Princípio da Desaprendizagem* propõe um novo desafio nesse contexto, pois remete a necessidade de não permitir que o conhecimento prévio que o aluno possui, impeça dele captar o significado do novo conhecimento. O aprendizado crítico proporciona ao aluno a identificação nos conceitos já aprendidos, daqueles que são mais relevantes em um meio que está em permanente e rápida transformação. Significa aprender libertando-se do irrelevante; desaprendendo. Por fim, fundamenta a aprendizagem significativa crítica, o *Princípio da Incerteza do conhecimento*, que se apresenta como uma síntese dos princípios anteriores, e dá ênfase à necessidade de questionamento do aluno, em que as perguntas são entendidas como instrumentos de percepção. Este princípio ressalta a subjetividade, a relatividade e a volubilidade do conhecimento, chamando atenção para o fato de que este é formado a partir de definições criadas, perguntas formuladas e de metáforas utilizadas, os quais estão inter-relacionados na linguagem humana. Ou seja, demanda que o aluno perceba que não existem verdades prontas e únicas.

Além desses princípios, leva-se em conta que, pelo contato com o cotidiano dos serviços, possibilita-se o questionamento das práticas sociais (GARCIA, 2001). A rede

de relações que se desencadeiam com os estágios, remete à necessidade de compreensão dessa complexidade que se engendra no espaço/tempo do ECS. Isto envolve o desvelar do conhecimento construído pelos sujeitos. Esse conhecimento é tecido nos múltiplos contatos cotidianos, que, por sua vez, possuem uma lógica e ritmos próprios, não lineares entre usuários, equipes e o próprio serviço.

Dentro dessa tecitura complexa, as relações sociais no trabalho em saúde, envolvendo obviamente a formação em saúde, reproduzem as contradições e possibilidades da totalidade social em que estão inseridos. Para Morin (2004) o conhecimento progride pelo desenvolvimento da capacidade dos sujeitos contextualizarem e englobarem os saberes. No contexto do ECS, isto é construído pela aproximação da realidade do trabalho em saúde que se apresenta com suas incertezas, para, a partir dela, e nas relações nela estabelecidas, reconstruir os saberes do profissional em formação. Nos dizeres de Morim (2004), seria o não fragmentar do complexo, evitando unidimensionalizar aquilo que é multidimensional, incrementando sim, as possibilidades de compreensão e de reflexão.

Segundo Saviani (1984), a reflexão e o questionamento é que possibilitam a conscientização do aluno acerca de si mesmo e da realidade que o cerca, no sentido de sentir-se agente de transformação. Assim, a mediação da educação na prática social serve de ponto de partida e de chegada no processo didático-pedagógico.

Dentro desta ótica, destaca-se o desenvolvimento da autonomia e autodeterminação do aluno, principalmente através do processo de tomada de decisões, do exercício da liberdade e da responsabilidade ao longo de sua experiência em campo de estágio. No exercício de autonomia é que se viabiliza a construção de uma consciência crítica, criativa e reflexiva, pois a autonomia se opõe ao condicionamento e estimula a responsabilidade, que se opõe a submissão. Neste sentido, tanto professores orientadores como os enfermeiros supervisores dos campos de estágio devem considerar atitudes que levem os alunos a refletirem sobre a coerência entre o fazer e o pensar a partir de um olhar ético que permita o respeito aos valores internos dos sujeitos do contexto (RODRIGUES e LEITÃO, 2000).

Para Santos (2000, p. 145) essa experiência acadêmica de ECS apresenta implicações tanto na formação como no exercício profissional envolvendo “(...)

capacitação para exercer as funções da enfermeira; preparo para ocupar cargos administrativos em nível de pequeno porte; desenvolver uma postura crítica e reflexiva; proporcionar segurança, autonomia, liberdade de ação sobre situações mais complexas.” Esta autora ainda defende que o seniorato¹⁷ oferece experiências educacionais, pois as competências didáticas e pedagógicas também são requeridas na vida profissional das enfermeiras.

Outro aspecto a ser considerado no planejamento do ECS são as competências pertinentes às necessidades de identificação da ação investigadora e de sua aplicação nas propostas de estudo. Reibnitz e Prado (2003) alertam que, para além do domínio dos instrumentos metodológicos, a pesquisa na formação do enfermeiro deve estar relacionada à busca do conhecimento através da investigação enquanto prática questionadora. Apontam que a formação de profissionais crítico-criativos fundamenta-se no desenvolvimento de atitudes investigativas mediadas pelo diálogo, pelo estímulo à curiosidade, pelo pensar complexo através da capacidade de julgamento e ação. No entanto, vivencia-se no cotidiano docente as dificuldades que alunos e até mesmo professores apresentam em organizar o pensar, o escrever, o agir e dar explicações teóricas numa dimensão social, técnica, científica, ética e política sobre o vivido. Para Fazenda (1994), essa dificuldade remonta os tempos de educação fundamental em que as atividades de pesquisa consistiam muitas vezes na cópia de trechos enciclopédicos. Como consequência, observa que os alunos apresentam uma impotência diante da necessidade de observação, descrição e análise das práticas, mesmo que elas se apresentem de forma consistente. Esta constatação nos faz questionar como as ações de pesquisa estão sendo encaminhadas nas demais disciplinas que compõem o currículo.

Portanto, essas questões são necessárias para encaminhar as reflexões do ECS na formação, pois o profissional que não consegue investigar questões específicas de sua área de conhecimento não terá condições de projetar seu próprio trabalho, de avaliar seu desempenho e de contribuir para a construção de novos conhecimentos. Revela-se aí a relação dialética entre a criação e a aquisição do conhecimento

¹⁷ O Seniorato trata-se de uma estratégia de ensino – aprendizagem que compreende parte do estágio curricular supervisionado na Escola de Enfermagem Ana Néri da Universidade Federal do Rio de

(FAZENDA, 1994).

No sentido de intermediar estas competências com a aprendizagem significativa crítica, é essencial que, tanto professores como enfermeiros dos serviços, considerem seu papel docente a partir da problematização do cotidiano mediado pelo diálogo entre os diferentes saberes, confrontando “múltiplas vozes historicamente definidas, produtoras daquele conhecimento” (GARCIA, 2001, p 91).

Deste modo, a relação dialógica entre aluno e professor exige que este assumira uma postura de construtor de conhecimentos e estimulador da produção daquele. Enquanto habilidades, esse docente, precisa aprender a correr riscos e ter tolerância para com a ambigüidade, além de ser capaz de estabelecer sínteses provisórias a partir de relações complexas. Para isso, precisa rever sua prática, seus conhecimentos, sua capacitação didática no dia a dia com os alunos, com a equipe e com os usuários, como um processo de educação permanente (GARCIA, 2001).

Devido a complexidade e dinâmica didático pedagógica que o ECS demanda, os professores necessitam de um grande preparo, além da necessidade de exercício de reflexão constante acerca de sua prática docente e assistencial (ALONSO, 2003).

Backes (2000) ainda alerta para a necessidade de preparar o aluno para o enfrentamento do ECS de forma mais tranqüila, de modo que ele se sinta mais seguro. Os caminhos apontam para o preparo desta experiência desde o início do curso bem como a sensibilização dos docentes enfermeiros do campo de estágio.

Ao considerarem-se as competências a serem desenvolvidas pelos alunos em ECS e competências docentes que facilitam e promovem o desenvolvimento destas primeiras, faz-se essencial destacar a importância da intersubjetividade nas relações estabelecidas. Acredita-se que a comunicação dialógica entre professores, supervisores, alunos, equipes de saúde incluindo os gestores dos serviços e seus usuários, deve guiar a lógica de construção, envolvendo o planejamento e as ações do ECS, no sentido de tornar comum, integralizar os diversos projetos que se convergem na realidade dos serviços. Nos dizeres de Garcia (2001, p. 95) “assim, é o espaço da intersubjetividade, o possível de um modo mutante de fazer saúde, como também um modo mutante de educar, ambos intrinsecamente relacionados”. Pois, o trabalho vivo,

estabelecido a partir dos sujeitos e não aquele das máquinas e equipamentos (trabalho morto), é que define as ações em saúde. Nesta discussão, Merhy (2002) aponta que o trabalho vivo se processa na captura de tecnologias leves representadas pelas relações entre os profissionais e usuários dos serviços de saúde – o espaço interseção¹⁸. Este espaço interseção é pautado pela ética do compromisso com a vida, através de atitudes de acolhimento, de criação de vínculo e de possibilidade de emancipação da autonomia no modo das pessoas encaminharem suas vidas. No espaço interseção dos serviços de saúde, há que se considerar também as relações *dos* e *com* os sujeitos formadores e em formação profissional em espaços/tempo de aprendizagem como o ECS.

Enfim, as práticas de cuidado e de educação mediadas por relações interpessoais são, por sua vez, mediadoras de reais possibilidades de mudanças entre o pensar e o fazer em enfermagem e que, segundo Backes (2000), através do ECS, abrem espaços para as inovações e transformações na prática. Logo, uma práxis em saúde, manifesta em experiências de ensino-aprendizagem como o ECS, demanda uma discussão ampla e coletiva, no mínimo entre representantes dos serviços e da universidade, para que as decisões sejam as mais adequadas aos desejos dos envolvidos e, principalmente, em consonância e profundo respeito às necessidades de saúde da população.

¹⁸ O espaço interseção “não é um somatório de um com o outro, e produto de quatro mãos, mas um ‘inter’[...] designa o que se produz nas relações entre ‘sujeitos’, espaço das suas interseções, que é um produto que existe para os ‘dois’ em ato e não tem existência sem o momento da relação em processo e no qual os inter se colocam como instituintes na busca de novos processos, mesmo um em relação ao outro” (MERHY, 2002, p 50-1).

3 CONSTRUINDO UM REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica aqui apresentada busca integrar e dar sentido ao processo que se desencadeou ao longo da pesquisa por meio de uma conceitualização empiricamente baseada (POLIT, BECK e HUNGLER, 2004).

Com base nos elementos até aqui apresentados, este referencial constrói-se a partir de pressupostos e conceitos teóricos interrelacionados, bem como idéias pessoais. A bússola orientadora dessa construção é a sintonia com a realidade e a necessidade de buscar significados nessa experiência envolvendo os sujeitos, em consonância com um sistema de valores profissionais, pessoais, coletivos e institucionais.

Nessa direção as concepções da educação de Freire (1980), (1987), (1998) nos inspiram, pois para a educação problematizadora o processo de transformação é decorrência da apropriação consciente da realidade pelos sujeitos envolvidos. Nesse processo de transformação, ou de libertação, como conceitualizou o educador Paulo Freire, o papel desempenhado pela prática dos sujeitos é fundamental. Freire desvelou um princípio básico de sua teoria ao qual permaneceu fiel durante sua vida de educador - “pensar sempre na prática” (GRABAUSKA e BASTOS, 2001).

Assim, à medida que os homens vão refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vendo a realidade de uma forma que antes não percebiam e, refletindo sobre ela, problematizando-a podem percebê-la como um desafio a ser enfrentado. Vivendo um ciclo reflexivo adquire-se a consciência, e com isso pode-se produzir mudanças. Esta reflexão envolve o conhecer-se a si mesmo (FREIRE, 1987).

Este *pensar na prática* é entendido, então, como movimento de ação-reflexão-ação que leva à práxis.

Deste modo, este estudo apresenta como cenário de realidade o ECS na UNIPLAC e a relação entre sujeitos que o vivenciam, levantando uma discussão da

contribuição da ação educativa no ECS como **prática social**, o que supõe o entendimento do significado de **prática**. Nesta perspectiva e no sentido de estimular um processo de conscientização *na* prática e *da* prática do ECS, este estudo apóia-se no referencial da *Filosofia da Práxis*, proposto por Vázquez (1986).

3.1 A Filosofia da Práxis

Os estudos de Adolfo Sanchez Vázquez são fundamentados na *práxis do homem*, segundo as bases filosóficas de Karl Marx¹⁹, e legitimam a prática humana como processo de humanização, ou seja, como o fazer consciente do homem. Esclarecendo esta prática, Vázquez (1986, p.185), diferencia *práxis* de *atividade*, afirmando que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. É necessário distinguir a práxis como forma de atividade específica, que possui dois tempos – o ideal e o real. Ou seja, a práxis envolve uma atividade que é determinada por diversas finalidades, o que implica na intervenção da consciência, enquanto resultado ideal, e uma acomodação deste à realidade, originando um produto real. Assim, a finalidade é a expressão de certa atitude do sujeito em face da realidade.

O homem ao traçar um objetivo, elemento que o diferencia dos outros animais, adota certa posição frente uma realidade efetiva, negando-a, e, afirmando outra que ainda não existe, ou seja, os fins são produtos da consciência. Eles prefiguram o resultado de uma atividade real, prática que já não é pura atividade de consciência, pois efetiva-se na ação. “Assim, portanto, a atividade da consciência, que é inseparável

¹⁹ Durante o século XIX surge um novo modo de pensar a realidade, no âmbito da filosofia e da ciência; o “olhar dialético”, cuja concepção dinâmica de mundo, redimensionou o pensamento ocidental a partir do filósofo alemão Hegel (1770-1831). No entanto Karl Marx (1818-1883) colocou o método dialético sobre bases reais, aplicando-o à realidade concreta das relações sócio-político-econômicas. A dialética em Marx é mais que um método; é uma concepção de homem, de sociedade e de relação homem-mundo. Neste sentido, o homem é um ser que existe intervindo no mundo através de seu trabalho – a práxis. Para Marx é necessário pensar simultaneamente a atividade e a corporeidade do homem, reconhecendo seu poder material de modificar o mundo ao mesmo tempo em que modifica a si mesmo. Assim, investe contra interpretações que apresentam o ser humano como “produto do meio”. Sua filosofia está diretamente vinculada à prática social real do homem, na qual a ação – trabalho – direciona-se à organização da vida social. No entanto, esta ação é fundamentada na atividade reflexiva, no conhecimento e no trabalho teórico (LOBO NETO, 2003).

de toda verdadeira atividade humana, se nos apresenta como elaboração de finalidades e produção de conhecimentos em íntima unidade” (VÁZQUEZ, 1986, p.192). Para o autor, o homem age conhecendo e se conhece agindo.

Desse modo, na conjunção da idealização e da ação, ou seja, na práxis, é que se encontra a unicidade teoria e prática, sujeito e objeto, as quais são indissolúveis, pois interagem dialeticamente. Para Vázquez o homem é sempre sujeito da práxis, e por meio dela ele constrói e se constrói, plasma seus ideais em produtos reais, transformando a matéria-prima – realidade - ao mesmo tempo que transforma a si mesmo, pois, “se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo, nem de transformar-se (VÁZQUEZ, 1986, p.192).

O homem é ser da prática, sendo sua ação (seu trabalho) considerada a forma dele criar um mundo objetivo, ou seja, de transformar a natureza. Esse processo de criação, que também leva o homem a objetivar-se, necessariamente o coloca numa situação de dependência em relação aos outros, uma vez que é ser social. Vázquez (1986) refere que no processo histórico de subordinação do homem pelo trabalho, essa objetivação e dependência deixaram-no alienado²⁰, em que seu valor humano e sua essência foram negados porque foram transferidos ao produto de sua ação. Na negação da essência humana há também uma negação das relações sociais que são estabelecidas nesse processo de produção ou criação. Dessa forma, o homem perdeu sua autonomia, pois, “[...]a alienação se reduz à problemática do não reconhecimento de si – de sua marca humana – em seus produtos, em sua atividade e nos demais homens. Trata-se aqui do operário, como sujeito real, empírico, que produz ou cria sem se reconhecer em seus produtos como ser produtor ou criador” (VÁZQUEZ, 1986, p. 438).

Todavia, esse caráter alienado que a produção humana pode adquirir não é constitutivo da sua essência. Por isso, pode ser superado por meio de um processo de conscientização. Retomando a afirmação “o homem é um ser da prática”, entendemos que essa prática, mesmo quando alienada, envolve certo grau de teoria. Nesse caso, o

²⁰ Na Filosofia da Práxis, Vázquez (1986) realiza uma análise crítica sobre o conceito de alienação em Marx, procurando esclarecer o conteúdo e a validade desse conceito.

componente teórico reflete o paradigma embutido na ideologia predominante do contexto social em que esse homem vive. A sua subordinação é que o faz ficar acrítico a essa práxis, repetindo-a sem questionar. Reside aí o papel da consciência na práxis, no sentido de transformar essa situação.

Desse modo, Vázquez (1986), propõe níveis diferentes de práxis, cujos determinantes envolvem o grau de criação **na prática** que o homem executa, o que é avaliado no produto de sua atividade; e o grau de consciência **da prática**, que, segundo Backes (1999, p.39) é “revelado pelo sujeito no processo prático”. Segundo o critério nivelador de **consciência da prática**, são apontadas a práxis criadora ou inovadora/transformadora e a imitativa ou reiterativa, e, a práxis reflexiva e a práxis espontânea. Segundo Vázquez, (1986) estas distinções de níveis não eliminam os vínculos entre uma práxis e outra, entre um nível e outro. Alerta que estes vínculos são mutáveis, pois são determinados no contexto social, e logicamente nas relações sociais que estabelecem uma práxis.

A **Práxis Criadora ou Inovadora/Transformadora** se traduz na produção ou autocriação pelo próprio homem –ser consciente e social- como determinante na busca de soluções para seus problemas, no enfrentamento de novas situações a serem resolvidas e necessidades a serem satisfeitas. A criação de algo novo está inscrito como uma possibilidade nos elementos pré-existentes, na realidade, porém prescinde da intervenção da consciência e da prática humana. Na práxis criadora encontra-se a unidade indissolúvel objetiva e subjetiva, interior e exterior, ou conforme Backes, (2000, p. 40) “uma gestação interna e uma execução externa”. Vázquez (1986), ainda formulou os seguintes traços da práxis criadora: indeterminação e imprevisibilidade do processo e do resultado e a unicidade e irrepetibilidade do produto.

Já a **Práxis Reiterativa ou Imitativa** refere-se, segundo o autor, a um nível mais inferior que a práxis criadora, caracterizando-se por diminuir o campo da imprevisibilidade e da indeterminação. Na práxis imitativa, não se inventa o modo de fazer, apenas se copia, ou seja, não se produz uma nova realidade. Na lógica capitalista, esta práxis imprimiu a mecanização como elemento positivo para a produtividade, reafirmando a dicotomia entre o pensamento e a ação. Esta práxis, por um lado, pela reiteração da realidade, produz mudanças quantitativas, que de certo

modo tem seu valor ao multiplicar uma mudança qualitativa já produzida. Como todo processo histórico, pode conduzir ou ceder à práxis criadora.

Na **Práxis Espontânea e Práxis Reflexiva** o papel da consciência é central e leva em consideração a **consciência prática** e a **consciência da prática**. Esta última refere-se à consciência sobre a consciência, é autoconsciência prática. Na práxis espontânea esta consciência encontra-se diminuída e na práxis reflexiva acha-se aumentada. De acordo com Vázquez o reconhecimento da existência destes dois níveis da práxis, suscita o questionamento de que tipo de relação a práxis mantém com a consciência “pois os produtos da atividade prática não podem ser indiferentes a essa relação, já que a relação espontânea entre a consciência e a práxis não leva aos mesmos resultados que a relação reflexiva entre uma e outra” (VÁZQUEZ, 1986, p.286). Pode-se afirmar que para uma práxis ser transformadora é necessário que a práxis criadora e reflexiva sejam determinantes.

Estas reflexões conduziram à construção de uma proposta de pesquisa que valoriza a auto-reflexão e a reflexão cíclica - fazendo a crítica e se fazendo crítico - onde os sujeitos viabilizam percepções, constituindo-se em conhecimento emancipatório. Para Mion e Saito (2001, p. 121), “a isto chamamos produção do *conhecimento novo* dentro de uma educação como *prática da liberdade freireana*”.

Relacionamos então esses fundamentos da Filosofia da Práxis com a proposta educativa de Freire, em que o autor não admite nenhuma postura de neutralidade, mas sim que cada sujeito, tomando consciência de si, de sua realidade apresenta a sua forma própria de ver o mundo. Este ato de conscientização a partir da reflexão não deve ser solitário, mas sim compartilhado, pois “ninguém conscientiza ninguém, ninguém se conscientiza sozinho, mas em comunhão, nas interações dialógicas na construção e na vivência de uma prática” (FREIRE, 1987). Isto leva a pensar que uma pessoa em processo de conscientização levará outros a viverem esse processo.

Ressalta-se, então, a necessidade de oportunizar aos sujeitos do processo ensinar-aprender, especialmente durante o ECS, a construção de uma postura profissional consciente e crítica, quanto ao processo de saber e fazer, aprender e trabalhar em enfermagem. Trata-se de estimulá-los, por meio do confronto com a realidade, a uma prática que questione esta realidade e que crie a necessidade de

buscar soluções diferentes para problemas diversos, a partir da consciência na prática, e, considerando um nível mais elevado, a partir da consciência sobre a consciência desta prática – **a práxis reflexiva**.

3.2 Pressupostos e conceitos

Ao acreditarmos que a discussão acerca das ações coletivas na realidade do ECS implica em conscientização e transformação, alguns princípios norteiam esta reflexão sobre o estágio curricular supervisionado.

Assim, tendo em vista tais implicações – conscientização e transformação, as relações pedagógicas que se estabelecem durante o estágio entre educadores e educandos devem visar a construção do conhecimento a partir de ações conjuntas e solidárias entre os sujeitos, sedimentadas em sentimento colaborativo e participativo. Se a educação se concretiza através da interação entre os que participam do processo educativo, o sujeito desta ação é o coletivo, e não apenas o indivíduo.

Neste sentido, apresentamos os pressupostos fundamentais que orientam esse estudo:

- experiências de aprendizagem como o estágio curricular supervisionado oportunizam a práxis, em que, a criação e a conscientização abrem caminhos para as transformações no ensino e na assistência;
- o estágio curricular supervisionado constitui-se numa experiência acadêmica que parte de uma *práxis intencional- individual* (VÁZQUEZ, 1986), que revela-se no sentido do aluno buscar caminhos próprios para dar vida ao seu projeto, e nesta caminhada transformar-se, para uma *práxis inintencional – coletiva* (VÁZQUEZ, 1986) que nasce da objetivação consciente dos ideais do aluno em favor de uma melhoria comunitária. Revela-se aí a integração ensino-serviço;
- a integração ensino-serviço, concretiza-se nas relações estabelecidas entre os sujeitos que vivem o mundo da escola e o mundo do trabalho.

Para que se efetive esta integração, no âmbito pessoal, profissional e institucional, valorizando a relação entre pessoas, há que se construir estas relações de maneira coletiva e participativa.

Na busca pelo desvelamento de uma práxis no processo de construção coletiva do planejamento do ECS, no curso de Enfermagem da UNIPLAC, faz-se necessário explicitar bases conceituais que fundamentam o currículo do curso, que por sua vez, plasmam-se nas ações educativas. A fundamentação filosófica do curso, reconstruída coletivamente, norteou esta pesquisa por estar em consonância com os objetivos do estudo, e por traduzir um conjunto de crenças e valores profissionais e pessoais.

Assim, a crença de que a transformação exige mediação dos seres humanos, leva-nos a compreender o homem enquanto ser incompleto que “traz a ausência de si mesmo sob a forma de desejo – que fundamentalmente é desejo de si mesmo, de plenitude, de gozo – ou, em uma forma mais elaborada, dessa unidade consigo mesmo que se chama de felicidade” (CHARLOT, 2001, p. 25). Desse modo, percebemos o **ser**

humano como:

ser único, inconcluso, perceptivo e racional. Com capacidade reflexiva e criativa, em constante transformação e interação com o universo; ser sócio-histórico, político e cultural, provido de crenças e valores. Possui livre arbítrio, com capacidade para fazer escolhas, sujeito de sua existência e participe na construção do processo de viver saudável, individual e coletivo (UNIPLAC, 2005, p. 59).

Sociedade é então:

um espaço dinâmico de relações, que sofre influências históricas e culturais, e se dá entre os seres humanos e entre estes e o ambiente, a partir de valores e comportamentos. Para favorecer a inclusão, respeitar a diversidade e promover a qualidade de vida, estes valores precisam ser expressos por meio de relações solidárias, colaborativas, democráticas, éticas e justas (UNIPLAC, 2005, p. 59).

O pressuposto de Vázquez (1986), de que a finalidade da práxis é a transformação real do mundo natural ou social para satisfação de necessidades humanas, leva-nos a correlacionar a saúde ou à busca por uma saúde melhor, como uma das finalidades determinantes no contexto do ECS na formação do enfermeiro. A **saúde** é entendida aqui, como “potencial do ser humano, caracterizado pela capacidade dos indivíduos em mobilizar recursos para satisfazer suas necessidades, durante a sua existência em contextos ambiental, social e cultural diversos. Envolve processos biológico, psicológico, cultural, social, espiritual, individual e coletivo” (UNIPLAC, 2005, p. 59).

A **Enfermagem** como práxis específica cuja finalidade é o cuidado humano,

é uma disciplina e profissão em saúde que congrega ciência, arte e tecnologia na produção e aplicação de conhecimentos voltados para o cuidado integral ao ser humano, individual e coletivo. Como profissão é exercida por diferentes agentes, que executam o cuidado de Enfermagem de modo compartilhado (UNIPLAC, 2005, p. 60).

Ao entender a **educação** como um contínuo que se reproduz ao longo de toda existência do ser humano através do aprendizado diário, sistêmico ou não, logo fazendo parte do desenvolvimento do homem enquanto cidadão, a educação em enfermagem está voltada à formação profissional e pessoal do aluno enquanto ser social. Trata-se de um “processo de aprendizagem, contextualizado, dinâmico, inovador, centrado no ser humano, através do qual se desenvolvem e potencializam conhecimentos individuais e coletivos. É um instrumento de transformação que se estabelece por meio de relações de convívio solidárias e libertadoras” (UNIPLAC, 2005, p. 59).

Este conceito parte do pressuposto que o ensino e a assistência em enfermagem devem manter estreita relação com as necessidades de saúde da população e com as condições dos processos de trabalho em seus diversos contextos. É preciso então buscar a unidade entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho através de

experiências que propiciem parcerias entre professores, enfermeiros assistenciais e alunos.

Ainda, a educação se alicerça nas relações interpessoais entre educadores e educandos que participam ativamente da construção e (re)construção de conhecimentos de modo a posicionarem-se crítica e reflexivamente diante da realidade posta. Destaca-se, então, a importância de uma prática pedagógica centrada no **diálogo**. Para Freire (2002), no diálogo ocorre verdadeiro encontro entre os homens, em que um e outro agem e refletem solidariamente, sem dominação. O diálogo como fenômeno humano se revela práxis quando se concretiza em atitudes de abertura e de compartilhamento em favor do auto-questionamento e do questionamento da realidade, não para adequar-se a ela, nem para dominar o outro, mas sim para transformá-la em favor de ambos.

Na medida em que o diálogo passa a ser o cerne da construção de espaços democráticos da prática pedagógica, o **processo ensino-aprendizagem** enquanto prática social complexa que é efetivada entre os sujeitos, envolve tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, deliberado e consciente. Nesse, a parceria é condição fundamental para o enfrentamento das situações na construção do conhecimento. É uma ação da qual resulta a aprendizagem de ambos. Esta exige o estabelecimento de um conjunto relacional em que o novo conhecimento apreendido amplia e modifica o saber inicial a partir do movimento interior de cada sujeito (ANASTASIOU e ALVES, 2004).

O **Estágio Curricular Supervisionado** constitui-se numa experiência de aprendizagem que possibilita a vivência do aluno no campo da prática, conhecendo a realidade concreta do que é ser enfermeiro. Esta vivência envolve o aluno com suas idéias, sentimentos e valores, bem como o docente e o enfermeiro supervisor. Propicia um aprendizado significativo crítico que envolve situações de crescimento através da possibilidade de percepção e enfrentamento de conflitos profissionais e éticos. O confronto com a profissão possibilita ao aluno o desenvolvimento de autonomia e conseqüentemente de segurança, no sentido de superação de limites.

Como proposta pedagógica, o ECS está expresso no mundo do trabalho e promove a aproximação entre escola e serviço, buscando estimular a postura ético-

política do aluno de enfermagem, os relacionamentos interpessoais e o trabalho em equipe. Deve promover a sinergia entre os quatro pilares da educação – aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver (UNIPLAC, 2005).

O Estágio é então uma atividade curricular realizada sob a responsabilidade da instituição de ensino, cujo propósito é o desenvolvimento de práticas interdisciplinares bem como a oportunidade de relacionar teoria e prática e de favorecer a integração ensino-serviço.

Assim, no ECS abriga-se:

uma proposta pedagógica que permite ao aluno sair de sua realidade e a ela retornar, transformando-a e a si próprio, a partir do aprendizado obtido, tornando-o capaz de questionar o mundo circundante, suas relações condicionantes, de forma a reconstruir suas próprias relações (UNIPLAC, 2005, p. 83).

Dessa forma, pretende-se que o processo de integração teoria-prática no ECS, traduza-se em movimento de ação-reflexão-ação, em que o pensar-fazer crítico resulte em ato criativo.

Enfim, na articulação desses conceitos com o referencial de Vázquez (1986), o conceito de **práxis** aqui defendido reconhece diferentes níveis de práxis que se manifestam em momentos reiterativos e criativos. Contudo, a passagem de uma práxis reiterativa para uma práxis criadora-transformadora pressupõe o reconhecimento de uma realidade na qual o homem imprime um movimento de ação-reflexão-ação.

Esta alternância entre a criação e a repetição nos permite afirmar que a **práxis** não distingue o homem da prática e o homem da teoria, que nos leva a falsa visão da dicotomia teoria/prática, mas sim possibilita momentos e movimentos de ação-reflexão-ação que traduzem a inter-relação teoria-prática (REIBNITZ e PRADO, 2003).

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos a abordagem qualitativa utilizada no estudo, caracterizando o Grupo Focal como técnica de coleta de dados. Ainda são apresentados os componentes do itinerário metodológico, o referencial norteador da análise – a Análise Temática, segundo Minayo (2000), e por fim, o rigor ético.

Sustentado na abordagem qualitativa de pesquisa, o objeto deste estudo envolve uma ação social, no caso aspectos da educação em enfermagem contemplando a atribuição de significados ao Estágio Curricular Supervisionado na formação do enfermeiro. Com base nos objetivos delineados, o estudo identifica-se com o tipo descritivo. A pesquisa descritiva implica no levantamento das características e dos componentes de um fenômeno dado em uma determinada realidade, cuja descrição envolve a importância, as dimensões, as variações, e os significados (POLIT, BECK e HUNGLER, 2004).

Dessa forma, fundamentamos a escolha desta abordagem no fato da mesma engendrar a descrição das experiências humanas, no sentido de como são vividas e definidas pelos seus atores. Ou seja, por buscar os significados atribuídos pelos sujeitos às ações, incluindo seus valores, aspirações e motivações (DESLANDES, 2005).

A abordagem qualitativa apóia-se na premissa de que o método não é exterior ao conteúdo, pois se constitui num caminho que leva ao conhecimento, e, nesse caso, o conhecimento é gerado das informações prestadas pelas pessoas envolvidas no estudo, não sendo então controláveis ou generalizáveis (LEOPARDI, 2001).

Segundo Polit, Beck e Hungler (2004), o objetivo dessa abordagem metodológica é revelar o significado subjetivo de uma dada realidade sem a utilização do critério da generalização.

