



INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA
CAMPUS SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

RAFAEL MASCARENHAS MORAES

O PAPEL DO PRECEPTOR NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO TÉCNICO EM
ENFERMAGEM.

SALVADOR
SETEMBRO / 2022

RAFAEL MASCARENHAS MORAES

**O PAPEL DO PRECEPTOR NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO TÉCNICO EM
ENFERMAGEM.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Salvador do Instituto Federal da Bahia, como diretriz para a obtenção do grau de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Orientadora: Prof^a Dr^a Tereza Kelly Gomes Carneiro

SALVADOR
SETEMBRO / 2022



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

ATA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA - IFBA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)

Ata de sessão pública para apresentação e defesa do trabalho de conclusão de curso do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

Às dez horas do dia oito de setembro do ano de dois mil e vinte e dois, na Sala virtual Meet, link de acesso <https://meet.google.com/jmo-vkth-thp> no campus de Salvador do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, sito à rua Emídio Santos s/nº, Barbalho, CEP: 40301-015 Salvador Bahia, foi instalada pela Prof^a Dr^a Tereza Kelly Gomes Carneiro, Coordenadora Acadêmica Local do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, a sessão pública remota de defesa para apresentação do trabalho de conclusão de curso intitulado "O PAPEL DO PRECEPTOR NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO TÉCNICO EM ENFERMAGEM" de autoria do mestrando Rafael Mascarenhas Moraes, matrícula nº 20191630014, CPF: 016.996.435-39. Sendo a Banca Examinadora constituída pela professora Tereza Kelly Gomes Carneiro (Presidente e orientadora - IFBA), a professora Jocelma Almeida Rios (Examinadora Interna – IFBA) e a professora Rosana Maria de Oliveira Silva (Examinadora Externa – UFBA). Declarada aberta a sessão a presidente da banca saudou a todos os presentes e após agradecer aos membros por terem aceitado participar da avaliação, passou a palavra ao mestrando Rafael Mascarenhas Moraes para fazer a explanação de seu trabalho. Retomando, a presidente e orientadora passou a palavra aos membros da Banca Examinadora que teceram comentários sobre o trabalho e arguiram o mestrando no que julgaram necessário. Em prosseguimento à sessão, a orientadora fez os comentários sobre o desenvolvimento, a finalização do trabalho e a apresentação do mestrando, e, sequencialmente, suspendeu a sessão pelo tempo necessário para que a Banca Examinadora elaborasse os seus pareceres individuais e geral. Retomados os trabalhos, a professora Tereza Kelly Gomes Carneiro leu os

pareceres da Banca Examinadora. Tendo os membros da banca concluído que o trabalho foi considerado Aprovado. Devendo o mestrando providenciar as alterações indicadas pela Banca Examinadora, em até 90 dias após esta data, para depósito da versão definitiva do trabalho. Não mais havendo a tratar, eu, Tereza Kelly Gomes Carneiro, lavrei a presente ata que segue assinada por mim, pelos demais membros da banca examinadora, e pelo discente. Prof^a. Dr^a. Tereza Kelly Gomes Carneiro – Orientadora Prof^a. Dr^a. Jocelma Almeida Rios – Examinadora Intema SEI/IFBA - 2478189 - Ata https://sei.ifba.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir... 1 of 2 14/12/2022 10:16 Profa. Dra. Rosana Maria de Oliveira Silva – Examinadora Externa Rafael Mascarenhas Moraes– Mestranda ProfEPT Profa. Dra. Tereza Kelly Gomes Carneiro Coordenador (a) Acadêmico (a) Local ProfEPT Matrícula SIAPE nº 1275005 Portaria nº 2162 de 12 de julho de 2022.

Documento assinado eletronicamente por Tereza Kelly Gomes Carneiro, Coordenador Acadêmico Local do PROFEPT.SSA, em 08/09/2022, às 12:19, conforme decreto nº 8.539/2015.

Documento assinado eletronicamente por JOCELMA ALMEIDA RIOS, Professor Efetivo, em 08/09/2022, às 12:20, conforme decreto nº 8.539/2015.

Documento assinado eletronicamente por RAFAEL MASCARENHAS MORAES, Coordenador(a) do Serviço Médico e Odontológico, em 09/09/2022, às 11:43, conforme decreto nº 8.539/2015.

Documento assinado eletronicamente por Rosana Maria de Oliveira Silva, Usuário Externo, em 09/09/2022, às 13:51, conforme decreto nº 8.539/2015.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador 2478189 e o código CRC 0AE2ACFD. 23279.008946/2022-73 2478189v5 SEI/IFBA - 2478189 - Ata https://sei.ifba.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir... 2 of 2 14/12/2022 10:16

Biblioteca Raul V. Seixas – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA - Salvador/BA.

M827f Moraes, Rafael Mascarenhas.

O papel do preceptor na formação integral do técnico em enfermagem. / Rafael Mascarenhas Moraes. Salvador, 2022.

110 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Teresa Kelly Gomes Carneiro.

1. Preceptor. 2. Educação profissional e tecnológica 3. Ensino técnico de enfermagem. I. Carneiro, Teresa Kelly Gomes. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. III. Título.

À Sônia Mascarenhas pelo amor
dispensado e pelas noites de
orações incessantes.

A você mãe, todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, à minha família, em especial à minha mãe, ao meu pai Antonio Edson (*in memoriam*) e à minha irmã Juliana Moraes pelo apoio incondicional durante essa caminhada. Vocês foram incríveis e compreenderam minha angústia e ausência por esse período de novos aprendizados.

Gratidão especial à minha orientadora Tereza Carneiro, pela paciência, compreensão e companheirismo ao longo desse período árduo de construção de conhecimentos.

Ao grupo TICASE e a todos os meus colegas de estudos, em especial à Adriana Campos que foi uma companheira sem igual no campo da Educação Profissional.

Aos meus colegas de Serviço Médico Odontológico do IFBA, Campus Salvador, pelo apoio e estímulo que foram fundamentais.

Ao CEEPSAT pelo fornecimento do campo e acolhimento dessa produção, em especial aos meus colegas preceptores que contribuíram de forma decisiva na produção desse material e aos trabalhadores brasileiros e, especialmente, aos da saúde, porque produzem a vida. Muito obrigado, de coração.

“O trabalho do conhecimento nem sempre pode ser equilibrado e sereno: ele depende de aventuras espirituais apaixonadas e apaixonantes, capazes de proporcionar ‘iluminações profanas’, capazes de romper a carapaça da ideologia, que de algum modo aprisiona a consciência a uma esmagadora supremacia da continuidade sobre a descontinuidade, na compreensão do movimento do real.”

Leandro Konder (1936, p.36)

RESUMO

Esta pesquisa surgiu da minha inquietação como profissional da Enfermagem que atua na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sendo preceptor de estágio de alunos de técnicos em enfermagem, enfrentando desafios para exercer a preceptoria, por ter como formação inicial um bacharelado, carente de um preparo pedagógico para o exercício da docência. Posteriormente, com a realização desse estudo, podemos perceber que esta percepção reproduz-se e apresenta-se refletida na visão dos preceptores entrevistados. O objetivo geral do trabalho foi investigar a formação e atuação dos preceptores de um curso de formação para técnicos em enfermagem, angariando subsídios para elaborar um manual de orientação pedagógica para a prática desses preceptores, a partir das bases conceituais da EPT. O material apresentado foi um manual de orientações pedagógicas para a prática da preceptoria, como produto educacional. A ideia do manual surgiu como uma proposta que visa contribuir para a redução das dificuldades enfrentadas por esses profissionais nos campos de prática, auxiliando-os pedagogicamente e servindo de base de formação para os enfermeiros que desejam ingressar na carreira da preceptoria. É importante ressaltar que foram incorporados os princípios da EPT nas hipóteses e nos objetivos desta pesquisa, com foco no Trabalho com Princípio Educativo. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa onde, dentro do universo de possibilidades de abordagens, utilizamos o caminho do estudo de caso, por nos possibilitar o estudo de um grupo específico, com características próprias dos seus atores, os preceptores. Como recurso metodológico utilizamos a aplicação de questionários para coleta dos dados, seguido da análise dos mesmos para o atendimento dos objetivos geral e específicos. Concluímos com essa pesquisa que, de fato não há formação pedagógica, atualmente, para os profissionais que atuam como preceptores; que a formação pedagógica é relevante para profissionais que atuam como preceptores e que sua ausência impacta no processo de ensino-aprendizagem dos estagiários, confirmando as hipóteses deste estudo.

Palavras-Chave: Preceptoria. Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Técnico de Enfermagem.

ABSTRACT

This research results from my concern as a Nursing professional who works in Professional and Technological Education (PTE). It emerges from my perception as an internship preceptor of students of nursing technicians, lacking a pedagogical preparation for the exercise of teaching and facing challenges to exercise preceptorship in initial training as a bachelor. Subsequently, with the accomplishment of this study, we can see that this perception is not exclusively from the author, it is reproduced and presented equally in the view of the other preceptors interviewed. The general objective of the study was, from the conceptual bases of the PTE, to investigate the modeling and performance of the preceptors of a training course for nursing technicians, raising subsidies to prepare a practical manual for pedagogical guidance. The result of this research is a pedagogical guidelines manual for the practice of preceptorship in nursing. This manual aims to reduce difficulties faced by these professionals in the practice fields, assisting them pedagogically and to substantiate a reference for the formation of nurses who wish to enter the preceptor career. It is relevant to emphasize that the principles of PTE were incorporated into our hypotheses and the objectives of this research, especially the work with educational principle. This is a qualitative study where we use the techniques of the case study because it enables us to study a specific group with characteristics of their actors, the preceptors. As a methodological resource we use the application of questionnaires for data collection, analysis of them to meet the general and specific objectives. We conclude with this research that, in fact, there is currently no pedagogical training for professionals who work as preceptors; that pedagogical formation is relevant to professionals who act as preceptors and that their absence impacts the teaching-learning process of interns, confirming the hypotheses of this study.

Keywords: Preceptorship. Professional and Technological Education. Technical Nursing Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1:	Formação Pedagógica para a Preceptoría	51
Gráfico 2:	Dificuldade de trabalho com conteúdos ministrados em sala de aula	52
Gráfico 3:	Interferência da Gestão de conflitos no campo de prática	53
Gráfico 4:	Trabalho com conteúdos não ministrados na escola, interfere no aprendizado construído no estágio?	53
Gráfico 5:	Interferência do saber avaliar na atuação da preceptoría	55
Gráfico 6:	Interferência da relação com a equipe do campo de prática no aprendizado	56
Gráfico 7:	Interferência da inteligência emocional do estágio	57
Gráfico 8:	Interferência da ausência de insumos na aprendizagem	58
Gráfico 9	Interferência do número excessivo de estagiários nos grupos	60
Gráfico 10:	Importância da atuação da escola na escolha do campo e acompanhamento do estágio	62
Gráfico 11:	Importância da coordenação de estágios no campo de prática	63
Gráfico 12:	Interferência das mudanças frequentes nos campos de prática	64
Gráfico 13:	Interferência da carga horária na atuação da preceptoría	65
Gráfico 14:	Importância da atuação da preceptoría em campos de atuação assistencial do preceptor	67
Gráfico 15:	Importância da articulação com a sala de aula na aprendizagem dos estagiários	68
Gráfico 16:	Importância em ser o mesmo docente de sala de aula para a prática do estágio	69
Gráfico 17:	Interferência da interação prévia com os estudantes para o estágio	70
Gráfico 18:	Interferência do número de estudantes no estágio	71
Gráfico 19:	Interferência da preceptoría ser na área de especialização do preceptor	72
Gráfico 20:	Importância da coordenação de estágios no campo de prática	73
Gráfico 21	Sugestão dos entrevistados por um Manual de orientação na prática preceptoría	74
Gráfico 22:	Conhecimento acerca da EPT	75
Gráfico 23:	Deseja por conhecer mais sobre EPT	76
Gráfico 24	Importância do Manual de orientação para a preceptoría	77
Gráfico 25:	Sugestão dos preceptores, de conteúdos a serem abordados no Manual	78
Figura 1:	Arco de Maguerz (Bordenave e Pereira, 1982)	81
Quadro 1:	Objetivos e caminhos metodológicos da pesquisa	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP IFBA	-	Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
EEUFBA	-	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia;
EPT	-	Educação Profissional e Tecnológica
CEEPSAT	-	Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Anísio Teixeira
ETSUS	-	Escolas Técnicas do SUS
IFBA	-	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PROFAE	-	Programa de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de enfermagem
ProfEPT	-	Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica;
SUS	-	Sistema Único de Saúde
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
SESSÃO 1	
CONSTRUINDO O CAMINHO DA PESQUISA	18
INTRODUÇÃO	18
METODOLOGIA	25
SESSÃO 2	
OS PRECEPTORES EM CURSOS DE TÉCNICOS EM ENFERMAGEM	29
SESSÃO 3	
O SUS ENQUANTO ESPAÇO FORMADOR DE PROFISSIONAIS E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	34
SESSÃO 4	
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PRECEPTORES: UMA NECESSIDADE PARA CONSTRUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO INTEGRAL NOS CURSOS	41
SESSÃO 5	
ANÁLISE DE DADOS	47
SESSÃO 6	
PRODUTO EDUCACIONAL	79
METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	79
ETAPAS I e II: Problematização Inicial / Descrição da Realidade e Pontos-Chave	81
ETAPA III e IV: Teorização e Solução para os Pontos-chave	83
ETAPA V: Aplicação à Realidade	84
SESSÃO 7	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	80

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário da pesquisa

Apêndice B – TCLE

Apêndice C – Autorização do Campo

Apêndice D – Parecer do CEP

APRESENTAÇÃO

A realização de um curso de mestrado traduz-se na realização de um sonho e na conclusão de uma etapa muito importante na vida profissional de qualquer pessoa que busque o aprimoramento científico. Chegar ao final dessa dissertação, se traduz em momento de grande reflexão sobre todo o processo para realizá-la, como também sobre minha própria existência enquanto enfermeiro inserido na formação de novos profissionais. Ao longo de minha trajetória profissional, após 14 anos de formação em Enfermagem, pela Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (EEUFBA), atuei em unidades de terapia intensiva, na área educacional, de gestão e na área ambulatorial. A paixão pela área educacional me trouxe ao Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), intencionado em aprender mais sobre o processo educativo profissional e sobre suas bases conceituais.

Desde a conclusão da minha graduação, atuo como preceptor de enfermagem em cursos de graduação e de formação técnica subsequente e sempre me inquietou a questão da formação da preceptoria. Considerando que nunca havia sido submetido a um processo educativo didático-pedagógico, por não ser cobrado por isso antes da minha atuação como preceptor, me questionava como ocorria a formação dos enfermeiros para o exercício da preceptoria.

Assim, essa dissertação resultou de uma inquietação pessoal ao longo da minha prática profissional no exercício da docência na realidade teórica e prática. Ao longo do exercício profissional deparo-me com situações que dependem do domínio da didático-pedagógica, não ofertada na matriz curricular do curso de Bacharelado em Enfermagem da Universidade Federal da Bahia à época em que me formei. Sendo enfermeiro, ensinando enfermagem desde o nível médio até a pós-graduação *lato sensu*, estimulou-me a buscar ao aperfeiçoamento profissional para subsidiar o exercício da docência de forma mais embasada.

Desenvolver um estudo sobre a preceptoria na Educação Profissional remeteu-me às preocupações vivenciadas pelos preceptores, que atuam em espaços não escolares de aprendizagem, seja quanto à maneira adequada para auxiliar na articulação do conhecimento teórico, seja no prático; passando pela sistematização do processo educativo, seus modos de ensino e aprendizagem dentre outros fatores que explicitam a complexidade de atuar como professores no contexto social atual.

Dado o exposto, decidi estudar sobre o processo educativo da preceptoria, intencionado a auxiliar enfermeiros em situações semelhantes à minha, a se sentirem mais confiantes na superação dos desafios que enfrentamos no exercício da preceptoria. Para isso, ao ingressar no ProfEPT escolhi a Linha 1 de Pesquisa, que tratava das Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Através da minha experiência pessoal como preceptor, sem uma formação didático-pedagógica para o exercício da docência, eu entendi que era necessário a implantação de um sistema de orientação pedagógica para capacitar os novos preceptores, apresentando metodologias de ensino-aprendizagem. No entanto, percebi que é importante desvelar a figura do preceptor, atribuindo a ele o importante papel na condução do processo de aprendizagem como o profissional imbuído de relacionar a teoria com a prática assistencial.

Como fruto desse trabalho de pesquisa, apresento ao leitor minha dissertação, o Manual de Orientação Pedagógica para a Prática da Preceptoria em Cursos de Técnicos em Enfermagem, como produto dessa pesquisa. Para isso, tive a colaboração de preceptores de enfermagem do nível técnico do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Anísio Teixeira (CEEPSAT). A escolha desse público-alvo, como *locus* da pesquisa, se deu devido ao fato de ser integrante desse grupo de preceptores, lotado no CEEPTSAT desde o mês de novembro do ano de 2017. O foco da pesquisa foi a formação pedagógica desses enfermeiros, relacionada à sua atuação profissional no exercício da preceptoria.

Levando-se em consideração o contexto acima descrito, sobre as minhas inquietações e as justificativas para realização deste estudo, elegi como hipóteses de pesquisa o seguinte foco: atualmente, não há formação

pedagógica para os profissionais que atuam como preceptores, considerando que a educação em serviço assenta-se na base conceitual do trabalho como princípio educativo; e que a formação pedagógica é relevante para profissionais que atuam como preceptores e, com isso, sua ausência impacta na integralidade do processo de ensino-aprendizagem do estagiário de técnico em enfermagem.

A hipótese acima citada parte do pressuposto de que um preceptor para estar qualificado e apto a atuar como tal, deveria previamente passar por uma formação didática, seja na sua graduação e/ou na pós-graduação. Todavia, o que encontramos é a inexistência da formação didática nos profissionais provenientes de cursos de bacharelado, dificultando, assim, a prática como preceptor.

Baseado nessas inquietações que geraram a proposta deste estudo, caracteriza-se como problema desta pesquisa: como favorecer a formação pedagógica para os profissionais que atuam como preceptores em cursos técnicos de enfermagem? Apresentado o problema do desse estudo, buscou-se elaborar uma orientação pedagógica para os profissionais que atuam como preceptores em cursos para formação de técnicos em enfermagem.

Dessa forma, essa dissertação está estruturada em 07 (sete) capítulos e tem por objetivo geral: Investigar a formação e atuação dos preceptores de um curso de formação para técnicos em enfermagem angariando subsídios para elaborar um manual de orientação pedagógica para a prática desses preceptores, a partir das bases conceituais da EPT.

Ao ter por finalidade o alcance do objetivo geral, traçamos como objetivos específicos:

- Discutir a prática pedagógica do preceptor do curso de formação de técnico em enfermagem no campo do estágio e conhecer os desafios para a sua formação integral;
- Refletir sobre os impactos da ausência de formação pedagógica para o exercício da atividade de preceptoria, do ponto de vista do preceptor de enfermagem;
- Definir conteúdos de formação pedagógica fundamentais para o exercício da atividade de preceptor, considerando as bases da EPT;

Diante desse contexto, e considerando que este estudo foi desenvolvido como etapa formativa no Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), é importante ressaltar que se buscou incorporar os princípios norteadores da EPT nas hipóteses e nos objetivos. Assim, as hipóteses definidas possuem como ponto de partida o trabalho como princípio educativo, acreditando que o preceptor do técnico em enfermagem em formação, que atua na educação em serviço, tem por finalidade aprender a trabalhar, trabalhando. Além disso, esclarece-se que os objetivos incorporaram à pesquisa como princípio pedagógico e, por conta disso, reflete-se que a formação do homem omnilateral é um caminho para a atuação do preceptor; entendendo que na formação de novos profissionais, o estagiário deve ter uma formação integral, dominando todo o seu processo produtivo para além do dualismo trabalho intelectual x trabalho manual, mesmo não sendo detentores dos meios produtivos. Sendo assim, o preceptor deve estar apto a formar técnicos em enfermagem para o mundo do trabalho e não apenas para atender às necessidades do mercado de trabalho através de uma formação superficial, e aligeirada como o modo de produção capitalista requer.

Assim, iniciamos nossa dissertação fazendo uma discussão teórica sobre a formação do técnico em enfermagem e o papel do preceptor enquanto mediador do processo de aprendizagem, desenvolvendo no campo o papel emancipador da educação profissional. Dando sequência, o segundo capítulo desta produção aborda sobre o exercício da docência por profissionais bacharéis, suas motivações e a necessidade de preparo didático-pedagógico para esses profissionais.

Não há como dissertar sobre preceptoria e Ensino Profissional em Serviço, especialmente na área da saúde, e não discutir sobre o Sistema de Saúde vigente no país, “berço” da formação dos profissionais da área. O Sistema Único de Saúde (SUS) surge como resposta ao movimento da Reforma Sanitária, iniciada na década de 70, resultando em sua criação, garantindo aos usuários a aplicação dos seus princípios doutrinários: igualdade, equidade, integralidade e a universalidade do direito à saúde, oficializado com a Constituição Federal de 1988.

A formação profissional construída no SUS visa transformar a sociedade quando – através da articulação / interação com a Educação através do surgimento das Escolas Técnicas do SUS (ETSUS) – implementa a concepção de formação humana, na qual o trabalho apresenta-se como princípio educativo, sendo a *práxis* social o conteúdo e a finalidade dessa formação. Dessa forma, falamos em projetos educativos comprometidos com a emancipação da classe trabalhadora. Assim, o capítulo 3 apresenta o SUS enquanto espaço formador de profissionais e o trabalho como princípio educativo.

Ao assumir o papel de integrar o ensino ao serviço, o preceptor precisa entender sobre o processo educativo através da aquisição da formação pedagógica. Atuar com estudantes da educação profissional traz implícito o estímulo à crítica ao currículo disciplinar, à educação bancária, à especialização da mão de obra, ao tecnicismo, e ao conteudismo educacionais, apropriando-se dos princípios e das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O preceptor deve estar focado na politecnia e na omnilateralidade da formação dos trabalhadores em saúde, comprometendo-se com a classe trabalhadora com vistas à sua emancipação. Dado o exposto, o quarto capítulo trata da formação dos enfermeiros para a preceptoria desenvolvida em cursos de formação para técnicos em enfermagem.

Ao considerar essas discussões prévias, após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa do IFBA (CEP IFBA), iniciamos os contatos com os preceptores do Centro de Educação Profissional em Saúde Anísio Teixeira (CEEPSAT). Após apresentamos nossa proposta de estudo, enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura dos preceptores. Por fim, enviamos o questionário de coleta de dados e, uma vez recebidos, partimos para a análise dos dados que apresentamos no capítulo 05.

Após a análise dos dados colhidos, partindo-se da perspectiva do ensino através da Problematização, aplicamos o método Arco de Charles Maguerez apresentado pelo Bordenave e Pereira em 1989 e, como solução para sanar os desafios enfrentados pelos preceptores durante suas práticas na preceptoria, entregamos ao leitor a descrição dos caminhos utilizados para a construção do

Produto Educacional fruto deste estudo, um manual de orientação pedagógica para a prática da preceptoria em enfermagem ao longo do capítulo 06.

No capítulo 07, fizemos as considerações finais deste estudo, trazendo as respostas às nossas indagações, enfatizando os pontos fortes e os fracos dessa pesquisa. Quanto aos objetivos tanto geral quanto específicos, foi feita a menção sobre os caminhos metodológicos, enfatizando a relação desses com o alcance dos objetivos pretendidos e a confirmação ou refutação das hipóteses apresentadas.

SESSÃO 1: CONSTRUINDO O CAMINHO DA PESQUISA

INTRODUÇÃO

A formação do técnico de enfermagem tem por objetivo preparar o profissional de forma mais humanizado, com visão crítica e reflexiva, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde. Um dos princípios da profissão é o de que o profissional deve aprender continuamente, tanto na teoria, quanto na prática da sua atividade laboral. As Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico publicadas em Brasil (1999), afirma que a formação do profissional de nível médio deve desenvolver, no futuro trabalhador, diversas capacidades (iniciativa, raciocínio, pensamento crítico e empreendedorismo, entre outras) que lhe permitirão transitar e atender suas demandas profissionais, construindo, assim, seu itinerário profissional.

A condução do processo de formação é mediada por profissionais de nível superior da área da enfermagem, que possui o currículo de bacharelado, e, portanto, não tem uma formação pedagógica que busca a integração entre teoria e prática, em especial no campo do estágio supervisionado. A formação de técnicos em enfermagem trata-se de um processo de educação de adultos, que exige dos preceptores, além dos conhecimentos relativos à sua área de atuação, conhecimentos dos princípios da andragogia, habilidades pedagógicas e relacionais. Com a ausência de formação pedagógica, os preceptores podem não compreender como sua atuação, junto aos estudantes, influencia na formação de novos profissionais. Segundo Giroto (2016),

[...] não é exigido que os preceptores tenham uma formação específica em educação para desempenhar esta atividade, o que significa uma barreira ao reconhecimento do preceptor na educação dos estudantes (GIROTO, 2016, p. 22).

A preceptoría de estágio para os futuros técnicos de enfermagem é uma prática pedagógica que ocorre em diferentes ambientes de atuação e de formação do futuro profissional, e são denominados de espaços não formais de aprendizagem. Ao estudar a história da formação dos trabalhadores técnicos da saúde, Marise Ramos (2010) faz referência a esses espaços e da importância desse modelo da educação ao possibilitar que os estagiários

construam conhecimentos em ambientes reais, através dos campos de prática.
Segundo Ramos (2010)

A história da educação profissional em saúde nos mostra que as políticas de formação dos trabalhadores em saúde se desenvolveram sob a referência da integração dessa formação com a realidade dos serviços (RAMOS, 2010, p. 251),

Entendemos por educação não-formal, todos aqueles processos de aprendizagem não escolar, isto é, uma relação de ensino-aprendizagem que ocorre em locais onde o conhecimento é construído, “no mundo da vida”, através de processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos. A educação em serviço, por exemplo, em espaços hospitalares ou não, traduz-se em um dos tipos de educação formal não escolar. Formal porque complementa e faz a mediação escolar e não escolar porque ocorre fora dos muros escolares, em outros ambientes habilitados e dedicados ao ensino.

