

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE -
CEDESS
MESTRADO ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE
MODALIDADE PROFISSIONAL

Anderson Adão Rodrigues

**AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS
ASSISTENCIAIS NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM ENFERMAGEM EM
CENÁRIOS DE PRÁTICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Paulo - Campus São Paulo – para obtenção do título de Mestre Profissional em Ensino em Ciências da Saúde.

São Paulo

2018

Anderson Adão Rodrigues

**AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS
ASSISTENCIAIS NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM ENFERMAGEM EM
CENÁRIOS DE PRÁTICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal
de São Paulo - Campus São Paulo – para
obtenção do título de Mestre Profissional em
Ensino em Ciências da Saúde.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Jansen Ferreira

São Paulo

2018

Rodrigues, Anderson Adão.

Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática/Anderson Adão Rodrigues. – São Paulo, 2018.

130 páginas

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de São Paulo. Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde – CEDESS

Título em inglês: Evaluation of the Development of practical skills in the training of the Nursing Technician.

Palavras-chave: Avaliação; Competências; Estágio; Práticas Assistenciais; Alunos; Técnico em Enfermagem.

Anderson Adão Rodrigues

**AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS
ASSISTENCIAIS NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM ENFERMAGEM EM
CENÁRIOS DE PRÁTICA**

Prof. Dr. Nildo Alves Batista

Coordenador do CEDESS - Centro de Desenvolvimento do Ensino
Superior em Saúde

Profa. Dra. Elke Stedefeldt

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Ensino em
Ciências da Saúde

**AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS ASSISTENCIAIS NA
FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM ENFERMAGEM EM CENÁRIOS DE PRÁTICA**

São Paulo, 27 de abril de 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Jansen

Prof. Dr. Nildo Alves Batista

Profa. Dra. Elaine Quedas de Assis

Prof. Dr. Rosana Puccini

Suplente: Prof. Dr. Sandro Dias

DEDICATÓRIA

A minha saudosa mãe, que o senhor nosso Deus aprove em recolhê-la ao seu reino de glória para repousar o sono dos justos, deixando sábios conselhos e encorajando-me a buscar os meus sonhos.
A minha esposa Michele e ao meu filho Davi, que sempre estiveram ao meu lado durante todos os momentos, apoiando-me durante as dificuldades.

AGRADECIMENTO

A Deus, pela sua grande misericórdia, por manifestar seu poder em minha vida e por meio dela, sempre me conduzir e abençoar em todos os desafios dessa jornada;

A minha família, esposa Michele e meu filho Davi, por estarem sempre a me apoiar em todas as dificuldades e decisões.

Ao SENAC, por meio da Gerente da Unidade Tiradentes Silvana Aparecida de Lazari Rosa, que permitiu e confiou a realização desta pesquisa dentro de nossas dependências, à Ana Beatriz, que me motivou inúmeras vezes a não perder o foco, à Rejane, minha gestora, por me apoiar em todas as dificuldades, à Shirlei, companheira de trabalho, que seguiu firme todas as nossas tarefas em minhas ausências.

À Silvia Cristina Ferrarezi Espelho, que me apoiou e encorajou inúmeras vezes, assim como as parceiras de trabalho Débora e Fabiana.

Às colegas de mestrado, Ana Luiza e Renata por dividirmos angustias e alegrias ao longo da jornada.

Meu agradecimento a toda equipe do Cedess, pela incrível experiência.

À minha querida orientadora Beatriz, que me acolheu, acompanhou e construiu novos sonhos e possibilidades, mostrando-me os caminhos e a melhor maneira de superar os possíveis obstáculos.

Realmente construímos uma amizade. Muito obrigado, Bia!