Outro postulado da abordagem qualitativa, alicerça-se no reconhecimento da intersubjetividade estabelecida no encontro entre a subjetividade do pesquisador e a

dos informantes. Desse modo, a pesquisa qualitativa contempla a indissociabilidade entre subjetividade e objetividade. Segundo Uchimura e Bosi (2004) nessa interface, a intersubjetividade representaria o caminho da subjetividade em direção à objetividade.

Nesse sentido, admite-se o contato estreito do pesquisador com a realidade onde os fenômenos ocorrem tendo em vista a importância da apreensão das circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere, para que se possa entendê-lo (LUDKE e ANDRÉ, 1986). O pesquisador envolve-se intensamente com o campo de pesquisa que se constitui num cenário real. Garcia e Alves (2002, p. 261) ao sustentarem a criação de conhecimento no *espaçotempo* do cotidiano, afirmam ser necessário que o pesquisador “se ponha a *sentir o mundo* e não só a olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe. Não pode haver uma postura de isolamento da situação; ao contrário, é exigida uma mudança de postura epistemológica.”

Assim, essa pesquisa, identificando-se com a abordagem qualitativa, delineou-se através de características de flexibilidade durante sua trajetória, permitindo o ajuste de acordo com as necessidades demandadas na fase de coleta e análise de dados, sem contudo perder de vista o rigor científico na busca pela compreensão da totalidade do fenômeno estudado.

Assumindo o cotidiano educacional em enfermagem como espaço/tempo de saber, de criação e imaginação, de solidariedade e de diversidade em que novos conhecimentos emergem, direcionamos nossas escolhas metodológicas para procedimentos que guiassem o percurso da investigação, contemplando a discussão coletiva entre os sujeitos. Diante disso, a apreensão da realidade que permeia o ECS foi construída numa perspectiva coletiva a partir da coleta de dados obtidos em discussões de Grupo Focal.

4.1 Fundamentação do Trabalho em Grupo: O Grupo Focal como técnica de coleta de dados

A origem do Grupo Focal remonta a técnica de entrevista não-direcionada e técnicas grupais usadas em psiquiatria (TANAKA e MELO, 2001). Todavia,

diferentes autores divergem quanto a sua natureza.

Para Carey (2005) o termo *Grupo Focal* encerra um conjunto de técnicas apropriadas para investigação em saúde, que demandam um enfoque qualitativo.

Meier (2004), num estudo qualitativo, utilizou o Grupo Focal como *método* de pesquisa qualitativa, amparada em Morgan (1997). A autora ainda buscou outras referências que compartilhassem dessa definição como Ekblad, Marttila, e Emilsson (2000) e Ressel, Gualda e Gonzáles (2002). Para esses, o grupo focal trata-se de um método de coleta de dados; e ainda Edmunds (1999), que afirma ser o Grupo Focal uma metodologia qualitativa exploratória.

Debus (apud MEIER, 2004) entende o Grupo Focal como *técnica e método* de investigação qualitativa.

No entanto, segundo Tanaka e Melo, (2001) o Grupo Focal constitui-se numa técnica qualitativa, não-diretiva cujo resultado emerge da discussão de um grupo de pessoas sendo fundamental a interação estabelecida entre os participantes.

Compartilham dessa idéia Leopardi, Beck e Gonzales (2001) ao afirmarem que a investigação com Grupo Focal apresenta-se como uma técnica apropriada para a pesquisa qualitativa por reunir um pequeno número de pessoas com interesse coletivo de relatar suas experiências e percepções acerca de um tema de investigação.

Minayo (2000) valoriza a discussão em grupo na abordagem qualitativa de pesquisa em saúde. Entende o Grupo Focal como uma técnica e estratégia de coleta de dados que se presta ao estudo das relações de diferenciados grupos de profissionais de uma mesma área.

Considerando os propósitos desse estudo, adotamos o Grupo Focal como uma técnica de coleta de dados de acordo com enfoque dos autores apresentados acima.

Nesta perspectiva, o Grupo Focal apresenta-se como uma forma de coletar dados diretamente das falas de um grupo que dialoga entre si um tema específico, trocando experiências e interagindo sobre suas idéias, sentimentos, valores e dificuldades. Desse modo, as sessões de grupo focal são organizadas com a finalidade de obter *a fala em debate*, gerando conceitos, impressões e concepções que se caracterizam como dados de natureza essencialmente qualitativa (TEIXEIRA, 2002).

Além disso, a expressão das vivências possibilita a comparação de diferentes

idéias e experiências, oportunizando ao pesquisador o acesso a dados que evidenciam como os participantes compreendem as similaridades e as diferenças, em que “a exposição de diferentes percepções do fenômeno pode despertar o surgimento de elaborações latentes” (MEIER, 2004, p.73).

Tanaka e Melo (2001) afirmam que as vantagens para o uso do Grupo Focal incidem no clima descontraído das discussões, na participação ativa e na confiança dos participantes ao expressarem suas opiniões. Ressaltam ainda a qualidade das informações obtidas, atribuída entre outras, à fidedignidade dos dados. Adiciona-se a estas, o fato do Grupo Focal demandar baixo custo e propiciar resultados rápidos. Para Carey (2005), esta técnica pode ser utilizada como única fonte de dados ou como complemento de outros métodos quantitativos ou qualitativos, levando-se em conta a necessidade de aprofundamento e exploração dos resultados, principalmente se estes parecem ser contraditórios.

Por outro lado, no Grupo Focal, podem surgir dificuldades atribuídas à produção de polêmicas e oposição na discussão e à possibilidade de invalidação dos dados quando algum participante desvia ou domina a discussão (TANAKA e MELO, 2001). Minayo (2000) alerta para a susceptibilidade ao viés do ponto de vista do moderador e defende a triangulação na coleta de dados, conferindo ao grupo focal um caráter de técnica complementar.

Apesar dessas dificuldades, as vantagens promovidas no processo interativo do Grupo Focal resultam no desenvolvimento de reflexões mais intensas, dado ao aprofundamento qualitativo das questões que são socializadas.

Conscientes de suas vantagens e de seus limites, nossa opção por esta técnica fundamentou-se na possibilidade de reunir um pequeno número de pessoas com interesses comuns, mediante o objetivo de aprofundar as reflexões referentes ao ECS, com ênfase na construção e reconstrução de conhecimentos a partir da criação de novas idéias, do confronto com percepções diferenciadas e da interação grupal. Ainda, pela possibilidade de obter, organizar e interpretar os dados de maneira participativa junto aos sujeitos do estudo, no qual as sessões de grupo revelaram-se como “lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá” (ANASTASIOU E ALVES, 2004, p.96).

Os aspectos relevantes a serem considerados na organização da investigação com Grupos Focais envolvem a determinação dos sujeitos participantes, a estrutura e o tempo disponível para realização dos encontros, a coordenação e o movimento a ser impresso em cada sessão e ao longo da permanência do grupo.

4.2 O percurso metodológico

4.2.1 O Cenário do Estudo

A fim de caracterizarmos o percurso metodológico envolvendo a organização do Grupo Focal, inicialmente contextualizaremos o cenário deste estudo que foi desenvolvido junto às enfermeiras docentes do curso de enfermagem de uma instituição de ensino superior da região da serra catarinense, a UNIPLAC, e enfermeiras assistenciais dos serviços que mantêm convênio com esta.

A Universidade do Planalto Catarinense é uma instituição Pública de Direito Privado, localizada na cidade de Lages (SC), cuja missão a coloca como instrumento de desenvolvimento regional. Dentro dessa concepção, o Curso de Enfermagem, cujo início das atividades se deu no ano de 2000, nasceu de esforços institucionais e segmentos representativos da comunidade regional, reafirmando o compromisso da UNIPLAC com o seu contexto, área de abrangência e influência, tendo como justificativa principal as necessidades sociais e especificidades regionais.

Desde o seu início, as ações desenvolvidas no Curso têm trazido diferentes resultados expressos no estabelecimento de parcerias entre discentes, docentes e gestores; na inserção de práticas pedagógicas e assistenciais na comunidade; na mobilização estudantil e no desenvolvimento de projetos de extensão e de pesquisa. Dentre estes, destacam-se alguns em nível estadual e nacional, a exemplo do Projeto Universidaids/MS e do Pólo Regional de Educação Permanente, entre outros. Atividades de pós-graduação desenvolvidas em parceria com outras instituições de ensino por meio dos cursos de especialização *lato sensu*, assinalam o contribuição do curso de Enfermagem com a formação de professores e qualificação de profissionais

da saúde.

No começo do ano letivo de 2005, iniciou-se o processo de reestruturação curricular a partir da discussão coletiva das necessidades de reformulação e atualização do curso, frente às regulamentações, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais. A concepção de curso construída nesse processo, visa assegurar a qualidade da prática profissional de Enfermagem, contribuindo para a melhoria da assistência à saúde e da qualidade de vida da comunidade circunscrita, em que o planejamento da matriz curricular constitui-se espaço de integração teórico-prática e instrumento de aproximação do aluno à realidade de trabalho na área de saúde e enfermagem, estimulando a ampliação, o aprofundamento e a significação de conhecimentos (UNIPLAC, 2005). Nessa discussão do currículo, a comunidade acadêmica demarcou pontos prioritários, dentre eles as atividades práticas e os estágios curriculares.

Na estrutura reconstruída, o curso apresenta uma carga horária de 3.530 horas/aula distribuídas em oito semestres e a titulação conferida é a de bacharel em Enfermagem. O Estágio Curricular Supervisionado é desenvolvido no sétimo e oitavo semestres, conforme as diretrizes curriculares. Como proposta pedagógica, o ECS promove a aproximação entre mundo da escola e mundo do trabalho, na qual o cuidado integral é o eixo desencadeador e articulador do planejamento e desenvolvimento das atividades²¹ em campo de estágio, relacionando-o à assistência, à administração, à pesquisa e ao processo educativo.

A implantação dessa nova estrutura se deu no início do ano de 2006. Deste modo, desenvolvemos nossa pesquisa tendo como base as disciplinas que envolvem o ECS na estrutura curricular em extinção. Por isso, consideramos importante caracterizá-la, uma vez que as participantes do Grupo Focal trouxeram para as discussões suas experiências nesse contexto.

Dessa forma, a proposta curricular em extinção, caracteriza-se por oferecer a titulação de bacharel em enfermagem com habilitação em Licenciatura. Sua duração é de nove semestres, desenvolvidos nos turnos vespertino e noturno totalizando 4.275

²¹ A ementa dos Módulos que envolvem o ECS na nova matriz curricular, determinam a elaboração, a implementação e a avaliação de um Projeto de Prática Assistencial em diferentes contextos da prática profissional, sob a orientação de um docente e supervisão de um enfermeiro dos serviços de saúde. (UNIPLAC, 2005).

horas/aula. Essa estrutura curricular oferece duas entradas anuais de quarenta vagas cada e contempla cinco grandes áreas temáticas, bases biológicas e sociais da enfermagem, fundamentos de enfermagem, assistência de enfermagem, administração em enfermagem e ensino de enfermagem. Nessa última, incluem-se os conteúdos pertinentes à habilitação em licenciatura. O ECS nessa proposta é desenvolvido no último semestre do curso e é articulado em três disciplinas que são Experiência Complementar em Enfermagem, Prática de Ensino e Trabalho de Conclusão de Curso. Estas disciplinas oferecem suporte para a elaboração de um trabalho de campo com uma proposta de intervenção prática previamente planejada em que o enfoque é direcionado à assistência em enfermagem e à formação do enfermeiro educador. No planejamento desse estágio, o aluno faz uso de sua autonomia na escolha da área de conhecimento que deseja aprofundar, do campo de estágio e do professor orientador. Além disso, o aluno possui autonomia para agir-pensar-decidir as ações no cenário de estudo. Por sua vez, o trabalho de conclusão de curso configura-se no relato dessa experiência vivenciada no ECS, mediante a implementação e avaliação do projeto articulado nas referidas disciplinas. Os planos de ensino das disciplinas que envolvem o ECS do nono semestre do curso são apresentados no ANEXO 1.

Salientamos que além do professor orientador, o aluno compartilha seu aprendizado em campo com o enfermeiro do serviço que assume o papel de supervisor de estágio, podendo ainda contar com a colaboração de um professor co-orientador, quando houver necessidade. Nesta proposta, os resultados do trabalho desenvolvido durante o estágio são avaliados mediante a apresentação do trabalho de conclusão de curso para uma banca de professores composta pelo orientador, pelo enfermeiro supervisor ou um professor convidado pelo aluno, por um professor indicado pelos representantes das disciplinas do ECS e pelo co-orientador, quando houver.

4.2.2 A Composição e dimensão do Grupo Focal: os sujeitos do estudo

A pesquisa qualitativa não estabelece critérios rígidos para a seleção da amostra. Valoriza a representatividade referente à profundidade e diversidade das informações (TRENTINI e PAIM, 2004).

Em consonância com essa premissa da pesquisa qualitativa, um Grupo Focal pode ser formado especificamente para a investigação, ou organizar-se a partir de outro grupo já pré-existente. Os participantes devem possuir características em comum, sendo a amostra considerada intencional, pois a sua seleção segue a lógica dos objetivos do estudo, onde devem ser considerados a experiência profissional e o envolvimento dos sujeitos com o objeto de investigação.

Nessa pesquisa, a amostra foi intencionalmente selecionada com base na vivência profissional de enfermeiras no Estágio Curricular Supervisionado, com atuação tanto na assistência e/ou docência.

Os sujeitos escolhidos para participarem foram as enfermeiras docentes da UNIPLAC e enfermeiras das instituições de saúde que oferecem campos de estágio ao nono semestre do curso de Enfermagem. Como critérios de inclusão das docentes do curso de Enfermagem, fez-se convite às professoras responsáveis pelas três disciplinas que compõem o ECS - Experiência Complementar em Enfermagem, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Prática de Ensino; às professoras que exerceram papel de orientadoras de Estágio e TCC em pelo menos um semestre e à coordenadora do curso. Quanto às enfermeiras dos serviços, foram convidadas aquelas que supervisionaram estágio em pelo menos um semestre, e quatro gerentes de enfermagem envolvendo representantes das áreas de atuação hospitalar e saúde comunitária.

Tanaka e Melo (2001) relatam que a constituição do grupo focal deve ter por base uma composição homogênea que preserva características heterogêneas, trazendo um certo equilíbrio entre uniformidade e diversidade, propiciando os integrantes a sentirem-se confortáveis e livres para participarem da discussão. Em relação a esse aspecto, em nosso estudo, a uniformidade se deu a partir da experiência das enfermeiras com o ECS. A diversidade foi contemplada na consideração de profissionais de duas áreas de atuação – ensino e serviços de saúde, contribuindo para a exploração de distintas perspectivas.

- O número de participantes

O Grupo Focal caracteriza-se por ser de tamanho reduzido. Encontramos na literatura uma variação quanto ao número de participantes, sendo recomendável um

intervalo entre cinco e quinze pessoas (DALL'AGNOL E TRENCH, 1999; LEOPARDI, BECK E GONZALES, 2001; CAREY, 2005). Para Minayo (2000), a composição de um grupo focal compreende entre seis e doze participantes, enquanto para Tanaka e Melo (2001), essa dimensão abrange entre seis e dez membros.

Entretanto, os objetivos do estudo é que devem guiar a lógica de definição do número de participantes tendo em vista que nos grupos maiores pode se obter um número maior de informações e nos menores, um maior aprofundamento das idéias. (DALL'AGNOL e TRENCH,1999).

Os critérios de inclusão dos sujeitos, conforme mencionado anteriormente, estabeleceu uma previsão inicial de 23 participantes, considerando-se a possibilidade de não engajamento na proposta ou de não prosseguimento por motivos pessoais ou profissionais diversos. Foram convidadas 11 enfermeiras docentes e 12 dos serviços.

O número de participantes convidadas e de enfermeiras que efetivamente participaram do estudo é apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1: Enfermeiras participantes do Grupo Focal

ENFERMEIRAS	DOCENTES	DOS SERVIÇOS	TOTAL
CONVIDADAS	11	12	23
QUE ASSINARAM O TCLE ²²	11	08	19
PARTICIPAÇÃO EFETIVA NO GRUPO FOCAL	10	07	17

²² TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO conforme preconizado nas recomendações éticas para pesquisa com seres humanos.

Salientamos que dentre as dez enfermeiras docentes que tiveram participação efetiva, duas também eram dos serviços e vivenciaram o papel de supervisoras do ECS. Dos gerentes dos serviços convidados, houve a participação de um representante da área de saúde comunitária. Os gerentes representantes dos serviços hospitalares não compareceram às sessões. Dois deles justificaram a não participação com base na dificuldade dos horários das sessões.

O número de participantes por encontro foi de 12 ficando de acordo com o preconizado para um Grupo Focal; em apenas uma das sessões houve a participação de cinco enfermeiras.

4.2.3 A Operacionalização do Grupo Focal

Tendo em vista a organização da investigação com Grupos Focais, de acordo com Tanaka e Melo (2001) e Teixeira (2002), os passos metodológicos compreendem a sua operacionalização com a determinação da duração e do local para os encontros. Estes autores consideram o tempo máximo de três horas por sessão. O ambiente deve ser adequado para interação e comodidade dos participantes, levando-se em consideração o acesso fácil ao local pelos sujeitos.

Leopardi, Beck e Gonzales (2001) destacam que, após a *definição do conteúdo* (objeto da investigação), e da *definição das qualificações dos participantes*, deve-se ater à *seleção do material* de apoio, do local e do dia, hora e *duração* de cada grupo.

Assim, a mobilização dos sujeitos, espaços e estratégias para as sessões foram pensados dentro de condições que possibilitassem o desvelamento da realidade que permeia o ECS no contexto do referido curso, respeitando os critérios da pesquisa com Grupo Focal.

Considerando-se o tempo disponível e necessário para o aprofundamento das idéias e informações, optamos a priori por um número de cinco encontros. Com a formalização da proposta junto aos representantes legais da UNIPLAC, partiu-se para o estabelecimento de um contrato com as enfermeiras convidadas. Após apresentarmos o projeto enfatizando sua justificativa, seus objetivos e os aspectos éticos, as participantes consolidaram uma proposta de organização das sessões, incluindo cronograma, duração e local. Esta estratégia revelou-se fundamental, tanto para a

exequibilidade da pesquisa quanto para o engajamento das enfermeiras como sujeitos ativos na construção desse espaço de convivência, de partilha de significados e de tomada de decisões coletivas. Desse modo, foram então realizadas seis sessões, uma por semana, no período de outubro a novembro de 2005.

As seis sessões foram inicialmente programadas para duração de uma hora e meia. Por iniciativa e decisão coletiva do grupo este tempo foi ampliado em até uma hora, aumentando a duração para uma média de duas horas e meia, revelando o nível de participação e engajamento no decorrer das discussões.

Os encontros ocorreram em uma sala de aula disponível na UNIPLAC, escolhida devido à facilidade de acesso, à possibilidade de privacidade do grupo e pela característica física de favorecer um ambiente tranquilo e com poucos ruídos que interferissem nas gravações. Além disto, a sala propiciou o posicionamento das participantes em semicírculo. A cada encontro foram organizados previamente, o ambiente e os materiais, incluindo a arrumação das carteiras sem determinação de local fixo para as participantes e a disponibilização de canetas, papéis coloridos, fita, lanche, aparelho de som, gravador e outros.

- O Desenvolvimento das Sessões de Grupo Focal

Na organização do grupo focal, é necessário também serem estabelecidos aspectos diretamente relacionados ao desenvolvimento dos encontros. Leopardi, Beck e Gonzales (2001) apontam três momentos de um Grupo focal envolvendo a *preparação*, o *conteúdo do debate* e o *fechamento do grupo*. O momento de *preparação* compreende a introdução às atividades no qual os membros se apresentam e estabelecem uma relação inicial. Nesta etapa, as discussões assumem uma característica mais geral e superficial. A passagem gradativa dos comentários gerais para a discussão mais específica da temática, configura o momento de *conteúdo do debate*, cuja finalidade é a compreensão verdadeira das questões relacionadas ao tema. O momento de *fechamento do grupo* consiste em resumir os temas trabalhados, avaliar o contexto do grupo e evidenciar aproximações e divergências de idéias e pensamentos dos participantes.

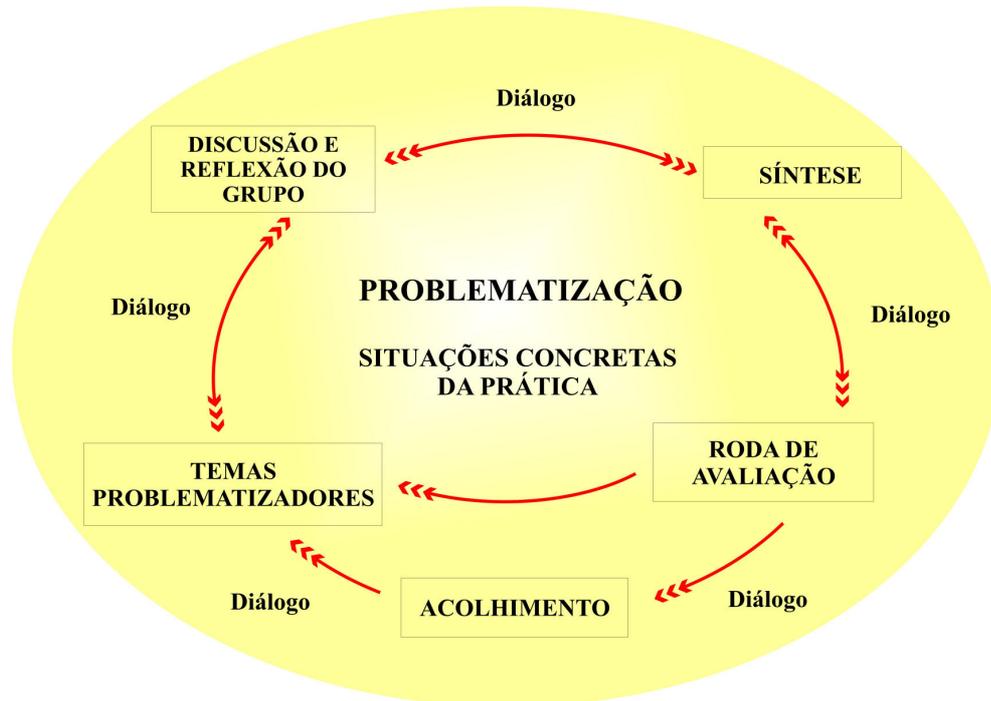
Além desses aspectos, as autoras destacam nesse processo dois elementos

importantes: o preparo do guia de temas e a moderação do grupo .

Em nosso estudo, tendo em vista a intenção de promover o acolhimento e estimular a integração e a participação das enfermeiras, foram desenvolvidas dinâmicas voltadas sempre à especificidade do trabalho e/ou construção coletiva e conseqüente reflexão desta no grupo. Neste sentido, na organização das sessões de Grupo Focal, adaptamos os momentos sugeridos por Leopardi, Beck e Gonzales (2001) utilizando o referencial metodológico que envolve o trabalho integrado e participativo, proposto por Queiroz (1999). Foram selecionados cinco dos oito passos sugeridos pelo autor, e adaptados aos objetivos e circunstâncias desse estudo, denominados quebrando o gelo; entrando no assunto; propondo a questão; lembrando as lições e avaliando o estudo.

Destaca-se que o primeiro e segundo passos durante as sessões, oportunizaram o momento de acolhimento e o preparo do grupo para a reflexão inicial do que seria trabalhado no encontro. Utilizamos estratégias e materiais de estímulo a partir do tema proposto e da síntese do grupo anterior. O terceiro e o quarto passos configuraram-se na produção do grupo no sentido da reflexão e discussão acerca dos temas problematizadores elencados, finalizando com uma síntese. O momento de despedida, quinto passo, vivenciado ao final de cada encontro e denominado no grupo de “roda de avaliação”, oportunizou a cada participante expressar-se livremente quanto a sentimentos, avanços e necessidades do grupo. Durante esta etapa da síntese final e avaliação do encontro, e em algumas ocasiões ao longo da sessão, era servido um lanche. Após, o grupo encaminhava-se para o encerramento no qual eram reafirmados acordos, recomendações e agradecimentos. Ao analisarmos o movimento impresso nesse percurso metodológico, salientamos que os passos serviram apenas de orientação, não impondo uma linearidade ao processo dialógico. Neste, as enfermeiras puderam participar de acordo com suas concepções e singularidades num movimento constante de ir e vir a partir da (re)significação do ECS.

A seguir apresentamos a representação gráfica dos passos metodológicos utilizados no desenvolvimento das sessões:



- Elaboração do Guia de Temas: os temas problematizadores.

A construção de um “Guia de Temas” ou “Roteiro de Debate” deve levar em consideração a elaboração de questões-chave que favoreçam o levantamento de informações para a elucidação dos objetivos propostos na pesquisa. Carey (2005), afirma que o pesquisador deve explorar o tema de investigação com base em conceitos amplos, a partir dos quais são formuladas três ou quatro *perguntas-guia* a serem utilizadas na condução das sessões. No entanto Meier (2004) alerta que o “guia de temas” pode sofrer modificações e ajustes à medida que vão ocorrendo as análises dos encontros.

Contemplando esta etapa no Grupo Focal, as sessões foram guiadas por dois grandes temas norteadores, denominados por nós de temas problematizadores, a saber: O que é o ECS? Quais os propósitos do ECS? No desenvolvimento do grupo, ao longo das seis sessões estes temas guiaram toda lógica das discussões servindo de ponto de partida e de chegada para as sínteses, chamando para o foco quando o grupo dispersava.

Porém, surgiram outras questões que desencadearam o processo de discussão coletiva envolvendo dificuldades e potencialidades para o alcance dos objetivos do

ECS, tendo em vista o papel do enfermeiro orientador e do enfermeiro supervisor do campo de estágio.

A partir da segunda sessão, além dos temas problematizadores, os debates foram orientados no sentido de esclarecer e aprofundar aspectos das sínteses produzidas pelo grupo nos encontros anteriores. Foram utilizados ainda, como guia de temas, questões como: qual o significado da autonomia no ECS? Como o ECS é compreendido enquanto lugar de integração teoria-prática? Como a integração ensino-serviço é viabilizada com o ECS? Todos esses questionamentos apresentaram-se adequados aos objetivos do estudo por terem como determinantes a significação e a práxis dos enfermeiros docentes e dos serviços no ECS.

4.2.4 A Moderação do Grupo Focal: vivenciando o papel do facilitador

Há uma concordância em relação ao papel do facilitador no que concerne aos comportamentos favoráveis à condução de grupos. Para Leopardi, Beck e Gonzales (2001), as habilidades e atitudes de um facilitador-moderador de Grupo Focal devem privilegiar a *sensibilidade* para a condução do conteúdo do debate, a *flexibilidade* para incluir e aceitar temas que não estavam previstos, mas que apresentam significado para o grupo e a *habilidade para resolver possíveis problemas* provenientes de conflitos, que podem ocorrer em grupos focais. Tanaka e Melo (2001) incluem como características a capacidade de ouvir, de ter clareza de expressão, de senso de humor, de vivacidade e de simpatia, afirmando ser o papel do facilitador mais uma questão de arte do que de técnica.

O trabalho do facilitador-moderador também inclui a utilização de estratégias de moderação com o objetivo de dinamizar as discussões e a produção do grupo. Envolve a organização e preparação dos encontros levando em consideração seu desenvolvimento desde a concepção até o fechamento do grupo (LEOPARDI, BECK E GONZALES, 2001).

Além desse aspecto que envolve competências e habilidades na condução de um Grupo Focal, deve-se determinar com base na natureza das informações que se deseja obter, se a discussão será mais ou menos estruturada. Quando se opta pela não

intervenção do facilitador, este apenas estimula a discussão. Em outros casos, o facilitador pode fazer várias perguntas abertas sobre o tema para guiar a discussão. O facilitador deve estar atento para que todos os integrantes participem efetivamente, encorajando os mais reservados e evitando a monopolização da discussão por um dos participantes, fazendo-se valer de dinâmicas lúdicas que incentivem e animem o debate (TANAKA e MELO, 2001).

Também é fundamental pontuar no papel do facilitador o perigo ao assumir tal função de responsabilizar-se sozinho pela solução do problema ou tomada de decisão. A fim de evitar isto, o moderador ou facilitador precisa estar “metodologicamente convencido de que a solução ou decisão mais sustentável é aquela que será fruto da produção do próprio grupo, e não da sua” (QUEIROZ, 1999, p.118).

Um dos componentes essenciais apontados por Queiroz (1999), para que a integração de um grupo seja consistente, se relaciona à aceitação e valorização das diferenças dos membros que compõem o grupo; **a complementaridade**. A verdadeira integração de um grupo se dá quando as **diferenças** são vividas e aceitas num clima de **complementaridade**, como riquezas que se **completam**. Neste sentido, a moderação do grupo focal deve negar completamente o domínio pela uniformidade.

Nesse estudo, propusemo-nos a desempenhar o papel de facilitador, favorecendo as discussões a partir de **temas problematizadores** previamente elencados, porém com flexibilidade para acolher as questões de maior significado para o grupo, permitindo, assim, o livre posicionamento das participantes.

Em relação a etapa de fechamento do grupo, Meier (2004, p. 81), refere que esta “ocorre quando o moderador valida junto ao grupo, suas conclusões e a síntese dos temas trabalhados”.

De acordo com as premissas da pesquisa qualitativa, os dados coletados não devem ser percebidos como coisas isoladas ou estanques e definidas. Portanto, a coleta dos dados a partir da técnica de Grupo Focal, não se traduziu em processo cumulativo, mas sim num ir e vir interativo, baseado na racionalidade comunicacional estabelecida entre os sujeitos que participaram da pesquisa (LEOPARDI, 2001).

Desse modo, ao término de cada sessão, era elaborada uma síntese provisória pelo grupo acerca dos temas discutidos. Com base no material coletado, essa síntese

era analisada e reapresentada ao grupo na sessão subsequente, servindo tanto para avaliação processual dos resultados parciais, como para guiar a escolha dos próximos **temas problematizadores** das discussões.

4.2.5 O registro das sessões de grupo focal

Os registros por sua vez foram realizados por meio de um diário de campo. Segundo Trentini e Paim (2004), o registro no diário serve como fonte de informações valiosas, dado sua utilidade na interpretação e discussão dos resultados. Como recomendado na organização de um Grupo Focal, a cada oficina uma enfermeira, geralmente de forma voluntária, auxiliou nas anotações, exercendo juntamente com a facilitadora, o papel de relatora.

Os registros foram gerados a partir das anotações das relatoras, das gravações das falas em gravador digital, bem como do material produzido pelo grupo nos encontros de desenvolvimento do estudo. As falas de cada encontro foram transcritas e arquivadas em arquivo eletrônico, sendo a identidade das participantes preservada ao atribuir-lhes uma identificação fictícia com letras e números.

4.2.6 O processo de análise dos dados

Buscando a fidedignidade das significações presentes no material coletado, nas discussões de grupo focal, optamos em utilizar a Análise Temática proposta por Minayo (2000) como referencial de análise. A autora a apresenta como uma das técnicas para Análise de Conteúdo que melhor se adequa à investigação qualitativa em saúde, por permitir que no tratamento dos resultados seja trabalhado com significados.