A atuação no cuidado do processo saúde-doença deve ser mobilizada em todos os níveis de atuação e complexidade de atenção, atentando para responsabilidade e para o compromisso sociais. São nos espaços de educação não formal, no caso as Instituições de Saúde, hospitalares ou não, que acontece a formação das habilidades e das competências específicas da área de enfermagem pelos profissionais em formação técnica. E quando o assunto a ser discutido são os espaços não formais de ensino, é imprescindível pensar nos sujeitos que educam nestes ambientes de aprendizagem, atentando-se, por exemplo, para os seguintes questionamentos: Quais metodologias didáticas esses profissionais utilizam? Quem prepara e onde são preparados estes mediadores do processo ensino-aprendizagem?

Nesse contexto, Gohn (2006, p. 29) destaca que “[...] na educação não formal, o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos.” Nos cursos de formação para técnicos em enfermagem, o processo educativo nos espaços não-formais de aprendizagem é conduzido por preceptores.

Há um conteúdo difícil de ser ensinado em sala de aula, ou que pode ser melhor intermediado fora dela, por razão da sua constituição ou construção na mediação didática. Isto se relaciona com a formação de novas “habilidades e competências” (ou capacidades) necessárias para o curso do

estudante com atividades externas; [...] O processo de ensino-aprendizagem ocorre (possivelmente) por “novos canais de informação e interação entre visão, audição, tato, gustação, olfato. (SANTOS, 2013, p. 5).

Segundo Tavares (2011),

O enfermeiro preceptor contribui muito para esse processo de formação. Embora ele não pertença à academia, como agente do serviço, desempenha um importante papel na formação, inserção e socialização do graduando no ambiente de trabalho (TAVARES, 2011, p. 799).

Por outro lado, Botti (2008) afirma que o preceptor é “[...] o professor que ensina a um pequeno grupo de alunos ou residentes, com ênfase na prática clínica e no desenvolvimento de habilidades para tal prática” (BOTTI, 2008, p. 365). Em outras palavras, o preceptor é o articulador entre a teoria e a prática, que se completam mutuamente, pois o conteúdo que foi visto dentro da sala de aula deve ser aplicado e praticado nos locais onde a aprendizagem prática se efetiva. Para Giroto (2016).

[...] a preceptoria é a atividade educacional em campo de prática, que utiliza métodos ativos de ensino-aprendizagem na formação de profissionais de saúde, sendo considerada como uma ponte entre o sistema de saúde e a academia. (GIROTO, 2016, p.15).

A autora ainda acrescenta,

[...] o preceptor representa um potente elo entre a instituição de ensino e o serviço de saúde, enfatizando a indissociabilidade entre teoria e prática, já que ambas são essenciais para a reflexão e pensamento crítico, conduzindo a uma visão holística do cuidado. (GIROTO, 2016, p. 22)

Na área da enfermagem, os preceptores são profissionais com boa destreza e bom domínio de conteúdos afins, normalmente com ampla experiência e vivência assistencial. Isso porque, as instituições formadoras buscam, nesses espaços não formais, priorizar os conhecimentos relativos às práticas nas áreas de atuação no campo da aprendizagem. Dessa forma, ao considerarmos que as atividades do preceptor são desenvolvidas em instituições destinadas ao ensino de aprendizes, entendemos que existe uma íntima relação com a escola e, portanto, optamos por classificar esses espaços como sendo ambientes formais não escolares de aprendizagem ou como

denominaremos ao longo dessa produção ambientes não escolares de aprendizagem. Nas palavras de Oliveira (2018),

[o]s preceptores são educadores e precisam estar aptos a ajudar, motivar, inspirar e influenciar os discentes no aprendizado de forma positiva, a partir das práticas diárias. Interligam os estagiários com a realidade, por meio da reflexão, do diálogo e da participação. (OLIVEIRA, 2018, p.2)

Ainda no contexto da discussão sobre a importância do preceptor no processo de aprendizagem prática do educando, é importante discutir sobre a formação didático-pedagógica destes sujeitos. Quando, por exemplo, o assunto discutido é quem educa em espaços não escolares de aprendizagem e qual a qualidade de formação docente desse profissional, encontram-se poucos estudos especializados na área, pois

[a] prática pedagógica desenvolvida pelos preceptores ainda é incipiente e descontextualizada, embora já se observe alguma mudança de pensamento e postura em relação à preceptoria. Os preceptores têm essa percepção e demonstram preocupação com a formação do discente e sentem necessidade de treinamento específico para a preceptoria (OLIVEIRA, 2018, p. 8).

Ou ainda,

[...] observa-se que a docência tem sido exercida por profissionais em que a grande maioria nunca teve contato com estudo de didática pedagógica. Além dessa limitação, as instituições de ensino superior têm privilegiado a experiência profissional do docente na sua área de formação e pouco em sua da capacitação pedagógica (BARRETO, 2011, p. 4).

A valorização deste profissional dos espaços não escolares de aprendizagem depende muito desta definição de atribuições e de um planejamento estratégico de ações para que todos reconheçam, de fato, a importância do processo educativo que acontece nesses ambientes de atuação da preceptoria. Segundo Veiga (1992, p. 64), a prática dos preceptores deverá ter objetivos, finalidades, conhecimentos e estar dentro do contexto da prática social. Por outro lado, Gohn (2006, p. 31) faz uma análise e nos traz uma série de pendências para uma boa estruturação das atividades que acontecem nesses espaços, a saber:

- Formação específica a educadores a partir da definição de seu papel e as atividades a realizar;
- Definição mais clara de funções e objetivos da educação não formal;
- Sistematização das metodologias utilizadas no trabalho cotidiano;
- Construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho que vem sendo realizado;
- Construção de instrumentos metodológicos de avaliação e análise do trabalho realizado;
- Construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho de egressos que participaram de programas de educação não formal;
- Criação de metodologias e indicadores para estudo e análise de trabalhos da Educação não formal em campos não sistematizados. Aprendizado gerado por atos de vontade do receptor tais como a aprendizagem via Internet, para aprender música, tocar um instrumento etc.;
- Mapeamento das formas de educação não formal na auto aprendizagem dos cidadãos (principalmente jovens).

A importância do preceptor está, justamente, em ser a ponte nas travessias dos estudantes da sala de aula ao campo de atuação, desde o seu primeiro contato com o serviço até o momento em que ele esteja preparado para trilhar sua carreira. Assim,

[...] a relação privilegiada que o trabalho profissional tem com o conhecimento abstrato faz com que estes grupos atuem quase sempre como mediadores e intermediários entre as formas de produção científica e as formas de uso comum deste conhecimento pelos cidadãos (CARIA, 2010, p. 167).

O enfermeiro preceptor é responsável por auxiliar o aluno na aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, fazendo com que ele crie habilidades como aprender a se relacionar com os conteúdos estudados, com a patologia associada e com a situação clínica dos pacientes. Assim, “[...] o trabalho profissional é um trabalho direto de relações interpessoais” (CARIA, 2010, p. 167), em que o preceptor torna-se o principal apresentador das vivências do cotidiano da enfermagem. É ele quem auxilia os discentes a desenvolverem e a aplicarem os conhecimentos próprios da enfermagem no campo de prática.

Mas no campo da prática, na interação com os clientes e utentes dos serviços, os profissionais não se limitam apenas a reproduzir um sistema de análise e de prescrição, de interpretações ou de ações: têm que recontextualizar um sistema de produção de verdade em campos e contextos específicos de relações de poder e controle simbólicos, para serem capazes de agir de um modo legítimo e reconhecidamente competente face à heterogeneidade do social, isto é, têm que saber saber-estar com o “outro”. A recontextualização profissional do conhecimento supõe inscrever o conhecimento em dimensões relacionais e interculturais que podem tanto reproduzir como reestruturar ou reconfigurar relações simbólicas de poder. (CARIA, 2010, p. 169)

Os conteúdos ensinados em sala de aula tornam-se significativos, quando intermediados fora deste ambiente, com a realização de atividades externas. Esse intermédio se dá através da presença do preceptor para ajudar o agente de construção do conhecimento, o estagiário. Esse aspecto reforça e mobiliza o que Caria (2010) compreende por saber profissional, ou seja, saber que

[...] ocorre na consciência prática porque, para mobilizar aquilo que é pré-reflexivo no *habitus*, é necessário uma atitude reflexiva (não naturalizadora do real) que formalize procedimentos tácticos e explicita linguagens silenciadas. (CARIA, 2010, p. 176-77).

Portanto, é relevante afirmar que a função do preceptor vai além do ensinar aos alunos, a aplicar os conhecimentos adquiridos na prática assistencial. Ser preceptor significa vivenciar com os estudantes as complexidades, as angústias, as incertezas e as inseguranças e, muitas vezes, as dúvidas em relação à carreira escolhida. Isso implica que a relação com o preceptor também é marcada por saberes existenciais. De acordo com Caria (2010), estes saberes estão inscritos no processo de profissionalização e fazem parte dos já citados saberes profissionais. Desse modo, somam-se ao processo educativo prático a sensibilidade em aconselhar, em inspirar e em influenciar o aluno em seu desenvolvimento, assim como auxiliá-lo em sua formação ética como um futuro profissional da área de saúde. Para Botti (2008), o enfermeiro preceptor deve demonstrar “[...]preocupação principalmente com os aspectos de ensino-aprendizagem do desenvolvimento

profissional, integrando conceitos e valores da teoria e da prática” (BOTTI, 2008, p. 365).

O preceptor deve ter compromisso com a aprendizagem do aluno em todos os aspectos e, para que isso ocorra de forma integral, é necessário o conhecimento do papel do preceptor como um formador; e este se deve desenvolver – como profissional que atua nesta função – a capacidade de incentivar o educando em sua aprendizagem. Para isso cabe a ele, entender a importância do papel do preceptor na formação do futuro técnico de enfermagem, ou seja, ele deve indagar-se: O que o conduziu a ocupar esta função? Quem deve ser e como deve se comportar esses profissionais? Estou preparado para exercerem esse papel? Existe algum tipo de preparo durante a formação acadêmica para o exercício da docência / preceptoria?

Para responder às indagações supracitadas e entender como se organiza a formação pedagógica do preceptor de enfermagem, este trabalho propôs conhecer a preceptoria de um curso de técnico em enfermagem, sob o ponto de vista dos enfermeiros preceptores, quanto à sua função e sua prática pedagógica, assim como entender os conflitos que enfrentam durante a atuação no campo de aprendizagem e, com o lidar com os profissionais em formação.

Para Lima (2020), a formação em saúde muitas vezes prioriza as atividades assistenciais em detrimento das relacionadas à docência. Por conta dessa deficiência no preparo pedagógico, muitas vezes os enfermeiros preceptores apresentam dificuldades em orientar os alunos em decorrência da própria formação deficiente nesta área. Assim, ao considerando os pontos anteriormente elencados, a autora ressalta o compromisso que as Instituições contratantes desses enfermeiros devem ter, acompanhando esses alunos de forma que assumam, plenamente, a formação pedagógica dos mesmos.

Sabe-se que muitos preceptores, oriundos de uma graduação na modalidade bacharelado, não foram preparados para o exercício da docência. Não existem, nas matrizes curriculares dos cursos de graduação em enfermagem, disciplinas que auxiliam na formação do bacharel-docente. Não se pode esperar que o profissional de enfermagem, sendo ele bacharel, desempenhe a tarefa de ensinar sem qualquer treinamento prévio. Muitos sequer tiveram experiências anteriores na condução para a construção de

conhecimentos com estudantes. Para Soares (2013), ao preceptor deve ser oportunizada a construção pedagógica e didática, fundamentando-o para aplicar suas competências e habilidades. Ainda nesse contexto,

E, no caso dos professores que ingressaram nos cursos de bacharelado, muitos não tiveram disciplinas de apoio didático-pedagógico, seja nos seus cursos de graduação ou nos de pós-graduação. A sua prática profissional de docente é baseada na teoria. (OLIVEIRA, 2015, p. 203).

Neste sentido, sobre a atuação da preceptoria sem um preparo didático-pedagógico, a *práxis* é baseada apenas na experiência e na boa destreza para a transmissão de conhecimentos tidos como certos, perenes e imutáveis. A educação nesses moldes é baseada no ultrapassado método tradicional de ensino, sem considerar o estímulo à produção de saberes pelos educandos Machado (2008a) faz uma a seguinte análise:

Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. O padrão da escola oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem também está superado. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam (MACHADO, 2008a, p. 15)

Fica evidente, nos escritos de Machado (2008a), a crítica à transmissão de conhecimentos já postos, característica das teorias tradicionais do currículo. A transferência de conhecimento pré-construído ocorre de forma neutra e pontual/ específica, sem qualquer tipo de inter-relacionamento. A escola, nesse sentido, obedece ao padrão de formação sem preocupação com o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes. Dessa maneira, o professor é considerado como um transmissor de conhecimentos e os discentes reprodutores dos mesmos, daí a pouca preocupação em preparar os preceptores de forma mais didática e mais pedagogicamente, possível, para a atuação nos locais de prática.

METODOLOGIA

Essa pesquisa tem caráter de análise qualitativa, cujo “caminho” escolhido para trilhá-la foi o estudo de caso. A pesquisa qualitativa caracteriza-se por ser um método de pesquisa que tem características próprias, possuindo uma estruturação que possibilita ser aplicado em distintas situações para contribuir com o conhecimento dos fenômenos individuais ou grupais.

Segundo Minayo (2010) trata-se do método de pesquisa que visa compreender a lógica interna dos grupos, das instituições e de seus atores quanto aos valores e as suas representações históricas; bem como de busca desvelar as relações entre indivíduos, dentro das instituições e, assim como de entender os movimentos sociais; além de estudar os processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais.

Ainda segundo a autora, “O universo das investigações qualitativas é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos que as vivenciam” (MINAYO, 2010, p.24). Dessa forma, chamamos a atenção a ênfase dada a este método para a questão do significado e da intencionalidade com sendo inerente aos atos, às relações, às estruturas sociais e aos seus movimentos de transformação, resultando, assim, nas construções humanas diversas e significativas.

Dentro das variadas abordagens possíveis para uma pesquisa qualitativa, o estudo de caso foi a metodologia escolhida por se tratar do estudo de um grupo específico com características próprias de seus atores, os preceptores de enfermagem. Para Stake (2007), o estudo de caso é um sistema delimitado que enfatiza, simultaneamente, a unidade e a globalidade desse sistema. Concentra a atenção nos aspectos que são relevantes para o problema de investigação, em um determinado tempo, para permitir uma visão mais clara dos fenômenos por meio de uma descrição densa. Segundo Gil (2009), estudo de caso instrumental “[...] é aquele desenvolvido com o propósito de auxiliar no conhecimento ou redefinição determinado problema” (GIL, 2009, p.139), motivo pelo qual foi escolhido para o presente estudo.

O *locus* da pesquisa foi o Centro Estadual de Educação Profissional Anísio Teixeira (CEEPSAT), que abarca a Formação Técnica nos níveis Integrado e Subsequente na área da saúde, incluindo o curso integrado e subsequente para técnicos de enfermagem. O CEEPSAT está localizado na

Ladeira do Paiva-40, Bairro da Caixa d'Água, na Cidade do Salvador. O período para coleta de dados foi entre os meses de julho a setembro de 2021.

Participaram da pesquisa os enfermeiros preceptores do curso de Técnico de Enfermagem do CEEPSAT. Foi utilizado o universo total dos quatorze preceptores lotados na CEEPSAT, todos aceitaram colaborar através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos eles foram convidados a partir da Carta Convite disponibilizados pelo TCLE. Salienta-se que, a mesma foi encaminhada após a aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) do IFBA. A técnica utilizada para a coleta de informações foi a da aplicação de questionário que foi disponibilizado via *e-mail* e devolvido pelos participantes, para análise, pelo mesmo meio de comunicação.

A aplicação dos questionários permitiu a melhor compreensão das percepções dos participantes diante do enfrentamento em ser preceptor. Por meio da análise das respostas aos questionamentos feitos na pesquisa, foram consideradas as representações sociais emergentes nos discursos, sendo, pois, identificadas as dificuldades enfrentadas por estes sujeitos durante suas atuações na preceptoria e, mediante a identificação dos pontos-chave, fez-se as apresentações das reflexões descritas sobre os desafios enfrentados e as sugestões registradas pelos preceptores participantes da pesquisa, e com isso, utilizamos esses subsídios para a construção do nosso produto educacional.

Dadas às questões de saúde pública que estamos vivenciando, da Pandemia da Covid-19, não foram realizados encontros presenciais. Para facilitar o contato com os participantes da pesquisa, preservando-os e diminuindo o risco de contaminação viral, utilizamos como base para a assinatura do TCLE e posteriormente a coleta de dados, as orientações do CONEP para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, publicados no ofício circular N° 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Todos os contatos estabelecidos com os participantes da pesquisa, ocorreram virtualmente. Inicialmente, foram realizados 3 (três) contatos com os participantes da pesquisa.

Os objetivos dos contatos foram:

1° - Diagnóstico do grupo com sondagem das opiniões sobre a importância da existência de um manual de orientação para a prática da

preceptoria e o que desejariam encontrar neste material (esta sondagem foi realizada via questionário);

2º - Após a análise das respostas dos questionários foi apresentada a primeira versão do manual, para o conhecimento do grupo e sugestões de possíveis alterações;

3º - *Feedback* e apresentação da versão final do manual.

O roteiro norteador do questionário foi composto pelas seguintes questões:

- No campo de estágio, como os preceptores fazem para exercerem a prática pedagógica?
- Durante sua formação profissional houve na matriz curricular alguma disciplina que o preparasse para o exercício da preceptoria ou docência?
- Quais dificuldades passaram ao longo da prática como preceptores?
- O que vocês sugerem para melhorar suas práticas?
- Vocês acham importante a disponibilização de um Manual de Orientação para a Prática da Preceptoria para quem desejar ingressar na área? Por quê?
- Na possibilidade da existência de um manual de orientação para preceptores, o que sugerem para melhorar a prática da preceptoria?

SESSÃO 2 - OS PRECEPTORES EM CURSOS DE TÉCNICOS EM ENFERMAGEM

A formação docente é um tema recorrente nas literaturas devido à sua grande relevância na formação dos futuros profissionais. É notório o grande número de publicações a respeito do tema abordado, sobretudo quando a docência é desempenhada por profissionais que tiveram como formação inicial, o bacharelado. Deve-se chamar atenção para o fato de que os processos de formação e de aprendizagem do professor configuram-se em processos contínuos no qual o conhecimento deve ser construído continuamente. Segundo Imbernón (2002) a formação docente consiste em um

[...] processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão (IMBERNÓN, 2002, p.37).

As motivações para o exercício da docência por bacharéis vão desde o complemento de renda até a docência ser a única renda no caso específico da enfermagem, considerando a grande quantidade de profissionais enfermeiros bacharéis e desempregados, por não conseguirem de colocarem no mercado de trabalho na área assistencial. Diante da situação exposta muitos profissionais migram para a educação devido a ser essa a área que disponibiliza ainda, oportunidade de trabalho para os profissionais desta área. Ao estudar a formação didático-pedagógica dos bacharéis docentes, Oliveira (2015) afirma:

Justifica-se esse estudo, *a priori*, por se observar que muitos professores que atuam no Ensino Superior tiveram como formação inicial cursos de bacharelados. E, *a posteriori*, por perceber que a atuação desses professores no Ensino Superior, não ocorre por “vocação”, mas por outras razões, principalmente como complemento de suas rendas (OLIVEIRA, 2015, p. 32).

Para o exercício da docência, seja ela em sala de aula ou em campo de estágio, não se exige um preparo didático-pedagógico para os candidatos ao cargo. Ser experiente na área, ter uma boa destreza técnica e um bom conhecimento científico da área, é suficiente para se ocupar o cargo de docente/preceptor. Segundo Oliveira (2012) “[...] o bacharel torna-se professor

sem nenhum tipo de formação pedagógica” (OLIVEIRA, 2012, p. 196). Para Albuquerque (2008),

Muitas vezes o que se exige do preceptor é apenas a sua competência técnica e experiência profissional, mas não se cobra dele uma competência didático-pedagógica (ALBUQUERQUE, 2008, p. 357).

Em sua pesquisa com abordagem fenomenológica sobre a vivência do enfermeiro preceptor em um Hospital Escola do Estado de Alagoas, Tavares (2011) evidenciou que “[...] eles se sentiam cobrados a acompanhar os graduandos, devendo oferecer o melhor de si, mas a academia em contrapartida não os prepara e não atende às suas necessidades” (TAVARES, 2011, p. 803).

Para Carvalho (2013) quando falamos em preceptoria, é necessário falarmos sobre “educadores de verdade”, com formação clínica complementadas com a bagagem pedagógica. Em detrimento das mudanças no sistema educacional no que tange ao perfil do docente e ao seu preparo pedagógico, o cenário descrito sobre os critérios para o bacharel exercer a docência/preceptoria baseado apenas em sua boa destreza técnica e sua experiência profissional, vem em constante transformação. Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi exigida uma preparação pedagógica para o exercício da docência, incluindo mudança curricular, adoção de metodologias de ensino-aprendizagem baseadas em problematização, inclusão do aluno na seleção de conteúdos e na busca de conhecimentos e preparo didático-pedagógico dos docentes, entre outros itens.

Devido às mudanças no sistema da educação e no sistema de saúde brasileiro, exige-se um novo perfil de profissional: mais crítico, humanizado, acolhedor, reflexivo e ético. Lidar com o público de estudantes tão plural, requer um preparo cada vez mais específico dos profissionais que exercem o papel de educador.

Ao recorrer a um processo intencional e planejado de atividades e experiências que possam promover o desenvolvimento profissional dos docentes, objetiva-se atingir a qualidade do ensino e, em última (ou primeira) instância, a qualidade da aprendizagem dos alunos. [...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que

possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva [...] (ANDRE, 2010, p. 178).

O preceptor de estágio tem um importante papel na formação do estudante de técnico em enfermagem devido ao seu papel de facilitar o estudante à possibilidade de conseguir correlacionar a teoria aprendida em sala de aula às atividades práticas que são desenvolvidas no campo. Além disso, salienta-se que orientar a formação de futuros profissionais que irão cuidar de vidas, requer um preparo condizente com a importância do papel desempenhado. Entretanto, esta atividade de ensino é pouco considerada, pois não existe uma capacitação específica para desenvolver o trabalho de preceptor de enfermagem em nível médio. Nos ditos de Oliveira (2012), “[s]ão esses profissionais bacharéis-docentes, aqueles sem uma formação didático-pedagógica para a docência têm exercido a profissão” (OLIVEIRA, 2012, p.196).

Sabe-se que a formação de recursos humanos é um espaço importante de constituição dos sujeitos e que é necessário se ter uma atenção especial para além da lógica de mercado. É preciso, então, priorizar a formação integral, omnilateral do indivíduo de modo que se leve

[...] em consideração as competências e habilidades dos enfermeiros, relativas à educação permanente, a CNE/CES 1.133/2001 recomenda que devem ser capazes de adquirir conhecimentos continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, cada vez mais é real a preocupação com a aliança entre teoria e prática, seguindo-se sempre a ideia de complementaridade, o que foi visto dentro da sala de aula deve ser praticado” (TAVARES, 2011, p. 799).

A carga horária teórica nas matrizes curriculares dos cursos de Bacharelado em Enfermagem são superiores à carga horária prática, revelando a despreocupação com o complemento oferecido pela educação de campo e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da consciência ética e humanística, adquiridas nos campos de prática, dos futuros profissionais.

O enfermeiro preceptor contribui muito para esse processo de formação. Embora ele não pertença à academia, como agente do serviço desempenha um importante papel na formação, inserção e socialização do graduando no ambiente de trabalho (MILLS, 2005, p.410)

Essa atenção especial à formação da preceptoria ainda é incipiente e a conscientização da importância ainda deve ser muito trabalhada na mente dos próprios profissionais que discutem saúde.

Os enfermeiros preceptores relataram que esperam que a academia viabilize o fornecimento de subsídios para sua preparação, como a oferta de cursos e apoio à pesquisa, instrumentos tão necessários para o aperfeiçoamento do profissional enquanto enfermeiro/educador/preceptor (TAVARES, 2011, p.804).

Ainda nesse contexto,

[a] associação entre cuidar e pesquisar é importante para o desenvolvimento pessoal e profissional, também conduz à autoconfiança e reconhecimento. Associar as atividades de pesquisa e de assistência melhora a qualidade dos serviços prestados à população, pois a pesquisa proporciona respostas às atividades do cotidiano. (CARVALHO, 2008, p. 100).

Há um desconhecimento ou desvalorização da importância da atuação do preceptor e do seu papel em ser o principal mediador entre a sala de aula e a realidade dos serviços, através de uma educação politécnica e omnilateral dos trabalhadores em saúde, em detrimento dos educadores que atuam nos espaços escolares.

Essa conscientização sobre a importância da preceptoria fundamentaria o investimento em projetos educacionais comprometidos com a classe trabalhadora com vistas à sua emancipação e, conscientes do papel do preceptor, fomentando dessa forma, a formação pedagógica para esses profissionais.