RESUMO

A Equipe de Enfermagem representa o maior quantitativo de profissionais dentro da assistência à saúde, contemplando os três níveis de atenção, no qual o profissional representado pelo Técnico em Enfermagem atua. Para que esses profissionais possam exercer sua profissão, é necessária uma formação de nível técnico, com legislação específica, carga horária total de 1800h, divididas em teoria e estágio. Nesse processo de ensino/aprendizagem, a figura do docente é extremamente importante para mediar e construir as dimensões diagnóstica, formativa e somativa da avaliação. Nesse contexto, essa pesquisa teve como objetivo identificar e analisar o processo de avaliação realizado no desenvolvimento das competências assistenciais na formação do Técnico em Enfermagem no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC - Unidade Tiradentes. Adotou-se a metodologia qualiquantitativa em um estudo exploratório descritivo por meio de entrevistas semiestruturadas e validadas pela análise de conteúdo na modalidade temática e construção e aplicação de instrumento atitudinal do tipo Likert validado em seu conteúdo e estatisticamente. Os dados mostraram assertividade no processo formativo desenvolvido com boa percepção entre docentes e discentes. Contudo, aspectos gerenciais como a inclusão de reuniões pedagógicas remuneradas periódicas, forma de contratação e adequação do Plano Pedagógico Nacional são limitações a serem superadas.

Palavras chave: Avaliação, Competências, Cenários de Prática, Práticas Assistenciais, Técnico em Enfermagem.

ABSTRACT

The Nursing Team represents the largest number of professionals within health care department, contemplating the three levels of care, in which the Nursing Technician acts. In order for these professionals to practice their profession, a technical level of training, with specific legislation, total workload of 1800h, divided in theory and internship is required. In this teaching / learning process, the teacher figure is extremely important to mediate and construct the diagnostic, formative and summative dimensions of the evaluation. In this context, the objective of this research was to identify and analyze the evaluation process carried out in the development of assistance skills of the Nursing Technician training in the National Service of Commercial Learning - SENAC – at the Tiradentes space. The qualitative quantitative methodology was adopted in a descriptive exploratory study through semi-structured interviews and validated by content analysis in thematic modality and construction and application of a Likert-type attitudinal instrument validated in its content and statistical aspects. The data showed assertiveness in the formative process developed with good perception between teachers and students. However, management aspects with the inclusion of periodic pedagogical paid meetings, way of hiring and the adjusting to the National Pedagogical Plan are limitations to overcome.

Keywords: Evaluation, Skills, Practice Scenarios, Care Practices, Nursing Technician.

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Tendências da educação e seus componentes curriculares	22
Quadro II - Número de Profissionais de Enfermagem no Estado de São Paulo	24
Quadro III – SENAC SP – Plano de curso Técnico em Enfermagem	33
Quadro IV - Média das Dimensões e Aserções Validadas	47

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura I – Correlação das Dimensões obtidas pela Escala Atitudinal do Tipo Likert e as Categorias oriundas das entrevistas semi-estruturadas.	47
Gráfico I – Aserções não validadas e suas respectivas da Dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do Técnico em Enfermagem em cenários de prática”	49
Gráfico II – Perfil Geral Atitudinal da Dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do Técnico em Enfermagem em cenários de prática”	50
Gráfico III – Perfil Atitudinal da dimensão D1 “Competências docentes para o exercício da avaliação no processo de ensino/aprendizagem em cenários de prática”	51
Gráfico IV – Perfil Atitudinal da dimensão D2 “Critérios Institucionais de Avaliação do Curso Técnico em Enfermagem em cenários de prática”	53
Gráfico V – Perfil Atitudinal da dimensão D3 “Avaliação e práticas assistenciais no processo ensino-aprendizagem em cenários de prática”	55
Gráfico VI – Perfil Atitudinal da dimensão D4 “Relacionamento Docente/aluno frente à avaliação”	57

LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIATURAS

A	Asserção
Coren	Conselho Regional de Enfermagem
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
D	Dimensão
ILP	Instituições de longa permanência
LDB	Lei das Diretrizes Básicas para a Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
P	Professor
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SUS	Sistema Único de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UC	Unidade Curricular
UR	Unidade de Registro
TCLE	Termo Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

Minha imersão em ambientes educacionais	14
1 Introdução	16
1.1 O Curso Técnico em Enfermagem e o nascimento do SENAC no Brasil	17
1.2 Os modelos de educação no Brasil	19
1.3 A escola tecnicista	21
1.4 A escola crítica	21
2 Objeto de pesquisa	24
3 Objetivos	25
3.1 Objetivo Geral	25
3.2 Objetivos Específicos	25
4 Referencial teórico	26
4.1 Competência	29
4.2 Diretrizes Curriculares Nacionais	30
5 O curso técnico do SENAC: a estrutura curricular	32
5.1 Formas de expressão dos resultados da avaliação	38
5.2. Processode Estágio	38
6 Metodologia	40
6.1 Delineamento da Pesquisa	40
6.2 Contexto da Pesquisa	41
6.3 Procedimentos de Coleta de Dados	42
6.3.1 Escala Atitudinal do Tipo Likert	42
6.3.2 Entrevista semi-estruturada	44
6.4 Procedimento de Análise de Dados	45
6.4.1 Análise dos dados obtidos com o Instrumento Atitudinal do Tipo Likert	45
6.4.2 Análise das Entrevistas	45
6.5 Considerações Éticas	46
7 Resultados e discussões	46
8 Conclusão	64
Referências Bibliográficas	68
Anexo A – Aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo	74
Anexo B – Aprovação Autorização Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC – Unidade Tiradentes	80