A Análise Temática consiste na descoberta de *núcleos de sentido* evidenciados a partir dos temas que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência apresentam significado para o objetivo analítico do estudo (MINAYO, 2000). Neste tipo de análise, a *unidade de registro*²³ é denominada de *tema*, e, representa uma

²³ A fase de codificação corresponde a transformação dos dados brutos do texto em unidades que permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo. A *unidade de registro*

unidade de significação que se desprende naturalmente do texto analisado, seguindo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura do documento em análise (BARDIN, 1979). Dessa forma, um tema é constituído de uma afirmação, podendo ser representado através de uma palavra, uma frase ou um resumo.

Antes de caracterizarmos as etapas que constituem essa técnica e justificarmos sua escolha, discutiremos alguns aspectos dos dados produzidos no grupo, no sentido de esclarecermos o ponto do qual partimos na Análise Temática, uma vez que no decorrer do Grupo Focal já foi desencadeado um processo de análise, originado das sínteses de cada sessão.

Na síntese de grupo, é relevante destacarmos que os dados produzidos são derivados de um processo grupal no qual os participantes influenciam uns aos outros e onde ocorre “um aprendizado que pode mudar atitudes e opiniões. O discurso é evolutivo, construído junto com os comentários e pontos de vista” (MEIER, 2004, p. 84).

Nesse sentido, a partir das sínteses provisórias construídas, procuramos capturar as idéias principais que apoiaram as conclusões do grupo. Este trabalho foi subsidiado pela retomada das falas gravadas, quando ao término dos encontros passamos a transcrevê-las, procurando no conteúdo, a partir de uma leitura geral, elementos que confirmassem os dados ou adicionassem idéias diferentes que poderiam ter passado despercebidas no momento de fechamento das sessões. Desse modo, as sínteses provisórias, acrescidas destes elementos caracterizadores das escolhas, contradições e pontos consolidados no grupo, foram rerepresentadas na sessão subsequente com a finalidade de serem validadas, refutadas, ou reconstruídas, de acordo com o movimento dialético das discussões. Neste movimento, as informações foram sendo processadas e codificadas em temas.

Com a análise temática pretendíamos identificar os significados das temáticas referentes ao ECS na formação do enfermeiro. Assim, essa técnica se mostrou apropriada uma vez que norteou o processo de extrair as informações relevantes associadas com cada unidade de registro – tema, apontada no grupo.

corresponde ao segmento de conteúdo considerado como unidade de significação, podendo ser de natureza e dimensão variáveis (BARDIN, 1979).

Segundo Minayo (2000), a operacionalização da análise temática inclui três etapas:

Pré-Análise: são determinados nesta fase, as unidades de registro – palavras-chave ou frases, as unidades de contexto, os recortes, a forma de categorização e os conceitos teóricos gerais que orientarão a análise, levando-se em conta a questão central e objetiva da pesquisa. Para isto, parte-se de uma *leitura flutuante* do material, compenetrando-se em seu conteúdo através do contato exaustivo. A seguir organiza-se o material - *constituição do corpus* – de acordo com a sua validade baseada nos critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Exploração do Material: consiste na transformação dos dados iniciais obtidos, objetivando a compreensão do texto a partir do seu *núcleo de sentido*. Procede-se o recorte do texto em unidades de registro e realiza-se a classificação e agregação dos dados “escolhendo as categorias teóricas ou empíricas que comandarão a especificação dos temas” (MINAYO, 2000, p. 210).

Tratamento dos Resultados Obtidos: nesta etapa da análise, ocorre a interpretação dos dados obtidos, já categorizados, correlacionando-os com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa. Este momento privilegia a expressão dos conteúdos manifestos e latentes, tendo em vista a compreensão dos seus significados.

A adequação destas etapas ao nosso estudo seguiu as demandas do movimento de um grupo focal, que, de certa forma, exige do pesquisador analisar os dados à medida em que são coletados, de modo a permitir que os resultados, embora parciais, sejam (re)significados pelos integrantes do grupo.

Desse modo, a etapa de **pré-análise** nesse estudo iniciou no decorrer do grupo focal, onde as sínteses produzidas levaram à identificação das primeiras unidades de registro - temas, conforme apresentaremos adiante.

Ainda dentro desta etapa, após conclusão da última sessão do grupo focal, (re)organizei todo material coletado. Procedi uma nova escuta das gravações das sessões e a re-leitura mais crítica dos dados, tendo em vista o reagrupamento dos resultados de acordo com as áreas de interesse. Nessa atividade, retomei o diário de campo e organizei as informações. A medida em que extraía as falas diretas das

enfermeiras, agrupando-as nas unidades de registro, utilizei a letra E (Enfermeira) acrescida de um número de 1 a 17, representando cada uma das dezessete enfermeiras participantes do estudo. A escolha dos números foi aleatória. A identificação das sessões foi feita através da letra S (sessão de grupo focal) acrescida de um número de 1 a 6, de acordo com a ordem cronológica em que foram realizadas. Esta sistematização possibilitou o fácil acesso aos dados durante todo o processo de análise.

Obedecendo a esta codificação, o reagrupamento dos dados foi orientado pelas questões propostas no guia de temas. A análise a partir do guia de temas é sugerida por Leopardi, Beck e Gonzales (2001). Tanaka e Melo (2001) também afirmam que o guia de temas pode servir como um esquema inicial das categorias.

Assim, com foco nos temas problematizadores: *O que é o ECS e Quais os propósitos do ECS*, procuramos identificar as diferentes dimensões e opiniões que surgiram em relação a área temática e conseqüentemente a identificação de seus “elementos constantes”, com base em critérios de representatividade, exaustividade e pertinência. Para tal, realizei a demarcação com canetas coloridas das palavras-chave e frases correspondentes aos temas identificados. Tendo em vista a compreensão do ECS na formação em enfermagem, delinearam-se seis unidades de registro - temas, mais significantes para as enfermeiras.

Na fase de **exploração do material**, a partir das unidades de registro identificadas na pré-análise, classifiquei e codifiquei as informações, reagrupando-as em quatro categorias de análise. A interpretação dos dados, então organizados em categorias, se deu na etapa de **tratamento dos resultados obtidos**, na qual as inferências foram guiadas pelo referencial teórico do estudo – a Filosofia da Práxis.

4.3 O rigor ético

As inquietações pessoais, sementes latentes que conduziram à elaboração deste estudo, nasceram da minha prática docente que, naturalmente, foram socializadas com meus pares, as professoras envolvidas com as disciplinas de estágio, professores orientadores e a coordenadora do curso, ao longo da caminhada de dois anos e meio de vivência na disciplina de ECS. O primeiro passo para a viabilização deste projeto concretizou-se na significação informal junto a estes sujeitos e na aceitação formal por parte da coordenação do curso da promoção de um espaço/tempo de discussão coletiva acerca do ECS. Neste sentido, consideramos esta etapa, a consolidação de uma das dimensões que compõem os aspectos éticos deste estudo: a dialogicidade como meio de compartilhar idéias, necessidades, e de reconhecer espaços possíveis para a construção de novos caminhos que fossem significativos para os sujeitos envolvidos.

A ética enquanto prerrogativa dos seres humanos em relação com os outros, com o mundo e consigo mesmo, impõe um grande desafio que está no reconhecimento da dependência mútua dos indivíduos entre si, como verdadeiro significado da vida (D'AMBROSIO, 2000). A partir dessa prerrogativa, no desenvolvimento deste estudo procuramos manter uma relação de reciprocidade entre os sujeitos, para que as experiências pudessem ser partilhadas e as decisões negociadas coletivamente sem o predomínio de hierarquias tanto a nível individual, quanto a nível institucional. Além disso, a franqueza do diálogo selou o compromisso de resguardar possíveis “segredos” que pudessem ser testemunhados no grupo, não ocasionando prejuízo aos sujeitos ou instituições envolvidas.

A relação dialógica voltou-se, então, à reflexão em busca da tomada de consciência crítica, acerca da posição de cada um, através de atitudes de respeito à autonomia, à emancipação e à diversidade do outro.

Além desta dimensão, com base na Resolução N° 196, de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) foram também observados no decorrer do estudo, os seguintes princípios éticos:

- Aprovação do projeto pelos Comitês de Ética da UFSC (Anexo 2) e da UNIPLAC (Anexo 3);

- Autorização prévia do Coordenador e Colegiado do Curso de Enfermagem da UNIPLAC (Anexo 4);
- Obtenção do consentimento livre e esclarecido das participantes, após esclarecimento dos objetivos e justificativa do estudo (Apêndice 1);
- Garantia da participação voluntária das enfermeiras docentes e dos serviços;
- Manutenção do anonimato dos sujeitos, garantindo o sigilo e confidencialidade em qualquer forma de apresentação dos dados;
- Esclarecimento aos sujeitos da possibilidade de acesso às informações coletadas, às dúvidas e ao direito de recusa ou de desistência, em qualquer momento do estudo;
- Autorização para gravação das falas durante as sessões de grupo focal permitindo o direito de solicitar que o gravador fosse desligado, quando houvesse o desejo de que algo não fosse registrado;
- Devolução dos dados aos sujeitos da pesquisa e à instituição.
- Autorização da UNIPLAC para utilização do nome da instituição na publicação dos resultados da pesquisa (Anexo 5).

Desse modo, às participantes do Grupo Focal, foram apresentadas e discutidas as dimensões éticas que envolveram a concepção do projeto de pesquisa já no primeiro encontro. Salientamos que os resultados parciais da pesquisa já foram socializados em dois momentos: nos grupos em cada um dos encontros e em reuniões de colegiado do Curso de Graduação em Enfermagem da UNIPLAC. Posteriormente serão agendados outros encontros para apresentação do relatório final.

5 A DINÂMICA DAS SESSÕES E A CONSTRUÇÃO DOS SIGNIFICADOS DO ECS

Neste estudo, as duas primeiras etapas da Análise Temática dos dados, que compreendem a *pré-análise* e a *exploração do material*, caracterizam-se pela construção das Unidades de Registro e das Categorias emanadas das temáticas centrais acerca do ECS, discutidas no grupo. A compreensão desse processo se dá a partir das sessões de Grupo Focal realizadas, cuja descrição passamos a apresentar, finalizando com a apresentação da trajetória de análise e conseqüentemente, das categorias elencadas.

O Grupo Focal, como já mencionado, foi utilizado neste estudo como técnica para a coleta de dados. Todavia, como os objetivos da pesquisa também envolviam o desenvolvimento de um processo reflexivo com as enfermeiras docentes e dos serviços sobre a práxis no ECS, utilizou-se como fundamentação para as discussões, os pressupostos da educação libertadora de Paulo Freire, nas quais o diálogo foi o mediador da reflexão.

O princípio do diálogo e as situações concretas das práticas das enfermeiras foram os determinantes que permitiram deixar fluir suas idéias, inquietações, curiosidades e criatividade na identificação dos problemas, como forças mobilizadoras para a tomada de consciência. Este princípio, levou ao aprofundamento dos assuntos relacionados ao ECS, numa crescente transitividade de consciência, a partir do desenvolvimento do nível de criticidade (FREIRE, 1980). Assim, vivenciar este processo foi estabelecer “um pensar na prática”, com o coletivo das enfermeiras envolvidas com o estágio, no sentido do que Freire chama de apropriar-se conscientemente da realidade, percebendo-a como um desafio a ser enfrentado.

O processo reflexivo foi desenvolvido em seis sessões, que foram organizadas e operacionalizadas de maneira semelhante, conforme já exposto anteriormente, à exceção do primeiro encontro no qual não ocorreu um debate propriamente dito. Essa

primeira sessão teve a finalidade de oferecer informações, tendo em vista o engajamento das enfermeiras na proposta e conseqüente estabelecimento de um contrato grupal. De rotina, adotamos a realização de contatos com as participantes no dia anterior ao encontro, geralmente por telefone ou correio eletrônico, com intuito de estimular a participação e (re)lembrar do agendamento. Nas sessões, adotamos algumas estratégias gerais, dentre elas a condução dos debates privilegiando momentos facilitadores da reflexão; a utilização de dinâmicas lúdicas e o uso das sínteses do debate anterior como estratégia para retomada das idéias construídas e significadas no grupo. Vale salientar que na escolha das dinâmicas, enquanto facilitadora procurei privilegiar aquelas que favoreceriam um contexto de trabalho coletivo e conseqüente reflexão sobre este.

Desse modo, o processo vivenciado no Grupo Focal em relação a (re)significação do ECS na formação do enfermeiro, propiciou uma reflexão aprofundada sobre a temática. Quanto às participantes, houve o engajamento mantendo-se uma média de 12 enfermeiras por sessão, sendo que as ausências foram revezadas. Destacamos que, de acordo com as especificidades de um Grupo Focal, consideramos que o número de enfermeiras que efetivamente participaram das sessões mostrou-se adequado para o desenvolvimento dessa pesquisa, tanto em relação a representatividade, quanto ao aprofundamento das questões.

Das 19 participantes que assinaram o TCLE, duas compareceram em uma única sessão (1^a. e 3^a.), às quais verbalizaram incompatibilidade de horário para participação. Levando em consideração os aspectos éticos, os conteúdos e falas dessas duas enfermeiras não foram incluídos nos relatos do grupo focal, por compreendermos tratar-se de desistência.

5.1 A dinâmica das sessões

5.1.1 A primeira sessão

Compareceram nesse primeiro encontro do Grupo Focal, dezesseis enfermeiras, dentre elas nove docentes e sete dos serviços. Cada uma das 23 convidadas recebeu antecipadamente um convite entregue em mãos para a reunião. O encontro durou uma hora e trinta minutos e o objetivo principal foi estabelecer o *setting* grupal.²⁴

De acordo com o planejado, iniciamos o encontro com agradecimentos e apresentações das participantes, seguindo para a exposição da proposta de estudo pela pesquisadora com base na justificativa, problematização em torno do tema e objetivos pretendidos. Nesse momento, expusemos também, sucintamente, a metodologia que seria utilizada com base na organização do trabalho em grupo, apontando para a necessidade de se estabelecerem acordos e de se planejar coletivamente o desenvolvimento das sessões.

Com a apresentação destes pontos, as presentes colocaram a necessidade de discussão desta temática, enfocando a troca de experiências entre enfermeiras docentes e dos serviços. Ainda, a necessidade das propostas do ECS serem mais aderentes à realidade do campo. Algumas enfermeiras também verbalizaram que a proposta era de suma importância no contexto de reestruturação do curso e parabenizaram pela escolha do tema. Uma das participantes reiterou a necessidade desse tipo de reflexão incentivando a participação de todas, pois o grupo focal viria a se constituir em espaço de discussão da própria reestruturação curricular.

Ao término da discussão, o grupo estabeleceu um cronograma para as demais cinco sessões, agendadas para as segundas-feiras entre 19:00 e 20:30 horas na sala de aula de número 2227, da UNIPLAC. Nesse momento, ofereci o termo de consentimento livre e esclarecido às participantes, evocando os principais pressupostos como a participação voluntária, a possibilidade de desistência, a preservação da

²⁴ Dall'agnol e Trench (1999) referem que no *setting* ou contrato grupal, são estabelecidas as regras de convivência em conformidade com os valores e expectativas dos integrantes do grupo que se dispõem a colaborar mutuamente, tendo em vista a dinâmica pretendida.

identidade, entre outros. Esse termo foi assinado pelas 16 enfermeiras presentes. O encontro foi encerrado com um lanche e uma mensagem de reflexão.

Frente ao desafio de desempenhar o papel de facilitadora-moderadora do grupo, era iminente uma apreensão de minha parte em relação a resposta das enfermeiras diante da proposição estabelecida com o grupo focal. No entanto, a motivação das mesmas, expressa em suas falas e no conteúdo não-verbal como olhares, entonação de voz e sorrisos, fez-me sentir confiante. O engajamento das enfermeiras no estudo refletiria a necessidade de discussão da temática com um significado coletivo para o curso e seus sujeitos, para além de uma necessidade minha enquanto pesquisadora.

5.1.2 A segunda Sessão

Na segunda sessão participaram 12 enfermeiras; seis docentes e seis dos serviços. Iniciamos o encontro com as saudações, incluindo a apresentação de duas novas participantes que não puderam comparecer na sessão anterior. Por este motivo, fizemos uma brevíssima explanação dos objetivos da proposta e dos acordos firmados no grupo (resumo do encontro anterior) e oferecemos o TCLE. Propusemos então uma dinâmica que serviu de acolhimento, tendo como pano de fundo a discussão de uma das dimensões éticas da proposta, no intuito do grupo retomar e refletir acerca dos compromissos assumidos no *setting* grupal. Utilizamos a dinâmica proposta por Queiroz (1999), denominada “O Bolo” visando favorecer a integração e abordar a *complementaridade* das diferentes visões, no caso do docente e do serviço, e a *dialogicidade* favorecendo o olhar a estas diferenças como riquezas que se completam, tal qual os ingredientes de um bolo. Abordamos ainda o pacto de cumplicidade do grupo em relação à revelação de situações vivenciadas que poderiam vir a expor algum sujeito ou instituição. Nesse pacto, ressaltamos que as colocações fossem significadas no grupo no sentido da reflexão e não fossem socializadas fora do mesmo. A dinâmica propiciou a cada participante falar de como se via no grupo fazendo a analogia com os ingredientes de um bolo. Algumas enfermeiras fizeram já a correlação com o ECS.

Além dessa questão ética, outro objetivo previsto para a sessão contemplava o início das discussões a partir dos temas problematizadores: *o que é e quais os*

propósitos do ECS. Utilizamos uma dinâmica com cartazes onde cada enfermeira recebeu 2 tarjetas para escrever suas percepções individuais sobre o ECS (O QUE É), (PARA QUE SERVE). Estas foram afixadas no mural (papel pardo) dando início ao debate a partir da leitura das mesmas por uma das participantes que se voluntariou para esta atividade. O grupo optou por começar pela significação sobre O QUE É O ECS.

Durante esta discussão, enquanto facilitadora, procuramos estimular a participação de todas as enfermeiras. O tempo disponível mostrou-se exíguo para a discussão das duas temáticas, embora o grupo tenha decidido estender em uma hora a sessão que acabou envolvendo um período de duas horas e trinta minutos. Desse modo, dada a necessidade de um maior aprofundamento das idéias emanadas dos dois grandes temas problematizadores, optamos em realizar as sínteses em sessões distintas. A discussão abrangeu também dificuldades e facilidades relacionadas ao papel dos sujeitos - docente e enfermeira dos serviços, no ECS. Esta temática foi incorporada ao “guia de temas”, uma vez que as discussões remeteram muitas vezes às dificuldades inerentes a não compreensão da dimensão dos papéis no ECS, provocando um debate mais acirrado, desprendendo das participantes mais introvertidas a plena participação.

Na síntese provisória, o grupo significou os objetivos do ECS como um meio de propiciar a integração teoria e prática pela práxis e como um meio de compartilhamento de objetivos entre instituições e sujeitos – integração ensino-serviço. Nessa integração, o ECS propiciaria a consolidação das relações entre os sujeitos. O estágio é visto como uma experiência que marca para o resto da vida do aluno: crescimento, olhar crítico e problematizador. Dentro dos objetivos, o ECS também propicia contribuições para a prática da enfermagem, entendida como momento de transformação. As participantes debateram bastante o tema envolvendo a autonomia sem chegar a uma síntese. Pontuamos a necessidade do grupo ressignificar o ECS enquanto espaço de emancipação e autonomia.

Ao término da discussão foi proposto uma “roda de avaliação” com uma palavra ou frase. Para as enfermeiras esse momento foi considerado importante para a construção de objetivos do ECS tendo em vista uma futura aplicação. Também como momento privilegiado pelo confronto das “diferentes visões”. Para duas das enfermeiras dos serviços, participar do estudo estava representando a inclusão e

aceitação no locus da universidade; para uma terceira, as aproximações pela reflexão, estavam contribuindo para uma melhor definição de seu papel. Duas docentes relataram estar podendo concretizar uma reflexão coletiva que vinha sendo protelada no curso, identificando que a trajetória vivenciada até o momento e a maturidade conquistada com as experiências estava ajudando a subsidiar as discussões. A sessão também foi vista como uma possibilidade de enfrentar os problemas que envolvem o ECS de uma maneira mais “leve”. De um modo geral a avaliação remeteu à possibilidade do encontro propiciar a reflexão no grupo, a auto-reflexão e o desenvolvimento de um olhar mais crítico das enfermeiras para as questões discutidas. O encontro finalizou com o lanche e as despedidas.

Enquanto facilitadora, continuei motivada, ressaltando-se a vontade das enfermeiras continuarem a sessão para além do horário inicialmente proposto. Ao longo da discussão foi difícil em vários momentos manter o foco na temática proposta, pois repetidamente a conversa era levada para o papel dos sujeitos: professor e enfermeiro do campo sempre apontando problemas relativos a não compreensão destes papéis pelos sujeitos. Nestes momentos, tentei deixar fluir a conversa, porém também tive que ser mais diretiva quando da elaboração da síntese sobre O QUE É. Observando esse comportamento do grupo a partir de indicadores verbais e não-verbais, decidimos ampliar o espaço para essa discussão por compreendermos que continha aspectos latentes. Acordamos no grupo, privilegiar um tempo e estratégias para essa temática na sessão seguinte.

Infelizmente os representantes das gerências de três serviços não puderam comparecer pela segunda vez consecutiva, o que nos levou a considerar a não participação deles nas demais sessões, tendo em vista os pressupostos do grupo focal.

5.1.3 A terceira sessão

Na terceira sessão, a representação das docentes foi de cinco enfermeiras e dos serviços de sete, totalizando 12 participantes. Os objetivos abrangeram a validação da síntese provisória sobre O QUE É O ECS e a discussão dos temas problematizadores envolvendo potencialidades e dificuldades no ECS com base nas atribuições das

enfermeiras docentes e dos serviços. A sessão teve a duração de duas horas. Como estratégia para aquecimento e acolhimento, utilizamos uma dinâmica voltada à reflexão sobre o entrosamento do grupo, denominada “História Coletiva” (MACRUZ, et al, 1992), que também serviu para relaxar e animar as integrantes. A reflexão oportunizada foi: cada uma tem um pedaço de história para contar sobre as experiências vividas com o ECS. Após, passamos para a discussão iniciando com uma retrospectiva sobre o que o grupo já havia debatido, refletido e construído até aquele momento. Apresentamos a síntese provisória envolvendo OQUE É O ECS, seguida de discussão para então ser validada. O ECS para o grupo foi focado como uma experiência acadêmica pré-profissional, distinta das demais disciplinas e fundamental na formação pela vivência do aluno no campo onde ele compartilha o aprendizado, e, também pela construção/experiência de autonomia, de crescimento e amadurecimento do ser enfermeiro, de auto-afirmação, momento de ação-reflexão-ação sobre a construção da sua atuação como ser enfermeiro, de exercício prático em relação ao conhecimento adquirido em sala, aplicação de conhecimentos teóricos na prática, exercício de cuidar, educar e gerenciar vinculados e de gerar conhecimento com a prática. A discussão também envolveu uma reflexão sobre o aprendizado oportunizado nos anos iniciais do curso e o papel do professor na formação, pontuando que esta deveria ser mais voltada para o estímulo às experiências de autonomia, criticidade e reflexão. Para o grupo, isto deveria ser privilegiado ao longo da formação e não apenas no ECS. Como conclusão foi apontada a necessidade de se ter claro os seus propósitos e o que se espera dos sujeitos envolvidos – aluno, orientador, supervisor de campo, para que se efetive uma relação ensino-serviço mais integrada.

Passamos então para a discussão sobre o tema envolvendo os papéis, utilizando a mesma estratégia da sessão anterior com tarjetas. A síntese foi realizada com foco nos objetivos do ECS, na minimização dos problemas significados no grupo e no fortalecimento das potencialidades, tendo em vista uma melhor articulação entre as instituições. Foram idealizados os papéis dos sujeitos: *o professor orientador* é visto como um articulador (teoria x prática, no processo entre quem? e o que?); que auxilia, incentiva, acredita e motiva sendo solidário e honesto com o aluno, aquele que abre horizontes, provoca: caminhos, possibilidades (na vivência, no processo metodológico

e teórico); é participativo e permite a livre expressão, proporciona a reflexão. Além disso contribui para o desenvolvimento da prática profissional. Para tal, deve estar preparado. Não é o ator principal, mas é fundamental. *O enfermeiro do serviço* é visto como um elo; uma ponte entre as instituições, o aluno e o professor. É um facilitador da inserção do aluno no campo que interage com ele. Participa ativamente do processo apoiando, incentivando, acompanhando e refletindo com o aluno acerca das responsabilidades para com o serviço e a comunidade. Compartilha o espaço e as responsabilidades e vê no estágio uma oportunidade de crescimento profissional e do serviço a partir da construção e (re)construção teórico-prática. Tem medo de perder o próprio espaço.

A avaliação, realizada ao término da discussão, demonstrou o engajamento do grupo e o significado da participação. As enfermeiras verbalizaram palavras como: reflexão, diálogo, reconstrução de papéis, produção, ampliar a visão, aprendizado, conhecimento e crescimento.

No papel de facilitadora, tivemos dificuldade de encaminhar o grupo para a síntese, principalmente acerca do que o ECS representa. Nesse momento, as enfermeiras reforçaram a idéia de que é preciso entender os objetivos do ECS para então definir o que ele é. Na discussão envolvendo os papéis dos sujeitos, o grupo mostrou-se mais participativo. A sessão foi finalizada com agradecimentos e renovação dos acordos do grupo para o próximo encontro, seguida do lanche.

5.1.4 A quarta sessão

Nesta sessão, compareceram 12 enfermeiras, dentre elas quatro dos serviços e oito docentes e teve a duração de duas horas. Os objetivos envolviam debater os objetivos do ECS com foco ainda na atuação dos sujeitos – docentes e supervisoras. Embora na sessão anterior o grupo houvesse significado os papéis, ao término do encontro pontuou-se a necessidade de aprofundar a temática com base na legislação vigente, para depois partir-se para a validação da síntese. Iniciamos como de costume com as saudações e com a atividade de aquecimento do grupo que objetivou principalmente a descontração, uma vez que as enfermeiras nesse dia uma a uma

referiram cansaço decorrente das atividades do dia e mediante as primeiras temperaturas elevadas do início do verão na cidade. Utilizamos a dinâmica da “Roda Enrodilhada” (MACRUZ, et al, 1992), cuja característica envolve o equilíbrio, o ritmo e o espírito de equipe. Ao comentarem a atividade, que arrancou risos e energia uma vez que demandou exercício físico, as participantes refletiram acerca do desafio de estarem trabalhando em grupo primando pelo ritmo no sentido da construção coletiva. Uma das enfermeiras sugeriu e colocou-se a disposição para servir os refrescos, dado o calor. Assim o lanche foi realizado concomitante ao debate, nessa sessão.

Nesse momento, revisitamos a produção da sessão anterior da qual fluíram os aspectos postos na legislação acerca do ECS. Constatamos que grande parte das presentes desconhecia o conteúdo referente ao papel do enfermeiro do serviço no ECS, do ponto de vista da co-participação, desde o planejamento até a avaliação do estágio. Discutiu-se a questão do compromisso da instituição de saúde conveniada, que muitas vezes também desconhece a lei e não estimula uma reflexão no próprio serviço acerca dos estagiários que recebe. Nessa discussão utilizamos trechos dos textos legais (DCN, Resolução COFEN, outros).

Na avaliação do encontro, as participantes referiram terem discutido pontos importantes para o desenvolvimento do estágio relacionados com o seu arcabouço legal. O encontro também foi representado como um movimento no sentido da integração ensino-serviço, por oportunizar a reflexão explorando os dois lados: ensino e serviço e ainda como um espaço de criação de compromisso profissional com o ECS, uma vez que, para o alcance dos objetivos propostos não bastam os valores e crenças pessoais. Além disso, o grupo reforçou a necessidade de provocar os enfermeiros (assistenciais e docentes) para se questionarem acerca de seu papel na formação.

A coordenação dessa sessão foi facilitada, pois as participantes puderam aprofundar uma temática que vinha sendo tangenciada nas sessões anteriores, levando o grupo a manter-se focado sem necessidade de intervirmos neste sentido. A utilização dos textos legais como estratégia, mostrou-se favorável, pois possibilitou uma maior abrangência das discussões. Porém tivemos que buscar estratégias para manter a integração e a participação de todas. Essa sessão finalizou-se da mesma forma como nas anteriores.

5.1.5 A quinta sessão

Cinco enfermeiras participaram da quinta sessão, sendo quatro docentes e uma representante dos serviços. Durante a permanência do grupo, as datas e horários sempre foram acordados coletivamente, conforme o *setting* estabelecido no primeiro encontro. Quando da confirmação desta sessão, a maioria das enfermeiras afirmou não poder participar, tendo em vista outras atividades profissionais que não estavam previstas. Ao constatarmos essa perspectiva, entramos novamente em contato com as participantes expondo o contexto e, coletivamente, decidimos em manter a sessão, uma vez que o grupo havia demarcado uma agenda para o término das atividades do grupo focal, mediante os compromissos de final de semestre letivo. Desse modo, a quinta sessão ocorreu no horário vespertino, entre às 14:00 e 15:30 horas, à exceção das demais que ocorreram no início da noite. Esta foi planejada para validar a síntese provisória elaborada a partir das sessões antecedentes contemplando o tema **QUAIS OS PROPÓSITOS DO ECS**. Pela dimensão do grupo, neste momento reduzido à metade, optamos em não utilizar uma dinâmica pré-programada. Iniciamos a sessão com uma conversa descontraída, envolvendo vários assuntos relativos à instituição, e, gradativamente fomos relembrando os temas até então discutidos no Grupo Focal, para finalmente concentrarmos na atividade proposta para o encontro. Como estratégia, distribuimos o relato da síntese provisória das sessões para cada participante, realizando a leitura coletiva. Durante as discussões e reflexões das enfermeiras, utilizamos o quadro da sala de aula para descrevermos os objetivos do ECS que se delinearam com o debate. Assim, a partir dos temas extraídos das sínteses validadas, a saber: **autonomia; integração teoria e prática; integração ensino-serviço; transformação da realidade; vivenciar a profissão e desenvolver potencial**, foram pensados sete objetivos para a disciplina de ECS. Tendo em vista o interesse pelos temas abordados, o grupo retomou e aprofundou seu entendimento acerca da integração teoria e prática e da autonomia no ECS.

Na “roda de avaliação”, foram reafirmados os aspectos positivos do grupo envolvendo a reavaliação do ECS na UNIPLAC, no sentido de concretizar o que vinha

apenas sendo idealizado, tendo em vista uma transformação. Uma das participantes verbalizou pesar por não ter conseguido participar de todas as sessões.

A moderação dessa sessão foi tranqüila, visto que no grupo menor as discussões são mais focadas. O grupo estava solto, risonho, participativo e descontraído, talvez pela intimidade estabelecida no pequeno grupo. Discutir os objetivos não foi tarefa fácil no sentido da operacionalização – descrição das idéias. No entanto, a utilização do quadro, sugerida por uma das enfermeiras, mostrou-se favorável, pois à medida em que as idéias brotavam e eram nele descritas, o grupo conseguia aproveitá-las em suas conjecturações, facilitando a síntese a que se queria chegar. Diante do “produto” da sessão, senti apreensão em relação ao desafio de validar no grande grupo, com a profundidade necessária, os objetivos elencados. Revisitando os relatos dessa sessão, percebi a necessidade de aprofundar ainda um dos objetivos pensados para o ECS, envolvendo a integração ensino-serviço, pois essa temática havia permeado todas as sessões, quase que como um *tema transversal*, merecendo um momento de síntese, dada a sua significação no grupo. A sessão foi finalizada de modo semelhante às demais sessões.