A incipiência na formação didático-pedagógica para preceptoria, leva à desvalorização deste profissional e à sua sobrecarga no trabalho. Muitos preceptores desconhecem a prática pedagógica, exercem a docência sem base metodológica e não tem integração com o corpo docente das Escolas Técnicas de Saúde.

Essa integração ensino-serviço é a essência do trabalho do preceptor, e deve se basear na concepção de formação humana do cidadão, e profissionalização do trabalhador para o mundo do trabalho, o qual deve se apresentar como princípio educativo. Concordamos com Ramos (2010) quando

a autora apresenta o trabalho como sendo a *práxis* social, o conteúdo e a finalidade da formação profissional.

A formação humana do trabalhador deve despertar no mesmo a consciência crítica ao currículo disciplinar fragmentado e tecnicista, à especialização e ao conteudismo educacional. Esse propósito de formação integral do trabalhador, comprometendo-se com a possibilidade da sua mobilidade social, a partir do domínio do processo de trabalho para além da destreza técnica, favorece a emancipação da classe trabalhadora.

Esse propósito de formação do trabalhador converge com os princípios doutrinários do Sistema Único de Saúde (SUS) como: integralidade, igualdade, universalidade e equidade, “berço” da formação prática dos nossos profissionais de enfermagem. Como princípio educativo, a base conceitual da EPT do trabalho apresenta-se como uma possibilidade de mudança para outra sociedade, indo de encontro às propostas capitalistas de preparo do trabalhador para atender às demandas do mercado de trabalho. Assim, nesta nova sociedade acredita-se que encontraremos trabalhadores conscientes do seu papel, dominando todo o seu processo de trabalho, rompendo com o dualismo trabalho intelectual X trabalho manual, imposto pela lógica capitalista de mercado.

SESSÃO 3 - O SUS ENQUANTO ESPAÇO FORMADOR DE PROFISSIONAIS E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) orientam que a formação e o aperfeiçoamento de profissionais de saúde, no Brasil, ocorram em diferentes níveis de atenção e de cenários do Sistema Único de Saúde (SUS). Esta proposta visa a formação de profissionais aptos para atuarem nestes cenários da saúde pública, nos distintos graus de complexidade da atenção à saúde e, a atenderem às principais necessidades de saúde da população brasileira, independente do nível social, econômico e cultural, cumprindo os princípios doutrinários do Sistema: igualdade, equidade, universalidade e integralidade, trazidos na Lei 8080/90.

É importante ressaltar que a autorização para a realização de cursos técnicos de nível médio para a área de saúde e atuarem nos serviços públicos de saúde, deu-se com a Lei nº. 4.024/61, antes da criação do SUS com a assinatura da Constituição Federal de 1988. Conforme Lima (2006), o relatório do Projeto Memória refere que a formação de técnicos de enfermagem foi reconhecida pelo Ministério da Educação no ano de 1966.

Falar sobre Preceptoría e do Ensino em Serviço, sobretudo da formação profissional do pessoal de nível médio na área da saúde, depende de uma discussão sobre a articulação entre a educação, a saúde e a contraditória relação que une teoria e prática nesta área do conhecimento. As políticas de governo dos Ministérios da Saúde e da Educação apresentam historicamente integração e/ou articulações, particularmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, no ano de 1996 que trata de reformas na educação profissional, colocadas em prática pelo Ministério da Saúde através da criação do Programa de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de enfermagem (Profae), marco teórico para as Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (ETSUS).

O marco da formação dos trabalhadores de nível médio na área de saúde, se deu no Brasil, com o surgimento da Escola Técnicas do SUS (ETSUS) e, na área da enfermagem com o Programa de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (Profae), ambas implementadas pelo Ministério da Saúde (MS). A implantação dessas escolas do setor saúde e do

Profas reafirmam que as políticas de governo dos Ministérios da Saúde e da Educação apresentam historicamente integração e/ou articulações, com a finalidade de melhorar a educação profissional na área da saúde e de promover a qualificação técnica de trabalhadores já inseridos no mercado. Para Ramos (2010) esse modelo de educação profissional implantado era descentralizado, convergindo também a proposta organizativa do SUS da descentralização do Sistema, e tinha relação estreita com os serviços de saúde através da mediação realizada pelos preceptores, ensinando na prática conteúdos ministrados em sala de aula e contribuindo, dessa maneira, com a formação dos novos profissionais.

Ao visar à formação de profissionais para atuarem no SUS, as DCN para os cursos de graduação na saúde norteiam a formação em cenários de prática da atenção primária e reforçam as atividades de preceptoría. Para os preceptores, as DCN trazem as mesmas competências gerais esperadas dos profissionais em formação, reforçando a atenção à saúde, à comunicação, à tomada de decisões, à administração e ao gerenciamento, à liderança e à educação permanente. Esses preceptores, para desenvolver todo esse papel, deveriam ser capacitados e receber excelentes remunerações, o que não se vê na prática. A realidade da preceptoría ainda é de certa invisibilidade dentro do sistema educacional, muitas vezes não são incluídos nos grupos de docentes, como se não fizessem parte daquele corpo, além da remuneração muito inferior à condizente com as responsabilidades assumidas por este profissional.

A valorização do trabalho do preceptor ainda está muito aquém da sua real compreensão. Como consequência dessa falta de reconhecimento, observa-se a contratação desses profissionais com baixos salários, com trabalho precarizado e muitas vezes sobrecarregado. Tavares (2011) faz referência ao quantitativo de atribuições e de responsabilidades assumidas por esses enfermeiros, agravadas pelo pouco apoio da academia e pelo acúmulo de outras atividades que sobrecarregam o preceptor.

Embora o SUS tenha como compromisso formar recursos humanos e as DCN, desde 2001, apontem para o aprendizado em prática, a preceptoría nem sempre recebe valorização e incentivo para que os profissionais desenvolvam esta função, com referência não apenas à remuneração, mas também ao apoio de gestores, instituições, capacitação e infraestrutura (GIROTTI, 2016, p. 23-24).

Não há um preparo formal para esta prática, a formação generalista não dá conta da atuação do enfermeiro em todas as frentes. Entende-se, de forma equivocada, que o preceptor que tenha o domínio desses conteúdos, está apto para acompanhar o aluno no cenário de prática, ensinando enquanto exerce suas atividades cotidianas. Concordamos com Oliveira (2021) quando diz que as pesquisas realizadas corroboram para o fato de que os preceptores são, em sua grande maioria, convidados por conta da atuação profissional e das titulações, independentemente da capacitação pedagógica. O critério de contratação dos docentes do ensino em serviço está, na maioria das vezes, centrado na qualidade de seu desempenho em sua área técnica de atuação. A preceptoria ainda é uma atividade de ensino a ser lapidada e reconhecida. Oliveira (2021) traz para a discussão a implantação de critérios na forma de seleção e na ampliação da visão dos próprios preceptores sobre o exercício acadêmico e sobre a falta de capacitação pedagógica para o exercício da preceptoria. Entretanto, destacamos, aqui, alguns caminhos para se atingir uma formação ética, crítica e humanista, como descrita nas novas DCN para os cursos de graduação na saúde.

[...] o preceptor não pode permanecer satisfeito com sua invisível valorização. [...] não bastam a teoria e a técnica; é preciso ensinar muito mais: o olhar, o afago, o silêncio, o sorriso, a morte, o luto. E a maioria destes ensinamentos não está descrita em livros-texto, mas, sim, na ciência da vida, à beira do leito ou na intimidade das salas de consulta. A postura do preceptor frente à vida, seu exemplo de dedicação, o trato com todos os que o rodeiam, suas posições de limites, sua escuta qualificada e a prática do acolhimento enobrecem o ensino e buscam um preparo mais humanístico na arte do cuidar. (CARVALHO, 2013, p.89).

Reflete-se, nesse sentido que a preceptoria de campo de estágio apóia-se no entendimento de que a relação do trabalho e a educação deve ser uma relação de identidade. Esta identidade deve agir como um elemento inseparável do desenvolvimento profissional, estando, portanto, integrada à educação escolar (como a escola, as reformas e contextos políticos). A identidade profissional requer:

[...] o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências

passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (MARCELO, 2009, p. 7).

A inserção de estudantes e profissionais em formação nos serviços de saúde pode, em muito, contribuir com o aprimoramento da organização e da qualidade dos serviços. Entendendo que o trabalho é inerente à condição humana, trata-se do local no qual os profissionais em formação aprendem a produzir a sua existência a partir do trabalho. Eles aprendem a trabalhar, trabalhando. Esse é o contexto ontológico do trabalho. A base em que se assenta a estrutura do ensino profissional é o trabalho como princípio educativo. E ele ser considerado como princípio educativo é uma proposta marxista, pois a

[...] combinação entre trabalho fabril e educação, Marx e Engels lançaram as bases do que seria uma nova concepção de sociedade e trabalho apresentando-o como um conceito ligado à educação de forma ontológica, não podendo separá-los por ter uma base social comum (NETA, 2016, p. 108).

Ao partir desse contexto ontológico do trabalho enquanto produtor da existência humana, constituindo, portanto, um princípio educativo na Educação Profissional, o enfermeiro preceptor contribui de forma significativa para o processo de formação na EPT, auxiliando na garantia de efetividade do processo ensino-aprendizagem técnica em enfermagem. Para que o profissional enfermeiro possa exercer a função da preceptoria, oferecendo-se o melhor de si, ele dependerá da harmoniosa convivência com a academia, cabendo a ela o preparo pedagógico deste profissional.

A aproximação entre preceptores e professores representaria um passo fundamental na construção de estratégias de partilhamento de responsabilidades [...] Aperfeiçoar a interação entre as instituições é indispensável, a relação melhoraria se a academia estivesse mais presente na rotina dos enfermeiros, oferecendo apoio e estímulo ao trabalho (ALBUQUERQUE, 2008, p. 360).

O grande problema da relação com o trabalho é justamente a alienação a ele, que ainda preenche o entendimento a respeito deste, por grande parte dos profissionais da saúde. Diante disto, entre as atribuições da preceptoria, tem-se a garantia da formação integral do estudante de técnico em enfermagem, estimulando-o a assumir o protagonismo da sua atuação

profissional, dominando todo o processo produtivo, para além do domínio do trabalho manual, rompendo com o paradigma da relação dicotômica (trabalho mecânico x trabalho intelectual). Fazendo uma reflexão acerca do trabalho como princípio educativo e as relações de alienação dos profissionais, Frigotto (1996) afirma que:

[o] trabalho, enquanto valor de uso, manifestação de vida, é um princípio educativo fundamental a ser socializado desde a infância. Todavia, o trabalho, como valor de troca, sob as relações capitalistas ou, anterior a elas, relações escravocratas e servis, é, para a grande massa de trabalhadores, um tormento e um processo alienador (FRIGOTTO, 1996, p. 93).

Na visão capitalista, entende-se que a formação do profissional deverá ser focada na demanda do mercado, a chamada visão mercadológica do trabalho.

[...] todas as formas de vida se apropriam da natureza e a transformam para seu próprio proveito, o homem, porém, se difere por ser capaz de esquematizar o trabalho. Em outros termos, o trabalho humano é intencional e consciente, logo inerente à vida humana. Mas o que deveria ser uma prática humanizadora, nos padrões capitalistas de produção, se tornou um mecanismo de exploração, alienação e desumanização (NETA, 2016, p. 108).

O trabalho como princípio educativo vem na contramão da lógica de mercado capitalista e, para além da formação para o mercado que está intimamente ligado à proposta da empregabilidade e com o desenvolvimento de habilidades e das competências no educando, visando unicamente atender às demandas de capital. Este princípio traz consigo a proposta de educação para o mundo do trabalho, na qual o indivíduo é compreendido em sua integralidade e complexidade. Por esse viés, ele é considerado capaz de transformar sua realidade, atuando como sujeito em seu processo produtivo e educativo, agregando valores para além do trabalho mecânico, assumindo também a posição de trabalhador intelectual, assim como desenvolvendo outras vertentes que o completam de forma integral, como a cultura, a ciência, a arte e a tecnologia.

O trabalho como princípio educativo não representa a formação para esse mercado de trabalho, para a compra e venda da força vital, tampouco representa o adestramento para o exercício de determinados ofícios restritos e limitados, características de uma formação mecanicista que contribui para a subjugação do proletariado e a cristalização da hegemonia

num sistema de classes desigual. (CAMPOS; CARNEIRO, 2020, p.8).

Nesse contexto, Stella (1999) afirma que a “[a] verdade é que estamos formando um profissional que não atende às necessidades de saúde no Brasil” (STELLA,1999, p. 12). Esse pensamento reforça, em Marx, o sentido negativo do conceito de trabalho onde o indivíduo é alienado e subsumido pela divisão do trabalho, apresentando-se como unilateral e incompleto. Manacorda (2004) afirma que com o processo histórico da alienação, perde-se toda aparência de manifestação pessoal, pois

[t]rata-se de uma relação entre o trabalhador e sua atividade que não é, de modo algum, natural, mas que contém já em si uma específica determinação econômica; e se destaca que o capital, ao tender sempre à forma geral da riqueza, impele o trabalho para além dos limites de suas necessidades naturais e cria, assim, os elementos materiais para o desenvolvimento de um rica individualidade [...] (MANACORDA, 2004, p.63).

Nesse contexto, o trabalho consiste em pressuposto básico para a formação e, para que isso ocorra, de fato, é necessária uma organização curricular que prime pela aproximação da escola à realidade vivenciada pelos educandos. Entendemos que, para além da formação mecânica e tecnicista e do conceito de *homo faber* em que o trabalhador, polivalente, era formado através da errônea concepção da transmissão de conhecimentos pré construídos, com o intuito unicamente de atender às demandas capitalistas do mercado, o trabalhador deve tornar-se protagonista de sua aprendizagem e sujeito social mais consciente, através de uma formação politécnica, rompendo com dualismo estrutural da Educação Profissional, trabalho mecânico x trabalho intelectual. Segundo Neta (2016), “[a] educação deveria seguir na contramão da globalização, do capital e do mercado; formando cidadãos de um mundo solidário que superasse o *homo faber*” (NETA, 2016, p.110).

Entendendo o trabalho como uma condição essencial para a formação profissional integral dos cidadãos, a inserção de estudantes e profissionais em formação nos serviços de saúde se faz de suma importância pela oportunidade de se aprender a trabalhar, trabalhando. No caso da formação dos técnicos em enfermagem, podemos de fato observar que na Educação em Serviço fica evidente a relação de identidade entre o trabalho e a educação. Sendo o

trabalho inerente à condição humana, reafirmamos que estes profissionais em formação aprendem a produzir a sua existência através do trabalho. O SUS – enquanto espaço formador de trabalhadores, pela sua discussão apresentada – é um *locus* de oportunidade para uma formação omnilateral, no qual o trabalho pode se efetivar a partir de um processo educativo. E para isso, a atuação do preceptor é fundamental.

SESSÃO 4 – FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PRECEPTORES: UMA NECESSIDADE PARA CONSTRUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO INTEGRAL NOS CURSOS TÉCNICOS EM ENFERMAGEM

O profissional formado para a docência em EPT deve ter em sua formação o estímulo à reflexão crítica e à consciência da sua função enquanto pesquisador, aberto ao trabalho coletivo e cooperativo. Quando se trata da Educação Profissional, a LDB 9394/96 esta tem o objetivo de integrar as diferentes formas de educação ao trabalho, à ciência e à tecnologia, visando desenvolver profissionais aptos à vida produtiva no mundo do trabalho, por meio da sua formação integral. Concordamos com Fartes (2010), quando a autora atribui à educação profissional o papel de integrador e possibilitador de “eficácia” na solução de problemas estruturais do Brasil como é o caso da reinserção do trabalhador às atividades produtivas e, para que isso ocorra, é necessário que a condução desse processo seja realizada por professores capazes de refletir sobre seu papel social, ético e político dentro da educação profissional. O docente da EPT deve estar apto a acompanhar constantemente a renovação dos conteúdos técnico-científicos de sua área, além de adotar as responsabilidades inerentes à função formadora à qual foi designado.

A formação de professores para a EPT deve levar em consideração as vertentes do trabalho docente, coadunando-as e desconsiderando a especialização histórica do seu trabalho, principalmente, sobre a integralidade na formação desses profissionais. O trabalho deve ser baseado no contexto Gramsciano da Escola Unitária onde, a educação é capaz de mudar as estruturas sociais, indo de encontro ao sistema hegemônico que privilegia as elites em desfavor das classes menos favorecidas. O objetivo da Escola Unitária era desconstruir a hegemonia coercitiva das elites e favorecer, o que Gramsci chamava de hegemonia social, favorecendo e dando visibilidade à formação humana integral e à educação omnilateral, com vistas à emancipação da classe trabalhadora.

O objetivo de Antonio Gramsci, coerente com sua formação marxista, era formar uma nova sociedade através de um novo homem, de um novo cidadão, com uma visão socialista, fraterna, sem espaço para o egoísmo individualista. Para a formação deste novo homem, dentre outros requisitos, era preciso, segundo Gramsci, mudar a estrutura escolar, fazendo

com que a escola contribuísse para as mudanças sociais (MARTINS, 2017, p. 68).

Dentro desse contexto de formação integral do indivíduo proposto por Gramsci, o preceptor não pode se resumir a repassar sua prática clínica. Para Ribeiro (2011) o envolvimento dos profissionais trabalhadores do SUS com atividades de supervisão/orientação de estudantes da área da saúde, a partir da atuação da preceptoria, coloca em exigência o acréscimo de uma formação/aculturação pedagógica para além das funções técnicas que lhe são atribuídas. Os preceptores desempenham importante papel na formação dos profissionais de saúde, por intermédio da experiência prática compartilhada em suas ações no serviço e da supervisão/orientação dedicada aos alunos nas unidades de saúde.

Dentre as atribuições da preceptoria na supervisão/orientação dos estágios, destaca-se a responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem do estagiário. Essa função está relacionada ao domínio de atributos pedagógicos, a sua competência técnica como especialista e a sua responsabilidade pela formação moral e ética do aluno. O acompanhamento e a avaliação desse processo dependerão do domínio de atributos pedagógicos, relacionados ao papel do preceptor como educador.

Assim, cabe ao professor do ensino em serviço, oportunizar ao educando os ambientes de construção e de reconstrução de conhecimentos, além de oportunizar trocas e apropriação de conteúdos práticos, bem como o desenvolvimento das habilidades e da aquisição de novas competências. Concordamos com Miranda (2021) quando o autor discorre sobre o processo de acompanhamento e de avaliação da aprendizagem dos estagiários, pois proporcionam a construção do aprendizado a partir da vivência de situações reais às quais estão submetidos os profissionais em formação, reconhecendo que essas experiências têm o intuito de torná-los corresponsáveis pela construção do próprio processo de aprendizado.

Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem acontece nas relações de trocas entre preceptor, estagiário e os conteúdos mediados na prática. Os educandos constroem os conhecimentos práticos em serviço por meio de suas relações com o campo, possibilitando as movimentações nesse

processo e são avaliados, levando-se em consideração nas suas habilidades prévias e no seu processo de aprendizagem transcorrido.

Em associação à educação problematizadora, defende o ideal de uma educação libertadora, em que o educador participa do crescimento intelectual e espiritual dos alunos trabalhando em conjunto com eles, respeitando sua realidade social e experiência multicultural nesse processo pedagógico (MIRANDA, 2021, p. 4).

Para que desempenhe sua função em auxiliar a construção de conhecimentos práticos nos campos de estágio, o preceptor deve estar preparado para a docência e, para que isso ocorra, deve haver investimentos em sua formação pedagógica, por parte do profissional e/ou das instituições empregadoras, para se manter atualizado e poder proporcionar um espaço de aprendizagem para ambos, preceptor e educando. Esse deve ser um processo conjunto entre a academia e o serviço, a formação e o desenvolvimento deste profissional para preceptoria.

A falta de participação do preceptor no planejamento do estágio e o desconhecimento acerca do seu papel revelam grandes fragilidades na construção da proposta do estágio. Muitas vezes o que se exige do preceptor é apenas a sua competência técnica e experiência profissional, mas não se cobra dele uma competência didático-pedagógica. Foi desvelado que eles se sentiam cobrados a acompanhar os graduandos, devendo oferecer o melhor de si, mas a academia em contrapartida não os prepara e não atende às suas necessidades (TAVARES, 2011, p. 803).

Camargo (2015) em sua pesquisa sobre a avaliação da formação de técnicos de enfermagem reafirma a compreensão de TAVARES (2011) na citação anterior, sobre o ponto de vista dos enfermeiros da prática hospitalar quando se compreende que,

[...] observa-se certo distanciamento das escolas de educação de nível médio em enfermagem com o cerne dessa proposta, com os atores que poderiam contribuir com esse processo e em sua avaliação, entre eles, o enfermeiro que atua em hospitais (CAMARGO, 2015, p.952).

Vê-se, com isso, que é importante a superação da tendência histórica às improvisações. O educador do ensino em serviço deve possuir o domínio dos saberes específicos: técnicos e pedagógicos, para ser um docente em EPT.

Não se pode admitir que ainda se recrutem professores para a EPT apoiados apenas na formação específica e/ou na experiência prática que possuem. Não estamos questionando o caso daqueles que são instrutores de oficina nas corporações dos ofícios, e que reproduziam o padrão de que para ensinar, basta saber fazer. O profissional que exerce a profissão – sem o devido preparo – apresenta grandes limitações não somente pedagógicas, mas, principalmente, teóricas com relação às atividades práticas que ensinam.

A formação de professores para a EPT sempre foi tratada com menor tempo investido na estruturação profissional. Tal fato pode estar associado à questão de que, para atender em menor tempo possível às demandas de mercado, dá-se margem para que boa parcela de seus docentes não traga em seu currículo os conteúdos necessários para atuarem como sujeitos estimuladores no processo de reflexão pedagógica. A grande heterogeneidade na composição dos docentes em EPT – constituído por bacharéis e/ou tecnólogos sem formação para o magistério, e por licenciados para disciplinas da educação básica sem a formação que lhes permita articular as relações entre o mundo do trabalho e a educação profissional – dão subsídios e embasamento para os conceitos preconceituosos acerca EPT e para a desvalorização dos profissionais que atuam nesse ramo da educação básica, colocando-os em um patamar inferior aos demais docentes da educação básica que não atuam na EPT. Nas palavras de Maldaner (2017), pode-se dizer que

[d]iante deste contexto e da expansão da rede federal que ocorreu a partir de 2005, são impostas uma série de demandas para a formação de professores da EPT, tema pouco pesquisado pela academia e poucas vezes objeto das políticas públicas, ao longo da história brasileira. A formação de professores para a EPT sempre foi tratada de forma marginal, aligeirada e imediatista (MALDANER 2017, p. 183).

Para Moura (2008) a formação de professores para a EPT fundamenta-se em dois eixos. O primeiro está relacionado com a área de conhecimento específica, adquirida na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*. O outro eixo refere-se à formação didático-político-pedagógica e às

especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT.

Ao complementar essa conceituação, Moura e Saviani (2009) classificam a área de conhecimento, específica, como sendo o modelo educativo dos conteúdos culturais-cognitivos da formação do professor e que tal modelo não se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. O eixo da formação didático-político-pedagógica para o segundo autor é classificado como modelo pedagógico-didático e contrapõem-se ao anterior. Nesses moldes, pode-se afirmar que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Durante o exercício da docência o objetivo do professor da EPT deve ser o de inverter a lógica capitalista da formação dualista, no qual o trabalho intelectual é reservado para alguns e o trabalho manual aos menos favorecidos, não detentores dos meios de produção. O preceptor deve aprender a ensinar, enfrentando as contradições do mercado de trabalho.

O processo formativo, nesse sentido, deve ser fundamentado na visão crítica sobre esse mercado, proporcionando acesso aos conhecimentos que contribuam para que o educando se insira no mundo laboral, emancipando-o ao oferecer o domínio do seu processo de trabalho, para além dos ideais tayloristas/fordistas, favorecendo, assim, a mobilidade social. Adverte-se que falamos em formação para o mundo do trabalho e não para o mercado de trabalho. O educando em EPT deve ser capaz de questionar a lógica desse mercado, atuando como sujeito agente do mesmo e assumindo o controle dos fundamentos científicos e tecnológicos envolvidos nos processos produtivos.

Compreende-se que o maior desafio na atualidade enfrentado pela educação profissional técnica de nível médio em enfermagem tem sido a dificuldade de superar a visão subserviente da prática tecnicista, histórica e socialmente construída desse nível de formação e possibilitar aos trabalhadores mais autonomia para tomar decisões, gerenciar sua vida profissional e propiciar condições para que possam assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas (CAMARGO, 2015, p.952).

Concordamos com Maldaner (2017) quando afirmou que a formação de professores para a EPT, está para além da formação técnica quando exigem-

se o domínio de conteúdos específicos/destreza na prática e na formação específica (pedagógica) para se tornar professor, ou seja, pressupõe um compromisso político para com a classe que vive do próprio trabalho, a classe trabalhadora. Entendemos – a partir da construção desse capítulo –, que a formação pedagógica deve estar inserida no processo de construção da preceptoria, para que o enfermeiro preceptor se aproprie dos conhecimentos técnicos e científicos que estão envolvidos no ato de ensinar futuros profissionais a desempenhar de forma integral o seu ofício.

SESSÃO 5 – ANÁLISE DE DADOS

A seguir apresentaremos os resultados e as discussões do estudo realizado no CEEPSAT, por meio da coleta de dados, por meio da aplicação de questionários com os preceptores que atuam, diretamente, com estudantes de enfermagem do nível médio no *locus* descrito.