Anexo C – Relatório de validação estatística	81
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	104
Apêndice B – Instrumento Atitudinal Tipo Likert	107
Apêndice C – Entrevista Semiestruturada	112
Apêndice D – Produto do Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde	113
Apêndice E – Relatório Gerencial ao SENAC Tiradentes	120

MINHA IMERSÃO EM AMBIENTES EDUCACIONAIS

Começo minha carreira na Enfermagem em 2002, quando inicio o curso de auxiliar em Enfermagem, concluindo em 2003 e sendo admitido na Santa Casa de Misericórdia de Birigui. No mesmo ano, ingresso na Graduação em Enfermagem e após o término, em 2006, fui promovido ao cargo de enfermeiro na mesma instituição. Ainda nos primeiros meses da nova função, fui convidado para substituir uma colega enfermeira docente, a qual acompanhava estágio na referida instituição na qual, naquele momento, eu era a única opção para substituí-la. Aceitei após muita insistência da colega, pois era “apenas um dia”.

Ainda sem preparo pedagógico e nenhum conhecimento da grade curricular, fiz a condução do estágio com 10 alunos, momento em que me mostrei notoriamente nervoso e desconfortável na posição de docente. Consegui terminar aquele dia de acompanhamento de estágio, agradei aos alunos e pensei que realmente não estava preparado para ser docente.

Passados aproximadamente 15 dias, a professora titular do estágio não pôde mais acompanhar a turma na atividade de estágio, me indicando para o seu lugar, pois novamente não havia outro docente para substituí-la. Como eram “apenas” alguns dias, aceitei a proposta e comecei a me organizar melhor, os raciocínios ficaram mais rápidos e a didática começou a aparecer ainda de maneira empírica. Fico como docente titular da matéria até 2009.

Em 2008, curso a licenciatura para nível técnico e superior, me habilitando a continuar lecionando para o nível médio-técnico. Sempre me preocupei com a melhor forma de avaliar os alunos no campo do estágio, tendo como espelhos meus docentes do nível médio e da graduação, todos com posturas positivistas as quais eu não considerava adequadas.

No ano de 2009, mudo para São Paulo e ingresso no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC no curso Técnico de Enfermagem, no qual fui apresentado a vários documentos, como proposta pedagógica, plano de curso com a grade curricular completa e confecção de planos de aulas. Acompanhei várias turmas em teoria e em campo de estágio. Em 2012, assumo a Responsabilidade Técnica pela unidade e passo a acompanhar todo o processo educacional de formação, tanto no âmbito teórico quanto prático.

Durante a teoria, dentro do processo de formação, aplicam-se várias formas de avaliação, inúmeras provas e muitos trabalhos com o intuito de mensurar o conhecimento desses alunos. O meu desconforto se apresentava no estágio, pois as avaliações de retorno desse período eram sempre com inúmeras críticas por parte dos alunos, as quais descreviam a não observância por parte

dos docentes de uma uniformidade nas avaliações, falta de critérios explícitos, falta de clareza no *feedback* com os alunos.

Essas observações são comentadas por Perrenoud (1999), que diz que a avaliação pode estar associada à criação de hierarquias e excelências. Os alunos são, então, observados e julgados conforme normas de excelência, ditadas pelos docentes. Essas ações são classificadas e tabuladas, realizando a distribuição das melhores notas.

Dentro dessa ótica avaliativa destaca-se a importância da capacidade do docente em comunicar-se, pois será necessário saber articular os conhecimentos específicos da comunicação em aula ou nas atividades escolares, favorecendo um contrato pedagógico e didático entre docente e aluno, executando as tarefas cotidianas e particulares de cada área (PERRENOUD, 1999).