5.1.6 A sexta sessão

Dada a pauta de discussão neste último encontro, que também privilegiaria a etapa de fechamento do grupo focal, entramos em contato com as integrantes por e-mail, e expusemos o desafio, solicitando sua opinião em relação a viabilidade para realização de mais duas sessões. As enfermeiras sugeriram manter *a priori* uma única sessão de maior duração, que ocorreu entre às 19:00 e 21:45 horas, sendo que das 12 enfermeiras participantes, seis eram docentes e seis dos serviços. A sessão foi dividida em dois momentos. O primeiro, para discussão da temática envolvendo a integração ensino e serviço, e, o segundo para apresentação, discussão e validação dos objetivos do ECS, construídos na quinta sessão. Iniciamos com uma dinâmica que serviu de acolhimento e aquecimento do grupo, porém seu principal propósito focava a discussão e conseqüente aprofundamento acerca do tema *integração ensino-serviço*. Este tema foi constantemente abordado pelas enfermeiras ao longo dos debates sendo

muito enfatizada quando da discussão das potencialidades e dificuldades para o alcance dos objetivos do processo ensino-aprendizagem que ocorre com o ECS. No entanto, ao analisarmos o material coletado até a quinta sessão, não havíamos encontrado a expressão mais significativa dos determinantes a respeito dessa temática, o que demandou utilizarmos uma estratégia, para que a mesma fosse mais discutida e refletida no grupo. A dinâmica do “Desenho Coletivo” (BOURGET, 2005) serviu de estímulo para esta reflexão a partir de representações feitas por meio de desenhos que possibilitaram as enfermeiras expressarem como concebiam possíveis formas de integração ensino-serviço por meio do ECS. Após a etapa de elaboração do desenho em pequenos grupos, as impressões foram socializadas no grande grupo. A síntese proposta para este tema foi a representação por meio de uma palavra. Desse modo, dos desenhos foram extraídos os seguintes “elementos constantes”, conforme quadro a seguir:

Quadro 2: *Elementos Constantes* nos desenhos realizados no Grupo Focal

Palavras-chave	Elementos mais presentes nos desenhos
Diálogo	Circularidade
União, ligação	Sujeitos: pessoas, comunidade
Respeito mútuo	Interseção = relações
Troca de Experiências	Ponte
Sustentação	Astros: sol e estrelas = idéias, sementes,
Complementaridade	alegria, ambiente aberto, positivo.
	Caminho/estrada de duas vias.

Terminada esta atividade, foram lembrados os objetivos da sessão a partir de um resumo da trajetória do grupo, enfocando o porquê da discussão da integração ensino-serviço.

No segundo momento, passamos para a discussão dos objetivos. Inicialmente apresentamos os dados de síntese elaborados em cada sessão, correlacionando-os com os objetivos do ECS, construídos no encontro anterior. Salientamos que, esses dados das sínteses já haviam passado por uma pré-análise e estavam agrupados em unidades de registro-temas. Assim, após a leitura de cada unidade de registro, procedia-se o

debate. Houve contribuições na reelaboração da escrita final e esclarecimento de algumas dúvidas, sem no entanto ser acrescentado ou suprimido nenhum dos sete objetivos construídos para a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, os quais são apresentados a seguir:

- Propiciar a integração teórico-prática a partir da elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projeto de prática assistencial, integrado à realidade dos serviços.
- Favorecer uma experiência acadêmica que possibilite a aproximação de uma vivência profissional reflexiva e crítica.
- Propiciar o exercício da autonomia do aluno com vistas à emancipação profissional.
- Promover a integração ensino-serviço a partir do planejamento pautado na realidade, abrangendo os interesses dos sujeitos, discutidos e acordados coletivamente.
- Possibilitar uma prática assistencial que estimule transformações na realidade dos serviços.
- Propiciar a leitura crítica da realidade, visando a produção do conhecimento científico, através da elaboração do TCC.
- Planejar, desenvolver e avaliar ações de educação em saúde.

A partir desses objetivos, as enfermeiras também sugeriram algumas diretrizes pautadas nas necessidades levantadas para ações a serem empreendidas no curso. Foram selecionados pontos-chave envolvendo: a opção por utilizar no ECS uma proposta de construção e implementação de Projetos Assistenciais pelos alunos, em que os eixos norteadores da nova proposta curricular devem estar contemplados; a integração ensino-serviço deve ser privilegiada nas relações que são estabelecidas entre os sujeitos que vivenciam o ECS, ou seja, entre enfermeiros dos serviços, enfermeiros docentes e alunos, bem como entre as instituições – escola e serviços; participação ativa do enfermeiro supervisor dos serviços nas fases de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto, e participação na banca de avaliação; divulgação mais ampliada dos TCCs; e uma proposta de educação permanente envolvendo enfermeiros supervisores, professores e alunos.

Na última “roda de avaliação” do grupo, optamos em utilizar a forma descritiva. Assim as participantes puderam expressar e re-elaborar sua avaliação a partir de três questões abertas: Como você se percebeu neste processo de discussão acerca do ECS no grupo focal? Se houve contribuição, em que esse momento contribuiu? Houve mudança? Qual? Foi também estimulada uma representação da participação e percepção através de um desenho e possibilitado um espaço para a livre expressão. Nos conteúdos das avaliações, as enfermeiras referiram aspectos da sua participação no grupo, do processo de reflexão possibilitado, dos resultados alcançados em termos de ressignificação do ECS e sua contribuição na busca coletiva pelo compartilhar e sincronizar idéias e resultados e do levantamento de sugestões para possíveis mudanças.

Enquanto facilitadora do grupo, essa sessão imprimiu um desafio muito grande, dadas as pretensões para o encontro e o receio de que não haveria tempo suficiente para a validação da síntese final. No entanto o grupo manteve-se coeso, participativo e integrado aos objetivos propostos. Na moderação, consegui sentir-me tranquila em relação ao processo, tanto de discussão quanto de integração do grupo. Foi muito gratificante perceber que o grupo havia se identificado com o processo reflexivo desencadeado, caracterizado pela riqueza das discussões, o que foi confirmado na avaliação final. Encerramos com o grupo lendo uma mensagem que evocava a questão do trabalho coletivo “As Longas Colheres – História da Tradição Sufi” (GRILLO apud BOURGET, 2005), partindo para as saudações finais, agradecimentos e uma pequena confraternização.

5.2 A construção das categorias temáticas a partir das unidades de registro

A seguir apresentamos a trajetória de análise que levou a construção das categorias.

Os temas problematizadores foram abordados em todas as sessões, ora de forma mais direta, ora mais indiretamente levando ao aprofundamento das questões. Esse

processo caracterizou-se por reflexões e críticas cumulativas e revelou que as enfermeiras, embora tivessem a vivência prática do ECS no contexto de orientação ou supervisão de alunos, não haviam teorizado e significado alguns aspectos fundamentais acerca do Estágio. Nas discussões ficou também evidenciada a necessidade de compreender inicialmente quais os objetivos do ECS, para então pensar no que ele é ou representa, estabelecendo-se uma linha muito tênue de diferenciação entre um e outro. Assim, o debate sobre o ECS imprimiu um movimento dialético entre os significados acerca do que ele representa, seus objetivos e o papel dos sujeitos, enfatizando-se o fazer docente e das enfermeiras dos serviços, nesse processo.

Do tema-problematizador O QUE É O ECS, os elementos constantes identificados compreenderam:

- O ECS como experiência fundamental na formação, caracterizado pelo contato com prática profissional.
- Autonomia/descoberta de potencial.
- Ação – reflexão / criticidade.
- Integração teoria e prática.
- Integração ensino e serviço.

A partir do tema-problematizador envolvendo QUAIS OS PROPÓSITOS DO ECS, foram identificados os seguintes “elementos constantes”:

- Vivenciar a profissão
- Autonomia – desenvolver potencial
- Integração teoria e prática
- Integração ensino serviço pelo compartilhar de objetivos
- Transformação da realidade – olhar crítico e problematizador.

Dos temas problematizadores, emergiram dificuldades e potencialidades encontradas para a concretização dos objetivos do ECS envolvendo o papel dos docentes orientadores e dos enfermeiros dos serviços. Esses aspectos contribuíram para reforçar e ressignificar as crenças e valores dos sujeitos acerca dos objetivos do ECS numa perspectiva coletiva.

Com estes dados, consideramos que a etapa de *Pré-análise* foi finalizada com a identificação das **seis unidades de registro** significadas a partir das sínteses do grupo focal, sendo:

- Vivência prática da profissão enquanto experiência pré-profissional,
- Descoberta de potencial do ser enfermeiro,
- Autonomia,
- Integração Teoria-Prática,
- Integração Ensino-Serviço
- Transformação da Realidade.

Considerando-se a necessidade de sistematização do processo de análise e conseqüente discussão à luz do referencial teórico adotado nesse estudo, a Filosofia da Práxis, retomamos o material produzido nas sessões de grupo focal submetendo-o às demais etapas da Análise Temática.

Na etapa de *Exploração do Material*, após retermos repetidas vezes as falas registradas e agruparmos os fragmentos dos discursos de acordo com as unidades de registro-temas identificadas na pré-análise, partimos para a codificação em categorias, visando alcançar os núcleos de sentido. Desse modo, a classificação e a agregação dos dados foram realizadas a partir de recortes do texto dentro dos temas elencados. Utilizamos o critério semântico no agrupamento dos significados que emergiram a partir das unidades de registro. Destas, emanaram quatro categorias, as quais receberam uma denominação que melhor expressou o significado daquele conjunto. As categorias estabelecidas foram:

- **O Estágio Curricular Supervisionado como Atividade Prática;**
- **O Estágio Curricular Supervisionado como Exercício de Autonomia;**
- **O Estágio Curricular Supervisionado como Práxis;**
- **O Estágio Curricular Supervisionado como possibilidade de Integração Ensino-Serviço.**

Na etapa de *Tratamento dos Resultados*, procuramos colocar em relevo as informações obtidas, a partir da correlação das idéias principais com o referencial da

Filosofia da Práxis. Este movimento possibilitou a busca de apoio teórico às conclusões acerca das conexões encontradas. A interpretação dos resultados é apresentada no capítulo a seguir.

6 COMPREENDENDO O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM

Nesta pesquisa, o processo de identificação dos elementos essenciais atribuídos aos significados do Estágio Curricular Supervisionado na formação do enfermeiro, configurou-se em categorias temáticas, que entendemos serem representativas dos debates realizados no Grupo Focal. Desse modo, as reflexões originadas no processo de sistematização e interpretação dos dados, norteadas pelo referencial do estudo, levaram à compreensão do Estágio Curricular Supervisionado a partir de quatro categorias denominadas: **O Estágio Curricular Supervisionado como Atividade Prática; O Estágio Curricular Supervisionado como Exercício de Autonomia; O Estágio Curricular Supervisionado como Práxis e O Estágio Curricular Supervisionado como Possibilidade de Integração ensino-serviço.**

Para iniciarmos a discussão dos resultados, os quais apresentamos nesse capítulo, é importante salientarmos que, diante da necessidade imperiosa que uma pesquisa denota em relação aos resultados serem “acomodados” em categorias, este processo não pode levar o leitor a concebê-las como pontos de vista fechados em si. Antes sim, que essa “acomodação” metodológica, possa “incomodar” o leitor, incentivando-o à busca da percepção do movimento dialético que foi impresso na captura dos significados do ECS, e que transcendem os limites das categorias.

Diante disso, queremos ressaltar a complexidade envolta na interpretação de dados coletados em grupo focal, uma vez que seu contexto se caracteriza por ser um ambiente psicossocial, em que um grupo apresenta uma química e uma dinâmica maiores que a soma de seus membros (CAREY, 2005).

Neste sentido, ao interpretarmos os dados à luz da Filosofia da Práxis, não o fizemos, atribuindo um *nível de práxis* a cada uma das categorias, como algo estanque. Procuramos, nesse processo, apresentar os níveis como transitórios e dialéticos, cuja passagem de um nível a outro, marcada pelo grau de conscientização, não representa

movimento em uma única direção. Ou seja, não é necessariamente passagem só de ida, mesmo que a níveis de práxis mais elevados. Os vínculos entre os níveis de práxis não são imutáveis, pois como diz o filósofo: “eles se dão no contexto de uma práxis total, determinada por sua vez por um tipo peculiar de relações sociais. Por isso, o espontâneo não está isento de elementos de criação, e o reflexivo pode estar a serviço de uma práxis reiterativa”(VÁZQUEZ, 1986, p. 246).

Esse movimento, passagem de práxis reiterativa a criadora e de espontânea à reflexiva e vice-versa, pôde ser percebido no Grupo Focal, tanto em seu processo de discussão grupal como em seu ‘produto’. Assim, nosso olhar é de que as categorias, que abraçam os temas, *prática, autonomia, práxis e integração ensino-serviço*, concomitantemente incorporam criação e imitação, ingenuidade e crítica, reiteração e transformação.

6.1 O estágio curricular supervisionado como atividade prática

A proposição em torno dessa categoria de análise, está centrada na discussão sobre a compreensão do conceito de **prática** relacionada ao ECS, na tentativa de diferenciar os significados que são atribuídos a este termo na linguagem corrente²⁵, em busca da sua compreensão enquanto práxis, segundo o conceito de Adolfo Sanchez Vázquez.

Partimos do ponto de vista de que o Estágio Curricular Supervisionado possui uma característica fundamental, que é a de se estruturar na aprendizagem **prática**. Levantamos assim um ponto central de um dos paradigmas adotados historicamente na Enfermagem, que diz respeito a “supervalorização da prática como modelo desejável e exclusivo de realização de trabalho [...]” (LEOPARDI, 1994, p. 84), em que a busca pela cientificidade da profissão exacerbou o domínio das competências técnicas. Em termos de processo de formação, obviamente essas competências são adquiridas na prática. No entanto, a formação de sujeitos reflexivos e críticos com capacidade de

²⁵ Ao termo **prática** pode-se atribuir um significado de atividade utilitária e tarefa.

entender as articulações complexas que se desenvolvem no cotidiano profissional não pode circunscrever o *contato com a prática profissional* unicamente à conquista de competências técnicas. Essa premissa nos remete então, ao questionamento de que ação ou atividade está sendo concebida enquanto prática e qual sua finalidade. Nessa lógica, deve se levar em consideração que a intenção pedagógica que prefigura o Estágio é determinante dessa prática, a qual se concretiza em atividade real. Essa intencionalidade, entendida como atividade da consciência, é que permite antecipar idealmente o resultado pretendido com a atividade prática. Vázquez (1986) nos lembra que a atividade própria do homem não pode ser reduzida à sua expressão exterior; pois a atividade da consciência é inerente à ação humana. Ao conceber essas duas dimensões – consciência e ação – estamos falando de práxis.

No entanto, quando esse caráter prático se mostra aprisionado à ação, em detrimento da reflexão, podemos perceber que essa prática reforça aquilo que já está instituído, caracterizando-se em práxis reiterativa.

Desse modo, considerando-se a intencionalidade do ECS enquanto atividade prática, foi possível identificar nesse estudo, alguns indicadores dessa práxis.

As reflexões do grupo focal pareceram inicialmente apontar o ECS como um exercício acadêmico eminentemente prático. Ou seja, ir a campo e “fazer”, no qual são privilegiados quase que exclusivamente o aperfeiçoamento das habilidades técnicas e da destreza manual, além do cumprimento de ordens e normas em favor da reprodução daquilo que já estabelecido na prática profissional, como modelo a ser seguido.

No entanto, a apropriação crítica de vários pontos levantados, imprimiu a ressignificação do Estágio num sentido mais amplo, entendendo-o como espaço privilegiado na construção da práxis profissional. Desse modo, o desvelamento dessa práxis, partiu inicialmente de uma questão elementar compreendendo a diferenciação entre o ECS e as demais atividades práticas presentes no processo de formação. É importante salientar que algumas das participantes, no início de nosso estudo, não faziam uma distinção entre ambos.

Para mim no começo o ECS era tudo a mesma coisa que os outros “estágios”. Estando aqui a gente está crescendo (E11S3).

A gente tem o hábito de falar “estágio” para a parte prática das disciplinas. O que a gente chama de estágio curricular, é na verdade essa parte prática que a gente faz no campo. Mas agora pra mim já está bem claro (E4S2).

Nos capítulos iniciais, já havíamos discutido a existência de uma discordância acerca dos propósitos e características do ECS em relação às demais atividades práticas dos anos iniciais da formação, reforçado pela duplicidade de interpretação das legislações. Durante momentos do debate em que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) foram analisadas, este aspecto também emergiu no grupo, sinalizando a necessidade de compreensão de como essa prática diferencia-se a partir de um nível de complexidade crescente ao longo do currículo, pontuando-se os elementos que a fazem ser um momento diferenciado da formação. Além disso, o questionamento de quais competências são agregadas nesse processo e de como elas se manifestam na experiência do ECS.

A própria estrutura que favorece essa confusão. Que estágio é esse? Tem que ser uma coisa que diferencie... Será que tem? Uma experiência proporcionada por outro momento, outras estratégias... [...] (E9S2).

É o estágio que ocorre nos dois últimos semestres? E os outros estágios? (E11S2).

Esses aspectos levantados no grupo, retratam um movimento impresso dentro das escolas de enfermagem que atualmente vivenciam a busca pela adequação às diretrizes. Desse movimento, observamos que, se por um lado tem mobilizado docentes e demais sujeitos envolvidos na formação para o questionamento dos propósitos do ECS, por outro lado, este tem desencadeado uma série de confusões acerca das concepções de estágio, evidenciadas em muitas realidades dos cursos de graduação em Enfermagem no Brasil, constatado na décima edição do SENADEN²⁶. Neste evento, participando de oficinas e painéis, observamos a diversidade de olhares

acerca do ECS onde, infelizmente, constatamos que muitas escolas ainda não incorporaram as DCN, tentando organizar todas as atividades práticas da formação na experiência do ECS.

Acreditamos que uma das causas possa ser o fato deste processo não estar imbuído de uma reflexão mais crítica e abrangente, por parte das escolas/cursos, acerca das diretrizes para a educação em enfermagem, construídas pela própria profissão.

Partindo da concepção de ECS como a atividade desenvolvida nos dois últimos semestres do curso e em estreita relação com o mundo do trabalho em enfermagem, o grupo discutiu sua significação. Buscamos assim, uma aproximação desses significados, identificando os ‘indicadores’ que traduziram o entendimento do estágio como **atividade prática**, classificados como:

- aprimoramento para a prática profissional,
- prática reflexiva e crítica

6.1.1 Aprimoramento para a prática profissional

Um dos primeiros significados atribuídos ao Estágio, foi o de representar um momento de aprendizado imprescindível na formação, por propiciar o ***aprimoramento para a prática profissional***.

Ao analisarmos esta dimensão atribuída ao ECS, encontramos num primeiro plano a correlação do aprimoramento das competências por meio do confronto com a realidade concreta do trabalho em enfermagem, numa etapa da formação em que o aluno já conquistou algumas competências. Trata-se, portanto, de um momento no qual o aluno experiencia o *ser enfermeiro*, no sentido do que Backes (2000) refere como vivenciar o desempenho das atividades profissionais durante uma vivência acadêmica pré-profissional, como se percebe nas seguintes falas:

É vivenciar o ser enfermeiro. Experiência mais próxima possível na formação do ser enfermeiro (E2S2).

²⁶ Este SENADEN foi realizado entre os dias 9 e 12 de agosto de 2006 em Brasília (DF) e o eixo central das discussões girou em torno das conquistas, avanços, desafios e perspectivas na educação em enfermagem, envolvendo uma retrospectiva histórica dos 80 anos da ABEn.

Vivência pré-profissional (E14S2).

Acredita-se que, nessa etapa da formação, o aluno tenha conseguido aproximar-se do perfil profissional idealizado. Com base no entendimento de que o ECS é uma experiência significativa de construção da identidade profissional, esse se mostra como espaço privilegiado de aprimoramento, de compreensão, enfim de resignificação de competências necessárias para o exercício da profissão, como manifestado a seguir:

[...] nós, docentes esperamos que ele desenvolva ou que ele atinja habilidades (E4S2).

Serve para desenvolver o conhecimento cognitivo e as habilidades técnicas, relacionando o teórico idealizado com a realidade (E1S3).

É ali que você vê realmente quem tem potencialidades para assumir a profissão, considerando a autonomia, habilidade técnica e papel social [...] (E6S2).

[...]Consolidar o ensino, o conhecimento? Mas na verdade ele não se consolida, né? (E9S2).

O aluno é o responsável, digamos mesmo com a responsabilidade que tem com o campo, com o paciente, com a família, com a equipe que tá ali (E7S2).

Neste sentido, encontramos nas falas elementos que remetem a duas classes de competências da formação profissional; as técnicas e as políticas. Demo (2005) chama atenção para os desafios na formação dessas competências, enfocando que a competência técnica exige a necessidade de profissionalismo e do domínio de conteúdos, sem no entanto deixar de levar em conta a inconstância destes, frente às

permanentes inovações. Inclui-se aí o saber pensar para a vida toda. Para as enfermeiras, o Estágio propicia o desenvolvimento de saberes. Porém, ressaltam a impossibilidade do conhecimento ser consolidado como algo estável e terminal. Assim, o ECS apresenta-se como espaço mobilizador de competências incluindo o construir de novos saberes e a capacidade de identificar que os conhecimentos são provisórios. Isto exige o reconhecimento de que os conhecimentos podem ser sempre desconstruídos e reconstruídos.

Na segunda competência - a política - o autor explora a politicidade enquanto habilidade do ser humano em influir no seu destino com liberdade e responsabilidade; o saber intervir, saber cuidar e saber questionar tendo em vista aspectos de cidadania, de convivência em sociedade e da habilidade de “convencer sem vencer” dentro de uma perspectiva de diálogo. Neste sentido, o Estágio é também caracterizado como propiciador das competências que privilegiam a significação da identidade profissional enquanto **prática** social. Essa identificação, por corolário, deveria levar à significação pelo aluno, do compromisso profissional com a sociedade, imbuído de um saber específico da profissão e de um saber consciente de sua condição de sujeito social, histórico e transformador. Entendemos que, por sua vez, o reconhecimento dessa identidade corrobora com uma práxis que, não se concebe apenas “como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (VÁZQUEZ, 1986, p.5).

Ainda na análise das discussões acerca da **prática** desenvolvida no Estágio, pudemos identificar o ECS como espaço que dá visibilidade às interações complexas, por meio da necessidade que os alunos apresentam em ressignificar o aprendizado já construído, a partir do confronto com a prática profissional, em um determinado contexto. Ou, como relata Morin (2004), uma necessidade cognitiva de inserir um conhecimento particular num dado contexto, situando-o em seu conjunto. Esse aspecto é ilustrado nas seguintes falas:

Momento de aprendizado que tem alguns critérios diferenciados. Na Semiologia ele vê A, na Pediatria, C. Nesse estágio final ele tem espaço para praticar o que ele vivenciou e a concepção que ele formou ao longo do curso todo (E2S2).

O aluno descobre a autonomia do ser profissional. Ele consegue fazer isso nesse momento porque vai estar amparado pela formação que ele já vivenciou(E12S2).

O estágio serve para operacionalizar concepções e idéias desenvolvidas durante a graduação (E8S2).

Momento de ousar, porque ele tem uma maior bagagem com o conhecimento apreendido[...] Eu também coloquei que serve de passaporte para a vida profissional, que sem ele não pode ser profissional (E6S2).

Ao retomarmos a idéia de complexidade, não podemos deixar de compreendê-la como algo não exclusivo ao ECS. A capacidade de apreender a complexidade das interações, envolvendo conteúdos, pessoas, contextos e outros que se projetam no ECS, está interligada com a prática educativa desenvolvida nos anos que antecedem ao Estágio. Em outras palavras, o conhecimento oportunizado no ECS não consegue sozinho dar conta da apreensão da multidimensionalidade das competências inerentes à formação do enfermeiro, quando estes são fragmentados em parcelas no início da formação. Além disso, Morin (2004) adverte que as realidades se apresentam com problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais e multidimensionais, para os quais existe uma ampla e profunda inadequação entre os saberes separados, fragmentados e compartimentados entre disciplinas. Como resultado dessa fragmentação dos saberes, encontra-se o desenvolvimento de uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo, pois fica cega, inconsciente e irresponsável.

Como vimos, as enfermeiras apontam o ECS como lugar no qual essa capacidade de correlação de conhecimentos e habilidades adquiridas se viabiliza, em que é valorizado o suporte dos anos iniciais da formação, como propiciador da emancipação do aluno. Todavia, durante as discussões do grupo focal, as enfermeiras também sinalizaram sua frustração diante da incapacidade apresentada por muitos alunos, de fazer correlações mais complexas e de perceber os problemas essenciais de uma dada realidade.

[...] a gente percebe assim que os alunos dizem: eu mudaria essa planta, eu faria essa sala assim. Mas por que você mudaria? O que tem de ligação com tudo que você aprendeu? [...] Então a gente vê que eles não conseguem fazer o casamento de todo aprendizado que tiveram.[...] E a gente sofre um pouco com eles. A gente até se frustra. Eu gostaria que eles fossem mais capazes de ver todas essas questões (E3S2).

Ao analisarmos essa contradição, ressaltamos a origem dessa grave inadequação entre os saberes, relatada por Morin, como diretamente proporcional às possibilidades que a vivência acadêmica imprime na formação, de acordo com o grau de interação entre as partes e o todo, a que ela dá visibilidade. Disso denota que, uma práxis estimuladora do pensar complexo, reitera este pensar complexo. O que, nesse caso, trata-se de uma reiteração positiva do ponto de vista do aprendizado que é oportunizado. Logo, levando estes aspectos para o contexto do ECS, o salto para uma práxis reflexiva ao pensar complexo no Estágio, demanda acesso a uma prática pedagógica que valoriza essas interações.

Na discussão dessa categoria, o ECS como atividade prática de aprimoramento para a vida profissional, reconhecemos o estágio como locus onde a identidade profissional é construída e referida (BURIOLLA, 1995). Assim, o ECS revela-se como uma experiência acadêmica fundamental de aproximação da vida profissional por meio da vivência na realidade dos serviços, propiciando um momento de ação-reflexão-ação do aluno sobre a sua construção do *ser enfermeiro*, enquanto descoberta, crescimento e amadurecimento. Parafraseando Freire, seria a vivência prática como ponto de partida para a construção do conhecimento libertador rumo à emancipação profissional.

[...] esse momento onde ele vai se ver caminhando com as próprias pernas [...] que ele vai mostrar e tomar consciência e que é capaz [...] e ver as potencialidades que ele tem e o que ele poderia melhorar nesse período para a vida profissional (E5S2).

[...] para se auto-afirmar, para se auto-conhecer, para dizer: eu sei, eu posso! (E12S2).

Enfim, com as discussões realizadas no grupo focal, identificamos que o aprimoramento da prática profissional por meio do processo ensino-aprendizagem oportunizado no ECS, se dá a partir do (re)conhecimento da identidade profissional, das competências desenvolvidas e da possibilidade de articulação dos saberes construídos num nível de complexidade crescente. Entretanto, para a formação de uma práxis profissional criativa e reflexiva, não basta a vivência prática de uma situação pré-profissional no contexto dos serviços de saúde, mas sim o reconhecimento da necessidade de uma prática pautada em criticidade.

6.1.2 Prática reflexiva e crítica

O estímulo ao desenvolvimento do pensamento reflexivo foi significado pelas participantes como uma das finalidades da formação em enfermagem, em que o ECS compreende um espaço/tempo que proporciona a prática da reflexão e da criticidade. Freire (2001) nos fala dessa criticidade como uma atitude comprometida, que devemos assumir diante da realidade. Essa atitude, se revela na busca pela verdade dos fatos, fazendo-se valer dos conhecimentos científicos disponíveis sem porém, deixar-se iludir mediante uma atitude de neutralidade em face desses conhecimentos. Nesse processo, o papel da consciência é fundamental. Logo, essa atitude comprometida e não neutra diante da realidade, característica de uma consciência crítica, leva ao entendimento de conhecimento como processo que implica na ação e na reflexão do homem sobre o mundo. Daí a reflexão e a criticidade estarem intimamente relacionadas com a práxis.

A partir dessa visão, voltamos novamente à concepção do ECS como atividade prática, que como tal, demanda uma ação concreta sobre a realidade. Essa ação, por sua vez, é predeterminada por uma intencionalidade, a qual nem sempre irá conduzir a uma práxis transformadora, pois a finalidade da ação é que determinará se a realidade será mantida ou modificada. Diante dessas possibilidades de ação, o poder de reflexão e de criticidade é que determinam o nível de práxis a ser alcançada, o que depende

consequentemente se a consciência é mais ou menos ingênua.

Freire ainda nos alerta para a possibilidade dos homens anestesiarem-se em seu processo reflexivo, resultando numa mitificação da realidade. “O elemento mítico aí introduzido não proíbe propriamente que o homem pense; dificulta o exercício de sua criticidade, dando ao homem a ilusão de que pensa certo”(FREIRE, 2001, p.119).

Correlacionando com Vázquez, seria a ausência de uma consciência sobre a consciência da prática que determinaria a natureza dessa reflexão, na qual incidiria uma práxis espontânea e tarefaira, com pouco poder de transformar a realidade.

Nesse indicador do Estágio como atividade prática que a qualifica como reflexiva e crítica, encontramos elementos que subsidiaram o pensar sobre os propósitos do estágio, a ponto do grupo contemplá-los nos objetivos do ECS relacionados à experiência acadêmico-profissional reflexivo-crítica.

No entanto, é importante destacar que na trajetória dos debates, não foram evidenciados aspectos que elucidassem indicadores que permitiriam atribuímos um significado mais aprofundado para o exercício da reflexão e criticidade, no processo de aprendizagem do ECS, como vemos a seguir:

Quando o aluno entra na universidade ele tem que exercitar a reflexão, ter oportunidade de desenvolver isso, esse pensamento reflexivo (E3S4).

O estágio no meu entendimento é um reforço de tudo isso, que ele começa lá no primeiro semestre (E6S3).

É um momento em que isso pode ser empoderado (E12S4).

Provocar a reflexão para a realidade do serviço (E10S5).

Esse fato pode revelar uma incoerência ainda presente em relação ao discurso e a ação das educadoras frente a esses aspectos. Ou seja, a superficialidade com que esses elementos aparecem no discurso, não garantem por si só a sua efetivação na prática do Estágio. Por outro lado, percebemos que na maioria das vezes, o processo

de mudança se inicia pelo discurso, em que a aproximação sucessiva entre o falar e o fazer, permeada por uma vigilante reflexão, impulsiona as transformações.

Todavia, um outro aspecto com relação ao indicador da prática reflexiva e crítica, aponta a correlação estabelecida entre criticidade e autonomia. Para Reibnitz (2004), os espaços de autonomia e liberdade se configuram como estímulos ao processo criativo e ao desenvolvimento da atitude crítico-criativa. Seu estudo, com base na análise das relações pedagógicas efetivadas nas diversas experiências, cenários e estratégias de ensino-aprendizagem de um curso de enfermagem, revelou que a relação pedagógica instituínte²⁷ encontra mais espaço para manifestar-se nas fases mais avançadas do curso, quando são vivenciadas as atividades no campo prático, e “professoras e alunas passam a desenvolver suas atividades no contexto real, exercitado no mundo do trabalho, no qual se defrontam com situações incomuns que provocam o desenvolvimento do pensar crítico e a tomada de decisão como manifestações de autogovernabilidade destes atores” (REIBNITZ, 2004, p.116).