A coleta de dados foi iniciada após a aprovação do CEP IFBA em 19 de Julho do ano de 2021, mediante o Parecer 4.856.0189, CAAE 47699821.2.0000.5031. Entretanto, ao considerar o contexto atual da pandemia, os questionários foram enviados via *e-mail* individualmente para os participantes da pesquisa. Este envio foi precedido pelo aceite do TCLE. Após aplicação dos questionários foram respondidos e devolvidos ao pesquisador para análise. A aplicação dos questionários ocorreu no período compreendido entre 20 de julho e 04 de setembro do ano de 2021. Vale ressaltar que todos os atuais preceptores que trabalham no CEEPSAT aceitaram participar da pesquisa, o que colaborou para que a pesquisa fosse realizada com o universo dos 14 preceptores lotados no *locus* da pesquisa.

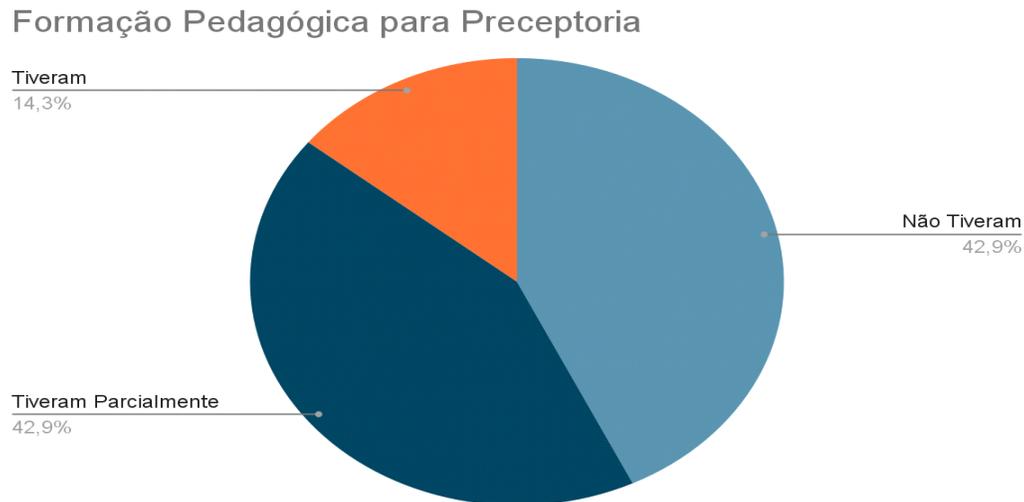
A primeira atividade dos participantes da pesquisa foi aceitar as condições do TCLE e, só após o aceite os participantes da pesquisa tiveram acesso às questões. O questionário (em anexo) foi composto por 13 (treze) questões, 6 (seis) abertas e 7 (sete) objetivas.

A partir deste questionário, no primeiro bloco, buscou-se identificar a compreensão sobre a importância da preceptoria, o segundo bloco de questões focou-se na identificação das dificuldades vivenciadas por esses participantes nas suas práticas como preceptor, o terceiro bloco de questões analisou-se a coleta das sugestões; em seguida identificou-se o nível de conhecimento dos participantes sobre os fundamentos da EPT; e, por fim, averiguaram-se quais os atuais preceptores gostariam de ver contemplados em um possível processo de formação profissional.

Assim, quando questionados sobre os seus percursos formativos e, se em suas formações profissionais houve, nas matrizes curriculares, disciplinas que os preparassem para o exercício da preceptoria ou docência, 42,9% disseram que não, enquanto 42,9% disseram que parcialmente e, apenas

14,3% disseram que sim, que foram preparados para o exercício da preceptoria ou docência durante ou após a conclusão da graduação (Cf. gráfico 1).

Gráfico 1: Formação Pedagógica para a Preceptoria



Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelo autor (2022)

A percentagem de preceptores que afirmou terem sido pedagogicamente preparados para conduzirem a aprendizagem dos educandos, corrobora com o esperado pelo autor, de que a formação para a preceptoria ainda fica à margem nos processos formativos dos profissionais da enfermagem em nível superior. Ao contextualizar essa falta de preparo didático-pedagógico dos enfermeiros preceptores e ausência de incentivos por parte das instituições formadoras, Tavares (2011) afirmou que os enfermeiros preceptores não se sentem apoiados pela academia na orientação sobre como devem conduzir os graduandos e o estágio.

Ou ainda,

Muitas vezes o que se exige do preceptor é apenas a sua competência técnica e experiência profissional, mas não se cobra dele uma competência didático-pedagógica. Foi desvelado que eles se sentiam cobrados a acompanhar os graduandos, devendo oferecer o melhor de si, mas a academia

em contrapartida não os prepara e não atende às suas necessidades (TAVARES, 2011, p. 803).

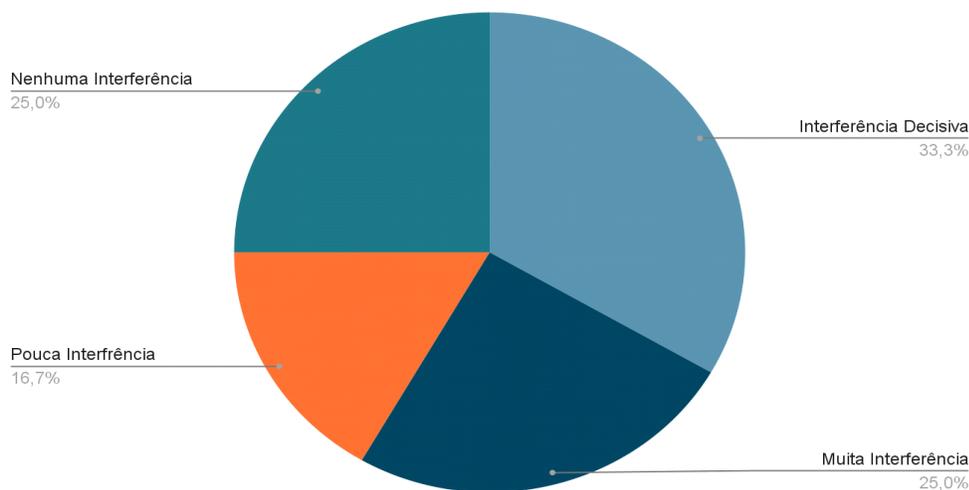
[...] a atividade de preceptoria se coloca como resposta às DCN, sem ter a devida valorização e correspondência no projeto pedagógico dos cursos de graduação e pós-graduação, e principalmente do currículo vivido (GIROTTI, 2016, p.20).

Minha experiência profissional enquanto enfermeiro preceptor levou-me à constatação de que os preceptores são iniciados na prática da docência sem um preparo pedagógico que os capacite. Baseado nesse relato pessoal e em sua comprovação a partir das respostas à pesquisa, fizemos uma listagem de potenciais obstáculos enfrentadas no desempenho da docência e pedimos que os participantes enumerassem, por grau de dificuldade, as que enfrentou/enfrenta em seu cotidiano, podendo, naquele momento, complementarem com impasses que enfrentaram e que não foram contempladas no questionário da pesquisa. A escala utilizada para classificação das adversidades listadas oscilou entre o número 1- não interfere, 2 - interfere pouco, 3 - neutro, 4 - interfere muito e 5 - interfere de forma decisiva.

Iniciamos à discussão abordando o fato dos preceptores participantes da pesquisa sentirem ou não dificuldade em desenvolver na prática o conteúdo já discutido em sala de aula. Através desse questionamento, nossa intenção foi identificar nas porcentagens apresentadas nas respostas dos preceptores participantes, a importância que eles viam em realizar trocas frequentes com os docentes de sala de aula (Cf. gráfico 2).

Gráfico 2: Dificuldade de trabalho com conteúdos ministrados em sala de aula

Dificuldade de Trabalho com Conteúdos Ministrados em Sala de Aula



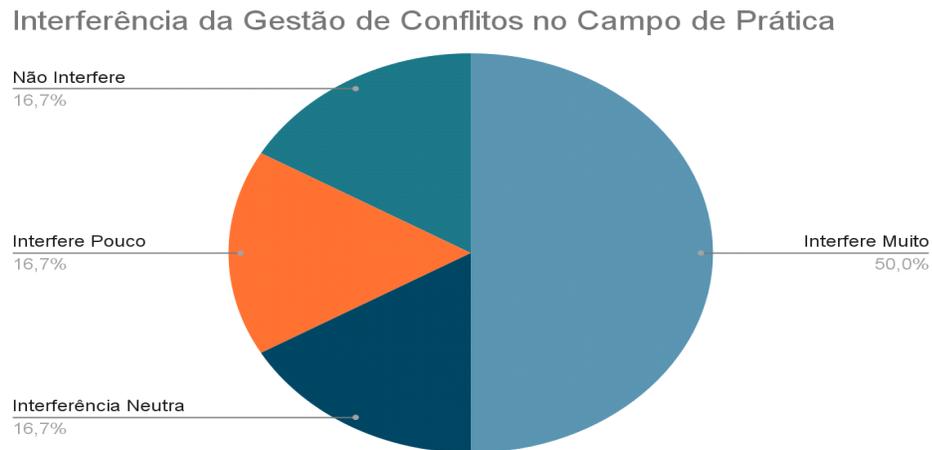
Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelo autor (2022)

Nota-se, na reflexão dos dados que, para 33% dos pesquisados, o grau de dificuldade para praticar os conteúdos ensinados em sala de aula exerce interferência decisiva durante os estágios; 25% acreditam que a interferência ao praticar esses conteúdos não é decisiva, mas exerce muita interferência em sua atuação; 25% referiram irrelevância de interferência e 17% acreditam que a interferência é pouca, conseguindo trabalhar sem tantos desafios esses conteúdos trabalhados por outros profissionais. Nenhum dos participantes colocou-se na posição de neutralidade. Dessa discussão podemos inferir que, de fato, para os preceptores o trabalhar na prática conteúdos ministrados em sala de aula, sem que esses profissionais tenham o conhecimento da forma como foram trabalhados por não interagirem diretamente com os docentes da teoria, ainda é apontado com uma dificuldade real na atuação dos preceptores nos campos de prática.

Dando sequência à discussão sobre as dificuldades que emergem durante o desenvolvimento da função de preceptor, levantamos a questão da gestão de conflitos, intencionado por minha experiência pessoal em não saber lidar, em vários momentos da minha carreira na preceptoría, com os conflitos

que emergiram nos campos de prática, nas relações interpessoais entre os grupos de estágio, na relação com a equipe do campo ou ainda os conflitos internos dos estudantes em relação à carreira em formação (Cf. gráfico 3).

Gráfico 3: Interferência da Gestão de conflitos no campo de prática



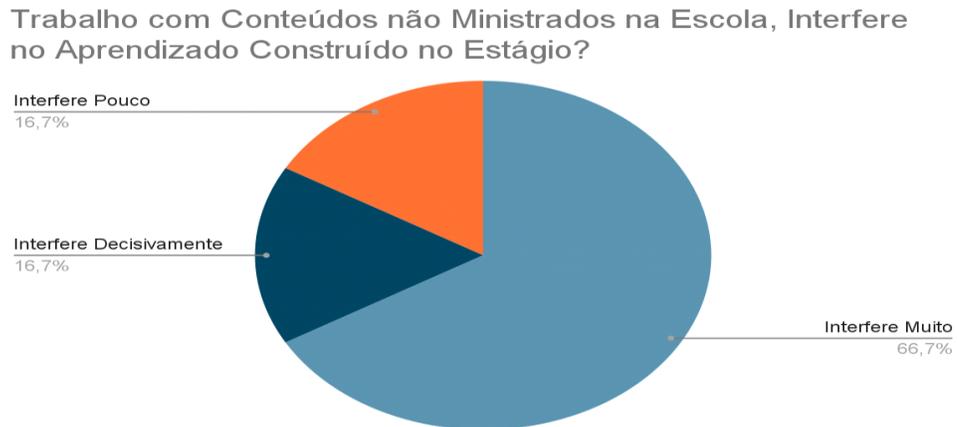
Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelo autor (2022)

Vê-se que para a metade dos participantes esse quesito apresentou-se como tendo muita interferência na condução dos grupos de estágio, enquanto os demais se distribuíram na proporção de 16,7% para os neutros, 16,7% para pouca interferência e 16,7% para nenhuma interferência, não houve escolhas pela opção de interferência decisiva. Ao considerar que os 50% dos entrevistados apontaram – como impactos negativos –, as divergências nos campos da prática, reafirmamos que os conflitos afetam, diretamente, no processo de aprendizagem dos estudantes e, que, de fato, nessas circunstâncias faz-se necessário a interferência do preceptor, no qual deve assumir a posição de liderança do grupo. A gestão de conflitos possibilita que seja adotado um conjunto de medidas e de ações para estabelecer um ambiente de estágio mais harmonioso e mais saudável entre os educandos por meio de soluções para as divergências que ocorrem no cotidiano do local de prática.

Ainda no contexto dos desafios enfrentados pelos enfermeiros preceptores ao supervisionar estágios, a ausência de conteúdos teóricos

trabalhados em sala de antes do momento de estágio destacou-se enquanto um dos grandes desafios enfrentados pelos participantes da pesquisa, conforme mostra o gráfico abaixo (Cf. gráfico 4).

Gráfico 4: Trabalho com conteúdos não ministrados na escola, interfere no aprendizado construído no estágio?



Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelo autor (2022)

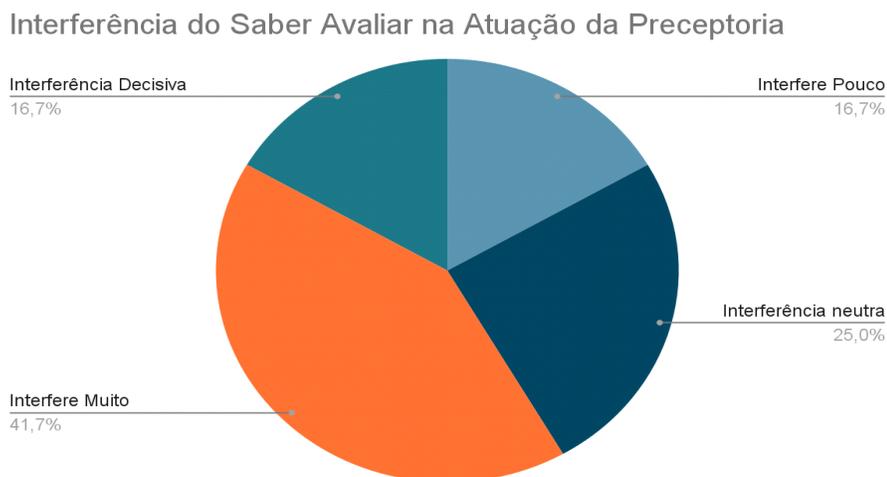
Ao refletir sobre esse gráfico, partimos do entendimento de que deve haver sincronia entre sala de aula e campo de estágio e que, a aprendizagem em serviço deve ser planejada e, para que isso ocorra, é necessário conhecimento didático-pedagógico por parte dos enfermeiros preceptores. Assim, para 66,7% dos entrevistados, desenvolver conteúdos não ministrados previamente interfere muito na construção dos conhecimentos práticos; 16,7 % dos preceptores participantes acrescentaram importância à questão, afirmando

que a interferência no aprendizado, considerado esta questão, interfere de forma decisiva na formação dos educandos e 16,7% da amostra atribuíram interferência porém de forma amortecida, acreditam que a interferência existe, mas em baixo grau.

Destaca-se que as opções de neutralidade e não-interferência na prática desses preceptores não foram contempladas neste questionamento, o que pode indicar que ensinar na prática conteúdos não trabalhados em sala de aula dificulta bastante a atuação do preceptor durante o exercício da sua profissão. As respostas dos preceptores entrevistados nos mostram que não há uma efetiva articulação entre o docente de sala de aula e o preceptor, visando uma efetiva aprendizagem e construção de conhecimentos no campo de prática, por meio da aplicação prática dos conteúdos adquiridos na escola.

No campo da prática pedagógica, com relação às questões de aprendizagem e de construção de conhecimentos, deve o preceptor ter o domínio de métodos de avaliação dos estudantes, para que se possa constatar, de forma efetiva, o aprendizado prático. Esse processo torna-se fundamental nos momentos de estágio supervisionado na enfermagem, em especial por ser um aspecto que exige do preceptor conhecimentos pedagógicos específicos. O preceptor precisa avaliar o estudante, de forma plena, pois isso impactará na formação profissional do mesmo. Por isso, durante a pesquisa, foi importante identificar o nível de dificuldade vivenciado pelos participantes, assim como foi de extrema relevância avaliar os alunos por falta de treinamento sobre a condução do processo avaliativo de discentes, conforme ilustrado no gráfico 5.

Gráfico 5: Interferência do saber avaliar na atuação da preceptoría



Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelo autor (2022)

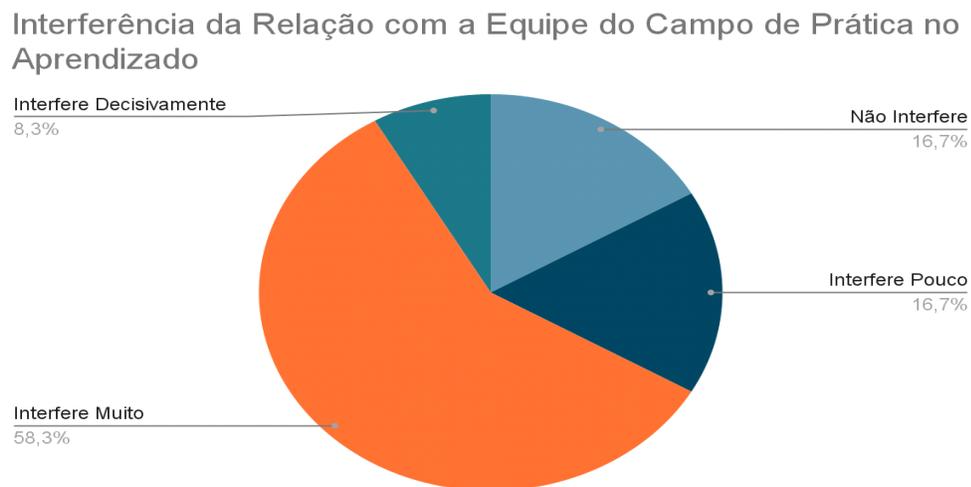
Nota-se que, para 41,7% dos preceptores, o ato de saber avaliar os alunos interfere muito na atuação dos mesmos; 25 % dos entrevistados acreditam que saber avaliar não interfere sobre suas atuações profissionais; 16,7% afirmam que saber avaliar interfere de forma decisiva no processo educativo e 16,7% reconhecem a importância do ato de avaliar, porém com pouca interferência na atuação da preceptoría.

Pode-se inferir – a partir da questão de avaliação nos campos de prática –, que os preceptores ainda não se sentem seguros para desempenhar algumas ações pedagógicas por falta de uma formação prévia. Conforme discutido no capítulo 4, a avaliação tem papel importante no acompanhamento da evolução dos grupos de estágio e serve de base para a orientação de melhorias nas competências dos estagiários. Segundo Miranda (2021), a avaliação está relacionada com a qualidade pedagógica da preceptoría, envolvendo diversos fatores que convergem em seu objetivo principal que é a construção do conhecimento prático em serviço, entre eles: o contexto, a estrutura, os recursos, as fortalezas, as fragilidades, tudo isso revela a complexidade que é avaliar, especialmente na preceptoría que possui particularidades nas atividades desenvolvidas junto aos estagiários. Este quesito reforça a hipótese inicial de que a formação pedagógica é relevante

para profissionais que atuam como preceptores e que sua ausência impacta no processo de ensino-aprendizagem.

Para além da importância da avaliação e seus métodos, outro importante aspecto para o bom desempenho do processo formativo em enfermagem durante o estágio é uma interação positiva com as equipes que atuam nos campos de prática, considerando que o consentimento deles contribui de forma decisiva na facilitação do processo de aprendizagem dos educandos (Cf. gráfico 6).

Gráfico 6: Interferência da relação com a equipe do campo de prática no aprendizado



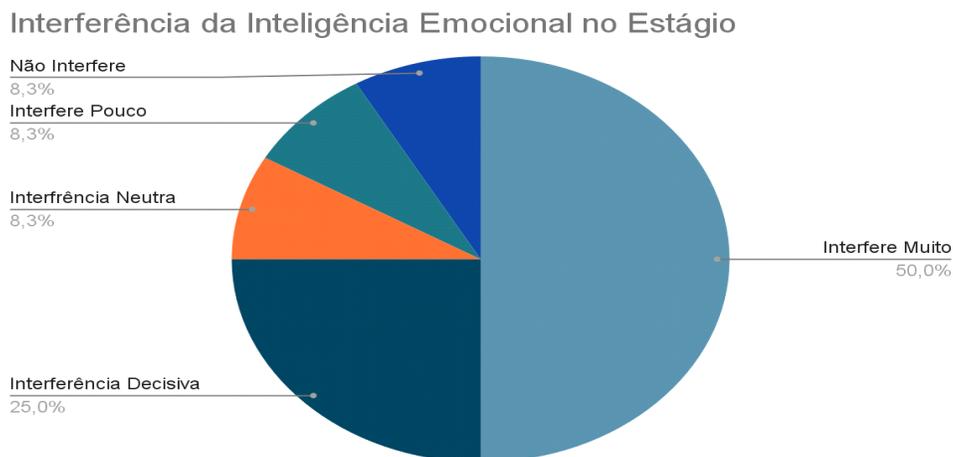
Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelo autor (2022)

Quando questionados sobre esse tema, 58,3 % dos entrevistados apontaram este quesito como possuindo muita interferência em suas práticas na preceptoria; 16,7% afirmaram que ter uma boa relação com a equipe do campo de estágio interfere pouco no seu trabalho; 16,7% acham que não há interferência e 8,3% concordam com nossa percepção, de que uma boa relação entre a preceptoria e os profissionais assistenciais do campo de prática interfere de forma decisiva para uma boa prática e para a construção de conhecimentos durante o estágio. Ao desenvolver a discussão acerca da atuação dos profissionais do serviço no transcorrer do estágio, Lima (2020) enfatiza a importância dos profissionais assistenciais do campo de estágio para

a formação do discente. Em seu trabalho, a autora chama a atenção para a integração desses profissionais na elaboração do estágio e da importância da efetiva participação dos enfermeiros do serviço de saúde, no espaço onde se desenvolve o estágio, convergindo os interesses para um mesmo objetivo em se tratando do estágio supervisionado.

Para lidar com os desafios nos campos de prática, contribuindo com a construção de conhecimentos que ali acontece, a inteligência emocional do preceptor aparece como uma grande influenciadora no processo ensino-aprendizagem que ocorre nos estágios. Telaska (2022) traduz a emoção como sendo como condição complexa e momentânea que surge a partir de experiências de caráter afetivo, provocando alterações em várias áreas do funcionamento psicológico e fisiológico do indivíduo, preparando-o para a ação. Trata-se de um processo que envolve múltiplas variáveis. As emoções orientam o profissional a tomar decisões diante de um impasse, adotando dessa forma, providências importantes. Cada tipo de emoção vivenciada predispõe para uma ação imediata, sinalizando para uma direção a ser tomada pelo indivíduo, conforme ilustrado no gráfico 7.

Gráfico 7: Interferência da inteligência emocional do estágio



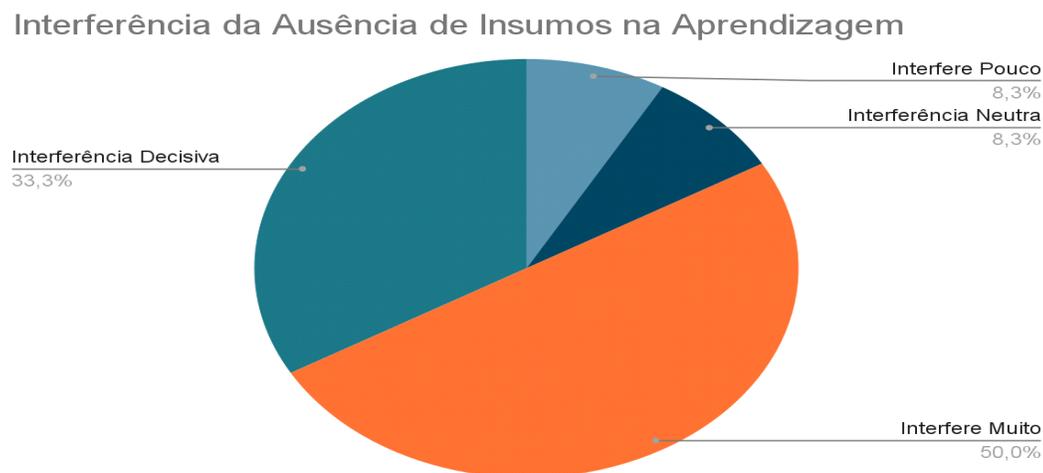
Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelo autor (2022)

Nesse aspecto, para 50% dos participantes, essa influência gera muita interferência na condução dos estágios; 25% dos entrevistados ampliaram o grau de interferência classificando-a como de interferência decisiva para um bom

desempenho do preceptor, os demais preceptores participantes, dividiram-se de forma igual; 8,3%, entre a neutralidade, pouca ou nenhuma interferência. Acreditamos que a inteligência emocional tem assumido a cada dia uma posição de destaque quando tratamos de relações interpessoais, por se tratar da capacidade do indivíduo em compreender e gerenciar as próprias emoções, além de aprender também a lidar com os sentimentos das pessoas à sua volta, tanto na vida pessoal, quanto na profissional.

Lidar com desafios que emergem nos campos de prática, supera as relações interpessoais e nos faz refletir sobre as limitações físicas e materiais nos ambientes de prática. Pensamos na questão do provimento, por parte do Serviços de Saúde, de insumos de consumo para que as técnicas procedimentais sejam trabalhadas conforme o preconizado, e questionamos aos preceptores qual o grau de interferência, no aprendizado dos estudantes, a ausência de insumos impacta no conhecimento a ser construído pelos estudantes, na prática (Cf. gráfico 8).

Gráfico 8: Interferência da ausência de insumos na aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelo autor (2022)

A partir dessas reflexões, entendemos que as possibilidades de aprendizado – em um ambiente que não dispõe de meios para que as técnicas sejam colocadas em prática conforme o preconizado – reduzem de forma substancial a interferência no processo de construção do aluno e mediada pelo

preceptor, é prejudicada decisivamente. Como ensinar na prática sem recursos materiais para realizar os procedimentos?

Corroborando com nossas reflexões, 50% dos entrevistados afirmaram que a ausência de recursos materiais impacta muito no fazer do preceptor nos campos de prática, concordando e adicionando importância ao questionamento; 33,3% dos preceptores afirmaram que a ausência de insumos impacta de forma decisiva à sua atuação profissional; por outro lado 8,3% posicionaram-se na neutralidade e outros 8,3% afirmaram que a interferência da ausência de materiais na realização de suas atividades e no aprendizado dos alunos é de pouca relevância. Acreditamos que o percentual de entrevistados que optou pela neutralidade e/ou julgando pouca interferência na sua atuação por conta da ausência de insumos materiais, contam com a chamada "arte do improviso" tão disseminada nos ambientes da enfermagem. A discussão sobre este tema já foi levantada em alguns estudos prévios e, Lima (2020) aponta a falta de infraestrutura e falta de recursos materiais como empecilhos do exercício da preceptoria e que são responsáveis pela dificuldade na realização das ações de promoção, controle social e pesquisa.

A mediação feita pelo preceptor nos campos de prática sofre diversos tipos de interferências externas, incluindo a relação com a academia, as relações com os profissionais assistenciais do campo, a estrutura física das locais de estágio, a ausência de insumos de consumo para a realização das técnicas e, dentre outros fatores que influenciam, têm-se os ligados aos estudantes.

Ao dar continuidade à análise dos dados, questionamos aos preceptores, participantes dessa pesquisa, qual o nível de interferência o número excessivo de estagiários por grupo de prática exerce sobre a aprendizagem dos educandos e conseqüentemente sobre o preceptorado (Cf. gráfico 9). Vale ressaltar que essa ponderação do número de estagiários por preceptor, deve considerar o nível de complexidade do paciente e a dependência do mesmo em relação à assistência de enfermagem, conforme determina a Resolução COFEN N° 371/2010 de 8 de setembro de 2010, que dispõe sobre o estágio de estudantes de enfermagem.

O planejamento e execução do estágio, além da relação entre o número de estagiários e o quadro de pessoal da instituição

concedente, prevista no Art. 17 da Lei nº 11.788/2008, deve-se considerar a proporcionalidade do número de estagiários por nível de complexidade da assistência de Enfermagem, na forma a seguir:

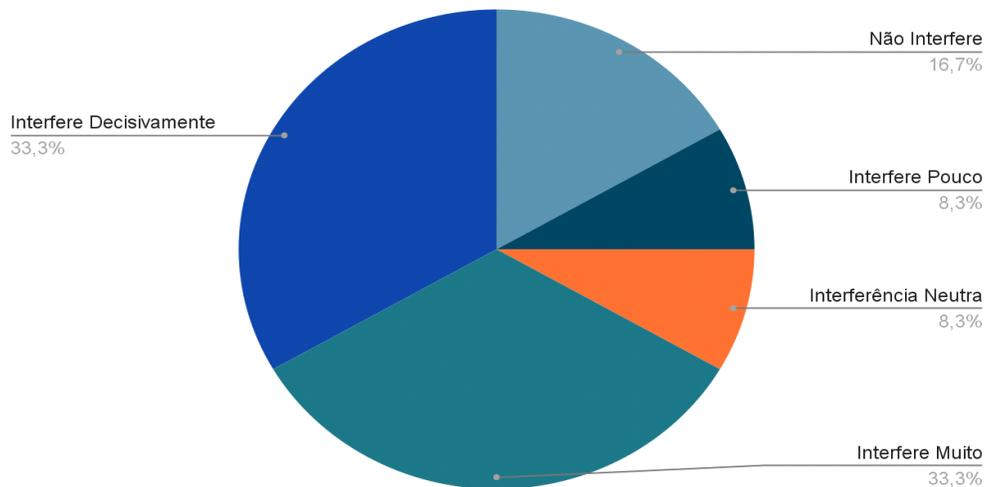
I – assistência mínima ou autocuidado – pacientes estáveis sob o ponto de vista clínico e de Enfermagem e fisicamente autossuficientes quanto ao atendimento das necessidades humanas básicas – até 10 (dez) alunos por supervisor;

II – assistência intermediária – pacientes estáveis sob o ponto de vista clínico e de Enfermagem, com parcial dependência das ações de Enfermagem para o atendimento das necessidades humanas básicas – até 8 (oito) alunos por supervisor;

III – assistência semi-intensiva – cuidados a pacientes crônicos, estáveis sob o ponto de vista clínico e de Enfermagem, porém com total dependência das ações de Enfermagem quanto ao atendimento das necessidades humanas básicas – até 6 (seis) alunos por supervisor; (COFEN, 2010, p. 1)

Gráfico 9: Interferência do número excessivo de estagiários nos grupos

Interferência do Número Excessivo de Estagiários nos Grupos



Fonte: Dados da Pesquisa, elaborado pelo autor (2022)

Assim, para 33,3% dos entrevistados o número excessivo de estudantes nos grupos de prática interfere de forma decisiva no aprendizado individual, além de dificultar a implementação das funções do preceptor nos locais de prática; outros 33,3% também entendem o excesso de alunos nos grupos como um desafio a ser enfrentado pelos preceptores na prática do estágio; 8,3% dos preceptores adotaram posição de neutralidade; outros 8,3% acreditam que essa questão de fato interfere na condução dos grupos, porém com pouca

interferência e 8,3% acredita que ter um número elevado de alunos no grupo, não interfere em sua atuação profissional.

Ao considerar que o número de estagiários nos campos varia de acordo com o grau de complexidade dos pacientes e do tempo que os mesmos demandam na prestação de cuidados, essa questão deve ser levantada, pois percebemos em nossa vivência, oscilação frequente no número de alunos por grupos nas instituições escola. É necessário que ao formar os grupos de estagiários, os gestores de estágio pensem na qualidade do aprendizado daquele aluno ao colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula no ensino em serviço. Destreza técnica requer repetição de procedimentos, associados a um conteúdo teórico adquirido previamente e esse conhecimento deve ser mediado pelo preceptor.

Acompanhar estagiários demanda atenção e cuidado personalizados, no intuito de não somente dar segurança ao aluno, mas também em estimulando-o enquanto sujeito do seu processo de aprendizagem. Diante do exposto, entendemos que o número excessivo de alunos nos grupos de prática, considerando as várias atividades do preceptor ao criar ambientes favoráveis para a aprendizagem do aluno, interfere de forma decisiva na atuação profissional do enfermeiro preceptor.

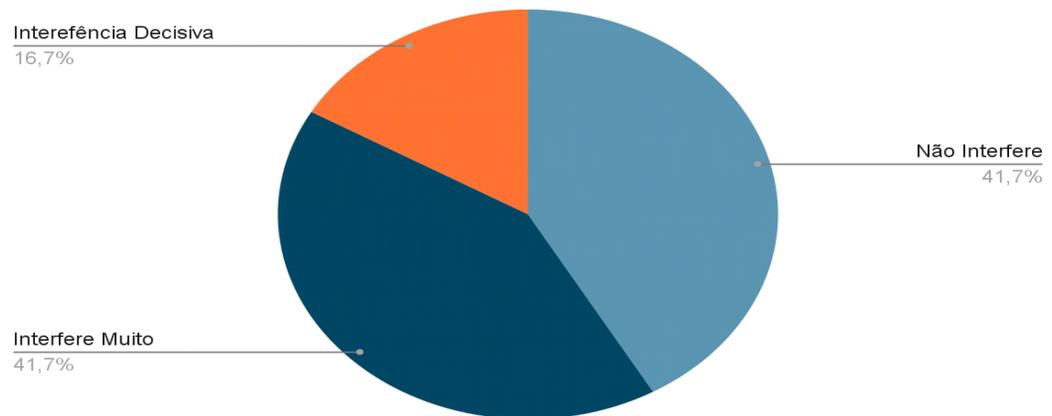
A participação da Instituição formadora vai além da definição do número de estagiários nos grupos de prática. Quando o assunto abordado é o estágio, é a instituição formadora que deve assumir a escolha dos campos de estágio de acordo com a especificidade dos conteúdos a serem mediados pelos preceptores, isso envolve o firmar contrato com a instituição concessora, fornecendo contrapartidas em troca do campo, além de designar o enfermeiro responsável pelo grupo a ser acompanhado. Sobre a participação das Escolas na condução dos estágios, questionamos sobre a escolha dos campos para a realização das práticas de ensino e o acompanhamento dos estágios, deve-se buscar por locais que atendam algumas especificidades. A atuação dos gestores da escola, Direção e Coordenação de Estágios, na escolha e acompanhamento dos estágios, nem sempre facilita a atuação dos preceptores.

A opção pelos campos deve considerar a “riqueza” desses espaços de aprendizagem durante a atuação do preceptor e tratar-se de locais conhecidos

previamente pelos preceptores e devem ser visitados frequentemente pelos profissionais da gestão, que têm a função de dar suporte aos preceptores, durante as atividades práticas (Cf. gráfico 10).

Gráfico 10: Importância da atuação da escola na escolha do campo e acompanhamento do estágio

Importância da Atuação da Escola na Escolha do Campo e Acompanhamento do Estágio



Fonte: Dados da Pesquisa, elaborado pelo autor (2022)

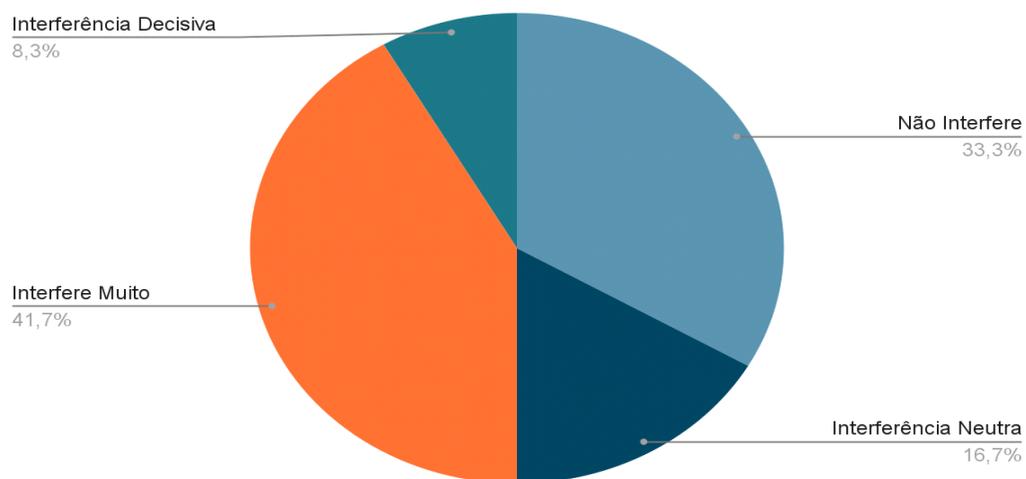
Para 41,7% dos entrevistados a condução e a mediação dos estágios é atribuição do preceptor e, por conta disso, a interferência dos gestores ao escolher o campo e acompanhar os estágios não influencia no andamento das atividades práticas; 41,7% acredita que trazer a instituição para vivenciar as experiências dos campos de prática é muito importante para o alcance dos objetivos do estágio e; 16,7% concordam que a interferência da presença desses gestores, auxiliam de forma decisiva na atuação do preceptor e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem que ali acontece. Levantamos esse questionamento, pois é comum sermos enviados a campos não favoráveis à aprendizagem da abordagem direcionada pelos estágios, muitas vezes por desconhecimento dos gestores no momento da escolha do campo e esses fatores são agravados pela ausência dos mesmos no suporte à preceptoria. Diante do exposto, concordamos com a maioria dos entrevistados, pois entendemos que conhecer previamente e acompanhar durante o

transcorrer do estágio faz toda a diferença na construção de saberes dos estagiários. É fundamental pensar nos facilitadores desse processo antes de colocá-lo em prática.

Ainda sobre a importância da escola na condução dos estágios, interpelamos sobre o suporte da coordenação de estágios aos preceptores. A gestão de estágio da escola supervisiona os estágios? Existe auxílio dos coordenadores na condução das práticas e no solucionar dos desafios que emergem nos campos? Estes questionamentos são importantes, pois a função de coordenação traz incutida a atribuição de supervisionar os campos incluindo os preceptores e os estudantes (Cf.gráfico 11).

Gráfico 11: Importância da coordenação de estágios no campo de prática

Importância da Coordenação de Estágios no Campo de Prática.



Fonte: Dados da Pesquisa, elaborado pelo autor (2022)

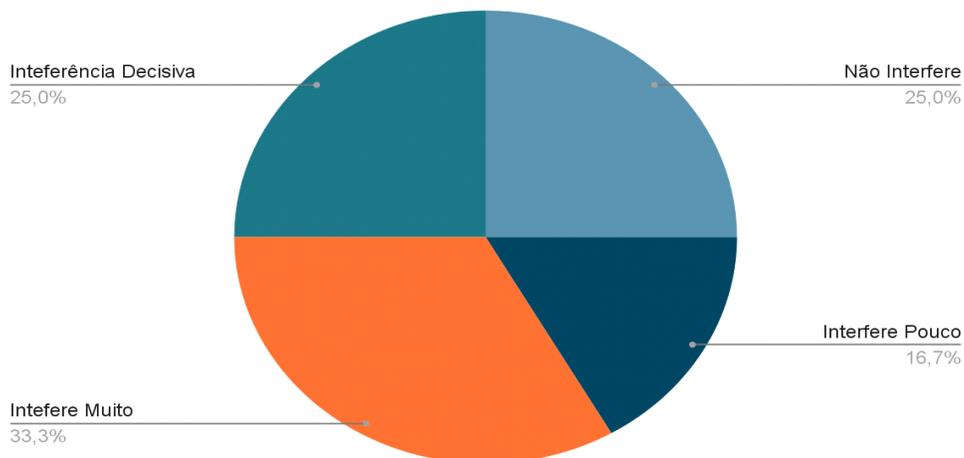
A análise dos dados mostrou que entre os entrevistados, 33,3% afirmaram que essa presença não interfere na condução dos estágios e nem no aprendizado dos estagiários; 16,7% adotaram a neutralidade na resposta, enquanto a maioria composta por 41,7% afirmaram que este item tem muita importância e mais 8,3% que concordaram com os anteriores adicionando mais importância ao afirmarem que esta presença tem importância decisiva no andamento dos estágios. Para o autor dessa pesquisa, quem coordena um

grupo de preceptores assume a função de supervisionar este grupo e o andamento das atividades desempenhadas, não só com o objetivo de avaliar as atuações, mas também de contribuir com o aprendizado dos alunos por meio das suas colaborações adicionais quando coloca em prática a atividade de mentoria que também devem desempenhar.

Pensando sobre as atribuições das coordenações de estágio e o compromisso com a atuação da preceptoria e com o processo de ensino-aprendizagem dos estagiários, questionamos sobre as áreas de atuação da preceptoria e sua relação com a especialidade do enfermeiro preceptor. Além da relação das práticas com as especialidades dos profissionais, procuramos saber sobre as mudanças frequentes nos campos de estágio, para locais de diferentes especialidades sem levar em consideração a experiência desses enfermeiros, se estas alterações interferem no desempenho do preceptorado (Cf. gráfico 12).

Gráfico 12: Interferência das mudanças frequentes nos campos de prática

Interferência das Mudanças Frequentes nos Campos de Prática



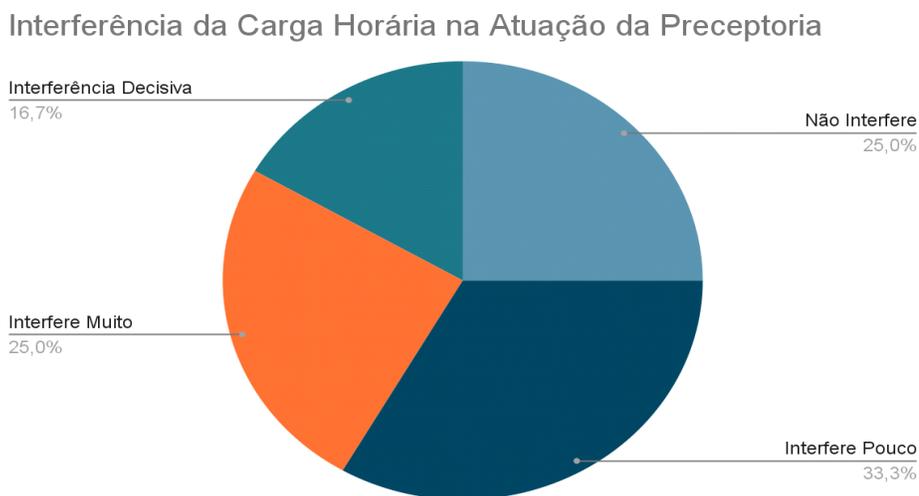
Fonte: Dados da Pesquisa, elaborado pelo autor (2022)

Para 25% dos entrevistados, considerar a especialidade dos preceptores e encaminhá-los para mediar a aprendizagem em campos relacionados interfere de forma decisiva na atuação da preceptoria; 33,3% acreditam que essa distorção colabora muito nas atividades do preceptor; 16,7% concordam

que há interferência, mas que essa influência é pouca e 25% dos entrevistados afirmaram que não há interferência sem suas atuações e que as mudanças frequentes nos campos de prática podem ser facilmente administradas por eles. Ao levantarmos esse questionamento, pensamos como a maioria dos entrevistados que atuam como preceptores contribui de forma substancial no aprendizado dos estudantes. É importante mediar a aprendizagem em ambientes onde possuímos maior domínio e destreza técnica. Essa segurança possibilita ao preceptor uma mediação de aprendizado mais eficaz.

Ainda no contexto da atuação dos coordenadores de estágio, pensamos sobre a carga horária dos estágios e a interferência deste quesito na atuação da preceptoria. Foi perguntado se: A carga horária reduzida ou estendida demais interfere em sua atuação enquanto preceptor e conseqüentemente no aprendizado dos estagiários? (Cf. gráfico 13).

Gráfico 13: Interferência da carga horária na atuação da preceptoria



Fonte: Dados da Pesquisa, elaborado pelo autor (2022)

Dos entrevistados, 25% afirmaram que a carga horária dos estágios não interfere no desempenho de suas atividades, tampouco na aprendizagem dos educandos; 33,3% dos preceptores participantes veem interferência, porém com pouca intensidade; por outro lado, 25% dos entrevistados acreditam que essa interferência existente é muita, e, portanto, prejudica significativamente o

desempenho do preceptor e do aluno e, por fim, 16,7% do público-alvo acreditam que a interferência da carga horária de estágios é decisiva no processo de ensino-aprendizagem que ocorre nos campos de prática. Ao levantar esse questionamento, o pesquisador acreditava que um percentual maior dos entrevistados sentiria o impacto da carga horária das práticas em suas atuações enquanto preceptor e no processo de construção mediado por eles nos locais de estágio.

Após a avaliação das dificuldades listadas, foi possibilitada aos participantes a inclusão de alguns impasses não elencados e observou-se que em mais de um caso foi apresentada dificuldades no fato da escola não conhecer o espaço físico onde o estágio ocorre. A seguir, transcrevem-se algumas impressões dos participantes da pesquisa, que são identificados como participante A e B.

A Escola não conhecer a estrutura q o preceptor está com os alunos, ficam sem noção do espaço físico disponibilizado, o q acaba muitas vezes encaminhando um número excessivo de alunos e embora a instituição concedente do estágio tenha ciência do número de alunos, ficam reclamando o número de alunos lá na prática, como tenho vivido em uma determinada instituição, já comuniquei a escola, porém a mesma diz que nada pode fazer (Participante A)

Escola não conhece o espaço físico que é disponibilizado para o estágio, isso faz com que muitas vezes não entendam, quando relatamos algumas dificuldades citadas por nós preceptores, relacionados ao espaço e número de alunos. (Participante B)

Corroboramos com as falas dos preceptores entrevistados, entendendo que é imprescindível o conhecimento prévio do campo de estágio para que a gestão possa adaptar de forma razoável os grupos de prática, pensando na facilitação da aprendizagem a ser construída em campo por parte dos alunos vivenciando o estágio.

Pensando em uma melhor condução dos locais de prática, contribuindo assim com um desempenho favorável das atividades do preceptor e, conseqüentemente, no favorecimento do processo de ensino-aprendizagem, sugerimos aos entrevistados algumas possíveis situações que, em nossa compreensão, melhoraria de forma substancial o enfrentamento dos desafios enumerados anteriormente. Questionamos aos preceptores participantes se,

para a sua prática seria melhor que permanecessem na mesma unidade onde trabalham como enfermeiros assistenciais (Cf. gráfico 14).

Importância da Atuação da Preceptoria em Campos de Atuação Assistencial do Preceptor

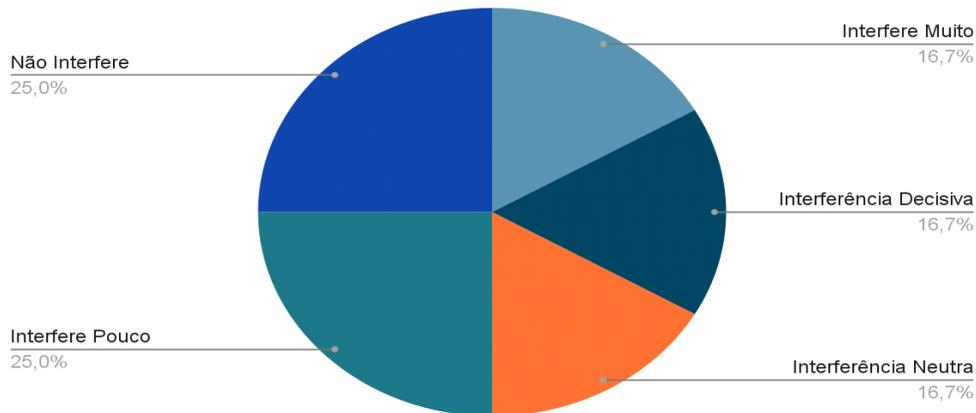


Gráfico 14: Importância da atuação da preceptoria em campos de atuação assistencial do preceptor

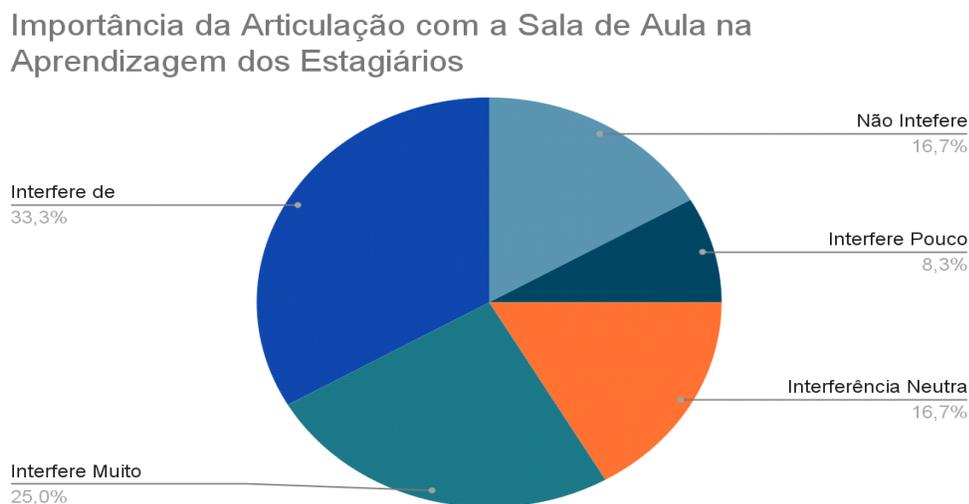
Fonte: Dados da Pesquisa, elaborado pelo autor (2022)

Assim, para 16,7% dos entrevistados há, sim, muita interferência e 16,7% interferência decisiva; 16,7% mostraram-se neutros e, 25% não vêm interferência quanto que outros 25% acham pouco relevante no decorrer de suas práticas. Considerando nossa prática na preceptoria, entendemos que atuar como preceptor em um campo de estágio onde já temos relações estabelecidas por já possuímos um vínculo profissional, influencia de forma decisiva no desempenho das nossas atividades, contribuindo de forma significativa no aprendizado dos estagiários. Diante do exposto, esperávamos um percentual maior dos entrevistados ao atribuir uma maior influência dessa condição na atuação dos preceptores em campo. Com os resultados apresentados, somamos ao percentual considerável de 33,3% que reconhece a influência positiva da coadunação entre os locais onde atuam como preceptores e os locais onde atuam na assistência de enfermagem.

No intuito de contextualizar e melhor trabalhar os conteúdos ministrados em sala de aula, questionamos sobre a possibilidade de uma maior articulação

com os professores de conteúdos teóricos dos cursos de formação para técnicos em enfermagem e a preceptoria (Cf. gráfico 15).