Ou seja, os espaços de autonomia e liberdade se manifestam de diferentes formas nas relações pedagógicas das diferentes experiências de aprendizagem. Nessa perspectiva, acreditamos que, no ECS, a liberdade e autonomia encontram um lócus no qual os sujeitos são estimulados a vivenciá-las, logo, um lócus propício ao exercício da reflexão e da criticidade, como expressa a fala a seguir:

No estágio o aluno tem oportunidade de experienciar de forma mais autônoma isso: a criticidade, a reflexão (E12S2).

Vale ainda nos manifestarmos em defesa de que esse lócus promotor do exercício da liberdade e autonomia, não cabe apenas aos anos terminais da formação.

²⁷ Para Reibnitz (2004) a *relação pedagógica instituínte* é caracterizada pelas *brechas* e *quebras* presentes no processo pedagógico. As *brechas* caracterizam-se por expressões do potencial criativo, que podem favorecer a mudança do instituído nas relações pedagógicas. São percepções da existência de outras possibilidades de ações no processo pedagógico que podem vir a ser ponto de partida a novos processos. As *quebras* levam em conta que há possibilidade de expressão da autogovernabilidade, da autonomia, dos processos de sujeição (*de sujeito para sujeito*), resultando numa nova composição do processo pedagógico como trabalho vivo em ato.

Acreditamos que o ECS se constitua num espaço peculiar no qual esses elementos imprescindíveis na formação de sujeitos, promotores de mudanças, podem ser significados, o que não diminui a necessidade dos docentes e dos profissionais da enfermagem buscarem outras formas de realização de uma educação emancipatória, já nos anos iniciais da graduação. Aliás, este tem sido um desafio dos educadores em Enfermagem.

Retomamos a idéia, já apresentada e defendida nesse estudo, de que o ECS oportuniza uma aprendizagem significativa crítica, na medida em que estimula uma prática reflexiva no *contato com a realidade* do mundo do trabalho. Essa se manifesta na re(elaboração) sucessiva de novos conhecimentos a partir dos questionamentos que emergem das interrelações estabelecidas no cotidiano. Assim, a aprendizagem crítica, a partir da ressignificação dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação e da vida como um todo, fundamenta-se na reflexão que “possibilita uma releitura da prática anterior, relacionando o conhecimento com a realidade, descobrindo equívocos e erros cometidos, provocando necessariamente uma melhoria da compreensão do que deveria ter sido praticado” (REIBNITZ e PRADO, 2006, p.133).

No entanto, cabe-nos chamar atenção, que não basta o contato com a realidade e nem a compreensão dos erros para que a crítica seja necessariamente criadora. Ou seja, tais aspectos não garantem por si só que a realidade não seja reiterada, apenas modificando-se a sua “maquiagem”. Tomando as idéias das autoras, as transformações mais profundas exigem o exercício do pensar complexo, mobilizado pelo pensar crítico e criativo, o qual na vivência do ECS leva o aluno a enfrentar os desafios da profissão, na perspectiva de uma atitude questionadora. Por isso esse “contato com a realidade” não pode revestir-se de uma atitude meramente contemplativa por parte do aluno. Aí revela-se a necessidade de promoção de um espaço de autonomia, que o faça transpor a inércia que é só contemplativa, ou o fazer reiterativo, em direção a uma postura de questionamento. Sem dúvida, envolve o mergulhar nos espaços intercessores – das relações, munindo-se da prática de duvidar e analisar. Além disso, envolve uma atitude que possibilite revelar a intencionalidade, o sentido e a direcionalidade que movem a prática da enfermagem num determinado contexto. Em outras palavras, o estágio como práxis imbuída de um elevado nível de

consciência - a práxis reflexiva. Esta, demanda o reconhecimento da autonomia do aluno, através do respeito ao seu direito de exercitar a curiosidade e a inquietação. Com isso, a capacidade de agir e refletir torna-se condição indispensável para que o aluno, como futuro profissional, possa assumir um ato comprometido. Relembrando Freire, um ato de compromisso com a sociedade (FREIRE, 1986).

Enfim, a análise desta categoria nos permite associar o significado do ECS com a idéia de **prática**. Não como uma prática do *fazer*, enquanto pura atividade, ou de acordo com Backes (2000), não como um evento unicamente experimental. Mas como uma intencionalidade de relacionar a prática *do fazer, do saber e do ser* enfermeiro, que se materializa no encontro real com o universo laboral da prática da profissão.

6.2 O estágio curricular supervisionado como exercício de autonomia

A questão da *autonomia* na Filosofia da Práxis está em estreita ligação com o conceito de alienação. Em ambas, há uma forte correlação entre o trabalho (produto do trabalho) e as relações humanas sociais, bem como entre a forma como estas se manifestam nas relações de produção. O homem ao reconhecer-se autônomo, logo, com capacidade de auto-governar-se e de autodeterminar-se, é capaz de reconhecer também seu próprio desenvolvimento histórico-social nas relações que são estabelecidas no trabalho e no resultado de seu trabalho. Por outro lado, quando esta autonomia é transferida a um objeto exterior ao homem, não lhe permitindo enxergar a essência humana e social que existe no produto de seu trabalho e nas relações sociais estabelecidas em seu processo, o homem encontra-se em alienação. Ou seja, ele encontra-se como um sujeito capaz de produzir, logo, sujeito ativo, mas que não se reconhece em sua própria atividade. É então sujeito “coisificado” (VÁZQUEZ, 1986).

Neste sentido, podemos discutir sobre a produção ou criação de que um sujeito autônomo ou um sujeito alienado é capaz. Questiona-se, então, se os níveis de práxis alcançados são os mesmos, por um sujeito e outro. Acreditamos que não.

Uma práxis criadora e reflexiva, que imprime como resultado a criação de algo inédito que não pode ser determinado previamente pela sua natureza imprevisível,

exige do sujeito que a pratica, um elevado nível de consciência crítica, caracterizada pela sua capacidade reflexiva. Segundo Japiassú e Marcondes (2001), a consciência crítica e reflexiva se estabelece na medida em que, a consciência (do homem) examina sua própria constituição, e seus próprios pressupostos. Isto demanda autonomia.

Para Vázquez (1986, p. 264):

O trabalho criador pressupõe a atividade indissolúvel de uma consciência que projeta ou modela idealmente, e da mão que realiza ou plasma o projetado numa matéria. O produto dessa atividade unitária é, por isso, o coroamento de uma atividade consciente do produtor e, por conseguinte, o objeto produzido revela, exprime, o homem que a produziu.

Todavia, uma práxis repetitiva, que por ser reiterativa da realidade, tem pouco poder de transformação, é caracterizada por seguir um modelo subjetiva e objetivamente já estabelecido à priori, demandando pouca consciência no processo prático, pois sua finalidade é repetir algo já existente. Nela, “o resultado nada tem de incerto, e a criação nada tem de aventura. Fazer é repetir ou imitar outra ação. A lei que rege as modalidades da ação é previamente conhecida, bastando sujeitar-se a ela.” (VÁZQUEZ, 1986, p. 258). Disso, resulta uma alienação do homem em relação ao seu potencial para a mudança, a ser plasmada em seu ato criador. Nesse caso, na práxis reiterativa, a autonomia não está no homem que produziu algo com sua ação, pois segundo Vázquez (1986, p.452)

os homens (o trabalhador individual, ou as relações sociais) ficam separados **dos produtos** em que se objetivam, e **estes** se tornam autônomos, escapam ao controle humano (do operário ou da sociedade) e se apresentam com um poder próprio.[...], estamos diante de uma estrutura fundamental de alienação: contradição entre os homens e sua realidade que se opõe a eles como uma realidade exterior, estranha.

Daí, podemos inferir que, se a realidade é estranha ao homem, como pode reconhecer-se nela? Ou ainda como transformá-la? Uma possível resposta seria, inicialmente reconhecendo-se autônomo!

Passando para a questão da autonomia profissional, sabemos que ela depende de vários aspectos que permeiam a conquista de competências, que se iniciam no processo de formação profissional. Desse modo, nessa categoria de análise, estamos discutindo como a autonomia é significada no ECS e no currículo do curso de enfermagem.

O conceito de autonomia foi discutido no grupo focal em vários momentos, sendo manifestado a partir dos três grandes temas problematizadores.

Assim, os debates iniciaram a partir da concepção de que o estágio é entendido como espaço/tempo de **desenvolver** a autonomia.

Serve para desenvolver a autonomia. Emancipação profissional.(E6S2).

Desenvolvimento da autonomia, vivência, crescimento, responsabilidade e tomada de decisão (E10S5).

Momento onde o aluno desenvolve sua autonomia escolhendo uma temática de seu interesse e o campo onde ele vai estagiar...(E17S2).

É uma proposta que auxilia na construção da autonomia [...] O aluno é o responsável, digamos com a responsabilidade que tem com o campo, com o paciente, com a família, com a equipe que tá ali.(E7S2).

Podemos considerar estas idéias como ponto de partida das reflexões no qual a autonomia é significada como objetivo do ECS. Como estratégias para o seu desenvolvimento, são apontadas as possibilidades de escolha e tomada de decisão, que o aluno possui frente ao planejamento do seu estágio.

Alonso (2003) refere que de acordo com a estratégia utilizada no ECS é que se

oportuniza ao aluno um espaço de auto-determinação como propositores do amadurecimento da postura acadêmico-profissional, pois o fato do aluno assumir a condução do processo, fortalece o compromisso e a responsabilidade para com a assistência proposta no seu projeto. Para a autora, o desenvolvimento dessa autodeterminação e auto-confiança do aluno provém do exercício da liberdade e autonomia envolvendo a responsabilidade e o compromisso com as próprias decisões e atitudes.

Além desse aspecto, ao entendermos o Estágio como espaço de vivenciar o mundo do trabalho da enfermagem, destacamos que a autonomia do aluno encontra oportunidade de ser significada, também, por meio das relações e interações que se dão no cotidiano dos serviços. Rodriguez e Leitão (2000), citando Canivez, referem que na interação do cotidiano onde são compartilhados valores, atitudes, idéias e evidenciadas diferenças, é que os indivíduos se constroem. O autor lembra que a autonomia e autodeterminação são atributos inerentes à condição humana de sujeito livre. Como tal, sujeito independente, logo preparado para tomar decisões e assumir suas conseqüências.

Num segundo momento do debate, durante o pensar sobre o que é e para que serve o Estágio em relação a autonomia, as enfermeiras questionaram que não caberia ao ECS o objetivo de **desenvolver** a autonomia, mas sim de **vivenciá-la**. Seria o **exercício** da autonomia, como expresso a seguir:

A gente tem que pensar qual é o objetivo do estágio. Tem o conhecimento que ele construiu nas outras experiências. Aí a gente acha que o ECS, esse conhecimento final, vai dar conta dessa autonomia? [...]Eu coloquei autonomia. Como exercício da autonomia! (E9S2).

Não é conhecimento final, mas nesse momento ele tem a oportunidade de experienciar isso de forma mais autônoma.[...] Eu coloquei que é uma experiência de autonomia e descoberta. O aluno não tá mais numa redoma.(E12S2).

É uma experiência de autonomia. O aluno vivencia o andar com as próprias pernas (E5S2).

A autonomia passa então a ser objetivada como **exercício**, como momento de por em ação uma autonomia já relativamente construída, contrapondo à idéia inicial de **desenvolver**, no sentido de dar origem à autonomia. Com o amadurecer do debate, as enfermeiras consideraram que nenhuma experiência isolada de formação, dá conta dessa autonomia, e passam a conferir-lhe um sentido de processo. Freire (2006, p.107) nos lembra que “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada.”

Nessa perspectiva, é levantada a necessidade de compreender a construção da autonomia dos sujeitos, em todo o processo de ensino-aprendizagem que ocorre no currículo. Ou seja, na busca pelo significado da autonomia no ECS torna-se fundamental a noção de *autonomia/dependência* construída ao longo da formação, a qual envolve como sujeitos centrais, professor e aluno. Para Morin (2004, p. 118), a autonomia nunca é possível em termos absolutos, mas sim em termos relacionais e relativos, pois “quanto a nós, seres culturais e sociais, só podemos ser autônomos a partir de uma dependência original em relação à cultura, em relação a uma língua, em relação a um saber.” Logo, entendemos que no ECS, a autonomia também se manifesta de acordo com essa natureza.

Destacou-se na discussão a comparação entre as atividades pedagógicas desenvolvidas nos semestres anteriores ao ECS, e a necessidade de questionar a autonomia como um fim a ser alcançado na formação do enfermeiro, que depende das ações pedagógicas desenvolvidas ao longo do curso.

Questiono o que nós vamos estar fazendo no decorrer do curso, lá no profissionalizante, o que cada disciplina, cada campo vai estar fazendo como estratégia para alcançar o objetivo... Penso que começar a trabalhar bem mais a parte da iniciativa, da autonomia e da responsabilidade (E4S2).

Concordo que a autonomia e a liberdade do aluno durante os outros estágios ainda falta, mas é muito de questão pessoal.[...] Precisa situar o aluno mais antecipadamente no currículo (E8S2).

O que está forte é essa idéia de autonomia no final. Esse para o que serve deve ser significado ao longo da formação. É bom pensar que é um momento de emancipação, mas o que a gente realmente está fazendo ao longo dos semestres? (E12S2).

O professor é um motivador. Diferente dos outros estágios, pois nesta fase o aluno está mais livre. É o aluno que tem que descobrir (E15S3).

Percebemos que existe uma lacuna nos anos iniciais da formação expressa nas dificuldades que os alunos apresentam em assumir o ECS como espaço de exercício de autonomia. O debate sobre este aspecto configurou no grupo focal um momento de reflexão crítica sobre a prática docente. Para Freire (2006, p. 38), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” Neste sentido, com base no seu fazer docente, as participantes destacaram que as dificuldades dos alunos em relação ao seu exercício de autonomia convergem para as dificuldades que os professores apresentam em promovê-la.

A gente percebe assim nesse Estágio, que é um sofrimento grande para o aluno, um momento de perder aquela mãezona que vai resolver como é que ele vai fazer. Isso acontece muito subitamente para eles.[...] A gente coloca a questão da autonomia.[...] A gente repete tanto esse vício de não proporcionar autonomia pra eles. Não sei se é um pouco de insegurança da gente como professor, ou é repetindo as coisas que a gente aprendeu, ou de medo de que ele vai usar a liberdade e vá muito longe, que eu não consiga alcançá-lo. [...] Com autonomia, até onde eu vou poder alcançar ele? (E3S2).

A gente segura, segura e no final solta e o aluno não consegue significar (E12S2).

O aluno tem disso: porque eu quero que ele (professor) me diga! Porque eu quero perguntar para ele! Mas o que isso vai resolver no momento? O aluno tem que correr atrás. Ele tem que buscar (E7S3).

A autonomia como algo a ser conquistado na formação profissional, não pressupõe uma relação unidirecional entre quem a promove e quem a constrói. Parte-se da concepção de que educador e educando devem significá-la nas suas relações.

Freire (2006), coloca que é um imperativo ético, o professor estar permanentemente alerta em relação ao respeito à autonomia do aluno, bem como de sua própria.

O aluno por sua vez necessita estar aberto às situações que o auxiliem a desenvolver o sentido de confiança, para que possa emancipar-se. A ausência de confiança faz com que ele hesite em lutar pela autonomia, o que o leva a sentir a necessidade de dependência. Isto resulta no receio de autodeterminar-se (RODRIGUES E LEITÃO, 2000).

A fala de E3S2, que diz respeito ao não estímulo à autonomia do aluno, transborda aos nossos olhos uma reflexão crítica acerca da práxis docente reiterativa, tocando no ponto nevrálgico da questão autoridade e liberdade. Na perspectiva da construção da autonomia almejada e idealmente possível de ser vivenciada no ECS, o professor questiona até que ponto está mediando de forma equilibrada o exercício do poder e da autoridade sobre o aluno. O educador Paulo Freire ressalta que ensinar exige liberdade e autoridade. Liberdade que não se confunde com licenciosidade; nem autoridade que se confunde com autoritarismo, ambos tão opostos da construção ética da autonomia.

Sobre a liberdade, devemos lembrar que essa nunca é absoluta, pois o homem como ser social convive e compartilha os espaços nos quais a liberdade de um complementa a de outro. Assim, a capacidade do indivíduo reconhecer sua auto-limitação, bem como a dos outros, possibilita-o agir livremente (REIBNITZ, 2004). Nesta mesma perspectiva, Demo (2005), alerta para a necessidade de serem construídas autonomies relativas, nunca absolutas e finitas, uma vez que a autonomia absoluta não permite a construção de novas autonomies.

Assim, a promoção de uma *pedagogia da autonomia* encontra alicerce em experiências que estimulam a decisão e a responsabilidade, ou nos dizeres de Freire em *experiências respeitadas da liberdade* (FREIRE, 2006).

Na relação pedagógica, há que se pensar no constante estímulo, que professores devem oportunizar à emancipação dos alunos, na qual tanto um como outro se reconhecem como parceiros de uma mesma jornada, logo, como sujeitos autônomos e ao mesmo tempo interdependentes. Pensamos que isso é concretizado quando o professor estimula o aluno a tomar decisões e ajuda-o a responsabilizar-se por elas,

em que o primeiro responsabiliza-se com o ato pedagógico por meio da *autoridade de argumento*. Para Demo (2005), o ponto central dessa autoridade está no questionamento, na argumentação e na contra-argumentação que ocorre entre dois sujeitos que são iguais; não subalternos. Assim reconhecemos que a efetivação de espaços de autonomia, liberdade e responsabilidade, intermediados pelo argumento, chamam a atenção para a necessidade do diálogo com o outro.

Outro significado atribuído à autonomia no ECS, tangencia o potencial que o aluno possui de imprimir inovações no mundo do trabalho, quando usufrui de sua autonomia. Como já discutido inicialmente, uma práxis criativa exige o exercício da auto-consciência e da auto-reflexão, que se manifestam nos espaços em que a autonomia dos indivíduos é preservada; ao contrário da práxis reiterativa, que se conjuga mais com a alienação.

O potencial inovador é expresso a seguir:

Oportunidade do aluno estar exercendo coisas diferentes, estar inovando pelo exercício da autonomia.(E6S3).

A criação do novo demanda a necessidade de encontrar liberdade para sua manifestação, no sentido de romper com o que já está consolidado. Desse modo, o processo que se estabelece entre o momento de reflexão do aluno, sobre as várias possibilidades de ação e o momento de tomada de decisão, permeia o espaço de autonomia propiciada no ECS. Reafirmamos estas idéias em Alonso (2003) que reconhece na autodeterminação e na impulsividade criativa e competente dos alunos, um fator determinante na geração de inovações na forma de cuidar em enfermagem.

Na proposta de ECS do curso em questão, ressalta-se o fato do aluno exercitar sua autonomia nas diversas possibilidades que se lhe apresentam frente à escolha da temática a ser desenvolvida, ao local onde o estágio será realizado e os professores e profissionais com os quais ele estará disposto a compartilhar seu aprendizado. Tais aspectos resultam na oportunidade do trabalho ser desenvolvido com motivação e

prazer. Isto é possibilitado ao aluno quando escolhe o que gosta, aliado ao que quer conhecer melhor, resultando em mais criatividade (REIBNITZ e PRADO, 2006). Ou seja, a autonomia como alavanca para a inovação.

As sucessivas aproximações ao tema levaram as enfermeiras a refletirem a autonomia como um processo de construção ao longo da formação, para então significarem como ela se apresenta em termos de objetivos no ECS. Esta perspectiva suscitou a necessidade das enfermeiras discutirem sua prática docente.

A compreensão da autonomia como atitude, permitiu a constatação de que esta deve ser propiciada nos contextos de aprendizagem desde o início do curso, uma vez que é difícil promover no aluno o desenvolvimento do que não lhe foi ainda estimulado (REIBNITZ, 2004). Assim, a autonomia como finalidade do ECS foi significada como momento de propiciar ao aluno o seu exercício com vistas à emancipação profissional.

Ampliando essa finalidade para a formação profissional, espera-se que por meio do auto-reconhecimento, o aluno possa alcançar um nível de consciência que permita identificar os condicionamentos, as implicações e as conseqüências das situações concretas da prática, aumentando o poder de decisão para conservá-las ou transformá-las, com base numa práxis criadora a caminho da práxis transformadora. Portanto, é mister que, tanto professores como profissionais dos campos de estágio que são co-responsáveis pela formação profissional, assumam um olhar cuidadoso sobre seu trabalho, de modo que sua práxis seja determinada por uma reflexão consistente, em favor da construção da autonomia.

6.3 O estágio curricular supervisionado como práxis

Quando Vázquez (1986) afirma que, ao reduzirmos a práxis ao elemento teórico e subjetivo, ou, ao limitarmos ao seu lado material e objetivo, assumimos uma posição unilateral, que dicotomiza teoria e prática. O autor alerta que somente por um processo artificial de abstração, poder-se-ia isolar uma da outra. Logo, práxis pressupõe o

entendimento de atividade teórico-prática, onde ambas se encontram de forma indissociável.

Nesta categoria de análise procuramos identificar como a práxis se consolida no ECS a partir das relações teórico-práticas, e de como são significadas as possibilidades de mudança.

Frequentemente mencionada nas sessões grupais como uma das características e finalidades do ECS, encontramos aproximações e distanciamentos em relação à perspectiva indissolúvel teoria-prática/subjetivo-objetivo.

A idéia de que teoria e prática se configuram no ECS como momentos distintos, sugere que a teoria pode existir sem a prática, cabendo a esta última, o lugar de receptáculo para experimentação da primeira. Assim o Estágio é referido como:

Aplicação de conhecimentos teóricos na prática (E15S3).

É um momento de complemento e fixação da teoria (E14S2).

União do conhecimento adquirido e aplicação na prática (E10S2).

A contraposição entre teoria e prática pode levar a uma compreensão equivocada de que a primeira exerce uma primazia sobre a segunda, em que a prática serve simplesmente para aplicação dos elementos teóricos, na qual a teoria é rebaixada.²⁸

Vázquez não nega a existência de diferenças entre teoria e prática e admite que, até um certo ponto, ambas são relativamente opostas. No entanto, tais diferenças existem dentro de uma unidade indissolúvel na qual teoria e prática apresentam-se de forma autônoma e ao mesmo tempo interdependente.

²⁸ Tais concepções foram adotadas como verdades para algumas correntes filosóficas que antecederam o Materialismo Histórico de Marx. A primeira é característica do Idealismo Histórico, para o qual a teoria se apresenta onipotente nas suas relações com a realidade. A segunda tem origem no pensamento grego antigo que valorizava o elemento teórico de tal forma que via na prática a degradação da teoria. Ambas não reconhecem que a práxis pode enriquecer a teoria (VÁZQUEZ, 1986).

Na história da enfermagem, a influência de ideologias marcadas pela sobreposição de conceitos e interesses que acenam para uma desarticulação entre prática e teoria, nos leva a reconhecer a presença de uma dinâmica de avanços e retrocessos na profissão. Embora que, as Diretrizes Curriculares Nacionais, proponham o incentivo para estratégias de ensino-aprendizagem que consolidam uma maior aproximação entre mundo da escola e mundo do trabalho, e, em correspondência, entre teoria e prática, percebemos que os profissionais vivenciam ainda relações teórico-práticas de modo que pareçam processos parciais e fragmentados entre si. No processo histórico de profissionalização da enfermagem, essa dicotomia revelou-se essencialmente no exercício profissional, como uma “práxis reiterativa, alienante em sua organização do processo de trabalho, por reiterar a separação entre a ação e a consciência dos profissionais”(BACKES, 2000, p. 90). Resquícios desse *estilo de pensamento*, revelam o risco iminente da incorporação de atitudes pouco reflexivas pelos profissionais, que acabam conferindo ao trabalho docente e/ou assistencial um caráter alienado, quando visto pelo viés da divisão entre o intelectual e o físico. Desse modo, a resistência ao compromisso do *saber*, que ocorre quando a prática é supervalorizada, gera sem dúvida compromissos parciais com o *fazer* (LEOPARDI, 1994). E, quando a teoria é reconhecida como único caminho possível para a argumentação científica, incorre-se na possibilidade de deterioração da essência do trabalho, enquanto práxis.

Lembramos que na práxis, embora a prática seja reconhecida como fundamento, finalidade e critério de conhecimento verdadeiro, não se pode concluir que a teoria se transforme em prática de forma automática, uma vez que “a prática não fala por si mesma e exige uma relação teórica com ela: a compreensão da práxis” (VÁZQUEZ, 1986, p. 237).

Na vinculação prática-teoria-prática que ocorre no ECS, Piconez (1994) defende que essa relação não se limita à transferência ou à pura aplicação de teorias ou conteúdos num contexto de prática. Trata-se de uma experiência que propicia a produção de conhecimentos.

A integração teórico-prática, numa perspectiva de reciprocidade entre uma e outra com base nas correlações entre o apreendido em sala de aula e o vivenciado na

realidade, também foi expresso no grupo focal:

O Estágio serve para aplicação de conhecimento, troca de experiência, aprendizagem, conhecimento da prática (E17S2).

Exercício prático em relação ao conhecimento adquirido em sala, ampliado com a experiência da realidade (E13S2).

Serve para troca de conhecimento e experiências: teoria e prática (E11S2)

O estágio serve para aprender com a prática e relacionar o conhecimento (E8S2).

[...] o conhecimento já adquirido para ver se vem à tona, precisa uma provocação, acredito que na prática essa provocação da necessidade no trabalho vai cutucá-los muito (E3S2).

Neste recorte, embora a idéia de “aplicação de conhecimentos” ainda esteja manifesta, podemos perceber uma relação mais dinâmica entre teoria e prática evidenciada no intercâmbio entre ambas, à medida que o ECS é compreendido como um momento de ressignificar conhecimentos teóricos no aprendizado prático. Essa interrelação, que resulta na construção de novos conhecimentos, é propiciada no contato com a realidade. Além disso, deve se levar em conta que um dos potenciais formativos que o contexto do trabalho possui está na particularidade de permitir a validação de competências, uma vez que estas somente existem, quando são aplicadas (SILVA E SILVA, 2004).

Para Piconez (1994), a convivência dos alunos com os problemas da prática profissional durante o Estágio, torna-se um dos objetos principais do conhecimento, no qual a troca de experiências por meio de uma relação dialógica, contribui para a elaboração de novos conhecimentos, o que nos permite pensar numa aprendizagem ancorada na unicidade teoria-prática.

Nas reflexões do grupo, percebemos então, que gradativamente dilui-se a distinção entre teoria e prática, à medida que o conhecimento passa a ser estratégia mais decisiva de intervenção prática, ao mesmo tempo que se revela fonte de inovação ao retornar para a teoria (DEMO, 2005).

Neste sentido, a aprendizagem oportunizada no ECS, pode transcender o limite da prática para se transformar em práxis.

No encaminhamento da elaboração da síntese dos objetivos do Estágio, à integração teoria e prática, foram atribuídos os seguintes significados, pelo grupo focal:

Momento de gerar conhecimentos com a prática (E13S5).

Buscar conhecimento com as teorias e com as vivências da prática (E6S2).

A teoria nasce da prática muitas vezes (E12S5 e E10S5).

Sim, é retro-alimentação! (E9S5).

Neste discurso, podemos analisar que a integração teoria e prática encontra significado com a idéia de que a teoria surge a partir da prática. Novamente correlacionamos com o referenciado por Vázquez (1986) ao afirmar que a práxis configura-se em atividade prática e real, antecedida por um ideal abstrato que se apóia em conhecimentos teóricos, na qual teoria e prática conjugam-se, resultando na transformação da realidade. No arcabouço deste conceito, reside o pressuposto de que a teoria é elaborada em função da prática e sua verdade é confirmada na prática. Ao discutir a prática como determinante da teoria, o autor atribui à primeira, a característica de ser fonte e ao mesmo tempo finalidade da teoria. No primeiro caso, promovendo uma perspectiva mais ampliada dos problemas e soluções teóricas através das exigências e contradições que a prática impõe. No segundo, como finalidade da teoria, mostrando-se como antecipação ideal de uma prática ainda não existente.

No entanto, Vázquez (1986) alerta que nem toda teoria se baseia de modo direto e imediato na prática. Sua autonomia relativa em relação à prática é que permite criar, ainda que de forma idealizada, novas idéias e concepções diferentes de tudo aquilo que já existe no plano real da prática. Neste sentido, a compreensão da unicidade teoria-prática exige o reconhecimento da complexidade das relações que são estabelecidas entre elas, por estas não se apresentarem de forma linear e simplista. Existe uma unidade dinâmica e dialética permeando essa relação.

A dependência da teoria em relação à prática, e a existência desta como últimos fundamentos e finalidade da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem primazia sobre a teoria; mas esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela (VÁZQUEZ, 1986, p. 234).

Além desses aspectos, durante os debates, emanaram reflexões de como a relação teoria-prática tem se concretizado nas experiências acadêmicas dos últimos semestres do curso de enfermagem, comparando-se as propostas das disciplinas que envolvem o Estágio e outras atividades práticas. Com base nas suas experiências como docentes, as enfermeiras referiram que durante o processo ensino-aprendizagem que se estabelece no nono e último semestre do curso (ECS), alunos e professores conseguem melhores aproximações da unicidade teoria e prática. O que já não é tão evidenciado durante os estágios que envolvem a gestão em enfermagem, realizados no oitavo semestre..

Por exemplo [referindo-se ao oitavo semestre] foi teorizado. Ainda terminamos a teoria para depois vivenciar a prática: teorizado, depois a prática. Aí vem uma prática sem base na referência teórica. Uma prática empírica na verdade, sem referência.[...] No nono, eu acho que os alunos ainda se aproximam um pouco mais da referência teórica (E9S5).

O que é trabalhado em sala de aula está servindo pouco para referenciar a prática do 8o. semestre... (E12S5).

É revelado ainda no grupo focal, a percepção de que a fragmentação entre teoria e prática engloba fatores relacionados às dificuldades na significação da unicidade teoria-prática, pelos sujeitos – alunos e professores - que participam do processo ensino-aprendizagem, como mostra a seguir: .

A dicotomia teoria e depois prática (experiências em campo anteriores ao ECS) não propicia o movimento de reflexão-ação. Quando ele [aluno] vivencia isso junto, dá um nó (E13S5).

E tem gente [professor] que não entende isso, e fala: uma coisa é uma coisa e outra, é outra (E12S5).

[...] a própria análise do problema - um momento de vivenciar a teoria e a prática. A teoria e a prática... é aquela coisa... Ela não inclui um momento sem a outra. E até a gente entender isso... fica difícil. Entender como a teoria é suporte para a transformação da prática. E é isso que a gente não consegue ainda visualizar (E9S5).

Portanto, uma das causas que dificultam a integração teoria e prática no ECS, permeiam as concepções que os sujeitos possuem acerca da sua correlação. Vale ressaltar que esta situação potencializa a instalação de uma práxis reiterativa. Na busca da superação deste contexto, é apontada a necessidade de professores e enfermeiros do campo de estágio estarem coesos em relação ao seu papel nesse processo de fazer significar teoria e prática.