Gráfico 15: Importância da articulação com a sala de aula na aprendizagem dos estagiários



Fonte: Dados da Pesquisa, elaborado pelo autor (2022)

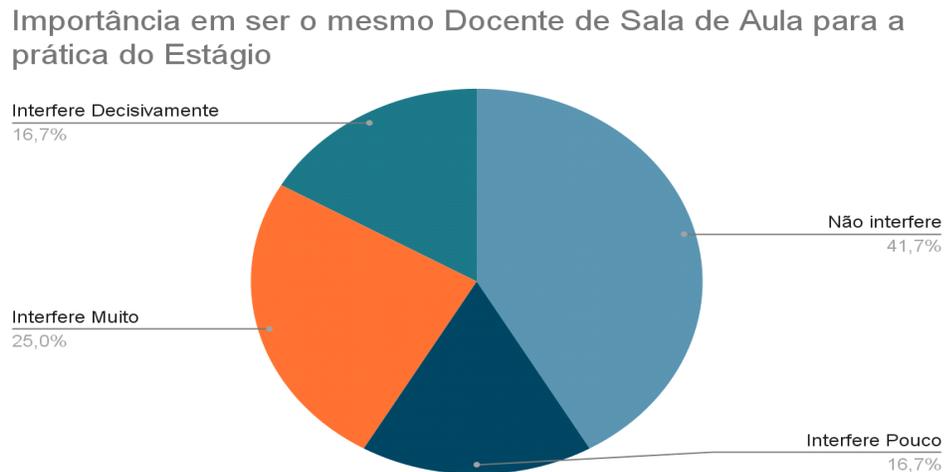
Entre os entrevistados, 33,3% afirmaram que articular a teoria e a prática dos conteúdos contribui de forma decisiva na aprendizagem dos estagiários; 25% dos preceptores concordaram com a abordagem e vêm muita interferência nessa troca para o bom desempenho de suas atividades com os alunos; 16,7% mantiveram-se neutros em relação ao tema discutido; 8,3% atribuíram pouca interferência e 16,7% acham irrelevante a contribuição dessa relação com a sala de aula para o aprendizado do educandos.

Reafirmamos a nossa posição pelo véis desse quesito, de que uma atuação alinhada entre a sala de aula e a prática do estágio contribui para o aprendizado do ensino em serviço, onde o conhecimento prático e a destreza dos educandos são construídos e aperfeiçoados. Corroborando com as constatações do autor e os achados dessa pesquisa, Tavares (2011) afirma que a aproximação entre preceptores e professores apresenta-se de suma importância na construção de estratégias de compartilhamento de responsabilidades entre a instituição formadora e os serviços nos quais o

conhecimento prático é construído. A autora ainda reforça que aperfeiçoar a interação entre as instituições é indispensável e que a presença da academia – oferecendo apoio e estímulo na rotina dos enfermeiros preceptores – melhoraria muito essa relação, de forma que atingiria o objetivo maior que é a formação de novos profissionais.

Ainda no contexto das relações entre sala de aula e práticas de estágio, questionamos aos participantes dessa pesquisa se eles viam importância no fato dos professores da teoria ser os mesmos responsáveis pelo acompanhamento das atividades práticas (Cf. gráfico 16).

Gráfico 16: Importância em ser o mesmo docente de sala de aula para a prática do estágio



Fonte: Dados da Pesquisa, elaborado pelo autor (2022)

Entendendo as diferenças em importância entre as funções dos preceptores e dos professores de sala de aula, 41,7 % dos entrevistados não veem contribuição relevante no fato das duas funções serem exercidas pelo mesmo enfermeiro, em concordância; 16,7% participantes acreditam que este fato não tem muito a colaborar com suas atividades na condução da aprendizagem prática. Por outro lado, a outra parcela também significativa dos entrevistados veem vantagem nesta situação, considerando que os conteúdos trabalhados em sala de aula são melhor desenvolvidos na prática pelo profissional que os ministrou em sala de aula, uma vez que este enfermeiro conhece as nuances da abordagem realizada na escola. Entre os preceptores

que atribuíram importância ao assunto em questão, 25% afirmaram que ensinar conteúdos em sala de aula e trabalhá-los também na prática favorece muito o aprendizado dos alunos; enquanto que 16,7 % afirmaram que este processo contribui de forma decisiva no aprendizado. Com este questionamento, entendemos que para os preceptores é relevante que a condução da aprendizagem prática seja exercida pelo mesmo profissional responsável pela condução da sala de aula.

O pesquisador no momento da construção de seu projeto acreditava que a interação prévia com os estagiários era positiva na prática do estágio. Todavia, ao abordar essa questão junto aos participantes da pesquisa constatou-se que não era essa a leitura, conforme ilustra o gráfico 17.

Gráfico 17: Interferência da interação prévia com os estudantes para o estágio

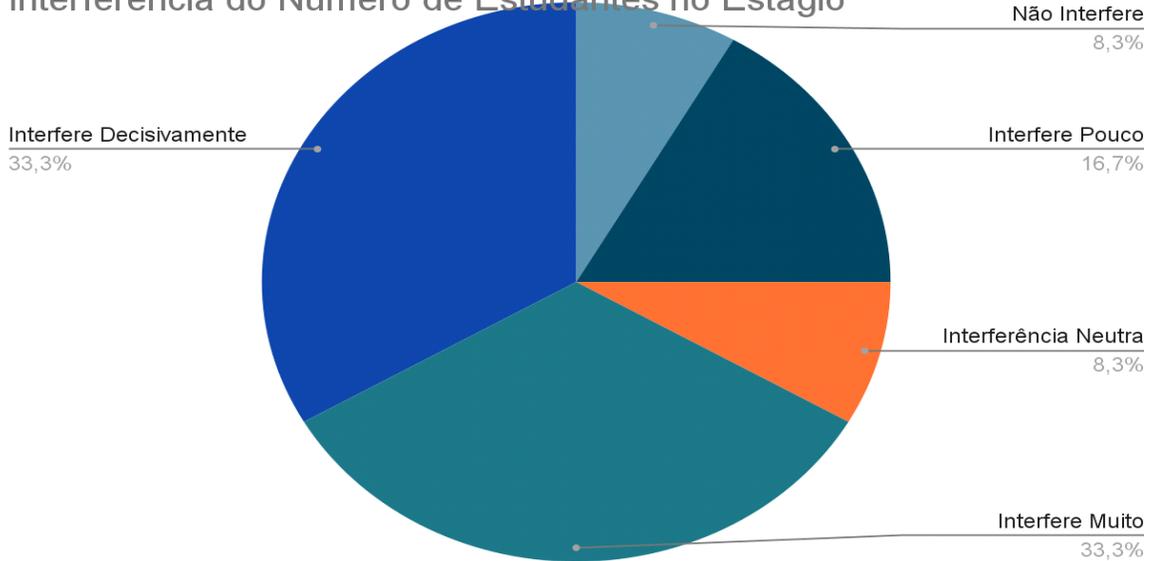


Fonte: Dados da Pesquisa, elaborado pelo autor (2022)

Diante do exposto, foi levantada a questão sobre a importância da formação de laços com o grupo de estágio antes do início das atividades, foi classificada como muito importante, por 16,6% dos preceptores, enquanto 83,3% acreditam ter pouco ou nenhuma interferência no desenvolvimento de suas práticas. Não houve preceptores que escolhessem a neutralidade ou a interferência decisiva para o quesito. Para os entrevistados, apesar da importância, não há interferência relevante para a boa condução do estágio, a formação de laço prévio com os estudantes que irão para o estágio (Cf gráfico 18).

Gráfico 18: Interferência do número de estudantes no estágio

Interferência do Número de Estudantes no Estágio

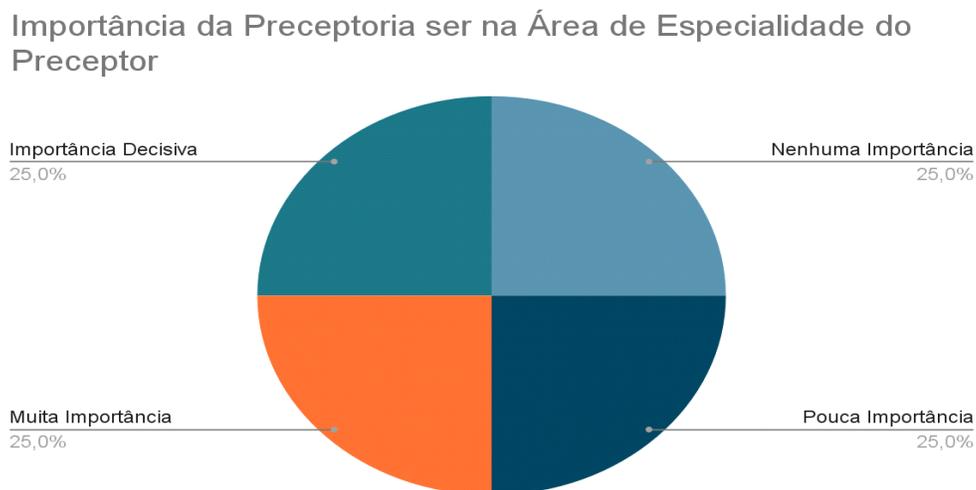


Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelo autor (2022)

Reafirmamos através deste quesito que é relevante que as coordenações tenham preestabelecido o número de estudantes por grupos de prática, atendendo às prerrogativas da Resolução do COFEN N° 371/2010 de 8 de setembro de 2010.

Dando sequência à discussão acerca dos alunos, questionamos a sobre variação no número de estudantes por grupo, se os preceptores sugeririam um pré-estabelecimento no número de estagiários por grupo, acreditando que esta flutuação neste quantitativo interfere de forma decisiva na condução do estágio. A pesquisa mostrou que os preceptores compreendem essa relação, conforme mostra o gráfico a seguir, no gráfico 19.

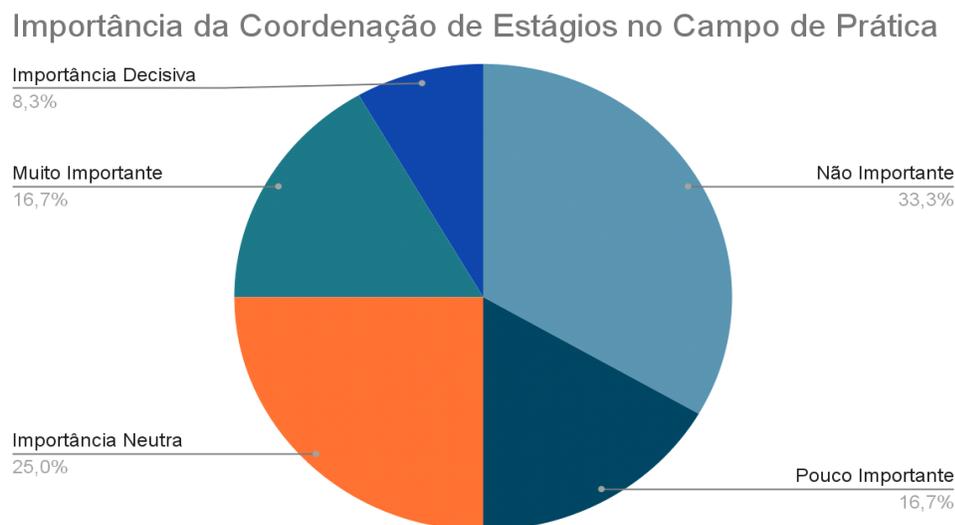
Gráfico 19: Interferência da preceptoría ser na área de especialização do preceptor



Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelo autor (2022)

Assim, ao serem questionados se veem alguma relevância em se manterem fixos nos campos de prática onde possuem especialidade, 25% dos entrevistados acreditam ser de importância decisiva; outros 25% concordam com a relevância do tema e atribuíram a ele muita importância no bom desempenho de suas atividades práticas, enquanto isso em igual proporção; 25% reconhecem a importância de serem preceptores em campos de suas especialidades porém em uma magnitude menor e atribuíram pouca importância e 25% não veem importância no quesito e não atribuíram nenhuma relevância a ele.

Como sugestão, para facilitar o enfrentamento dos desafios que emergiram no campo da prática, abordamos sobre a presença da Coordenação de Estágios em visitas sistemáticas aos locais de estágio, auxiliando na tratativa das situações que surjam nos estágios.

Gráfico 20: Importância da coordenação de estágios no campo de prática

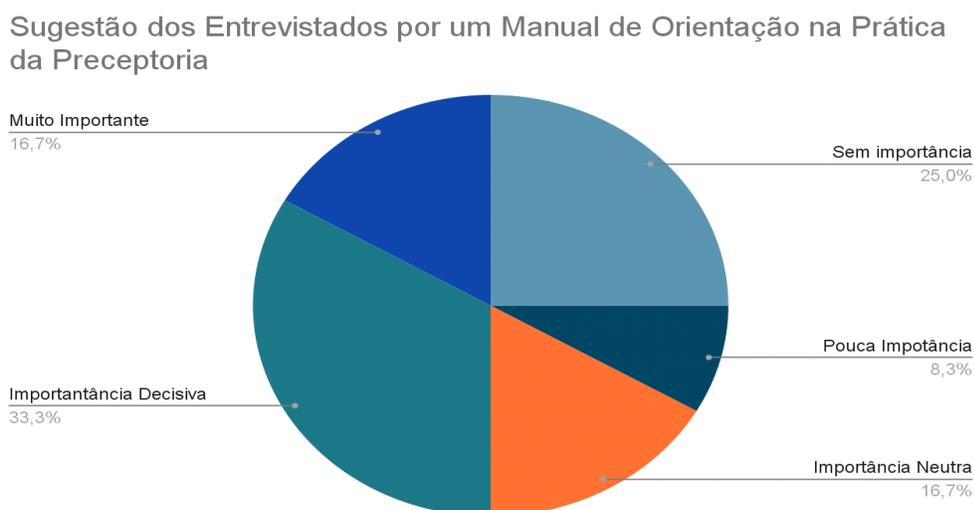
Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelo autor (2022)

Para 33,3% dos entrevistados as visitas frequentes da Coordenação de Estágios nos campos de prática, não exerce nenhum tipo de interferência positiva na solução dos desafios que porventura surjam nos locais de prática de estágios; 16,7% dos preceptores participantes vêm importância, porém com pouca dimensão quando aborda as tratativa desses desafios; para 25% essa presença exerce um papel de neutralidade na solução de possíveis entraves, enquanto 16,7% atribuem uma maior importância ao papel da Coordenação na solução dos desafios do estágio afirmando ser muito importante como aliado dos preceptores nos campos e 8,3% atribuem a eles uma relevância decisiva nesse processo.

No momento da construção de seu projeto de pesquisa, o pesquisador acreditava que contar com a presença dos Coordenadores de Estágios para solucionar possíveis ruídos surgidos nas práticas de campo, pois essa seria uma alternativa positiva para facilitar a atuação dos preceptores. Ao abordar sobre essa questão, junto aos participantes da pesquisa, constatou-se mais uma vez que não era essa a leitura dos demais componentes da equipe do *Locus* de Pesquisa.

Assim, levando-se em consideração a experiência do autor na preceptoría, listamos alguns desafios já enfrentados ao longo dessa vivência do ensino em serviço, além de outras possíveis dificuldades que podem ser experienciadas nas realidades práticas dos preceptores. Utilizamos também os desafios elencados e as dificuldades vivenciadas e apresentadas pelos participantes dessa pesquisa, para sugerir os possíveis conteúdos a serem abordados em nosso Produto Educacional, enumerando-os por ordem de interferência (Cf. gráfico 21).

Gráfico 21: Sugestão dos entrevistados por um Manual de orientação na prática preceptoría



Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelo autor (2022)

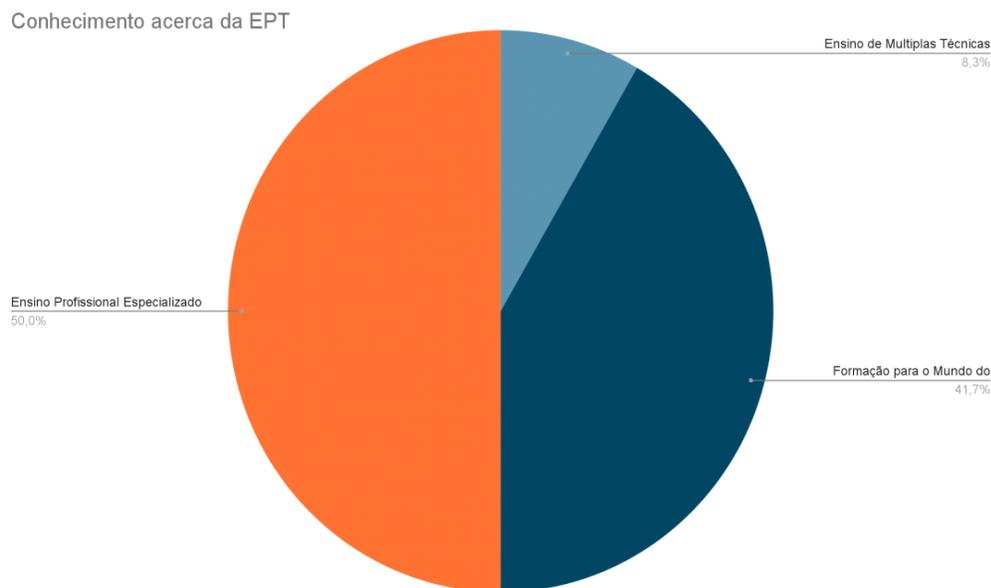
Sobre a disponibilização de um manual de orientação para preceptores e a sugestão da existência de um manual de orientação para a prática pedagógica da preceptoría, utilizando-se da escala já apresentada, 33,3% dos participantes sugeriram e afirmaram ter importância decisiva na prática da preceptoría; 16,7% concordam com a relevância da existência de material de orientação de condutas e apresentação de conteúdos ainda pouco conhecidos pelos preceptores em suas práticas e por conta disso julgaram ser muito importante sua disponibilização; 16,7% enxergaram neutralidade deste material na atuação dos preceptores; 8,3% dos entrevistados veem pouca importância na melhoria de suas condutas e 25 % acreditam que a orientação da

preceptoria mediante um manual não influenciaria na prática docente dos preceptores.

No entanto, acredita-se que participar da formação de técnicos em enfermagem significa estar inserido na EPT e, para isso é necessário que se tenha consciência do seu papel formador e do verdadeiro significado de ajudar na construção de profissionais para o mundo do trabalho.

Diante do exposto, questionamos aos participantes sobre o conhecimento que tinham a respeito do processo formador ao qual estavam inseridos e qual a concepção que tinham a respeito da EPT (Cf. gráfico 22).

Gráfico 22: Conhecimento acerca da EPT



Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelo autor (2022)

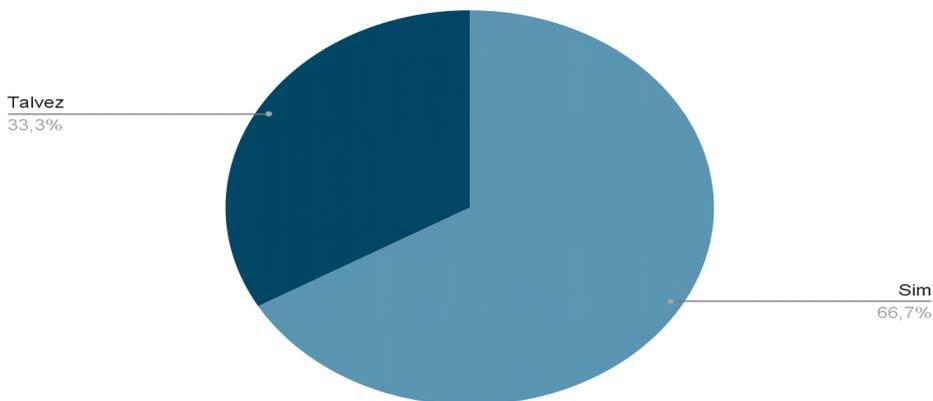
Devido ao desconhecimento da grande maioria, identificamos que 50% dos entrevistados associaram a EPT ao conceito de formação especializada de rápida inserção para atender às demandas do mercado de trabalho e associada ao baixo custo de formação com utilização de tecnologia. Por outro lado, 8,3% associam a EPT ao ensino de múltiplas técnicas para atender à lógica do mercado, enquanto 41,7% compreendem a completude do conceito da EPT como sendo o ensino profissional que contribui para que o cidadão

possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Nesse cenário, pode-se afirmar que, ao ser formado, o aluno não é preparado para o mercado de trabalho e sim para o mundo do trabalho, garantindo a integralidade em sua formação. Fica claro, então, que por meio dessas análises nota-se a complexidade da EPT, na qual ainda não é conhecida em toda a plenitude dos atores envolvidos no processo do ensino em serviço e que prescinde de preparo prévio antes de serem inseridos nesse contexto, contribuindo para a formação de cidadãos omnilaterais, garantindo assim a uma formação profissional e tecnológica integral e unitária.

Já esperando um desconhecimento acerca do conceito que envolve a Educação Profissional, o que é perfeitamente compreensível considerando que não faz parte da rotina dos educadores estarem inseridos nesse contexto e também aos baixos investimentos nessa área da educação, fazendo com que ela ainda se mantenha as margens do processo educativo, questionamos aos participantes da pesquisa se, enquanto preceptores em cursos de formação técnica, gostariam de compreender mais sobre as características de uma formação voltada para EPT (Cf. gráfico 23).

Gráfico 23: Deseja por conhecer mais sobre EPT

Deseja por conhecer mais sobre EPT.



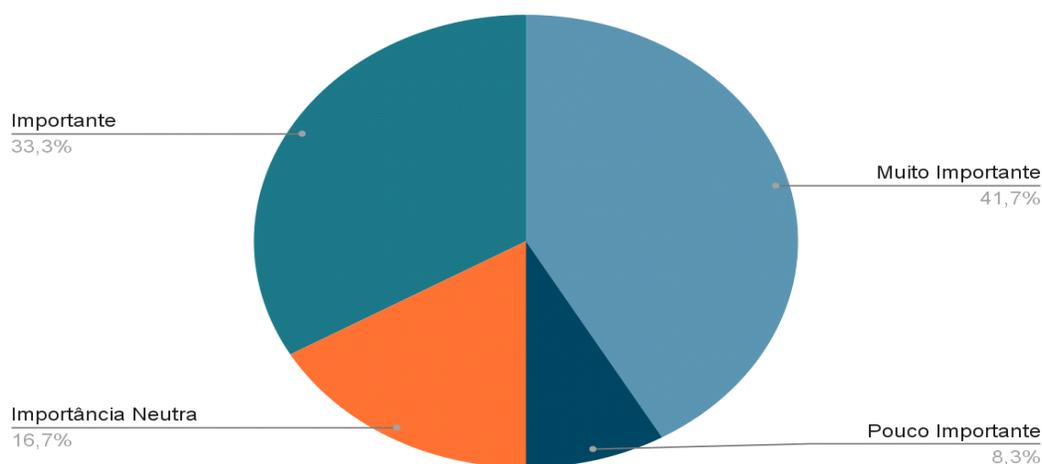
Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelo autor (2022)

Os dados indicam que 66,7% gostariam de conhecer mais acerca do tema; enquanto 33,3% disseram que talvez. Não houve respostas negativas e nem atribuíram pouca relevância ao assunto.

Esses dados mostram que ao serem questionados sobre saberes específicos e necessários à formação na EPT, a grande maioria mostrou interesse. O que reforça a compreensão que esses profissionais historicamente vêm apenas "fazendo" o papel de preceptores, sem terem tido formação. Ao ter em vista que o objetivo desta pesquisa é a elaboração de um Produto Educacional que sirva como material de orientação para a prática pedagógica de preceptores – que já atuam na preceptoria e para enfermeiros que desejam ingressar na área – questionamos aos participantes da pesquisa qual a viabilidade de uma ação como esta, os resultados apresentados no gráfico 24, respaldam a proposta que apresentamos de disponibilizar um manual de orientação para prática da preceptoria.

Gráfico 24: Importância do Manual de orientação para a preceptoria

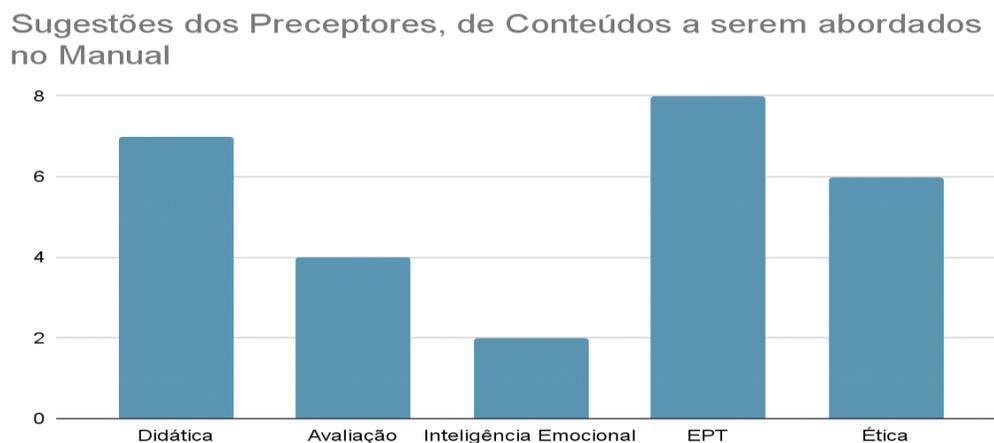
Importância do Manual de Orientação para a Preceptoria



Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelo autor (2022)

Considerando que haveria a produção de um manual de orientação para preceptores, listamos alguns conteúdos que seriam abordados neste manual e, pedimos que os preceptores escolhessem quais eles julgavam importantes para comporem este material didático.

Gráfico 25: Sugestão dos preceptores, de conteúdos a serem abordados no Manual



Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelo autor (2022)

Para 66,7% é importante conhecer mais sobre a EPT; 58,3% vêm a Didática como fundamental para aprenderem a lidar com as situações vivenciadas nos campos de prática; 50% deseja entender mais sobre Ética Educacional e acreditam ser necessária a presença do conteúdo no manual; 33,3% desejam a presença de um capítulo sobre avaliação, discutindo sobre os métodos avaliativos e 16,7% desejam aprender mais sobre inteligência emocional para auxiliar na condução dos grupos de alunos.