Neste sentido, para o grupo, o docente é responsável por auxiliar o aluno na articulação teoria e prática, incentivando e provocando o aluno para a reflexão da realidade do campo de estágio, da responsabilidade a ser assumida e das possíveis contribuições para o campo de estágio. Para isso precisa estabelecer uma relação com o serviço, especificamente com o enfermeiro supervisor.

O professor não orienta só para o trabalho acadêmico, mas também para o serviço. Ele tem que estar sincronizado de forma mais harmônica com o

supervisor, para que ambos falem a mesma linguagem e isso passa mais segurança para o aluno articular teoria e práxis (E10S3).

O professor tem o papel de auxiliar a distância no processo de construir ou reconstruir a proposta assistencial inicial, refletindo e discutindo com o aluno os redimensionamentos e o embasamento teórico para atingir os objetivos da prática (E5S3).

Ao enfermeiro supervisor, também é atribuída a responsabilidade pelo processo de conferir unicidade à teoria e prática. O grupo o percebe como *um elo, ponte, ligação* entre aluno, professor e instituições ao oferecer subsídios para que o estágio se concretize, mas também ao provocar no aluno, a reflexão acerca das responsabilidades para com o serviço e a comunidade.

Ser um profissional que contribua também na construção teórico-prática, auxiliando e participando ativamente do processo, compartilhando as responsabilidades nesse local, para que o aluno possa se sentir como um enfermeiro, mesmo enquanto experiência pré-profissional (E5S3).

Destacamos, no entanto, que nos debates, o grupo conseguiu por meio de um processo reflexivo, aprofundar de maneira considerável suas convicções acerca desta integração. Podemos inferir que, uma práxis referenciada na unicidade teoria e prática, encontra mais significado para os sujeitos que vivenciam o ECS, em que as estratégias utilizadas e o confronto com a realidade de uma maneira mais autônoma sujeitam alunos, professores e enfermeiros a um movimento de ação-reflexão-ação.

Desse modo, podemos dizer que a práxis pedagógica no ECS difere da práxis estabelecida nas disciplinas que o antecedem, aproximando-se mais de uma práxis criativa e reflexiva.

O ECS também foi apontado de maneira significativa pelas enfermeiras, como momento do aluno ousar e transformar, congregando o cuidar, o gerenciar e o educar. A necessidade de compreender a *“teoria como suporte para transformação da*

prática” (E9S5), anteriormente já descrita, traduz bem o significado de práxis segundo Vázquez, enquanto atividade prática transformadora, que por estar imbuída de uma intencionalidade e finalidade prévias à sua realização, pressupõe a necessidade da teoria.

O estágio como possibilidade de transformação das práticas em saúde e enfermagem é referido nos estudos de Backes (2000) e Alonso (2003), em que a primeira autora evidencia a influência que a dimensão educativa e o caráter inovador das propostas dos alunos em ECS exercem como potencial para uma práxis transformadora, cuja viabilidade se dá nas relações dialógicas construídas entre sujeitos e grupos. Alonso explora o estímulo para a ‘criação’ no ECS, quando sua dinâmica envolve o pensar e o fazer, ou seja, reflexão-ação-reflexão, resultando em ato criativo.

Assim, práxis criativa e práxis reflexiva conjugadas são promotoras da construção de uma práxis efetivamente revolucionária (VÁZQUEZ, 1986).

Num plano ideal, as enfermeiras incorporam aos objetivos do ECS, a promoção de mudanças na realidade dos serviços, como mostra a seguir:

O Estágio é uma oportunidade do aluno ser o artista principal para estar exercendo uma coisa diferente. Para estar inovando (E6S2).

O ECS serve para inserir o aluno no contexto da prática profissional. Pode acarretar em mudanças da prática (E15S3).

Para construção de sujeito/cidadãos conscientes do seu papel social, onde cada um pode ser o ator principal de uma proposta inovadora. Momento de mudança (E16 S2).

O estágio pode ajudar o aluno, como fator de crescimento para o aluno e para a instituição [campo de estágio] (E6 S3).

Levar uma nova visão/proposta ao campo escolhido. Contribuir para o crescimento e construção do conhecimento da equipe do campo, do acadêmico e do orientador (E11 S3).

No entanto, podemos questionar acerca de quais mudanças são requeridas no mundo profissional da enfermagem. Obviamente quando se pretende mudar, inovar, ou criar algo, esta pretensão é sempre idealizada para a melhoria de uma situação e satisfação de uma necessidade. Porém, como afirma Demo (2005, p. 140) “não é possível educar fora do contexto do poder.” Se, compreendermos que o Estágio também se constitui em espaço de poder, precisamos refletir sobre os interesses que o cercam, tanto do ponto de vista da academia quanto do trabalho, sem deixarmos de mencionar que como interesse último, estas duas instâncias deveriam primar pelos interesses da população e suas necessidades de saúde. Ou seja, que a proposta pedagógica do ECS, inserisse como objetivo o *saber pensar para a cidadania* (DEMO, 2005).

Idealmente, pretenderíamos que os projetos fossem convergentes em relação às suas finalidades, com vistas à formação de profissionais competentes, éticos, críticos, criativos e comprometidos com as questões sociais. Mas, obrigatoriamente, não o são. Isto se reflete no hiato existente entre propostas oriundas das instâncias formadoras e dos serviços de saúde, que podem mostrar-se incongruentes.

Sabemos que, na formação profissional em saúde, profundas transformações são atualmente requeridas devido a desejável aproximação entre as políticas de educação e saúde, tendo em vista a efetiva implantação do SUS. Nesse processo, a ampliação do acesso aos serviços de saúde, a integralidade na assistência, a descentralização, a gratuidade, a gestão articulada, entre outros, são objetivos almejados (SILVA e CARTANA, 2006).

Desse modo, as ações a serem pensadas no ECS como estratégias para as transformações do mundo do trabalho, precisam buscar uma congruência entre os projetos que têm interesses diversos: o individual (aluno), o institucional (escola e serviço de saúde) e o social (comunidade/sociedade) Nestes aspectos, os projetos políticos pedagógicos dos cursos de enfermagem, se adequados às diretrizes curriculares, precisam considerar esta diversidade e indicar caminhos para a conformação desses interesses, que, em última instância, são de ordem social visando a melhoria da qualidade de vida da população.

O grupo focal não aprofundou as discussões acerca da natureza das mudanças pretendidas. Contudo, colocou-se em evidência a formação para a cidadania e para a consciência profissional em relação ao papel social do enfermeiro. Por outro lado, essa temática, ao ser discutida enquanto objetivo do ECS, suscitou dúvidas em relação a real possibilidade de alcançá-lo. Neste sentido, as transformações almejadas ficaram em um nível de estímulo, na redação final desse objetivo. Como estratégia para esta aproximação, o grupo resolveu adotar na disciplina de ECS a elaboração e implementação de projetos assistenciais²⁹.

Penso que o projeto assistencial dá mais conta do aluno interagir lá no campo e conseguir algumas mudanças (E13 S2).

Possibilitar uma prática assistencial que estimule a transformação da realidade do serviço (Grupo participante da S5).

Percebemos também no grupo, a manifestação de uma visão de otimismo em relação a possibilidade de transformação da realidade, numa retrospectiva de caminhada do curso de enfermagem da UNIPLAC.

O curso ainda é muito novo. Eu acho que já houveram mudanças. O curso tem 5 anos de caminhada e se nada tivesse mudado....Acho que já deu para dar uma mexida. Plantar algumas sementes (E12S5).

[...]pensar um pouco mais sobre o ECS, de modo que ele está ficando mais próximo do que a gente pretende como Estágio: transformação da prática, não apenas para cumprir tabela (E16S6).

²⁹ O projeto assistencial tem como finalidade provocar mudanças na prática assistencial em que sua justificativa principal está centrada na necessidade de resolver um problema da prática, o que requer uma reflexão acerca da mesma visando identificar pontos vulneráveis e potencialidades que contribuam para uma melhor qualidade da assistência, fundamentada num referencial teórico. Nesse sentido o aluno em ECS desenvolve um trabalho de campo a partir do planejamento, desenvolvimento e avaliação de um projeto interventivo, denominado projeto assistencial.

É importante também destacar um enfoque do grupo dado à práxis criativa, sob o ponto de vista da arte e da cultura. Vázquez (1986) nos fala das várias formas de práxis; a produtiva (trabalho), a artística (arte em todas as suas expressões), a práxis científica (pesquisa) e a práxis social (política). O que as torna diferentes, é a natureza da matéria-prima utilizada na atividade prática; ou seja, o objeto sobre o qual o sujeito exerce sua ação, que pode ser a natureza, a sociedade ou o próprio homem. Porém, independente da forma de práxis, todas convergem para uma atividade cuja finalidade envolve a transformação real e objetiva do mundo natural ou social, com o intuito de satisfazer uma necessidade humana.

A práxis artística situa-se na esfera da transformação de uma determinada matéria que perde sua forma original para adotar uma outra nova, cuja finalidade nasce da necessidade humana de expressão e objetivação. E, como toda forma de práxis, a artística é marcada por um processo de humanização. Assim, “A obra artística é, acima de tudo, criação de uma nova realidade, e posto que o homem se afirma, criando ou humanizando o que toca, a práxis artística – ao ampliar e enriquecer com suas criações a realidade já humanizada – é uma práxis essencial para o homem (VÁZQUEZ, 1986, p. 198).

Levantamos então uma questão fundamental na formação do enfermeiro, que é a do desenvolvimento de competências voltadas para o cuidado solidário e sensível.

Tendo em vista a integralidade das ações em saúde, um grande desafio que se coloca aos profissionais, refere-se às relações que se estabelecem entre os sujeitos nas práticas cotidianas, para as quais deveriam ser mais valorizados os meandros da intersubjetividade. Estes envolvem a escuta sensível, a intuição e a emoção (GHIORZI, 2004), para os quais é requerida uma boa dose de sensibilidade e criatividade. Nos cenários das práticas de saúde, em que há uma predominância da razão, é urgente que os profissionais possam também refletir sobre seus padrões de pensamento, de sentimento, de emoção e de ação, no plano pessoal, profissional e de relação com o meio, para que se perceba o que existe de essencial na prática do cuidado (KOECHER, WALTRICK e SOUZA, 2006).

Diante desse quadro, é primordial que os processos de aprendizagem possam tanto criar espaços para a reflexão sobre o cuidado sensível, como estimular alunos e professores a buscarem os recursos que são mais favoráveis à interação com os clientes e com os próprios profissionais. Portanto, a formação em enfermagem precisa estimular, dentre tantas competências, o desenvolvimento de formas diversas de expressão das emoções, do imaginário e da criatividade, tendo em vista uma práxis humanizada. Neste sentido, concordamos com Vázquez quando vê na práxis artística, uma práxis essencial para o homem.

Assim, torna-se interessante presenciar que alunos em final de formação, ao vivenciarem o ECS, possam incluir em sua práxis as mais diversas formas de pensar e conceber as mudanças, congregando conhecimento técnico, ético, científico e artístico.

É legal ver isso no aluno. Às vezes eles criam dinâmicas e formas de interagir com a equipe no estágio que surpreendem a gente. Essa coisa de criação cultural mesmo, de não ficar só no conhecimento técnico-científico. Eles levam poesia, música, imagens, pinturas da nossa região, coisas muito bonitas. Isso tá dentro do que a universidade se propõe. Cultura não é só técnico-científica, não é assim restrito (E13S4).

Ao acreditarmos nesse aspecto da sensibilidade como caminho para uma prática em saúde mais integral e mais humana, evidenciamos a necessidade de um projeto coletivo de transformação da realidade dos serviços, envolvendo instituições formadoras, instituições de saúde e usuários dos serviços. Dentro do foco de nosso estudo, queremos chamar atenção para um aspecto da formação, envolvendo os sujeitos educadores.

Para que a educação alcance seus objetivos, não bastam currículos reestruturados e adequados às legislações. Não basta substituir *grades de disciplinas* por *matrizes*, como se o exterior - aquilo que foi objetivado no currículo- desse conta da realidade a ser constantemente transformada. Por isso é necessário que estes processos se constituam de forma mais participativa possível, pois a efetivação dos projetos políticos pedagógicos se dá na práxis, especificamente na ação pedagógica

dos sujeitos que vivenciam o currículo. Logo, o educador precisa estar consciente e para isso precisa continuamente refletir acerca de qual projeto ele está a serviço. Isso implica rever constantemente seu papel, para além da esfera individual. Rever também a finalidade da sua práxis dentro de um contexto maior, que certamente, exige um pensar complexo.

Em vários encontros do grupo focal, as participantes trouxeram à tona dificuldades e facilidades para o alcance dos objetivos propostos no ECS, imbricadas à necessidade de reconhecimento dos papéis a serem desenvolvidos pelas docentes e enfermeiras dos serviços. Neste sentido, o agir e o pensar dessas profissionais transpareceu em suas posições ora mais indagadoras e inquietas, logo, mais criadoras; ora mais ajustadas e acomodadas, diante do confronto com a realidade em discussão (FREIRE, 1980).

Foram incluídos aspectos que revelam caminhos para melhor integração teoria-prática e ensino-serviço. Também, aqueles aspectos que estimulam a autonomia, a liberdade e o potencial de criação dos alunos.

A enfermeira docente idealizada pelo grupo, é vista como uma articuladora da teoria-prática, que participa da construção dos conhecimentos com o aluno chamando-o para a realidade, promovendo também a reflexão-ação nela mesma. Além disto, apresenta um perfil de incentivadora que acredita, motiva e encoraja o aluno de maneira solidária e sincera. Este último aspecto manifesto é da ordem do sensível. Ensinar para sensibilidade, requer sensibilidade por parte do docente, o que remete a necessidade de superação do conflito entre currículo explícito e currículo oculto, ou seja, das “contradições entre o que queremos que os nossos alunos façam e aquilo que fazemos com eles, por exemplo no que diz respeito à relação aluno-docente e professor – aluno” (SILVA e SILVA, 2004, p.107).

Não há dúvida de que os profissionais de saúde são a chave para a implantação das políticas do setor, tendo em vista a necessidade de superação da dicotomia entre mundo da escola e mundo do trabalho, à medida que a rede de serviços de saúde passa a ser cenário fundamental de construção do saber.

Diante disso, um dos desafios que a formação profissional em enfermagem impõe, é o de despertar no enfermeiro assistencial a consciência para a impossibilidade

de anular o seu papel de educador. Isso não diminui a responsabilidade das instituições de ensino para com esses profissionais, no que se refere à promoção da educação permanente, à socialização das propostas de estágio, à abertura ao compartilhamento de projetos e ao respeito às opiniões.

Nesta perspectiva, percebemos que as participantes do estudo buscaram compreender lacunas existentes na interface serviço de saúde e formação profissional, que se dão por meio dos Estágios. Para o grupo, a enfermeira supervisora é, idealmente, identificada como sujeito fundamental e ativo no processo, ao compartilhar suas responsabilidades e compromissos com os alunos, no exercício da profissão.

Assim, dialeticamente falando, ambas, docentes e enfermeiras, ao assumirem suas funções de educadoras no processo de ensino-aprendizagem do ECS, precisam reconhecer seu papel, para que os princípios norteadores do Estágio – relação teoria e prática, construção da identidade profissional, o fazer crítico, criativo e reflexivo, solução de problemas com base na realidade – possam ser significados por todos os sujeitos envolvidos no ECS, como mostra a seguir:

O enfermeiro [do serviço] vai estar questionando, provocando a reflexão, apoiando. Ora até viajando com o aluno. Mas para isso ele tem que conhecer o processo e conhecer seu papel para poder ajud. (E7S3).

[...] não é só o enfermeiro que está lá no campo . Nós docentes também precisamos parar para refletir nosso papel (E13S5).

Olha, eu penso que sozinho ninguém vai conseguir nada. Pensando no contexto da prática de trabalho em estágio supervisionado, não é um que faz isso. Não é o curso, ou o coordenador, ou o supervisor, ou o colega enfermeiro, ou o campo, ou o gerente ou o aluno. Nessa perspectiva é que eu falo em união (E2S1).

As pessoas que estão lá [campo de estágio]envolvidas , que elas saibam o que estão fazendo e qual o verdadeiro papel delas dentro daquela instituição... que é formar um novo profissional (E11S2).

Segundo as concepções ora apresentadas, o ECS pode revelar-se espaço de construção de uma práxis criativa tanto para os alunos – *intencional*, como para o coletivo – *inintencional*, por propiciar inovações e mudanças; onde o ideal e o real são mediatizados numa práxis que se revela como momento de desenvolver competências ao relacionar o teórico idealizado com a realidade na prática.

Desse modo, a discussão do Estágio Curricular Supervisionado como práxis, leva à compreensão da necessidade de interrelação teoria e prática, pelos sujeitos – alunos, professores e enfermeiros dos serviços. Um caminho viável que leve ao alcance da práxis almejada, é que os objetivos sejam compartilhados e os papéis sejam esclarecidos, discutidos e significados ente os sujeitos que vivenciam o ECS.

O Estágio enquanto práxis criativa é possível quando seu potencial para insurgir é aproveitado pelos indivíduos, ao estimularem nos outros e usufruírem de si próprios a autonomia; a liberdade com responsabilidade; a criatividade e a sensibilidade. Esse contexto oferece terreno fértil para uma práxis reflexiva, quando são estimulados crítica e autocrítica, capacidade de argumentação e saber pensar. Desse modo teoria e prática se conjugam em potencial transformador – sinais de uma práxis transformadora.

Por outro lado, ao perceber teoria e prática separadas como dois momentos que, linearmente se realizam um após o outro, ocorre uma demarcação de saberes; um da ordem do teórico, e outro do prático. Onde teoria e prática não se articulam, não unificam interior e exterior, objetivo e subjetivo, há espaço para se reiterarem os mesmos modelos e as mesmas formas de pensar e fazer. Se a prática se alimenta de um saber que vem somente da prática, mais facilmente se acumulam saberes de uma maneira quantitativa, que levam à reprodução do que já está posto. Igualmente acontece com a teoria. Quando esta existe só por si mesma, corre o risco de cair no vazio – sinais de uma práxis reiterativa.

No movimento reflexivo do grupo focal, fica claro que as mudanças nos contextos de formação e de assistência em saúde são possíveis quando os indivíduos se apropriam conscientemente de sua responsabilidade e refletem acerca de sua realidade.

No contexto deste estudo, inferimos que, para que os Estágios sejam propulsores de transformações, as relações entre profissionais, docentes e alunos,

também precisam ser transformadas, visto que novas formas de interação entre a escola e o trabalho são necessárias. Ao vislumbrarmos tal possibilidade, apontamos como caminho a instalação permanente de um processo de consciência sobre a consciência da prática.

6.4 O estágio curricular supervisionado como possibilidade de integração ensino-serviço

O modelo de ensino sustentado na prerrogativa de que o saber é construído a partir de um conhecimento teórico, acumulado dentro dos muros das universidades, está amplamente ultrapassado, pelo menos em termos de concepção. Como resposta à crítica, que evidenciou o afastamento das universidades da sociedade de um modo geral e, do mundo do trabalho, em particular, emergiram várias propostas de tentativas de reformulação das políticas sociais em todos os setores.

A partir da década de 1980 essas propostas começaram a tangenciar mais enfaticamente a questão da integração ensino-serviço no processo de formação de recursos humanos na área da saúde, embora na enfermagem esse processo já tenha começado no início da década antecedente. Para Marsiglia (1995), o modelo de articulação desses dois segmentos, que estavam presentes no bojo das propostas, diferenciava-se daqueles que vinham sendo pensados até então. Esse diferencial se constituía a partir da integração das universidades com os serviços públicos de saúde e da adequação dos projetos de articulação de acordo com as necessidades reais da população, em consonância com as transformações que vinham convergindo para a constituição do SUS.

Esse processo que vem se organizando ao longo de quase três décadas, trouxe como resultados a configuração de políticas de educação e de saúde, que explicitam estratégias visando à construção e à reconstrução de saberes fundamentados na realidade material, cultural e social, em benefício da sociedade. Atualmente, na área da saúde, vários movimentos de implantação e de reestruturação de cursos têm sido

guiados por uma lógica de princípios que privilegiam a interdisciplinaridade, a aprendizagem significativa, a conexão com a realidade dos serviços e com os interesses e as características da população, tendo em vista a compreensão da complexidade que envolve os problemas essenciais da sociedade.

No entanto, na dinâmica de renovação dos currículos, vem se impondo novos desafios frente à necessidade de reorientação das ações a partir desses princípios. Dentre eles, destacamos a necessidade de superação da pouca participação da comunidade em defesa de seus interesses e a de superação do quadro ainda vigente, de desarticulação entre os cursos da área da saúde.

Assim, apontamos para a necessidade de reflexão sobre os modos como a universidade tem de fato se articulado com as instituições de saúde, uma vez que essas passaram a se apresentar como cenário de aprendizagem central, no modelo de formação vigente. Além disso, a rede de serviços de saúde passou a acolher um número cada vez maior de alunos em suas atividades cotidianas, exigindo um novo olhar de todos os profissionais, para formação e para a prática.

Nessa conjuntura, os Estágios pretendem ser reconhecidos como espaços privilegiados no processo educativo, cujos princípios e fins buscam uma melhor relação entre teoria e prática, a reflexão do processo de formação profissional, a construção de responsabilidade social e, sobretudo, a construção da concepção do trabalho em saúde como cuidado com a vida humana (SILVA e CARTANA, 2006).

Assim, há que se pensar como os profissionais, educadores e assistenciais, têm se articulado, tendo em vista o melhor alcance dessas finalidades, que se circunscrevem no espaço de integração entre mundo da escola e mundo do trabalho, para além daquilo que está institucionalizado.

Levando em conta as implicações inerentes ao processo de integração ensino-serviço por meio dos Estágios Curriculares, acreditamos que, tão importante quanto aquilo que as leis e os protocolos de convênio entre instituições resguardam, é a colaboração que pode ocorrer na prática, com o estabelecimento de parcerias entre as escolas e os serviços de saúde, lembrando que *parceria* denota reunião de pessoas, pois, são elas que efetivamente se tornam mútuos colaboradores no processo de transformação da práxis em saúde, como almejado.

É nesta perspectiva que discutimos os resultados que se ‘acomodam’ nessa categoria temática; a integração ensino-serviço mediada pelo ECS em enfermagem.

No grupo focal, foram discutidas, em vários momentos, as possibilidades que se abrem quando enfermeiros dos serviços e docentes compartilham dos objetivos do ECS, e, conseqüentemente de suas responsabilidades. Foram também evidenciadas dificuldades relacionadas a alguns contra-sensos que ‘teimam’ permanecer enraizados na profissão, dentre eles, a dicotomia entre teoria e prática e as relações de poder que se instalam na dicotomia entre o fazer e o pensar. No entanto, os discursos do grupo são congruentes em relação à importância que a integração ensino-serviço representa para o alcance dos objetivos propostos com o ECS, a partir do reconhecimento de papéis pelos sujeitos.

Penso que falta uma articulação entre instituição e a universidade. É um ponto importantíssimo para que esse estágio realmente se efetive[...].Enquanto todos não tiverem consciência e conhecimento do que é essa proposta [ECS], a coisa não flui bem. Não se consegue fazer um bom trabalho. Não se chega ao objetivo que se quer (E7S2).

Cada um tem que saber o seu papel no processo e saber da proposta do aluno. Seria fazer parceria mesmo! De integrar mesmo a universidade e o serviço (E16S3).

Silva e Cartana (2006) defendem que, idealmente, o supervisor de estágio, atua de acordo com os objetivos do Estágio. A este, cabe a negociação e a condução das ações no local de estágio. Em relação aos professores, os autores chamam atenção para o desenvolvimento da capacitação docente, tendo em vista as transformações de seus papéis diante das diretrizes curriculares.

Além desses aspectos, destacamos que o ECS, enquanto processo de ensino-aprendizagem que se consolida na interface escola-trabalho, apresenta uma complexidade, cuja dinâmica demanda o entendimento acerca dos objetivos pretendidos, pelos diversos sujeitos - professores, enfermeiros dos serviços, alunos e a própria equipe; o que nem sempre acontece. Algumas conseqüências incidem sobre os

objetivos do ECS, quando a instituição formadora e o serviço de saúde, não se integram de maneira eficaz, como demonstra a seguir:

Eu supervisiono estágio, mas a gente nota isso, que eles[alunos] dizem que a professora não aparece aqui. Me deixou aqui sozinho? E agora o que eu vou fazer? Pode me ajudar? E se a gente não tivesse do lado? Da forma como ele é [o ECS], eu sinto essa dificuldade. A gente, do serviço, pode acabar prejudicando um momento tão importante para eles. Essa é a minha maior angústia (E7S2).

Eu acho que o aluno não está entendendo o que é esse estágio. Acho que a visão está deturpada. As experiências que eu tive em outros lugares, inclusive como aluna, eu ficava grudada no enfermeiro. O professor naquela hora era só para eu mostrar o que estava fazendo, as iniciativas que tinha tomado, as responsabilidades, a autonomia. Mas o acompanhamento era do enfermeiro do campo (E5S2).

Às vezes o aluno tá tão preocupado em vencer o TCC que sai atropelando as coisas no campo. Se o enfermeiro não está inserido no projeto dele, ele não consegue desenvolver o estágio de maneira integrada às necessidades do campo (E7S3).

Em relação aos alunos, parece existir uma incompreensão acerca da não permanência do docente em campo de estágio, o que, por um lado, pode traduzir uma resistência ao enfrentamento do Estágio como um momento mais autônomo. Por outro, pode revelar uma lacuna na explicitação ou significação dos objetivos do ECS para os alunos. Uma das participantes, remetendo à sua experiência quando era estudante, consegue enfatizar que alunos, enfermeiros e docentes precisam estar conscientes acerca da necessidade de construírem conjuntamente os espaços, como espaços de autonomia.

No caso tinha a minha orientadora, mas ela ia no máximo 2 momentos por semana, jogo rápido. Isso fazia com que a gente vivesse a nossa situação e realmente a gente pensasse enquanto profissional. Só que se eu não entendesse isso, eu ficava largada p/ as traças! A enfermeira que tava lá, me dava chance de pensar enquanto profissional. Ela conduzia isso da maneira como foi proposto. Se ela não tivesse agido assim, nós não conseguiríamos alcançar os objetivos e ficaríamos pensando [da professora]: ela não se importa, ela não vem aqui, porque ela não está disponível? Esse contexto, deve estar claro para todas as pessoas(E7S2).

Vemos aí uma responsabilidade, inicialmente, do docente, mas que também precisa ser compartilhada e assumida com enfermeiro supervisor. Neste sentido, as participantes manifestaram a importância da conscientização dos enfermeiros assistenciais sobre seu modo de agir, para os alunos:

[...]ao mesmo tempo, às vezes a gente sente isso que o enfermeiro do campo tem que ter essa cumplicidade de quem tá lá junto. Que ele também é um formador de opinião. Ele também tá formando aquele profissional e querendo ou não, o aluno também se espelha. Eu me lembro quando fui aluna, você sempre se espelha naquele profissional, porque acha legal o que ele faz (E11S2).

Depende do ponto de vista do enfermeiro. Se eles está aberto à nova proposta, ele pensa que o ECS não tem uma finalidade individual, daquele aluno, mas sim para todo o contexto (E15S3).

A enfermeira E6S3 também relata que:

Tem enfermeiro que diz: você [aluno] não é responsabilidade minha. Não tenho nada haver com isso!

Isso nos leva a refletir que o fato do enfermeiro algumas vezes não se envolver, não quer dizer que ele não esteja passando uma mensagem, que pode contribuir favoravelmente ou não para a formação, a partir de seu modelo profissional. Dessa afirmação, enfatizamos que devem ser reconhecidas e valorizadas as capacidades desses profissionais, além de inserí-los num processo de sensibilização e conscientização acerca de seu potencial pedagógico, que, muitas vezes, não sabem que possuem (SILVA e SILVA, 2004).

A premissa de que a integração ensino-serviço se dá nas relações entre os sujeitos, leva-nos a inferir que, a ausência dessa integração pode ser o reflexo das relações não colaborativas entre esses sujeitos, no cotidiano das práticas. Correlacionando este aspecto com o papel do docente idealizado no grupo como um colaborador no processo de desenvolvimento da prática em enfermagem, algumas falas expressam que ele nem sempre está comprometido com esse processo. Percebe-se isto quando, em situações críticas que ocorrem no campo de estágio, o professor não consegue envolver-se ou envolver o aluno de maneira colaborativa na resolução da situação.

Tem os dois vieses. Assim, pensando que o enfermeiro do campo às vezes não se envolve e não se compromete, o enfermeiro orientador também não se compromete. E é ele que está lá usufruindo do campo. Explora o que ele quer. Daí tem um momento que tá lá cheia a sala de espera e uma série de intercorrências. Daí às vezes ele faz vista grossa: “Não isso não é o nosso foco de estudo.” A gente vê isso. De repente a equipe tá lá se ralando, clamando assim pelo amor de Deus por uma ajuda, aí o professor lá com 3 ou 4 alunos e faz de conta que não era nada: “porque não é nosso foco” (E4S2).

Silva e Silva (2004), com base em Amador (1991), referem que os profissionais muitas vezes percebem os docentes como ‘hóspedes’ nos campos de prática, e que por outro lado, os próprios docentes assumem esse papel. Entendemos que desse comportamento resulta uma integração parcial (se é que podemos assim classificá-la), caracterizada por um movimento unilateral, no qual o cenário do serviço se presta à função de campo de aprendizagem, porém a escola não se compromete com o serviço. Nesse contexto, reiteram-se as relações não colaborativas propiciando muitas vezes situações de conflito.

Isso nos permite refletir se todas as situações da realidade dos serviços contêm ou não um potencial formativo. Pensando nos anos iniciais da formação em que o aluno ainda não está instrumentalizado para enfrentar a complexidade do cuidado em enfermagem, acreditamos que essa lógica possa ser justificável; mas é questionável

sustentá-la no caso do ECS que se concretiza às vésperas do aluno tornar-se profissional, pois incorporar um modelo de formação pautado na realidade, pressupõe compreendê-la em suas múltiplas faces. Logo, torna-se impossível restringir o campo de atividade prática ao desenvolvimento de ‘relações harmônicas’ sem incorrer no risco de estimular nos alunos o pensamento linear, fragmentando aquilo que deveria ser complexo e tecido junto.

Neste sentido, Reibnitz e Prado (2006, p. 124) defendem que a conexão entre os mundos da escola e do trabalho se viabiliza no ensino prático-reflexivo. Portanto, um dos desafios a serem enfrentados pelo professor é “fazer do espaço do mundo do trabalho um espaço pedagógico de estímulo ao pensamento crítico-criativo, utilizando a prática do julgamento para análise e apreensão da realidade vivenciada, na perspectiva de intervir nessa realidade”.

Retomando a fala de E4S2 descrita anteriormente, quando afirma que “tem dois vieses”, percebemos que algumas dessas situações ocorrem também em virtude da carência de recursos humanos nos serviços de saúde. Nesse caso, professores e alunos em Estágio podem desenvolver ações colaborativas para o enfrentamento dessas situações. No entanto, entendemos que essa responsabilidade é acima de tudo institucional, não devendo o aluno ficar submetido à condição de mão-de-obra barata, ou até mesmo gratuita.

Chamamos atenção para a responsabilidade de enfermeiros docentes e dos serviços, em estarem refletindo sobre estas questões, pois podem abrigar interesses que muitas vezes não são compatíveis com os princípios norteadores dos Estágios, dentro de uma visão mais abrangente de compromisso com a sociedade. A aceitação acrítica de tais situações corrobora para uma práxis reiterativa e alienante na enfermagem.

Existem as situações em que a enfermeira docente é ao mesmo tempo a enfermeira do serviço. Essa modalidade é percebida como ‘prevenção de conflito’ entre ensino e serviço tendo em vista que a enfermeira – docente/do serviço - ‘negocia’ a integração do aluno ao campo com a equipe profissional. Essa interlocução não é algo instituído formalmente, mas tem origem no espaço interseção das relações entre os profissionais dos serviços, como mostra a seguir:

Se isso não for bem trabalhado, principalmente na realidade do serviço, acho bem complicado! Eu enquanto profissional lá [serviço], e enquanto orientador aqui [universidade], trabalho com duas colegas que não são supervisoras. Mas se eu não conseguir articular isso com elas, o estágio não sai. A melhor forma que eu achei para lidar com esses conflitos é assumir uma postura de ajudar as colegas nas atividades delas. Há uma negociação que não é explícita, mas acontece: eu vou te ajudar, mas você me ajuda (E7S2).

Podemos perceber que a causa central dos conflitos recai sobre nuances da intersubjetividade nas relações. As relações nesse espaço interseção não são predeterminadas de uma maneira formal. Elas dependem mais dos sujeitos e de sua auto-governabilidade (MERHY, 2002), que, ao se comprometerem com o ato pedagógico, se comprometem com a assistência e nesse ciclo podem estimular a colaboração a partir de relações mais dialógicas.

Enfim, não há dúvida de que, da articulação entre escola e trabalho surgem benefícios mútuos, tanto para alunos, quanto para docentes, enfermeiros dos serviços e para as instituições envolvidas.

Contudo, sabemos que este contexto não está livre dos problemas oriundos da fragmentação dos saberes que se originam principalmente da separação entre teoria e prática, em que a primeira é vista como trabalho intelectual e propriedade dos professores, enquanto a segunda é vista como trabalho manual, que requer habilidade e destreza e é característico dos enfermeiros dos serviços. Essa dicotomia é transferida a todos os sujeitos representantes dos segmentos da produção social do trabalho em enfermagem. No grupo focal este aspecto também foi significado:

Na academia a gente ensina tudo bonitinho. Lá na realidade não é sempre assim (E6S4).

O que a gente tá vendo é uma questão fundamental. Duas enfermagens: a de lá e a de cá. Tem objetivos que são comuns, mas que nesse momento se tornam totalmente opostos. Como é que a universidade tá fazendo essa relação com o campo? A articulação? E como o serviço faz essa interação com o aluno. É uma via de mão dupla (E9S2).

Nessa oposição, ora declarada, ora mais velada, destaca-se a necessidade do grupo discutir a ausência de identificação dos papéis pelos sujeitos, apontando-a como uma das dificuldades de integração entre a universidade e as instituições de saúde. Percebemos no grupo focal que, embora a fala das enfermeiras revelasse uma crescente tomada de consciência individual e também coletiva, acerca das suas responsabilidades para o alcance dos objetivos do ECS, o ponto de partida da reflexão centrou-se nos problemas advindos da incompreensão do papel pelo *outro* sujeito.

Para as enfermeiras docentes, um dos fatores que reforçam a dicotomia ensino-serviço é a existência de uma visão equivocada do *status* do professor universitário por parte das enfermeiras dos serviços que, por sua vez, não se sentem inseridas no processo de formação dos alunos.

O que a gente vê, o que eu sinto é aquela coisa: tu [enfermeiro supervisor] não faz parte da UNIPLAC....(E11S4).

Há uma necessidade de se compreender como se dá esse processo [ECS]. O enfermeiro do serviço não se sente no processo. Uma das coisas que propicia esta dicotomia é a visão equivocada do status do professor universitário, o que acaba distanciando (E12S5).

Esta centralidade de problemas *no outro*, pode revelar as entranhas de uma práxis reiterativa, que se molda no fazer repetitivo e não auto-questionador. Afinal, poderíamos indagar como a enfermeira docente tem promovido a inclusão do profissional dos serviços no processo ensino – aprendizagem do ECS.

A tensão entre a docência e o exercício profissional é histórica, tendo em vista que o processo de formação precisa ser diferente da prática profissional. Silva e Silva (2004) defendem que essa tensão impulsiona uma dinâmica de mudança, uma vez que os processos de formação não podem simplesmente reproduzir a prática, mas sim

transformá-la. Essa dinâmica remete ao que Demo (2005) classifica como “potencialidade disruptiva do conhecimento” que, por seu caráter rebelde, à medida que desconstrói o que vê pela frente, reconstrói de maneira alternativa dentro de uma lógica que enfatiza que, conhecer, antes de tudo, é questionar. Assim, a tensão entre teoria e prática é que mobiliza para a revisão do conhecimento existente, colocando novas dúvidas; abalando o que está estabelecido. Neste sentido, os conflitos podem servir de molas propulsoras para a transformação da práxis, quando os profissionais - docentes e dos serviços - se confrontam com a realidade por meio de um contínuo processo de conscientização, buscando a parceria.

Neste estudo fica clara a existência de lacunas na estruturação dos Estágio sendo uma delas a ausência de uma melhor articulação dos professores com os enfermeiros dos serviços e com a realidade do campo de estágio. O processo reflexivo do grupo focal levou as participantes a perceberem esta situação como:

Na nossa realidade ele não está bem inserido [enfermeiro do campo]. Tem alguns campos que não possuem enfermeiro em horário integral e não se fazem presentes no horário de estágio (E13S4).

Acontece que tem um enfermeiro responsável pelo setor e que aceita acompanhar o aluno. Mas ele não acompanhou a elaboração da proposta. Daí o aluno decide o horário em que ele quer fazer o estágio e o enfermeiro tem que aceitar? Acho que esse é o nosso fator que ainda não está bem. Na lei diz que o contato é direto e constante, mas não necessariamente contínuo. Ele tem que estar integrado à proposta. Nós aqui da UNIPLAC também não estamos enxergando e fazendo a ponte quando o aluno vai fazer o ECS no horário em que não tem enfermeiro (E4S4).

O que a gente discutiu na semana passada, de que esse enfermeiro tenha compromisso com proposta[...]. Para que ele tenha esse compromisso, ele tem que conhecer a proposta para então assumir junto. Isso vem reafirmar o papel desse enfermeiro, e que no ECS tenha enfermeiro supervisor (E5S4).

Na busca de superação dos problemas e dificuldades levantados no grupo focal, as participantes apontaram, inicialmente, para a necessidade de serem fortalecidos os vínculos institucionais a partir do Estágio.

O enfermeiro ter um maior vínculo com a universidade. Isso favorece ele conhecer o que faz parte do processo. Deveria também ter um vínculo financeiro... (E15S3).

Comprometimento com a enfermagem, com a comunidade com o serviço e com a clientela dele (E13S3).

Vínculo com a universidade sem estar comprometido não adianta de nada (E6S3).

Vínculo do próprio conhecer mesmo todo processo. Não adianta ele ser comprometido se ele não souber o que o aluno está fazendo lá. Ganhando ou não financeiramente, ele tem que saber no que ele vai estar ajudando lá. Ser facilitador do que? Onde querem chegar? O que querem fazer? Como vamos caminhar? Saber a realidade da instituição enquanto universidade e o conhecimento dessa prática nova (E7S3).

São levantadas duas possibilidades de superação desses problemas. A primeira seria pelo estabelecimento de vínculo empregatício do enfermeiro supervisor com a universidade e a segunda por meio de estratégias que possibilitem um melhor engajamento desse profissional à proposta do ECS.

A fala de E7S3 deixa transparecer uma das questões essenciais no processo de integração ensino-serviço que está relacionada com o comprometimento dos profissionais. As perguntas que são colocadas por ela, retratam o quanto estes profissionais necessitam estarem mais inseridos e mais próximos da universidade por meio de um vínculo que é mais que financeiro. Trata-se de um vínculo relacional em que as ‘regras do jogo’ precisam ser socializadas e compartilhadas. Mais que isso, precisam ser construídas conjuntamente, para que uma melhor integração entre as instituições possa se efetivar.

Entendemos que, apesar do vínculo financeiro ser um importante estímulo, este não caracteriza a integração de que estamos falando, pois esta relação entre o mundo do trabalho e o mundo da escola implica em co-responsabilidade dos profissionais com o processo formativo e dos docentes com a prática em saúde.

Nessa perspectiva, vemos que precisa partir da universidade a busca por condições que promovam a integração entre os profissionais, tendo em vista sua

conscientização acerca de suas responsabilidades. É preciso ficar claro que, em função dos objetivos e estratégias do ECS articulados às necessidades dos serviços, os papéis e responsabilidades dos diferentes atores não se hierarquizam, pois são mutuamente complementares.

O orientador deve participar da construção [da proposta] de maneira que os sujeitos [alunos e enfermeiros supervisores] sintam-se livres no exercício profissional, nos diferentes tipos de cenário. Deve contribuir com o desenvolvimento da prática. (E16S3).

Para mim é difícil separar o enfermeiro supervisor do professor orientador, pois devem ter o mesmo perfil, para o mesmo objetivo. Eles vão estimular e não dar respostas aos alunos. Vão dar suporte através de novos questionamentos e críticas nesse processo, para crescimento dele [aluno] (E7S3).

O enfermeiro supervisor oferece apoio e suporte para o aluno e para o professor, dando espaço, interagindo refletindo no que o ECS está provocando aqui na prática (E2S3).

O grupo focal ao discutir diretrizes para o planejamento da disciplina de ECS, centraliza ações que venham permitir o melhor engajamento dos enfermeiros supervisores a partir da sua participação ativa, desde a fase de concepção do planejamento do estágio pelo aluno até a avaliação final do trabalho de conclusão de curso.

Talvez o ECS tenha que acontecer só após um aceite formal do supervisor, mesmo que ele não esteja 100% presente. Ele também deveria ser participante da banca, onde ele é valorizado (E4S6).

No nosso regulamento atual consta isso, mas é um cuidado que a gente não está tendo, Precisamos prestar mais atenção..(para isso se concretizar) (E16S6).

Ele tem que estar mais inserido, pois às vezes o enfermeiro do serviço nem sabe porque ele não participou do trabalho do aluno (E6S4).

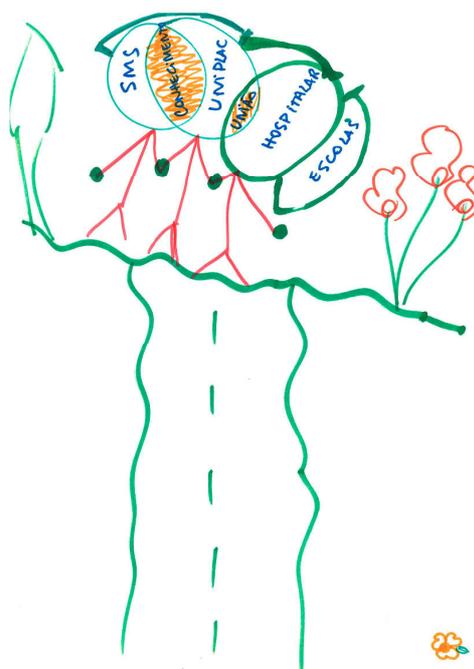
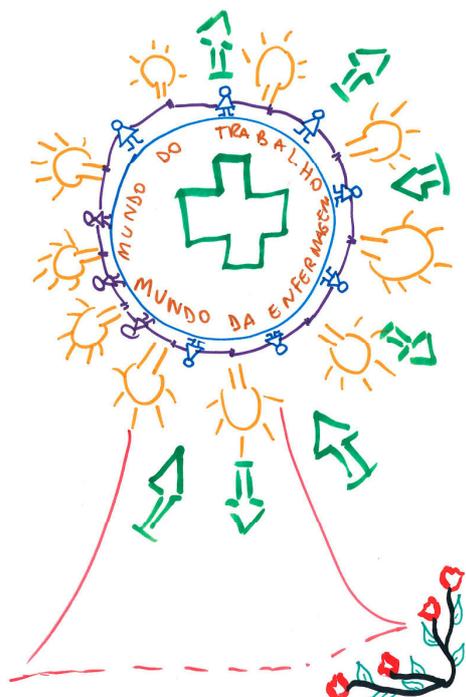
Queremos então destacar a viabilidade da integração entre ensino-serviço por meio do diálogo, pois acreditamos que os conflitos podem ser melhor resolvidos através de ações mais acolhedoras, inclusivas e participativas, mediadas por relações mais dialógicas entre os profissionais e também entre os representantes das instituições.

Para elaboração da síntese desse capítulo, entendemos ser importante apresentar os desenhos realizados na última sessão de grupo focal, compreendendo que não conseguiríamos significar por meio da escrita a riqueza de análise que as imagens possibilitam.

Conforme já exposto no capítulo anterior, utilizamos a dinâmica do Desenho Coletivo (BOURGET, 2005) como estratégia para o aprofundamento das reflexões, envolvendo a integração trabalho-escola mediada pelo ECS. O grupo focal foi dividido em três pequenos grupos; disponibilizamos papel e canetas coloridas para cada participante realizar seu desenho representando o tema, num limite de tempo de 45 segundos. Após esse tempo, o desenho era repassado a outra participante que passou a complementá-lo, também num espaço de tempo limitado, e assim sucessivamente até que todas as enfermeiras de cada grupo recebesse o seu desenho ‘original’, acrescido das contribuições de todas as demais. Ao término da construção do desenho coletivo, cada participante, de posse de sua folha, passou à análise e comentário sobre o que havia acontecido com sua idéia inicial.

Assim, no que se refere aos desenhos, eles contêm símbolos que representam o mundo do trabalho e o mundo da escola no contexto da enfermagem. Nele, há vários elementos. Porém, destacam-se, as pessoas que se interrelacionam, e, que ao se relacionarem, interrelacionam também esses dois mundos.

...para que esse mundo funcione com mais equilíbrio, mais força, que receba as energias, há pessoas de mãos dadas... (E5S6).



...dois bonequinhos de mãos dadas. Alguém fez um barquinho o que eu achei muito legal, o barquinho pra se viajar e o leme que vai dar o norte para onde a gente vai... (E7S6).



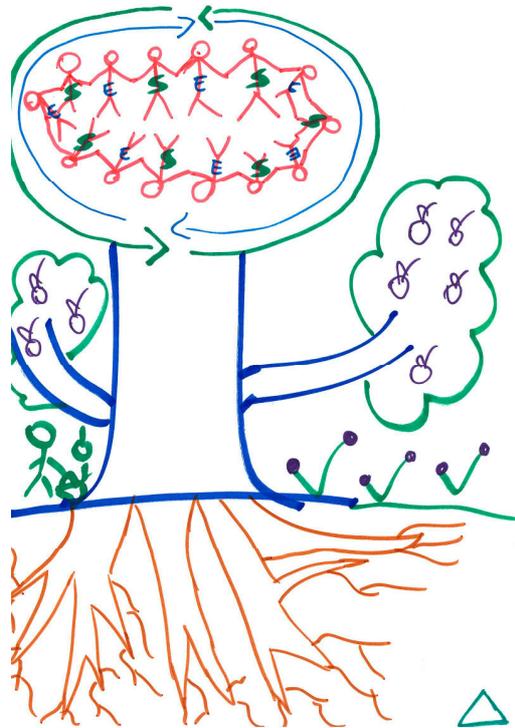
as pessoas não são só 100% do serviço ou 100% só da universidade. A interseção quer dizer que cada um tem uma peculiaridade mas podem contribuir mutuamente (E2S6).

...concluí que nós em conjunto o com os serviços temos um caminho a trilhar, que não é a universidade sozinha, mas somos nós juntas com um objetivo comum e que com certeza esse caminho vai ser florido (E4S6).

Existem diferenças entre esses mundos, mas também coisas em comum. São contextos distintos, logo possuem objetivos distintos, porém não opostos. Nos espaços em que os sujeitos desses mundos se encontram, ocorrem influências mútuas e intercâmbio de conhecimentos. No contexto dos Estágios, enfermeiros dos serviços e docentes compartilham saberes em prol de objetivos comuns.

No entanto, para que os objetivos sejam alcançados, precisa-se de uma base de sustentação, ou seja, um fundamento que consiga sustentar o movimento das pessoas que transitam entre esses dois mundos. Esse fundamento não pode traduzir-se em algo que foi objetivado apenas externamente por meio de leis, convênios ou normas institucionais, mas sim originar-se da ação e da reflexão dos sujeitos – de sua práxis – para, então, converter-se em princípio.

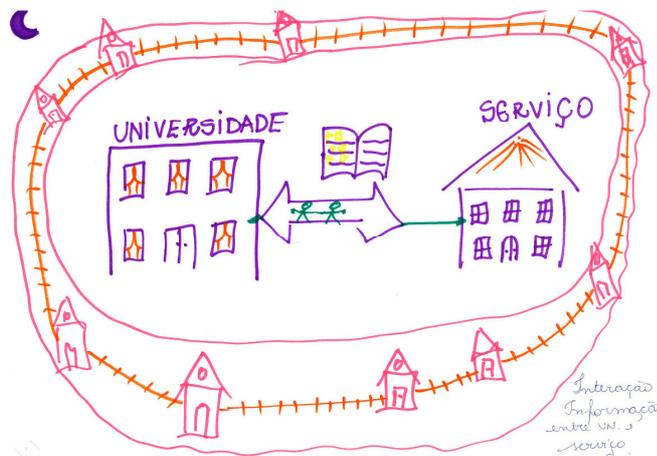
Pra mim estas raízes foram o ponto mais forte. As raízes onde acho que tem que ter uma sustentação para todo o processo. Se não houver uma sustentação não vai se conseguir nada. ... para que o processo se desencadeie (E16S6).

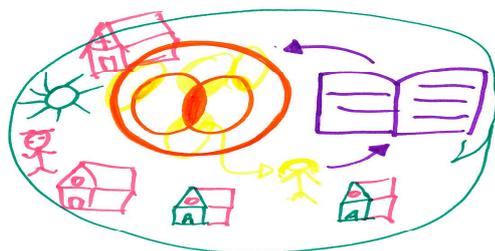


A essência desse fundamento também está no diálogo, pois a ligação entre universidade e serviço se faz numa via de mão dupla, em que o conhecimento transita nos dois sentidos; não sai só da universidade em direção ao serviço, mas vem do serviço para a universidade também. Na confluência entre esses dois mundos, transitam vários sujeitos: o aluno, a equipe, o enfermeiro supervisor, o professor, o gestor e a comunidade.

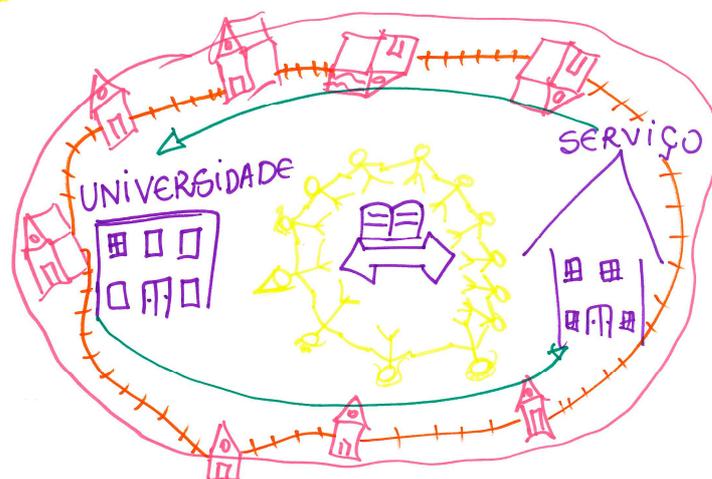
O envolvimento de todos, mediado pelo diálogo entre serviço, universidade e comunidade é que pode possibilitar a integração entre esses dois mundos.

Fiz um segundo elo maior que significa a realidade da comunidade envolvida nesse processo. Aí as colegas fizeram um terceiro elo que na verdade significa o envolvimento das pessoas dentro do contexto em que elas estão inseridas (E15S6).





...o serviço e a universidade e no meio estaria o saber das pessoas, mas que isto estava dentro de um contexto, está sempre ligado (E7S6).

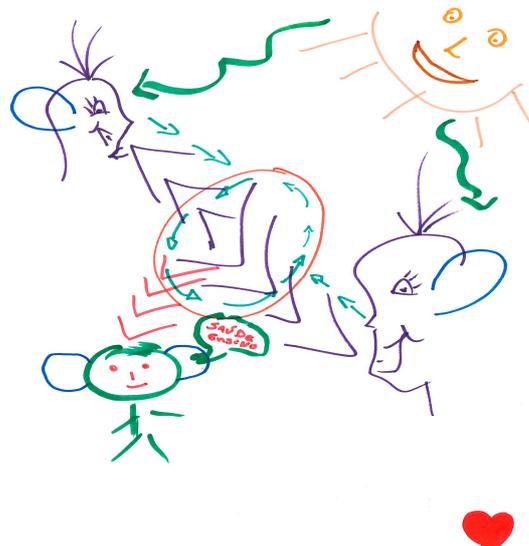


fizemos um círculo com todos os significados, onde o círculo faz com que as pessoas se integrem, pois estão no mesmo locus de conhecimento (E9S6).

De um modo geral, os desenhos expressam uma atitude de reconhecimento da necessidade de encontro dos dois mundos, cuja integração se consolida por meio das pessoas de uma maneira singular, valorizando o espaço interseçor. Contudo, tanto os desenhos como o debate em torno deles, demonstraram novamente uma situação desejável, idealizada pelas enfermeiras, mas que ainda não faz parte da realidade. Assim, reportamo-nos a Nascimento e Rezende (1988) quando afirmam que cada pessoa produz e representa o seu “real” com base numa necessidade, experiência pessoal ou ainda pela imaginação. Do mesmo modo, nós, enquanto escrevemos este relato, ainda que guiados pelos ditames do rigor científico, também imprimimos na narrativa, nossa própria concepção de realidade.

Dentro dessa perspectiva, arriscamos dizer que a interpretação do desenho a seguir, feito pela própria “autora”, contém aspectos que validam o debate realizado no grupo focal. No entanto, acreditamos que ele vem acrescentar elementos mais próximos da realidade vivenciada hoje no ECS do curso da UNIPLAC, o qual apresentamos na íntegra:

...dois bonequinhos conversando. É um diálogo em algum momento. Coloquei o sol para eles não ficarem tão sozinhos, para iluminar, clarear as idéias e o pensamento. O diálogo é para interagir com. Estar com. [silêncio] Duas orelhas bem grandes para saber ouvir. Tem mais um querendo chegar junto na conversa e no diálogo. Mas está um pouco de fora. O que chama a atenção é que eles ficaram soltos no ar, como ainda tá a integração ensino-serviço! Eles não estão numa base, não estão numa estrutura. Ninguém desenhou uma base. Tá havendo a conversa, porém com uma certa distância (E12S6).



Ao assumirmos o ECS na perspectiva de uma pedagogia crítica e libertadora, concordamos com Backes (2000, p. 254) quando infere que é necessário “permitir aos sujeitos professores, alunos, clientes, membros da equipe de saúde, entre outros, oportunidades de ouvir-falar e indagar e discutir sobre suas realidades, numa situação de diálogo como processo de construção, criação e avaliação de um projeto de trabalho educativo”. As discussões do grupo focal revelam uma vontade mobilizadora para este fim.

Assim, destacam-se nos desenhos pessoas trocando saberes, experiências, respeitando-se mutuamente e dialogando, e, também a circularidade, representando que a integração entre as instituições não tem um início ou fim. Logo, a responsabilidade por iniciá-la ou (re)iniciá-la permanentemente, é mútua.

Conclui-se portanto, que, para este grupo, a integração ensino-serviço é propiciada pelos **sujeitos** envolvidos no processo. Desta forma acreditamos que as enfermeiras reconhecem-se como sujeitos ativos na construção da integração entre o mundo da escola e mundo do trabalho.

7 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA ENFERMAGEM: UMA PRÁXIS CRIATIVA-REFLEXIVA OU REITERATIVA?

Este estudo, mobilizado pela curiosidade, caracterizou um processo reflexivo acerca das contribuições do Estágio Curricular Supervisionado na formação em Enfermagem. Sua trajetória possibilitou a compreensão de alguns significados atribuídos à práxis no ECS a partir das concepções das enfermeiras, tendo em vista a identificação das relações e interrelações estabelecidas nesse processo de ensino-aprendizagem

A discussão intermediada no grupo focal, por propiciar um encontro dialógico entre sujeitos envolvidos com a realidade do ECS, caracterizou uma práxis reflexiva em que o movimento de reflexão-ação-reflexão possibilitou o desvelamento de alguns determinantes que aproximam e distanciam o mundo da escola e mundo do trabalho.

Segundo as concepções das enfermeiras, o ECS pode revelar-se espaço de construção de uma práxis criativa tanto para os alunos – *intencional*- como para o coletivo – *inintencional*, por propiciar inovações e mudanças; em que o ideal e o real são mediatizados numa práxis que se revela como momento de desenvolver competências ao relacionar o teórico idealizado com a realidade na prática.

Segundo Backes (2000), o estágio se mostra como possibilidade de mudança na medida em que permite a realização de projetos inovadores e oferece condições para uma prática mais ampliada na Enfermagem. No entanto, a autora alerta que o *desejo em mudar*, presente no ECS por criar a possibilidade de sair do convencional, de intervir e de exercitar, ainda não se constitui em *mudança efetivada*.

Procurando compreender o estágio, reconhecemos seu potencial como espaço/tempo de práxis criativa em que o confronto com a realidade, somado a uma expectativa por mudanças, talvez motivada pelos anseios que circundam a passagem do aluno à vida profissional, mobilizam sujeitos a buscarem inovações. Neste sentido, a autonomia, a criatividade e a aplicação das competências construídas ao longo da formação encontram ‘terreno fértil’ no ECS, possibilitando que as transformações

sejam no mínimo idealizadas enquanto ato criativo. Defendemos, então, o ECS como potencializador de uma *aprendizagem significativa crítica*. Sua objetivação na práxis pressupõe o reconhecimento e engajamento dos sujeitos em favorecer seus princípios. O mesmo se atribui ao potencial de mudanças na prática que pode ser gerado com o ECS, o qual depende também do envolvimento coletivo dos diferentes sujeitos.

Desse modo, lembramos que, segundo Vázquez, uma práxis criativa necessariamente não é transformadora. Obviamente que, tanto uma como outra, coadunam-se. Porém o potencial transformador torna-se proporcional à capacidade de reflexão e de criticidade que resulta em conscientização.

Arriscamos, assim, dizer que uma práxis transformadora nos Estágios, demanda que os sujeitos, alunos, docentes e profissionais se apropriem desses princípios e os apliquem como competências a serem desenvolvidas nas relações que se efetivam no campo da prática.

Nesta perspectiva, as participantes do grupo Focal apontaram que a construção de sujeitos reflexivos e críticos, com um elevado grau de consciência acerca da realidade não se constroem em uma única experiência de aprendizagem, no caso, nos Estágios. Ela precisa ser desenvolvida e vivenciada ao longo de todo processo formativo e continuamente estimulada na vida profissional.

Percebemos no grupo que essa reflexão despertou um processo de conscientização das participantes ao expressarem o desejo de encontrar maneiras diferentes de conduzir o processo pedagógico em suas disciplinas que antecedem o Estágio. Ao reconhecerem a necessidade de desenvolver a reflexão e a criticidade para a mudança e a autonomia com responsabilidade nos anos iniciais da formação, revelam-se sinais de uma Práxis Criativa, que abre espaço para modificar e mobilizar conhecimentos para o enfrentamento de uma realidade que já não satisfaz. Ou seja, a busca pela superação de uma práxis reiterativa.

No entanto, ao analisarmos as falas das enfermeiras docentes e dos serviços, observamos que em vários momentos dos debates, foram resgatadas suas experiências pessoais enquanto alunas em estágio. A partir desses discursos, apontamos para o risco de cristalização das ações e propostas desenvolvidas no passado, se, concebidas como

‘modelo’ para formação, caso as experiências não sejam refletidas criticamente. Riscos de uma práxis reiterativa.

Deste modo, para que se alcancem os objetivos do ECS propostos, evidencia-se a necessidade de transformação da práxis pedagógica, que já não se limita à práxis docente, mas sim a práxis em Enfermagem em seus diversos cenários de atuação, quer seja no ensino ou no serviço.

A avaliação da trajetória dessa pesquisa com o grupo focal, desvelou a possibilidade de construção de uma práxis reflexiva ao propiciar um encontro dialógico entre sujeitos envolvidos com a realidade do ECS, no sentido de refletir sobre a prática profissional da enfermeira neste contexto.

A condução do grupo Focal adotada em consonância com a concepção de educação de Freire, promoveu um contexto de discussão, valorizando o processo de construção coletiva, no qual o diálogo foi mediador da reflexão, em que as enfermeiras expressaram perceberem-se envolvidas, participativas, ativas, colaborativas, valorizadas e acolhidas.

Os temas discutidos ao longo das sessões remetem a aspectos encontrados na literatura sobre ECS. Porém, ver o grupo refletindo e construindo as próprias “novas” concepções por meio das estratégias utilizadas foi emocionante e revelou ser um caminho possível para unir pessoas, e apontar novas formas de *fazer, ser e pensar* no ensino, coletivamente. Sobretudo, vivenciar este processo foi estabelecer “um pensar na prática” coletivo das enfermeiras envolvidas com o estágio, no sentido do que Freire chama de apropriar-se conscientemente da realidade, percebendo-a como um desafio a ser enfrentado.

Realizar o estudo tendo como suporte o referencial teórico da Práxis proposto por Vázquez, permitiu avaliar a dimensão das reflexões que o grupo de enfermeiras alcançou em relação a sua práxis no ECS, demonstrando que ora ela é reiterativa porém com sinais de uma práxis criadora na medida em que se eleva o nível de consciência na práxis.

O resultado dessa interlocução expresso nas falas das enfermeiras foi o amadurecimento e as descobertas que levaram a ressignificação do que é o Estágio Curricular Supervisionado. Além disso, o estudo possibilitou a identificação das

aproximações necessárias ao alcance dos propósitos do Estágio a partir do (re)conhecimento dos sujeitos – enfermeiras docentes e dos serviços – como mediadoras da integração entre a universidade e os serviços, com base nas relações estabelecidas.

Considerando as estratégias propostas em relação à formação de profissionais sensibilizados para a Integralidade, podemos apontar a experiência do ECS como propulsora de reflexão sobre a prática em saúde. Primeiro, por incentivar o debate crítico dos processos e resultados das propostas interventivas realizadas pelos alunos. E, segundo, como promotora de relações entre os sujeitos que vivenciam o cotidiano da escola e do trabalho em torno de sua problematização e busca de soluções para os problemas apresentados, tendo em vista a transformação das práticas e da organização do trabalho.

Dessa maneira, pensamos que este estudo possa estar, também, se apresentando como possibilidade, no entendimento dos desafios da Integralidade para além dos princípios do SUS.