Foi facultado aos preceptores incluir outros dispositivos-conteúdos que eles gostariam que constasse em um possível manual de orientação pedagógica para a prática de enfermeiros preceptores e como sugestão surgiu a discussão sobre o gerenciamento de conflitos.

Para o alcance do objetivo geral, os objetivos específicos foram de fundamental importância na condução desse processo, como vias teóricas e de pesquisa direta com o público alvo, sempre relacionando à EPT e a pesquisa. Como estratégia para alcançá-los, traçamos os caminhos metodológicos e estruturamos o nosso questionário de pesquisa da seguinte forma:

As questões 1 e 2 levaram os participantes à reflexão sobre suas práticas docentes e sobre o entendimento a respeito do conceito de prática

pedagógica. A questão 6, objetiva, trouxe situações que poderiam favorecer, na visão do público-alvo, a melhoria das práticas como preceptor e a questão 7, reflexiva, veio como complemento, possibilitando aos participantes participarem ativamente da futura construção do nosso produto educacional. Essas quatro questões somaram-se no alcance do primeiro objetivo específico, nos possibilitando entender e discutir a prática pedagógica do preceptor do curso de formação de técnico em enfermagem no campo do estágio e conhecer os desafios para a sua formação;

Partindo-se do nosso entendimento de que não havia formação pedagógica para a prática da preceptoria, as questões 3 e 4, objetivas, convidaram os preceptores a refletirem sobre os impactos da ausência de formação pedagógica para o exercício da atividade de preceptoria e complementando as anteriores, a questão reflexiva de número 6 possibilitou ao entrevistado contribuir com a discussão, trazendo sugestões para a melhoria em suas práticas, considerando a ausência da formação pedagógica;

E para o alcance do terceiro objetivo específico, definindo os conteúdos de formação pedagógica fundamentais para o exercício da atividade de preceptor, não poderíamos falar em educação profissional sem, questionar sobre o conhecimento desses atores, acerca do processo educativo ao qual estavam inseridos. A questão 8, objetiva, trouxe conceitos para que, na visão dos participantes, escolhessem o que melhor entendesse ao seu conceito formado acerca da Educação Profissional. Dando sequência, a questão 9 possibilitou que fossem expostos conceitos acerca da EPT, formados na compreensão dos preceptores entrevistados e não contemplados no questionário.

Finalizando os objetivos específicos de definir os conteúdos sobre a formação pedagógica para a preceptoria, a questão 11 mostrou a importância de se disponibilizar um manual de orientação pedagógica para a prática da preceptoria de modo a facilitar o processo de exercício desse ofício. Em seguida, na questão 12 apresentamos propostas de possíveis capítulos para estruturação do material, complementado com a questão 13, refletiva, que possibilitou a colaboração dos participantes com sugestões de conteúdos que acreditavam ser fundamentais para a prática da preceptoria.

SESSÃO 6 - PRODUTO EDUCACIONAL

Ao considerar que os enfermeiros preceptores – aqueles que atuam nas práticas de estágio – não possuem uma formação pedagógica para tal, mas que através do estudo teórico realizam a formação de preceptores, sobretudo o trabalho como princípio educativo e da análise de dados dessa pesquisa, os entrevistados reconheceram a importância dessa formação para agirem como auxiliares dos sujeitos no processo de mediação do ensino entre a sala de aula e o ensino em serviço. No entanto, reconheceram também que este incentivo deve partir da academia. Por conta desse impasse, apresenta-se nessa pesquisa o Produto Educacional (PE) fruto desse trabalho de dissertação, é um “Manual de Orientação Pedagógica para a Prática da Preceptoría”, como forma de tentar amenizar essa lacuna educacional.

A escolha por desenvolver um estudo sobre a preceptoría na Educação Profissional partiu das minhas inquietações para a construção de um produto que possibilite a consulta e a orientação de preceptores de enfermagem nível médio e, além disso, auxilie na formação pedagógica dos enfermeiros preceptores. Este produto será uma opção para enfermeiros que atuam como preceptores ou que irão atuar na formação profissional de futuros Técnicos de Enfermagem e que se dispõem a estudar para melhorar suas práticas na preceptoría.

O objetivo deste produto educacional foi elaborar um manual de orientação pedagógica para a prática dos preceptores, à luz das bases conceituais da EPT, visando a formação integral desses profissionais e o trabalho como princípio educativo, considerando que o trabalho dos preceptores desenvolve-se no ensino em serviço. A proposta do manual foi baseada no estudo de artigos sobre o tema e de uma análise detalhada dos questionários respondidos pelos enfermeiros preceptores e após a construção do Produto, o mesmo foi validado pela amostra de preceptores utilizada no estudo.

METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

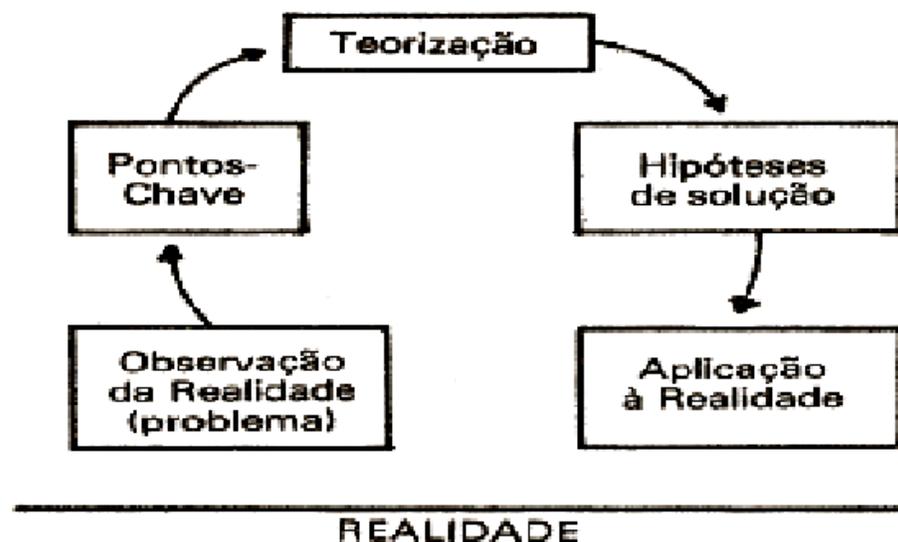
A composição do Produto Educacional, “Manual de Orientação Pedagógica para a Prática da Preceptoría”, foi estruturada dentro da

Metodologia da Problematização, através da utilização do Método do Arco proposto por Charles Maguerez, em 1970. O método do Arco consiste, basicamente, em partirmos de um problema específico, analisá-lo e propormos uma solução.

[...] a problematização se destaca como uma estratégia de ensino-aprendizagem que objetiva motivar o discente, pois este se detém diante do problema, examina, reflete, relaciona-o à sua vivência e passa a ressignificar suas descobertas. Ainda mais, estimula o espírito crítico, reflexivo, a capacidade de autoavaliação, cooperação para o trabalho em equipe, o senso de responsabilidade, ética e sensibilidade na assistência [...] (CARVALHO *et al*, 2013, p. 91).

O Arco de Charles Maguerez é uma das estratégias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da Problematização. Consta de cinco etapas que acontecem a partir da realidade social: a observação da realidade, os pontos-chaves, a teorização, as hipóteses de solução e aplicação à realidade (Figura1).

Figura 1 – Arco de Maguerez



Fonte: Cf. em Bordenave e Pereira (1982)

Ao descrever o Método do Arco, Berbel (1998) reafirmou sua ligação direta com a Metodologia da Problematização, trazendo o método como a primeira referência para explicação da Metodologia.

A primeira referência para essa Metodologia é o Método do Arco, de Charles Maguerez, do qual conhecemos o esquema apresentado por Bordenave e Pereira (1982). Nesse esquema constam cinco etapas que se desenvolvem a partir da realidade ou um recorte da realidade: Observação da Realidade; Pontos-Chave; Teorização; Hipóteses de Solução e Aplicação à Realidade (prática) (BERBEL, 1998, p. 141/142).

A fundamentação teórica da metodologia da Problematização tem origem na concepção da educação histórico-crítica oriunda das teorias críticas e pós-críticas da educação que, através dos conceitos de multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, apoiados na teoria da complexidade de Morin, tem o propósito de preparar o ser humano na tomada de consciência do seu mundo e atuar intencionalmente para transformá-lo, formação omnilateral do indivíduo.

Segundo Reibnitz (2006, p. 57), a metodologia da Problematização é utilizada em situações nas quais os temas estejam relacionados com a vida em sociedade, tendo como referência o Método do Arco de Charles Maguerez, apresentado pela primeira vez por Bordenave e Pereira, em 1982. Ainda neste contexto, Berbel (1998, p 142) o descreve como sendo de um caminho metodológico capaz de orientar a prática pedagógica de um educador preocupado com o desenvolvimento de seus alunos e com sua autonomia intelectual, visando o pensamento crítico e criativo, além da preparação para uma atuação política

Neste modelo, partimos de uma situação problema real através da observação da realidade: a atuação de enfermeiros preceptores que não tiveram a oportunidade de receber um preparo didático-pedagógico prévio para o exercício da preceptoria. Em seguida, levantamos os pontos-chave elencados a partir da observação da realidade e, teorizamos e nos instrumentalizamos por meio de leituras de textos sobre formação pedagógica e que abordassem o tema da Problematização. A quarta etapa do Arco de Charles Maguerez consiste na elaboração de alternativas viáveis para solucionar os problemas identificados a partir das dificuldades apresentadas

pelos preceptores em atuação, de maneira crítica e criativa, a partir do confronto entre teoria e realidade. Na quinta etapa do método, aplicação à realidade, os preceptores foram levados à construção de novos conhecimentos para transformar a realidade observada, por meio das hipóteses anteriormente planejadas e propostas.

O trabalho foi focado em um problema específico, a formação pedagógica de preceptores. Após a aplicação das etapas do Método do Arco, retornamos ao problema com uma solução para o mesmo, no caso a solução foi o nosso produto educacional, “Manual de Orientação Pedagógica para a Prática da Preceptoría”. A problematização foi realizada dentro do contexto vivido pelos preceptores, considerando sua formação acadêmica e o preparo para o exercício da atividade. Sob essas premissas, o método foi organizado em 5 (cinco) etapas, a saber:

ETAPAS I e II: Problematização Inicial / Descrição da Realidade e Pontos-Chave

No primeiro momento foram apresentados questionamentos norteadores através do questionário enviado via email, e leituras de artigos científicos que tratam do tema formação de preceptores, para fornecer embasamento teórico para sustentar as seguintes hipóteses:

- Não há formação pedagógica atualmente para os profissionais que atuam como preceptores;
- A formação pedagógica é relevante para profissionais que atuam como preceptores e sua ausência impacta no processo de ensino-aprendizagem.

A primeira etapa teve os seguintes objetivos:

- Discutir a prática pedagógica no campo do estágio;
- Refletir sobre os impactos da ausência de formação pedagógica para o exercício da atividade de preceptoría, do ponto de vista do preceptor;
- Diagnóstico do grupo com sondagem das opiniões sobre a importância da existência de um manual de orientação para a prática da preceptoría e o que desejariam encontrar nesse material.

No segundo momento, após a reflexão e discussão, foram levantados os problemas e suas prováveis causas (pontos-chave), enfocando os possíveis determinantes e seus graus de interferência.

As etapas I e II ocorreram após o recebimento das respostas ao questionário enviado.

ETAPA III e IV: Teorização e Solução para os Pontos-chave

Dando sequência às atividades, após a análise criteriosa das respostas ao questionário, foram levantados os pontos-chave que seriam investigados e estudados. Na terceira etapa ocorreu a busca de referenciais teóricos para o suporte teórico-científico que dialogasse o conhecimento empírico e a realidade. Após o estudo dos pontos-chave e suas possíveis causas, foram identificadas as deficiências a serem trabalhadas através dos conteúdos a serem abordados nos capítulos do nosso produto e apresentados a partir da construção do “Manual de Orientação Pedagógica para a Prática da Preceptoria”.

Os objetivos das ETAPA III e IV são:

- Definir conteúdos de formação pedagógica fundamentais para o exercício da atividade de preceptor;

Ao realizar a análise dos dados dos questionários respondidos pelos participantes da pesquisa, oportunizamos aos preceptores externalizar seus conhecimentos acerca da EPT e sobre o desejo dos mesmos em conhecer mais sobre o ramo da educação básica ao qual estão inseridos. Ao observar que ainda existem muitos profissionais que desconhecem os conceitos que permeiam a EPT, revelando pouco conhecimento sobre suas bases conceituais e sobre o anseio dos mesmos em aprender sobre os conhecimentos pedagógicos necessários para o desempenho da função docente, decidimos elaborar o manual com alguns capítulos específicos que versa sobre: o papel e a importância da preceptoria, as bases conceituais da EPT, Didática, Ética Educacional, Avaliação e Inteligência Emocional.

ETAPA V: Aplicação à Realidade

Concluídas as Etapas III e IV, foi apresentada a primeira versão do Manual para o conhecimento do grupo e aberta às sugestões de possíveis alterações. Esse momento representou a validação do nosso Produto Educacional e possibilitou uma participação ativa dos preceptores colaboradores na construção do material em questão. Durante este momento, os preceptores tiveram acesso ao manual e puderam a partir de suas reflexões, sugerir alterações para serem incorporadas, considerando que eles foram os grandes responsáveis pela construção do Manual. Entre a primeira versão e a versão final pudemos acrescentar o capítulo sobre inteligência emocional, entendendo que é um tema que vem em crescimento considerável de discussões e, achamos pertinente encontrarmos um espaço para discussão do tema no nosso Produto Educacional.

O terceiro e último contato previsto, foi destinado ao *Feedback* e à apresentação da versão final do Manual. As avaliações foram realizadas por meio da análise das discussões e das contribuições realizadas pelos preceptores, possibilitando aos participantes atuarem de forma ativa e colaborativa.

Através da aplicação da Metodologia da Problematização, o levantamento dos conflitos apresentados no exercício da preceptoría emergiu dos relatos dos preceptores em atuação, por meio do preenchimento do questionário enviado durante a fase de coleta de dados. Identificados os problemas, foi aplicado o Método do Arco.

As alternativas de solução para a problemática foram trabalhadas nos capítulos presentes no Produto Educacional deste estudo. Construído o Manual, ele foi aplicado a fins de validação esperando-se que os preceptores em atuação, se sentissem preparados para o exercício da preceptoría, valendo-se das ferramentas fornecidas pelo Produto Educacional oferecido. O Manual será ofertado gratuitamente aos enfermeiros preceptores de cursos de formação de técnico em enfermagem ou que desejam ingressar nesta área de atuação.

Considerando os caminhos formativos, minha experiência prática de 14 (quatorze) anos, a análise criteriosa dos dados obtidos nas respostas dos questionários desta pesquisa, a utilização da Metodologia da Problematização e o Método do Arco de Charles Maguerez, o Produto Educacional deste estudo consiste em um Manual de Orientação Pedagógica para a Prática de Preceptores de Cursos de Técnico em Enfermagem. O referido manual apresenta o seguinte itinerário formativo apresentados em seus capítulos:

- O papel do preceptor
- Bases da EPT;
- Didática;
- Avaliação;
- Ética Educacional;
- Inteligência Emocional.

A base teórica que sustentou a construção do produto educacional foi o trabalho como princípio educativo, tendo em vista o fato da educação assumir o papel de significar a vida humana através do trabalho. O ato de dominar os meios de produção apropriando-se deles faz com que os homens se insiram no processo educativo e o ato de ensinar os conhecimentos aos futuros profissionais faz dos preceptores atores do processo educativo, daí a importância e aplicabilidade do produto educacional.

Inicialmente o produto foi validado no CEEPSAT, podendo ter sua posterior aplicação a outras Instituições que tenham interesse em capacitar os seus preceptores de campo.

SESSÃO 7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preceptoria tem importância fundamental na formação em saúde, sobretudo quando tratamos da formação dos técnicos em enfermagem. Neste contexto, é fundamental compreender a percepção desses profissionais, que atuam como preceptores de estudantes de enfermagem em nível médio, acerca dos desafios que emergem nos campos de prática e, como se dá o processo de formação desses profissionais tão importantes na mediação dos conteúdos trabalhados na escola e associando-os às vivências nos campos de prática por meio de práticas pedagógicas articuladas com as práticas de cuidado, no ensino em serviço.

Esse trabalho se deu à luz das bases conceituais da EPT, assentando-nos na base do trabalho como princípio educativo e o seu papel na formação de trabalhadores, considerando o SUS como um espaço de formação de profissionais através do ensino em serviço.

A fim de organizar e esquematizar o andamento das atividades da pesquisa até sua conclusão com a apresentação do produto final, ações foram esquematizadas através do desenho dos caminhos metodológicos percorridos para o atendimento dos objetivos específicos deste estudo, conforme ilustrado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Objetivos e caminhos metodológicos da pesquisa

OBJETIVO	CAMINHO METODOLÓGICO
Discutir a prática pedagógica no campo de estágio.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão bibliográfica
Refletir sobre os impactos da ausência de formação pedagógica para o exercício da preceptoria, do ponto de vista do preceptor.	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de questionário com os preceptores do CEEPSAT.
Definir conteúdos de formação pedagógica fundamentais para o exercício da atividade de preceptor.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão bibliográfica. • Pesquisa em fontes sobre cursos de formação profissional. • Coleta de informação com público-alvo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Através da análise dos questionários aplicados, por meio dos discursos apresentados, obtivemos as respostas aos questionamentos apresentados no Capítulo 1.

Quanto ao preparo prévio para a preceptoria, 42,9 % dos entrevistados afirmaram que não tiveram preparação, enquanto que e outro 42,9% tiveram preparo parcial, fica evidente que os preceptores não são pedagogicamente preparados para o exercício da docência e/ou preceptoria e, conseqüentemente desconhecem as bases didático-pedagógicas, porém reconhecem a necessidade das mesmas para o aperfeiçoamento de suas atividades preceptorais.

Para sanar as dificuldades apresentadas através dos desafios emergidos nos campos de prática, os entrevistados demonstraram interesse no material proposto, um manual de orientação pedagógica para a prática dos preceptores de cursos de técnico em enfermagem, como recurso para o exercício pleno da docência, sendo eles bacharéis em enfermagem, reafirmando que os professores egressos dos cursos de bacharelados não estão preparados para a docência ao concluírem a graduação.

Assim, o presente estudo, além de termos confirmado as hipóteses do estudo e alcançado nossos objetivos geral e específicos, demonstrou pontos fortes, pois a partir desses questionários pudemos confirmar as hipóteses levantadas ao iniciar esse estudo. Entre as hipóteses cita-se: (1) Não há formação pedagógica, atualmente, para os profissionais que atuam como preceptores. Essa primeira hipótese foi alcançada com o preenchimento dos questionários da pesquisa pelos participantes do estudo. A segunda hipótese: (2) Formação pedagógica é relevante para profissionais que atuam como preceptores e sua ausência impacta no processo de ensino-aprendizagem; tal hipótese foi alcançada com as discussões realizadas no marco teórico, através das exaustivas leituras dos referenciais teóricos que abordaram o tema proposto.

Salienta-se que o desenho de pesquisa é original e de abordagem qualitativa.

Ao concluirmos nossa análise de dados, identificamos os desafios para a atuação do professor preceptor do curso de técnico de enfermagem,

questionamento apresentado na apresentação desse estudo e, através do desvelamento dos principais desafios no exercício da preceptoria, construímos e apresentamos um instrumento como produto educacional. Trata-se de uma manual de orientações para a prática da preceptoria que servirá de base pedagógica para a condução do processo de iniciação de enfermeiros que almejam ingressar na carreira de preceptor, além de servir para ajustes e aperfeiçoamento nas condutas e práticas didático-pedagógicas de preceptores em atuação. O referido manual reforça os conteúdos apresentados pelos enfermeiros participantes da pesquisa, como fundamentais. Nosso produto educacional está estruturado em cinco capítulos onde serão apresentados e discutidos os seguintes conteúdos: Bases Conceituais da EPT; Didática; Avaliação; Ética Educacional e Inteligência Emocional. Outro ponto forte desse estudo é que o instrumento elaborado através desta pesquisa, poderá ser reproduzido em outros estudos.

Admite-se como fragilidade na escolha no *locus* da pesquisa, ter utilizado amostra de conveniência ao pesquisador, considerando que o público alvo mantém relação profissional com o autor. No entanto, os resultados deste estudo contribuem para o entendimento e para a discussão das práticas pedagógicas da preceptoria em serviço, oferecem voz aos preceptores para exporem suas percepções acerca da identidade do preceptor, suas angústias e como se dá o processo de enfrentamento diante dos desafios em serem preceptores no contexto atual da educação profissional, onde esta categoria do ensino ainda é colocada às margens dos modelos educacionais.

Os dados colhidos possibilitaram a construção de um instrumento de aperfeiçoamento de condutas pedagógicas que intenciona sanar as dificuldades enfrentadas pelos enfermeiros ao enfrentarem o desafio de assumirem conduzir a formação prática de estudantes sem o devido preparo para o exercício da função.

Entendemos que ainda estamos muito aquém da valorização da educação profissional e, portanto, temos muito caminho a trilhar no intuito de fazer valer os seus princípios. Entretanto, é importante que os atores da EPT estejam inseridos no contexto da educação básica e se apropriem da sua importância enquanto educadores. Ao governo cabe a melhoria nos investimentos nessa área da educação, possibilitando sua migração das

margens do processo educativo. Com este estudo propusemos a formação de preceptores capazes de possibilitar aos estagiários uma formação omnilateral e integral, fazendo-os conhecer a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, como deve ser.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, V. S, GOMES AP, REZENDE CHA, SAMPAIO MX, DIAS O.V., LUGARINHO, R.M. A integração ensino-serviço no contexto dos processos de mudança na formação superior dos profissionais da saúde. **Rev Bras Educ Med.**, v.32, n.3, p.356–62. 2008.

ANDRÉ, M., Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BARRETO VHL, Monteiro ROS, Magalhães GSG, Almeida RCC, Souza LN. Papel do preceptor da atenção primária em saúde na formação da graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco: um termo de referência. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 04, dic. 2011.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface: comunic, saude, educ.** [periódico on-line], v.2, n.2. fev 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. Estratégias de ensino aprendizagem. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BOTTI, SHO., Preceptor, Supervisor, Tutor e Mentor: Quais são seus papéis? Fundação Oswaldo Cruz, RJ. **Rev Bras Educ Med.**, v.32, n.3, p.363-73. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 16/99**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico [legislação na Internet]. Brasília; 1999 [citado 2007 jan. 29]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacaotecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Carta Circular nº 1/2021- CONEP/SECNS/MS. [Ofício na Internet]. Brasília; 2021. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/ Carta_Circular_01.2021.pdf>. Acesso em: 08 set. 2022.

CAMARGO, R.A.A de; Avaliação da formação do técnico de enfermagem por enfermeiros da prática hospitalar. REME, **Rev Min Enferm**, v.19, n.4, p. 951-957. out/dez 2015

CAMPOS, A.M.A.M; CARNEIRO, T.K.G, Possibilidades de articulação entre as bases conceituais da ept e o pdi nos Institutos Federais. **Cadernos de Educação Básica**, v. 5, n. 3, 2020.

CARIA, T.. A mobilização de conhecimento em situação de trabalho profissional p.165-193. IN: SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; FARTES, Vera Lúcia Bueno (orgs.). **Currículo, Formação e Saberes Profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência**. EDUFBA. Salvador, 2010.

CARVALHO, A.C.C. de, et. al. Estratégias de Valorização e Capacitação Pedagógica do Preceptor da Residência Médica. Cademos ABEM. Volume 9. Outubro 2013.

- CARVALHO, ESS, Fagundes NC. A inserção da preceptoria no curso de graduação em enfermagem. **Rev Rene**, v.9, n.2, p.98-105.2008.
- CIAVATTA, M.; RAMOS, M., Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil. Dualidade e Fragmentação, **Rev. Retratos da Escola**, v.5, p. 27-41, 2011.
- COFEN, Resolução 371/2010.
- FARTES, V.L.B; SANTOS, A.P.Q.R.eS.; GONÇALVES, M.C.P.B. Formação de professores da EPT: um tema urgente e emergente para pesquisa. **Revista Científica do IFAL**. n. 1, v. 1, jul./dez. 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. **Coletânea da CNTE**, Mimeo.1996.
- GIROTTO, Leticia Cabrini. **Preceptores do Sistema Único de Saúde: como percebem seu papel em processos educacionais na saúde**. São Paulo, 2016.
- GOHN, M. G. **Educação não-formal na pedagogia social**. An. 1 Congr. Intern. Pedagogia Social Mar. 2006
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LDB Nº9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.
- LIMA, J. *et all*. **Memória da educação profissional em saúde**. Anos 1980–1990. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2006. Disponível em: <www.observatorio.epsjv.fiocruz.br>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- LIMA, P. de O., ALMEIDA, H.F., RANGEL, S.C., PINHEIRO, L.M.P. Preceptoria em enfermagem: contribuições e desafios. **Revista Vozes dos Vales**, UFVJM/MG, n. 18, ano 9, out. 2020 Disponível em: <www.ufvjm.edu.br/vozes>. Acesso em: 15 set. 2020.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação**, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. v.1,n. 1(jun.2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008a. Anual.
- MALDANER, J. J., A Formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v.2, n.13. 2017.
- MANACORDA, M. A., **Marx e a Pedagogia Moderna**. Ed. Alínea. 2017.p. 57-94.
- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo / revista de ciências da educação* · n.º 8 · jan / abr 09.
- MARTINS, E. A escola unitária de Antônio Gramsci. **Ensaio Pedagógico**, v.7, n.1, Jan/Jun 2017 ISSN – 2175-1773.
- MEC (BR). Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; 2001.