Em relação aos aspectos legais que permeiam a formação em enfermagem, e especificamente àqueles que envolvem o ECS, destacamos sua flexibilidade, o que possibilita a adequação de diferentes propostas curriculares. No entanto, percebemos que embora a profissão seja marcada por uma trajetória histórica de construção de referenciais para a educação em enfermagem, mediada pela ABEn, ainda persistem práticas reiterativas e não questionadoras das diretrizes, conformando um cenário atual marcado por distorções dos propósitos do ECS.

Defendemos que, a (re)construção de novas propostas, dada a flexibilização legal, não pode prescindir da discussão e reflexão acerca dos princípios básicos que norteiam os estágios como a interrelação teoria e prática, a integração ensino-serviço, a aquisição de competências, a identidade, autonomia e o papel ativo de todos os sujeitos envolvidos.

Acreditamos que estes aspectos e a discussão para o enfrentamento de seus desafios presentes nesse estudo, numa perspectiva de superação de tensões entre docência e serviço, possam ter contribuído com as reflexões que permearam a re(construção) da proposta do curricular do curso de graduação em Enfermagem da

UNIPLAC. Neste sentido, pode-se vislumbrar o nascer de uma práxis reflexiva, a qual denota consciência sobre o grau de consciência *na* prática (VÁZQUEZ, 1986).

Enfim, a compreensão do que é o ECS, os seus propósitos e as estratégias a serem viabilizadas **precisa** ser de domínio de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, incluindo alunos, profissionais dos campos de estágio, professores, gestores e usuários dos serviços. Não se trata de desafio fácil. Mas está lançado!

REFERÊNCIAS

ALONSO, I.L.K. O exercício de liberdade e autonomia na academia – uma prática pedagógica no estágio curricular supervisionado. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF) 2003, set/out; 56(5), p. 570-573.

ALVES, N; GARCIA, R. L. A escola nossa de cada dia reinventada. **Jornal “a Página”**, ano 9, n 94; setembro de 2000, p.12. Disponível em www.apagina.pt/arquivo
Acesso em: 12/10/2003.

ALVES, N. Diversidade e currículo: questão ou solução? Rio de Janeiro: 1997. In: ALVES, N.; VILLARDI, R. (Org.) **Múltiplas leituras da nova LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei n. 9.394/96**.

ALVES, N.; VILLARDI, R. (Org.) **Múltiplas leituras da nova LDB – lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei n. 9.394/96**. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

ANASTASIOU, L.G.C; ALVES, L.P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L.G.C; ALVES, L.P. (Org.) **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: 2004.

ANDRADE, M.N. et al. Estágio Curricular: avaliação de experiência. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília: 42 (1,2,3/4): 27-41, jan./dez., 1989.

BACKES, V. M. S. **Estilos de pensamento e práxis na enfermagem: a contribuição do estágio pré-profissional**. Ijuí, RS: Unijuí, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BOURGET, M.M.M.(org) **Dinâmicas pedagógicas: uma experiência do núcleo de capacitação do PSF/CSSM**. São Paulo: Martinari, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Portaria nº 3.019**, de 21/12/2001. Diretrizes de Enfermagem. Publicado DOU 244, Seção 1, p. 34-35, de 26/12/2001.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Caminhos para a mudança**

da formação e desenvolvimento dos profissionais de saúde: diretrizes para a ação política para assegurar *Educação Permanente no SUS*. Brasília, maio de 2003.

BURIOLLA, M. A. F. **O estágio supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1995.

CAREY, M.N. El efecto del grupo em los grupos focales: planear, ejecutar e interpretar la investigación com grupos focales. In.: MORSE, J.M. (org). **Assuntos críticos em los metodos de investigacion cualitativa**. Medellin: Universidad de Antioquia, 2005.

CECCIM, R. B. Política de Formação e Desenvolvimento para o Sistema Único de Saúde: interfaces e desafios das políticas de Educação e de Saúde para a Educação em Enfermagem. **Anais... 7 SENADEN**, 18 a 21 de setembro de 2003, Brasília [não publicado].

CHARLOT, B. (org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COREN-SC. Conselho Regional de Enfermagem – Seção Santa Catarina. **Parecer Coren-sc no. 024/AT/2005** de 31 de outubro de 2005. Disponível em www.coren-sc.org.br. Acesso em 27 /04/2006.

DALL’AGNOL, C.M.; TRENCH, M.H. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisas na enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre (RS)1999, jan.; 20(1), p. 1-158.

D’AMBROSIO, U. **Universidades, transdisciplinaridade e experiência humana**. IBES, 2000. Disponível em [http://: www.sociologia.org.br/text/universidades, htm](http://www.sociologia.org.br/text/universidades.htm) Acesso em outubro de 2006.

DEMO, P. **A educação do futuro e o futuro da educação**. Campinas (SP): Editores Associados, 2005.

DESLANDES,S.F. Pluralidade da abordagem metodológica. **Anais... 13.º Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem**. ABEn: São Luís do Maranhão, 2005. CDRom ISSN 1676-0344.

ECHER, I.C. et al. O estágio voluntário na percepção de acadêmicos de enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre (RS) 2003 ago; 24(2), p. 238-246.

FAZENDA, I. C. A . O papel do estágio nos cursos de formação de Professores. **A prática de ensino: e o estágio supervisionado**. In: PICONEZ, S. C. B. 2. ed. São Paulo, 1994.

FORGRAD (org). Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Resgatando espaços e construindo idéias: ForGRAD 1997 a 2004**. 3. ed.

Ampliada. Uberlândia: EDUFU, 2004.

_____. **Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras**. Implementando a política nacional de graduação: memória das ações desenvolvidas pela gestão 2004-2005. Fortaleza: Brasil Tropical, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006 1998.

_____. **Educação e mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREO, M. C. **Reflexão sobre a prática educativa dos enfermeiros assistenciais na formação profissional**. Florianópolis: UFSC - CCS. Programa de pós-graduação em Enfermagem, 2002.

GARCIA, M. A. A. Saber, agir e educar: o ensino – aprendizagem em serviços de saúde. **Interface Comunicação, saúde, educação**. v. 5, n. 8, fevereiro, p.89-100, 2001.

GARCIA, R.L.; ALVES, N. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. In.: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M. (org). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002, p.255-296.

GHIORZI, A.R. **Entre o dito e o não dito: da percepção à expressão comunicacional**. Florianópolis: Ghiorzi, 2004.

GRABAUSKA, C.J.; BASTOS, F.P. Investigação-ação educacional: possibilidade crítica e emancipatória na prática educativa. In: MION, R. A.; SAITO, C. H. (org). **Investigação ação: mudando o trabalho de tornar professores**. Ponta Grossa, 2001, p. 9-20.

GRINSPUN, M. P. S.Z. Formação dos profissionais: uma questão em debate. In: ALVES, N.; VILLARDI, R.I (Org.) **Múltiplas Leituras da nova LDB**. Rio de Janeiro: Dunya, 1997. p 25-54.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KENSKI, V. M. A vivência escolar dos estágios e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2.ed. São Paulo, 1994. p. 39-51.

KOECHE, D.K.; WALTRICK, M.A.; SOUZA, N.S. Utilizando a intuição para o cuidado no processo de viver humano. **Anais...** III Seminário Internacional de Filosofia e Saúde./III International Seminar of Philosophy and Health Care. Florianópolis, 08 a 10 de outubro de 2006. ISBN 978-85-88612-46-4. p.581-582.

LEOPARDI, M.T. **Metodologia da pesquisa na saúde**. Santa Maria: Pallotti, 2001.

_____. **Entre a moral e a técnica: ambigüidades dos cuidados da enfermagem**. Florianópolis: UFSC, 1994.

LEOPARDI, M.T.; BECK, C.L.C.; GONZALES, R.M.B. Técnicas e procedimentos de pesquisa qualitativa. In: LEOPARDI, M.T. **Metodologia da pesquisa na saúde**. Santa Maria: Pallotti, 2001.

LOBO NETO, J.S; et al. Conhecimento: olhares epistemológicos. IN.: LOBO NETO, J.S.(Coord.) **Formação pedagógica em educação profissional na área da saúde: enfermagem: núcleo contextual: educação, conhecimento, ação**. 2. ed Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde.. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem, Fundação Oswaldo Cruz. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

*MACRUZ, F.M.S et al. **Jogos de cintura**. Belo Horizonte: Escola Sindical 7 de outubro/SEF-CUT, 1992.*

MANCIA, J.R.; PADILHA, M.I.S; REIBNITZ, K.S. A contribuição dos senadens para a construção das diretrizes curriculares da enfermagem. **Anais...** 6 SENADEN, Teresina, 2003. CDRom p.206-226 ISBN: 85-87582-13-5.

*MARSIGLIA, R.G. **Relação ensino/serviços: dez anos de integração docente assistencial no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1995.*

MEIER, J.M. **Tecnologia em enfermagem: desenvolvimento de um conceito**. Florianópolis: UFSC - CCS. Programa de pós-graduação em Enfermagem, 2004.

MERHY, E.E. **Saúde – a cartografia do trabalho vivo**. São Paulo: Hucitec. 2002.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed São Paulo: Hucitec, 2004.

MION, R. A.; SAITO, C. H. (org). **Investigação ação: mudando o trabalho de tornar professores**. Ponta Grossa: Fundação Araucária, 2001.

MOREIRA, A.M. **Aprendizagem significativa crítica**. Atas... III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa. p.33-45. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/~moreira> . Acesso em junho de 2006.

MOREIRA, A.M.; MASINI, E.F.S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2006.

MORIN, E. **A cabeça-bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NASCIMENTO.E.; REZENDE, A.L.**Criando histórias aprendendo saúde**. São Paulo: Cortez, 1988.

PELLIZZARI, A; et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba (PR) 2002, jul 2001/jul 2002; 2(1), p. 37- 42.

PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino: e o estágio supervisionado**. 2.ed. São Paulo: Papirus, 1994.

POLIT, D.F.; BECK, C.T.; HUNGLER, B.P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 487 p.

QUEIROZ, R.N. (org.) **Como ser eficaz em grupo? - a integração no grupo**. São Paulo: Paulus, 1999.

REIBNITZ, Kenya Schmidt. **Profissional crítico-criativa em Enfermagem: a construção do espaço interseção na relação pedagógica**. 2004.143f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

REIBNITZ, K.S. e PRADO, M.L. Formação do profissional crítico-criativo: a investigação como atitude de (re)conhecimento do mundo. **Texto e Contexto-Enfermagem**. Florianópolis (SC), v.12, n 01, p. 26-33, jan./abr. 2003.

_____. **Inovação e educação em enfermagem**. Florianópolis (SC): Cidade Futura, 2006.

RODRIGUES, M.S.P.; LEITÃO, G.C..M. Estágio curricular supervisionado com ênfase no desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade. **Texto e Contexto-Enfermagem**., Florianópolis (SC), v.9, n 3, p. 216-229, ago./dez. 2000.

SANTOS, N.M.P. **Uma estratégia de ensino-aprendizagem no curso de graduação da EEAN/UFRJ: a história do seniorato (1982-1989)**. 2000. 156 f. Tese (Doutorado)

Escola de Enfermagem Ana Néri, UFRJ, Rio de Janeiro, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Coleção polêmicas do nosso tempo. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA, C.A.J; CARTANA, M.H. **Preceptoria e supervisão de estágios na rede de serviços de saúde**. Termo de Referência da Oficina do VII Congresso Nacional da Rede Unida. Curitiba, julho de 2006. Disponível em <http://www.redeunida.org.br/congresso>. Acesso em julho de 2006.

SILVA, D.M. e SILVA, E.M.A. B. O ensino clínico na formação em enfermagem. **Revista Millenium. ISPV**. Viseu, v30, n8, outubro de 2004. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium30/8.pdf>. Acesso em: março de 2006.

SOUZA, P. N. P.; SILVA, E. B. **Como entender e aplicar a nova LDB: Lei n. 9.394/96**. São Paulo: Pioneira, 1997.

TANAKA, Oswaldo Y.; Melo, Cristina. **Avaliação de Programas de Saúde do Adolescente** - um modo de fazer. São Paulo : Edusp, 2001. Disponível em: <http://www.bireme.br/bvs/adolesc>. Acesso em: 09 de maio de 2006.

TEIXEIRA, Mirna Barros. **Empoderamento de idosos em grupos direcionados à promoção da saúde**. Dissertação [Mestrado] Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública; 2002. 105 p. Disponível em <http://www.portalteses.cict.fiocruz.br>. Acesso em: 09 de maio de 2006.

TRENTINI, M. e PAIM, L. **Pesquisa convergente assistencial: um desenho que une o fazer e o pensar na prática assistencial em Saúde – Enfermagem**. Florianópolis: Insular, 2004.

UCHIMURA, K.Y.; BOSI, M.L.M. A polissemia da qualidade na avaliação de programas e serviços de saúde – resgatando a subjetividade. In: BOSI, M.L.M; MERCADO, F.J (org). **Pesquisa qualitativa de serviços de saúde**. Petrópolis, 2004. p. 39-51.

UNIPLAC. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação de Enfermagem da UNIPLAC**. 2005 (não publicado).

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

ANEXOS

ANEXO 1

Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC
Av. Castelo Branco, 170 Bairro Universitário - CEP 88509-900

PLANO DE ENSINO

[imprimir](#) 

Curso: Enfermagem

Disciplina: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Higiene e Enfermagem e Programa de Saúde

Professor(a):

Carga Horária: 120 **Créditos:** 8

Semestre/Curso: 9 **Semestre/Ano:** 2006/2

Ementa:

Cultivo pessoal do enfermeiro-professor-educador, e sua integração no campo da educação. Estágio de observação participativa e regência de classe na prática escolar ou na assistência de enfermagem.

Objetivo Geral:

Exercitar uma prática político-pedagógica no contexto da prática social, orientada pelos motivos e finalidades que impulsionam a construção do conhecimento.

Objetivos Específicos:

- Discute o papel do enfermeiro no planejamento, implantação e avaliação do processo ensino-aprendizagem na área de educação em saúde.
- Promover a contextualização política, social e legal das questões educacionais, estimulando a evidência de posicionamento crítico, participativo e comprometido com a educação em saúde.
 - Desenvolver a docência, na área de educação em saúde em instituições de saúde.
 - Proporcionar ao acadêmico, condições para analisar os diferentes contextos da prática pedagógica na Enfermagem.
 - Perceber a educação como direito.
 - Conhecer os ordenamentos Constitucionais e legais dos sistemas de ensino.
 - Elaborar projeto integrado de prática pedagógica e pesquisa.
 - Desenvolver a prática pedagógica e a pesquisa.
 - Elaborar relato integrado ao TCC.

Conteúdo Programático:

Unidade e Subunidade	Carga Horária	Estratégias*
1. Apresentação do regulamento de estágio. 2. Apresentação da proposta de trabalho para o semestre. 3. Políticas públicas de saúde - papel do Estado 4. Políticas Públicas de educação - a educação como direito. 5. Problematizando a Assistência-cuidado-prática- educação. 6. Desenvolvimento do pensamento crítico. 7. Legislação do ensino. 8. Educação e o ensino na Enfermagem. 9. Tendências pedagógicas. 10. Metodologia problematizadora 11. Elaboração do projeto de estágio- qualificação. 12. Desenvolvimento do estágio de prática de ensino. 13. Defesa do projeto.	120	Aulas expositivas e dialogadas. Trabalho em grupo Seminários Aula de campo Visitas em campo de estágio Estudo individualizado. Trabalho em campo Defesa em banca

***Estratégias:**

AEX Aula Expositiva
 TG Trabalho em Grupo
 ED Estudo Dirigido
 SE Seminário
 LAB Aula de Laboratório
 EI Estudo Individualizado
 OM Outra Modalidade

Sistemática da Avaliação:

Conteúdo:	Trabalhos apresentados em seminários.
Atitudes:	Assiduidade e participação em sala de aula.
Habilidades:	Apresentação de trabalhos. Participação e desempenho no campo de estágio.
Outras:	Pesquisa e colaboração com o grupo.
Formas de Avaliação:	A avaliação será desenvolvida ao longo do semestre, de forma processual, através de observação, análise dos trabalhos teórico-práticos desenvolvidos, dos planos de ensino, e mais especificamente através do acompanhamento do professor orientador quando da intervenção da prática no campo de estágio. E através do relato final do Projeto Integrado do TCC.
Data Prevista:	Durante o semestre

Data da Última alteração: 30/07/2006 18:42:42

[<< voltar](#)

Av. Castelo Branco, 170 – Bairro Universitário Caixa Postal 525 - Cep 88509-900 - Lages- SC
Fone (49) 3251-1022 - Fax (49) 3251-1051

© Copyright NIU - Núcleo de Informática da Uniplac

Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC
Av. Castelo Branco, 170 Bairro Universitário - CEP 88509-900

PLANO DE ENSINO



Curso: Enfermagem

Disciplina: Experiência Complementar em Enfermagem

Professor(a): Denise

Carga Horária: 105

Créditos: 7

Semestre/Curso: 9

Semestre/Ano: 2006/2

Ementa:

Desenvolvimento de chefia e liderança no exercício da prática de enfermagem em instituições de saúde pública, empresariais e hospitalares através do planejamento, implementação e avaliação de um projeto próprio de atuação.

Objetivo Geral:

Desenvolver um projeto assistencial de enfermagem em uma unidade de saúde, de forma integrada à realidade local, permitindo ao acadêmico experimentar a sistematização da prática profissional.

Objetivos Específicos:

Propiciar a integração teórico prática a partir da elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projeto assistencial integrado à realidade dos serviços.

Favorecer uma experiência acadêmica que possibilite a aproximação de uma vivência profissional crítica e reflexiva.

Propiciar o exercício da autonomia do aluno com vistas à emancipação profissional.

Promover a integração ensino-serviço a partir do planejamento pautado na realidade, abrangendo os interesses dos sujeitos, discutidos e acordados no coletivo.

Possibilitar uma prática assistencial que estimule transformações na realidade dos serviços.

Planejar, desenvolver e avaliar ações de educação em saúde.

Conteúdo Programático:

Unidade e Subunidade	Carga Horária	Estratégias*
1- Introdução á disciplina e apresentação da proposta de elaboração do Projeto Integrado, Regulamentos de TCC 1.1 Identificação dos Eixos Temáticos para estudo. 2.A Ética na Pesquisa 3.O Projeto de Prática Assistencial e Pedagógica: 3.1- O Campo de Estágio 3.2-Identificação da Área de atuação 4.3-A problematização na área de atuação. 5- A elaboração e implementação do Projeto Integrado: Assistencial e Pedagógico	105	Aula Expositiva dialogada Trabalho em Grupo Seminário Estudo Individualizado Desenvolvimento do estágio supervisionado

***Estratégias:**

Aula Expositiva
Trabalho em Grupo
Estudo Dirigido
Seminário
Estudo Individualizado

Sistemática da Avaliação:

Conteúdo:	·Serão verificados em processo através dos conhecimentos adquiridos
Atitudes:	·Verificada através da participação, coerência e criatividade na produção das atividades desenvolvidas. Postura ético-política, responsabilidade e comprometimento com a formação profissional e com a integração ao serviço de saúde, em campo de estágio.
Habilidades:	· Verificada através do acompanhamento progressivo do plano proposto e da interação com a realidade do campo de estágio.
Outras:	
Formas de Avaliação:	a)Participação no encontros presencias da disciplina. b)Elaboração e apresentação das atividades propostas na disciplina c)Participação em evento científico com apresentação de trabalho. d)Elaboração e Apresentação do Projeto Integrado (Qualificação). e)Desenvolvimento do Estágio Supervisionado e Apresentação do TCC em Banca de Avaliação.
Data Prevista:	a),b)Ao longo do semestre c)25 a 27/10 = Mostra de Iniciação a Pesquisa da Uniplac d)18, 19 e 20/09 d)07 e 08/12

Data da Última alteração: 28/07/2006 15:11:19

[<< voltar](#)

Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC
 Av. Castelo Branco, 170 Bairro Universitário - CEP 88509-900

PLANO DE ENSINO



Curso: Enfermagem

Disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso

Professor(a):

Carga Horária: 105

Créditos: 7

Semestre/Curso: 9

Semestre/Ano: 2006/2

Ementa:

Aplicação dos métodos da investigação científica no planejamento de um estudo e seu relato, focalizando problemas de enfermagem encontrados no campo da prática.

Objetivo Geral:

Instrumentalizar os acadêmicos através da apropriação da metodologia da pesquisa para a leitura crítica da realidade. Visa a produção do conhecimento científico através do desenvolvimento de um projeto assistencial e pedagógico e da elaboração do TCC.

Objetivos Específicos:

*Estimular o acadêmico a refletir acerca das suas concepções sobre o conhecimento científico e as interrelações com a prática profissional.

*Conhecer e desenvolver as fases de um projeto assistencial, seu planejamento, implementação, avaliação e elaboração do TCC.

*Conhecer e dominar o processo de organização e apresentação de relatórios e trabalhos dentro das normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT.

*Conhecer e dominar o uso de técnicas de estudo e técnicas de busca bibliográfica.

*Experienciar o processo investigativo com o foco na prática pedagógica e assistencial visando a compreensão do processo de construção do conhecimento.

*Construir um TCC.

Conteúdo Programático:

Unidade e Subunidade	Carga Horária	Estratégias*
1-A enfermagem e a pesquisa. 2-A Ética na Pesquisa A Legislação e os protocolos obrigatórios. Discussão crítica sobre o rigor ético nos processos investigativos. 3-Processo de Elaboração de Revisão bibliográfica utilizando o método clássico em biblioteca e recursos modernos de informática. Noções Básicas dos principais recursos de busca na biblioteca e na internet. 4-Fases de um projeto assistencial:O Planejamento do Projeto Integrado e seus elementos constitutivos: Elaboração do projeto e desenvolvimento do projeto: Introdução ao estudo. Justificativa e contribuição do estudo. Objetivos. Revisão da Literatura. Marco Referencial:teórico e/ou conceitual Metodologia Recursos Cronograma Referências 5- O orientador do TCC e o processo de orientação. 6- Elaboração do T.C.C	105	Aula Expositiva e dialogada Trabalho em Grupo Estudo Dirigido Seminário Aula de Laboratório Informática Estudo Individualizado

***Estratégias:**

Aula Expositiva e dialogada

Trabalho em Grupo

Estudo Dirigido

Seminário

Aula de Laboratório de informática

Estudo Individualizado

Sistemática da Avaliação:

Conteúdo:	Serão verificados através do raciocínio lógico, coerência e capacidade de argumentação e criatividade na produção das atividades desenvolvidas. Postura ética-política da responsabilidade e comprometimento com a formação profissional e da interação com o contexto profissional.
Atitudes:	Verificada através do raciocínio lógico, coerência e capacidade de argumentação e criatividade na produção das atividades desenvolvidas. Postura ética-política da responsabilidade e comprometimento com a formação profissional e da interação com o contexto do campo de estágio
Habilidades:	Verificada através do raciocínio lógico, coerência e capacidade de argumentação e criatividade na produção das atividades desenvolvidas. Postura ética-política da responsabilidade e comprometimento com a formação profissional e da interação com o contexto do campo de estágio.
Outras:	
Formas de Avaliação:	a) Participação ativa nos encontros presenciais da disciplina com elaboração e apresentação de trabalhos b) Participação das atividades on line:(LEARN LOOP) c) Desenvolvimento e Apresentação do Projeto Integrado (Qualificação) d) Apresentação do projeto (ou parte do projeto) em evento científico e) Apresentação do TCC em Banca de avaliação

Data da Última alteração: 02/08/2006 15:45:39

ANEXO 2



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
PARECER CONSUBSTANCIADO - PROJETO Nº 135/06**

I – IDENTIFICAÇÃO:

- **Título do Projeto:** O estágio supervisionado na formação do enfermeiro: uma reflexão com sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

- **Pesquisador Responsável:** Profa. Kenya Schmidt Reibnitz, Dra., Departamento de Enfermagem - UFSC.

- **Pesquisador Principal:** Denise Krieger Koeche, Programa de Pós-graduação em Enfermagem da UFSC.

- **Data Coleta dados:** junho de 2006 a julho de 2006..

- **Local onde a pesquisa será conduzida:** Curso de Graduação Enfermagem – Fundação UNIPLAC, Lages, SC.

II - OBJETIVOS:

GERAL:

Compreender o significado do ECS na formação do enfermeiro, buscando identificar as relações estabelecidas entre mundo do trabalho e mundo acadêmico através do olhar dos enfermeiros docentes e dos serviços.

ESPECÍFICOS:

1. Refletir coletivamente acerca do ECS envolvendo enfermeiros do ensino e do serviço;
2. Discutir e analisar os objetivos do ECS na perspectiva dos sujeitos envolvidos.

III – SUMÁRIO DO PROJETO:

Pesquisa delineada, segundo os pesquisadores, como qualitativa que se constitui na Dissertação de Mestrado da pesquisadora principal no Programa de Pós-graduação em Enfermagem da UFSC e que deverá envolver enfermeiros docentes de uma instituição de ensino superior (UNIPLAC) e enfermeiros assistenciais dos serviços que mantêm convênio com esta.

Os procedimentos / intervenções consistem em intervenções educacionais, uma vez que serão realizadas oficinas pautadas na problematização a partir de temas-chave, buscando obter dados relacionados ao estudo, gerando a possibilidade de discussão e reflexão sobre as questões que possam emergir nos encontros, de acordo com os objetivos estabelecidos.

IV – COMENTÁRIO:

O processo se encontra apropriadamente instruído, todas as declarações e o orçamento são apresentados, e o TCLE se encontra redigido de forma compatível ao nível de instrução dos sujeitos da pesquisa.

V – PARECER FINAL

Aprovado


Washington Portela de Souza
Coordenador do CEPESH

Data da Reunião do Conselho de Ética:

Florianópolis, 29 de maio de 2006

Fonte: CONEP/ANVS - Resoluções 196/96 e 251/97 do CNS.

ANEXO 3



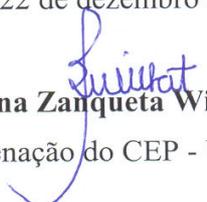
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
Av. Castelo Branco, 170 - CEP 88.509-900 - Lages - SC - Cx. P. 525 - Fone (0XX49) 251-1022 Fax 251-1051

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
TERMO DE AVALIAÇÃO E APROVAÇÃO

O Projeto de pesquisa intitulado: **O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO: UMA REFLEXÃO COM SUJEITOS DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM** desenvolvido pela **Professora Denise Krieger Koeche** com a finalidade de obter o título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina sob orientação da **Professora Dra. Kenya Schmidt Reibnitz**, protocolado no CEP-UNIPLAC sob o número **034-06**, foi avaliado e **APROVADO** pelo Comitê de ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNIPLAC, na reunião ordinária realizada em vinte e três de junho do corrente ano. O Projeto está de acordo com as normas vigentes na Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e, em suas complementares : Resoluções 240/97, 251/97, 292/99, 303/00 e 304/00 do CNS/MS que regulamentam a pesquisa envolvendo seres humanos.

A pesquisadora responsável deverá apresentar relatório até 15/11/2006 a este CEP, informando os resultados finais/parciais do projeto, bem como informar a data de conclusão da pesquisa.

Lages, 22 de dezembro de 2006.


Adriana Zanqueta Wilbert Ito
Coordenação do CEP - UNIPLAC

ANEXO 4

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE**

Av. Castelo Branco, 170 CEP 88509-900 – Lages – SC. Fone: (0XX49) 251-1022 Fax 25111051

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: *O Estágio Supervisionado na Formação do Enfermeiro: uma reflexão com sujeitos do processo ensino-aprendizagem*, e cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Lages, 28 /04/2006

Jaqueline Ap. Erig Omizzolo
Coordenadora do Curso de
Enfermagem

Jaqueline Aparecida Erig Omizzolo

ANEXO 5

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE**

Av. Castelo Branco, 170 -CEP 88.509-900 - Lages - SC - Cx. P. 525 - Fone (0XX49) 251-1022 Fax 251-1051

Lages, 23 de janeiro de 2007.

OFÍCIO Nº 008/2007

Prezado (a) Senhor (a),

A Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) autoriza a utilização do nome desta instituição nos resultados da pesquisa desenvolvida com a finalidade de obtenção do título de Mestre em Enfermagem, intitulada "*A Práxis na Formação do Enfermeiro: Uma Contribuição Crítica ao Estágio Curricular Supervisionado*", desenvolvida pela Professora Denise Krieger Koeche do Curso de Graduação em Enfermagem da UNIPLAC, aluna do Curso de Mestrado em Enfermagem, área de concentração: Filosofia, Saúde e Sociedade do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da UFSC, para efeitos de publicação.

Esta pesquisa seguiu os preceitos éticos estabelecidos na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e seu projeto foi aprovado pelo Comitê de ética da UNIPLAC (Protocolo 034/06) e UFSC (Projeto 135/06) em que foi garantida a participação voluntária, o anonimato dos participantes, além do acesso aos resultados da investigação e o direito de desistência do estudo.

Sendo o que tínhamos para o momento, nos colocamos a disposição para o que for necessário.

Atenciosamente.

Dagoberto Sabatini Fernandes
Pró-Reitor de Ensino
- UNIPLAC -

Dagoberto Sabatini Fernandes

Pró-Reitor de Ensino

APÊNDICES

APÊNDICE 1



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM
ENFERMAGEM – PEN
MESTRADO EM ENFERMAGEM**



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A enfermeira Denise Krieger Koeche, aluna do programa de pós graduação de enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, do curso de mestrado em Enfermagem, está desenvolvendo um estudo que tem por objetivo compreender o significado da contribuição do estágio curricular supervisionado (ECS) na formação do enfermeiro junto aos enfermeiros docentes de um curso de graduação em enfermagem, e enfermeiros supervisores de estágio, que atuam nos serviços de saúde conveniados a este. A justificativa reside na importância do estágio curricular supervisionado na formação profissional, no sentido de oferecer experiências compatíveis com a atividade do enfermeiro. O projeto está pautado em princípios da problematização e busca identificar as relações estabelecidas entre mundo do trabalho e mundo acadêmico através de uma reflexão coletiva acerca do ECS. Será utilizada a estratégia de grupo focal para coleta de dados durante o desenvolvimento da pesquisa.

Os procedimentos do estudo requerem a sua autorização para fazer parte do mesmo. Solicita-se também autorização para gravação das falas e / ou entrevistas, em gravador digital. Fica garantido o anonimato dos participantes, além do acesso aos resultados da investigação e o direito de desistir do estudo caso deseje. As informações obtidas serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os dados pessoais não serão mencionados.

Consentimento Pós-Informado

Eu _____, residente e domiciliado na _____, portador da Carteira de Identidade, RG nº _____, tenho conhecimento dos objetivos e propósitos do estudo “O

Estágio Supervisionado na Formação do Enfermeiro: uma reflexão com sujeitos do processo ensino-aprendizagem”, e fui informado de forma detalhada sobre a confidencialidade das informações que prestar, assim como fui assegurado da impossibilidade de que qualquer informação possa ter repercussão em minha atividade profissional.

Estando ciente destas orientações, estou de acordo em participar voluntariamente do estudo proposto e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Assinatura do Participante _____

Lages, _____ de _____ de 2006.

Caso necessite de algum esclarecimento sobre a sua participação, poderá contatar com a pesquisadora Denise Krieger Koeche, pelos telefones (xx49) 32225524, 99194442 ou e-mail: denisekk@uniplac.net

Agradeço a sua participação.

Assinatura da Pesquisadora _____