- MILSS, JE; Francis KL. Bonner A. Mentoring, clinical supervision and preceptoring: clarifying the conceptual definitions for Australian rural nurses. A review of the literature. **Rural Remote Health**, v.5, n.3, p.410. 2005.
- MINAYO, M. C. S. O.. **Desafio do Conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12a Edição. Editora HUCITEC, São Paulo, 2010.
- MIRANDA PR, ROMANO VF. Uma proposta de instrumento de avaliação pedagógica da preceptoria para residências em Medicina de Família e Comunidade. Ver. Bras. Med. Fam. Comunidade, v.16, n.43, p. 2680. 2021. DOI:[https://doi.org/10.5712/rbmfc16\(43\)2680](https://doi.org/10.5712/rbmfc16(43)2680)
- MOURA, Dante Enrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação**, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. v.1, n. 1(jun.2008).- Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual.
- NETA. O. M. M. O.; ASSIS. S. M.; LIMA. A. C. S. trabalho como princípio educativo: uma possibilidade de superação da dualidade educacional no ensino médio integrado. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 2, n.05, 2016.
- OLIVEIRA E. T, Odontologia e preceptoria: um olhar para a prática pedagógica dos preceptores de estágio. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, nov.2018.
- OLIVEIRA, A. D. . A formação didático-pedagógica do professor do Ensino Superior egresso do bacharelado. **Evidência (Araxá)**, v. 11, p. 31-39, 2015.
- OLIVEIRA, I.M.; OLIVEIRA, S.R.S.M.; FONSECA, M. C. V. Da assistência à docência: narrativas de médicos sobre os múltiplos caminhos que os tomaram preceptores. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.45, n.1, p.4, 2021.
- OLIVEIRA, V. S. **Ser Bacharel e Professor: Dilemas na Formação de Docentes para a Educação Profissional e Ensino Superior**. Holos, ano 28, 2012. Petrópolis: Vozes, 1982.
- RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ 2010, p. 251-259.
- REIBNITZ, K.S., Prado M.L. **Inovação e educação em enfermagem**. Florianópolis: Cidade Futura; 2006.
- RIBEIRO, V.M.B. **Formação Pedagógica de Preceptores do Ensino em Saúde**. Juiz de Fora. Ed. UFJF, 2011.126 p. :il.
- SANTOS e TÉRAN, O uso da expressão espaços não formais no ensino de ciências. **Educação Científica**, USP-RP. 2013
- SAVIANI, D.,Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14, n. 40 jan./abr. 2009
- SAVIANI, D.,Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

SOARES, Â. C. P. et. al. A Importância da Regulamentação da Preceptoría para a Melhoria da Qualidade dos Programas de Residência Médica na Amazônia Ocidental. **Cadernos ABEM**, v.9.Out. 2013.

STAKE RE. **Investigación com estúdio de casos**. 4a ed. Madrid (ES): Ediciones Morata; 2007.

STELLA, R. **O ensino médico precisa ser reformulado**. Jornal de Medicina, Brasília, CFM 1999.

TALESKA, T. S.,MINHO, A.A.M; Inteligência emocional: revisão sistemática da literatura. **Revista Educar Mais**, v. 6, 2022.

TAVARES, PEN, Santos SAM, Comassetto I, Santos RM, Santana VVRS. A Vivência Do Ser Enfermeiro e Preceptor em um Hospital Escola: Olhar Fenomenológico. **Rev Rene**, Fortaleza, 2011 out/dez; v.12, n.4, p.798-807.

VEIGA IPA. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2a ed. Campinas: Papyrus, 1992.

Apêndice A – Questionário da pesquisa



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1. O que vocês entendem por função pedagógica?

2. No campo de estágio como fazem para exercer a prática docente?

3. Durante sua formação profissional houve na matriz curricular alguma disciplina que o preparasse para o exercício da preceptoria ou docência?

() Sim () Não () Parcialmente

Para a questão 4 e 6 organize suas respostas em ordem crescente de prioridade.

() 1 - Não interfere () 2 - Interfere Pouco () 3 - Neutro
() 4- Interfere Muito () 5 - Interfere de forma decisiva

4. Considerando sua trajetória de prática como preceptor, das dificuldades listadas abaixo, faça uma avaliação daquelas que enfrentou e enumere pelo grau de interferência no desempenho da preceptoria.

- Não saber transmitir na prática o conhecimento técnico trabalhado em sala de aula;
- Não saber administrar os conflitos nos grupos de estágio;
- Ensinar a parte prática aos estagiários, sem que estes tenham o conhecimento teórico necessário;
- Dificuldade para avaliar os alunos por falta de treinamento sobre a condução do processo avaliativo de discentes;
- Dificuldade em interagir positivamente com as equipes das unidades onde ocorrem a preceptoria;
- Inteligência emocional para lidar com os desafios que ocorrem durante o processo de preceptoria;
- Ausência de insumos no campo para o ensino dos procedimentos conforme a técnica preconizada;
- Número excessivo de estagiários no grupo de prática;
- Gestão insatisfatória da Instituição de Ensino com a escolha e acompanhamento do local para o período de prática de estágio;
- Ausência de atuação do gestor da instituição de Ensino responsável pelo estágio nas atividades de campo;
- Mudanças frequentes de campo para a supervisão de estágios, por exemplo, em um momento você é preceptor em materno-infantil, no outro você é preceptor em emergência de adultos, no outro você é preceptor de saúde pública. Enfim, mudanças constantes e que não levam em consideração sua especialidade.
- Carga horária do estágio excessiva ou reduzida em demasia.

5. Caso queira, indique outras dificuldades enfrentadas em sua trajetória de prática como preceptor?

Para a questão 6 organize suas respostas em ordem crescente de prioridade do número 1 ao número 5

6. O que vocês sugerem para melhorar as práticas como preceptor?

- Manual para orientação pedagógica para a prática da preceptoria.
- Ser preceptor preferencialmente na mesma unidade onde trabalho como enfermeiro.
- Articulação com os professores de conteúdos teóricos ensinados na escola de formação de técnico em enfermagem.
- Além de preceptor, é também o professor de conteúdos teóricos ensinados na escola de formação de técnico em enfermagem.
- Conhecer previamente o grupo do estágio para estabelecer laços.
- Ter um número estabelecido de estudantes por grupo de prática.
- Manter-se, dentro das possibilidades, em campos de prática de sua especialidade, evitando alterações frequentes.
- Visita da Coordenação e/ou Supervisão de estágio ao Campo, auxiliando na condução dos desafios que surjam na prática do estágio.

7. Caso queira, apresente outras para melhorar suas práticas como preceptor?

8. Qual sua concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT)?

- Ensino de múltiplas técnicas profissionais para atender às lógicas do mercado de trabalho, de acordo às demandas do capitalismo. Deve ser dada prioridade à formação das especialidades que o mercado demanda, o mais rápido possível para que não haja comprometimento do ritmo de trabalho por falta de mão-de-obra.
- Ensino profissional que contribui para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. O aluno não é preparado para o mercado de trabalho e sim para o mundo do trabalho, garantindo a integralidade da formação.

() Ensino profissional especializado, desde o ensino básico, possibilitando que o educando atue no mercado de trabalho. Uma formação profissional de baixo custo, fácil inserção produtiva e rápida. Uso de tecnologia para conhecimento.

9. Caso queira, indique outro conceito que julgue mais pertinente para a definição de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

10. Enquanto preceptor em cursos de formação técnica, você gostaria de compreender mais sobre as características de uma formação voltada para Educação Profissional e Tecnológica (EPT)?

- () Sim
- () Não
- () Talvez
- () Acho pouco relevante

11. Qual a relevância de um Manual de Orientação Pedagógica para a prática da preceptoria, para os enfermeiros que desejam atuar como Preceptores?

- () Não importante () Pouco importante () Neutro () Importante
- () Muito Importante

12. Em um manual de orientação pedagógica para a prática da preceptoria, que conteúdos você gostaria que fossem abordados

- () Didática
- () Avaliação
- () Inteligência Emocional
- () Educação Profissional e Tecnológica
- () Ética

13. Quais outros dispositivos-conteúdos, não listados na questão anterior, você gostaria que constasse em um Manual de Orientação Pedagógica para a prática da preceptoria?

Apêndice B - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa de Mestrado, intitulada **Desafios para a formação de enfermeiros em cursos técnicos em enfermagem**, a sob orientação da Prof^a Dr^a Tereza Kelly Gomes e Co-orientação do Prof^o Dr^o Leonardo Rangel dos Reis qual pretende investigar os desafios para a formação do professor preceptor do curso de técnico de enfermagem.

O material resultante desta pesquisa será utilizado como base de dados para a construção da Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT do IFBA Campus Salvador. Se você aceitar participar, estará contribuindo para uma prática embasada da preceptoria que estimulará a autoconfiança e a autonomia dos Enfermeiros que desempenham a função de preceptor. Além disso, você estará contribuindo para a certificação de um produto educacional que será a elaboração de um curso de formação pedagógica para preceptores dos cursos técnicos em enfermagem a partir das bases conceituais da EPT. É preciso que o Senhor(a) leia todo o texto deste Termo e assine ao final.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos, entretanto pode haver algum desconforto durante a sua participação. Para minimizar esses riscos, asseguramos que a pesquisa manterá o sigilo do participante, assegurando a privacidade dele quanto aos dados confidenciais envolvidos na mesma. Reforçamos também, que será assegurada a garantia da dignidade do participante, mantendo o princípio da integridade e da justiça e equidade, bem como o direito de manifestar a sua liberdade (autonomia) expressa no acordo (ou não) com o que será apresentado. Garanto o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma via, conforme determinam Resoluções CNS/ nº 466/2012 e CNS/nº 510/2016. Mas em caso de dano por intercorrência durante a coleta de dados, será de responsabilidade do pesquisador prestar, de forma gratuita, assistência imediata e integral aos participantes da pesquisa, atendendo à Resolução CNS/nº 466/2012 em seu item V.6.

Os instrumentos para coleta de dados deste estudo foram construídos visando minimizar os riscos, apesar de não dirimi-los. Os conteúdos abordados nos questionários estão focados nos percursos formativos dos candidatos participantes da pesquisa e na aquisição de dados para a construção de um produto educacional que será um Curso para Formação de Preceptores de Cursos de Formação para Técnicos em Enfermagem.

Foi pensado em abordar questões que não levassem à exposição dos participantes no que tange às suas dimensões de ordem moral, social, psicológica e cultural, garantindo o sigilo e confidencialidade das informações prestadas, preservando o anonimato dos mesmos. Em relação ao quantitativo de questões pensamos em um número que elucidasse os conteúdos propostos sem contudo ser cansativo e estressante ao participante, para isso optamos por construir questionários mesclando questões objetivas e subjetivas.

Além dos riscos e benefícios relacionados com a participação na pesquisa, serão levados em consideração os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das

limitações das tecnologias utilizadas. É relevante também informar sobre nossas limitações em assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação, mesmo assegurando o armazenamento adequado dos dados coletados e garantindo o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa, através do download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local e apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Considerando haver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa, o participante da pesquisa terá direito à indenização como dispõem as Resoluções nº 466/2012 (IV.3 letra h) e nº 510/2016 (Art 19, §2º), do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Esta pesquisa irá se ater ao previsto pelo OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24 de fevereiro de 2021. A presente carta convite foi previamente aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) do IFBA. Procedido o seu consentimento, deverá ser devolvida ao pesquisador principal, assinada e digitalizada, pela mesma via de encaminhamento.

O e-mail de envio desta carta, tem apenas um destinatário. Este convite é individual. Antes de responder às perguntas dos questionários que serão enviados, apresentamos este TCLE para a sua anuência. É importante a guarda, em seus arquivos, de uma cópia deste documento eletrônico.

Será garantido ao (à) sr (a) o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento e o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada. O participante terá acesso às perguntas somente depois que tiver o seu consentimento.

Caso concorde em participar, será considerado sua anuência quando responder ao questionário. Serão assumidos pelo pesquisador principal, os custos diretos e indiretos da pesquisa.

É da responsabilidade do pesquisador principal o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Uma vez concluída a coleta de dados, será feito o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

A sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de um questionário. O(a) S

Nesta carta convite para a participação na pesquisa, consta o endereço eletrônico e o telefone, bem como dados pessoais do pesquisador principal. Os contatos serão utilizados como opções de envio do TCLE assinado e das respostas aos questionários. Será possível a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, a retirada do consentimento de utilização dos dados do participante da pesquisa. Nessas situações, o pesquisador responsável fica obrigado a enviar ao participante de pesquisa, a resposta de ciência do interesse do participante de pesquisa retirar seu consentimento.

Se o(a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum

prejuízo a sua pessoa. A qualquer momento você pode desistir de participar, bastando para isso apenas enviar um email ao pesquisador responsável. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

Destaco ainda, que quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. E os resultados serão armazenados por 5 (cinco) anos, após descartados, conforme preconizado pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o(a) pesquisador(a) Rafael Mascarenhas Moraes, no endereço Rua Padre Luís Filgueiras, Condomínio Clériston Andrade, 2035, Bloco 04, Apto 302, Engenho Velho de Brotas, Salvador-Ba, CEP 40.243.390, pelo telefone (71) 98796-1864, rafael.moraes@ifba.edu.br ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFBA: Av. Araújo Pinho, Nº 39 - Canela - Salvador - BA 40.110-150, telefone (71) 3221-0332 ou através do e-mail cep@ifba.edu.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com função pública, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Esse TCLE foi elaborado em cumprimento às exigências contidas nos itens IV. 3 da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. De acordo com o item IV.3 (letra F) da resolução 466/12 será garantido ao participante da pesquisa o recebimento de uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. E de acordo com a Resolução 501/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade _____, fui informado(a) sobre o que o pesquisador que fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei qualquer remuneração ou vantagem, e posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias, que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Salvador, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do participante

Rafael Mascarenhas Moraes
Pesquisador

Apêndice D – Autorização do Campo

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
CENTRO EST. DE EDUC. PROFISSIONAL ANÍSIO TEIXEIRA

Ladeira do Paiva – Caixa D'Água – Salvador - Bahia

Portaria nº. 8.676 D.O.10 e 11/10/2009 - Cód.000736

Salvador, 20 de outubro de 2020.

Autorizo **Rafael Mascarenhas Moraes**, pesquisador responsável pelo Projeto de Pesquisa a ser submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) e Intitulado: "**Desafios para a formação do professor preceptor: um olhar sobre o ensino profissional de técnico de enfermagem em uma Escola Pública da Rede Estadual da Cidade do Salvador**", a utilizar o espaço da Instituição **Centro Estadual de Educação Profissional Anísio Teixeira** para a coleta de dados necessários para a referida pesquisa. Esta autorização e a respectiva coleta de dados serão válidas somente após a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP.

Atenciosamente,

Verônica Lisboa Ramos

Diretora/CEEPSAT

Portaria de Nomeação 642/2016

Matrícula 111780309 / CPF 242.935.125-00

CEEPSAT
Verônica Lisboa Ramos
19

Apêndice D – Parecer do CEP



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA BAHIA - IFBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRECEPTOR: O CASO DO ENSINO PROFISSIONAL DE TÉCNICOS DE ENFERMAGEM EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL DA CIDADE DO SALVADOR.

Pesquisador: RAFAEL MASCARENHAS MORAES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 47699821.2.0000.5031

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.856.018

Apresentação do Projeto:

A pesquisa de mestrado está vinculada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado no IFBA, campus Salvador, conforme projeto detalhado <Projeto_CEP.docx>. O projeto se baseia na oferta de formação pedagógica para os profissionais que atuam como preceptores em cursos de formação de técnicos em enfermagem.

Um curso online que abordará o tema formação pedagógica para preceptores de enfermagem em nível médio, a fim de sanar as dificuldades apresentadas por bacharéis que exercem a preceptoría de campo de estágio de enfermagem é o produto educacional da proposta.

"O público-alvo do estudo serão preceptores de enfermagem (total de 14 participantes) do nível técnico, em um Centro de Educação Profissional em Saúde, com foco na formação pedagógica relacionada à atuação profissional deles, uma vez que atuam como enfermeiros no exercício da preceptoría"...A pesquisa será realizada no "Centro Estadual de Educação Profissional Anísio Teixeira (CEEPSAT), que abarca a formação profissional técnica em nível médio nas formas de oferta integrada e subsequente na área da saúde, incluindo o curso de formação para técnicos em enfermagem."

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araújo Pinho, nº 39
Bairro: Canela **CEP:** 40.110-150
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 **Fax:** (71)3221-0332 **E-mail:** cep@ifba.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA BAHIA - IFBA



Continuação do Parecer: 4.856.018

Objetivo da Pesquisa:

Geral: "Propor um curso que aborde a formação pedagógica para preceptores dos cursos de formação de técnicos em enfermagem, a partir das bases conceituais da EPT."

Específicos:

- "1. Discutir a prática pedagógica do preceptor do curso de formação em técnico de enfermagem no campo do estágio;
2. Refletir sobre os impactos da ausência de formação pedagógica para o exercício da atividade de preceptoria, do ponto de vista do preceptor de enfermagem;
3. Conhecer os desafios para a formação do professor preceptor do curso de formação em técnico de enfermagem;
4. Mapear os itinerários formativos dos profissionais enfermeiros que atuam como preceptores;
5. Definir conteúdos de formação pedagógica fundamentais para o exercício da atividade de preceptor."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto detalhado <Projeto_CEP.docx> apresenta como riscos e benefícios:

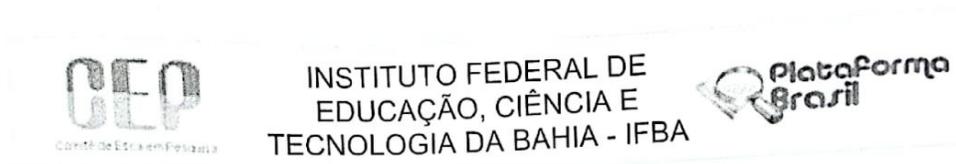
Benefícios:

"...o retorno à sociedade através de um produto educacional que será um curso de formação pedagógica para enfermeiros, ancorado nos referenciais teóricos da EPT, e nos dados coletados através da prática vivenciada pelo público alvo da pesquisa." (PD, p. 26)

Riscos:

"Os riscos indiretos decorrentes da realização de pesquisas com seres humanos podem ser: a) possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; b) desconforto; c) medo; d) vergonha; e) estresse; g) quebra de sigilo; h) cansaço ao responder às perguntas; i) quebra de anonimato." (PD, p. 25)

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araújo Pinho, nº 39
 Bairro: Canela CEP: 40.110-150
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3221-0332 Fax: (71)3221-0332 E-mail: cep@ifba.edu.br



Continuação do Parecer: 4.856.018

"Os conteúdos abordados nos questionários estão focados nos percursos formativos dos candidatos participantes da pesquisa e na construção do produto educacional. Foi pensado em abordar questões que não levassem à exposição dos participantes no que tange às suas dimensões de ordem moral, social, psicológica e cultural, garantindo o sigilo e confidencialidade das informações prestadas, preservando o anonimato dos mesmos. Em relação ao quantitativo de questões pensamos em um número que elucidasse os conteúdos propostos sem contudo ser cansativo e estressante ao participante, para isso optamos por construir questionários mesclando questões objetivas e subjetivas." (PD, p. 25)

"Além dos riscos e benefícios relacionados com a participação na pesquisa, serão levados em consideração os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. É relevante também informar sobre nossas limitações em assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação mesmo assegurando o armazenamento adequado dos dados coletados e garantindo o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa, através do download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local e apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". (PD, p. 25)

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O pesquisador atendeu as orientações do OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS quanto ao uso de ambiente virtual para realização da pesquisa. (PD, p. 16).

O TCLE será enviado por e-mail individualmente a cada participante da pesquisa e esse será devolvido assinado e digitalizado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os seguintes termos foram apresentados e suas conformidades ou não conformidades apresentadas ao lado:

Folha de rosto - <folhaDeRosto.pdf> - O Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação do IFBA assinou a folha - em conformidade

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araújo Pinho, nº 39
 CEP: 40.110-150
 Bairro: Canela
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3221-0332 Fax: (71)3221-0332 E-mail: cep@ifba.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA BAHIA - IFBA



Continuação do Parecer: 4.856.018

Projeto de pesquisa - <Projeto.docx> - em conformidade

Projeto de pesquisa – Informações Básicas (gerado pela PB) -
<PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1754586.pdf> - em conformidade

Orçamento (detalhado) - <Orçamento.pdf> - em conformidade

TCLE - <TCLE.docx> - em conformidade

<Autorizacao_de_Divulgacao_da_Pesquisa.doc> - em conformidade

Currículos - em conformidade

<Curriculo_Rafael.pdf> - Currículo do pesquisador responsável

<Curriculo_Tereza.pdf> - Currículo da orientadora - Currículo da orientadora

<Curriculo_Leonardo.pdf> - Currículo do coorientador

Carta de autorização da Instituição - <Autorizacao_do_Campo_de_Pesquisa.pdf> - Autorização do Centro Estadual de Educação Profissional Anísio Teixeira (CEEPSAT). Declaração assinada pela diretora da instituição.

<Declaracao_Institucional_TK_LEO.pdf> - declaração do Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação declarando a autorização da pesquisa.

Declaração cumprirá as Resoluções n.º 466/2012 e 510/2016 - <Compromisso_do_Pesquisador.pdf> em conformidade

Declaração que não iniciou a pesquisa - <Declaracao_de_Pesquisa_Nao_Iniciada.pdf> - em conformidade

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araújo Pinho, nº 39
Bairro: Canela CEP: 40.110-150
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 Fax: (71)3221-0332 E-mail: cep@ifba.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA BAHIA - IFBA



Continuação do Parecer: 4.856.018

Declaração cooperação estrangeira/uso material biológico -
<Declaracao_de_nao_Cooperacao_Estrangeira.pdf> - em conformidade

Cronograma - em conformidade. O cronograma aparece nos documentos <Projeto_CEP.docx> e
<PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1754586.pdf>

Instrumentos de coleta - <Questionario_de_Pesquisa.docx> Questionário composto por 13 questões.

<Questionario_de_Avaliacao_do_Curso.docx> - questionário para avaliação do curso

<Termo_de_uso_de_imagem.docx> - Termo de uso de gravações para fins da pesquisa - em conformidade

Recomendações:

As recomendações abaixo, realizadas a partir do Parecer n. 4.792.757 foram atendidas:

Alterar no documento <Projeto_CEP.docx> o termo "parcial" para "final" no relatório a ser enviado em
dez/2021 - atendida

Observar o OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS para detalhamento das etapas concernente
aos "PROCEDIMENTOS QUE ENVOLVEM CONTATO ATRAVÉS DE MEIO VIRTUAL COM OS
POSSÍVEIS PARTICIPANTES DE PESQUISA". Considerar, especialmente, os itens 1.2.1, 2.1.2, 2.2, 2.2.3,
2.2.4, 2.4, 4.4. Recomenda-se que os esclarecimentos que envolvem o teor deste ofício sejam apresentados
no documento <Projeto_CEP.docx>, de forma destacada em amarelo, na parte referente ao "Locus da
Pesquisa" - atendida

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador alterou os documentos <TCLE.docx> e <Projeto.docx> com a finalidade de atender os riscos
envolvidos em ambientes virtuais.

Acrescentou no documento <TCLE.docx> o direito à indenização do participantes da pesquisa, como
dispõem as Resoluções nº 466/2012 (IV.3 letra h) e nº 510/2016 (Art 19, §2º), do Conselho

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araújo Pinho, nº 39
Bairro: Canela CEP: 40.110-150
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 Fax: (71)3221-0332 E-mail: cep@ifba.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA BAHIA - IFBA



Continuação do Parecer: 4.856.018

Nacional de Saúde (CNS).

Os riscos foram detalhados no <Projeto.docx> e no <TCLE.docx>

Recomendamos que o pesquisador tenha total atenção às etapas da pesquisa em conformidade ao que já foi orientado por ofício da CONEP e comunique a este CEP, através de notificação, caso ocorra alguma intercorrência.

Depois dessas considerações, este CEP considera o protocolo aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Protocolo de Pesquisa, após criteriosa análise do colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa do IFBA (CEP/IFBA), obteve parecer APROVADO. Os relatórios parciais e final devem ser apresentados durante a execução do projeto de pesquisa, conforme as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, e Norma Operacional Nº 001/2013, todos do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1754586.pdf	24/06/2021 13:31:40		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	24/06/2021 13:30:15	RAFAEL MASCARENHAS MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	24/06/2021 13:04:26	RAFAEL MASCARENHAS MORAES	Aceito
Outros	Curriculo_Leonardo.pdf	24/05/2021 19:18:10	RAFAEL MASCARENHAS MORAES	Aceito
Outros	Curriculo_Tereza.pdf	24/05/2021 19:17:15	RAFAEL MASCARENHAS MORAES	Aceito
Outros	Curriculo_Rafael.pdf	24/05/2021 19:15:58	RAFAEL MASCARENHAS MORAES	Aceito

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araújo Pinho, nº 39
 Bairro: Canela CEP: 40.110-150
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3221-0332 Fax: (71)3221-0332 E-mail: cep@ifba.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA BAHIA - IFBA



Continuação do Parecer: 4.856.018

SALVADOR, 19 de Julho de 2021

Assinado por:
Ebenézer Silva Cavalcanti
(Coordenador(a))

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araújo Pinho, nº 39
Bairro: Canela CEP: 40.110-150
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 Fax: (71)3221-0332 E-mail: cep@ifba.edu.br