Segundo San cristán, (1998, p. 298),

Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação.

Essa inquietação permaneceu todos os anos durante meu processo de formação profissional e acadêmico. Fato que me estimulou a buscar conhecimento sobre o assunto. Em 2016, ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde – Cedess/Unifesp, no qual começo a refletir e a mergulhar nos anseios, nas dificuldades e perspectivas para ampliar o elo no sentido de compreender os mundos da saúde e educação.

1 INTRODUÇÃO

1.1 O Curso Técnico em Enfermagem e o nascimento do SENAC no Brasil

No início do século XX, houve uma preocupação em direcionar a educação assistencialista para a preparação de operários, voltada ao exercício profissional. Com a intensificação da industrialização, a reforma na produção agrícola e o aumento da produtividade e competitividade, entre as décadas de 30 e 40, houve um reposicionamento nas políticas de educação nacional, sendo promulgados vários Decretos-Leis determinantes para a normatização da educação no Brasil. (BRASIL 2007)

Este conjunto de decretos ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, em função do nome do então ministro da educação, Gustavo Capanema. Os principais decretos foram os seguintes: Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei nº. 12 4.048/1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S” (BRASIL 2007).

Esse movimento evidenciou a preocupação do Estado quanto à qualificação profissional cada vez mais necessária pós-industrialização. A educação profissional, portanto, se desenha com legislação específica e definida para cada segmento da formação profissional. (BRASIL 2007)

Nesse contexto, a formação profissional para a Enfermagem é apresentada em nossa sociedade inicialmente pelos cursos de Auxiliar de Enfermagem e posteriormente por meio do curso de Técnico em Enfermagem, grupos que juntos se constituem a maior parte de profissionais da categoria, destacando-se pela elevada empregabilidade nas instituições públicas e privadas tanto no ambiente hospitalar como no da Saúde Coletiva.

A formação desses profissionais ocorre, dentre outras instituições, no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, no qual o curso é ofertado em todas as unidades da federação e com um desenvolvimento de currículo único, observando critérios legais.

O início das atividades do SENAC se deu em 10 de janeiro de 1946, quando os Decretos-leis nºs 8.621 e 8.622 autorizaram a Confederação Nacional do Comércio (CNC) a instalar e administrar escolas de aprendizagem comercial em todo o território nacional, com escolas de

aprendizagem para trabalhadores entre 14 e 18 anos, cursos de continuação e de especialização para comerciários adultos, estabelecendo deveres para empregadores e trabalhadores (SENAC 2017).

O curso de Enfermagem surge na história do SENAC em 1948, ainda com o nome de Curso Prático de Enfermagem. Com a atualização do portfólio de cursos, em 1960 foi oferecida a formação para Atendente de Hospital, iniciando a pavimentação de várias parcerias com as instituições de saúde. Posteriormente, em 1961 ocorre a implantação do curso de Atendente de Hospital, visando preparar equipes dos hospitais Oswaldo Cruz, Instituto Central do Câncer, Santa Helena e Real Beneficência Portuguesa. Em seguida, foi ofertado o curso de Auxiliar e Técnico em Enfermagem, presente até o momento na cidade de São Paulo. (SENAC 2017).

O curso Técnico em Enfermagem permanece sendo oferecido pelo SENAC, com 1.200 horas de teoria e 600 horas de estágio, com total de 1800 horas, conforme legislação vigente, atuando em sete unidades na grande São Paulo.

Para colocar em prática todas essas etapas do processo formativo, que se constitui num desafio complexo, é necessária a organização e dedicação da coordenação da unidade, do Responsável Técnico de Enfermagem. A implantação de uma unidade de ensino requer vários critérios, arquitetônicos e de recursos humanos, antes da oferta do curso, bem como a solicitação e manutenção dos parceiros para os cenários de prática.

Superado os desafios de treinamento de docentes que permanecerão em sala de aula, pois estes devem seguir o plano de curso do Técnico Enfermagem, no qual os trabalhos se concentram em acompanhar o desenvolvimento dos alunos em sala aula, dentro de cada Unidade Curricular e preparando a formalização das necessidades documentais e educacionais para que esse aluno possa ser aprovado e consiga ir ao estágio.

Ainda referente à organização, os enfermeiros Responsáveis Técnicos devem solicitar os cenários de prática aos hospitais parceiros, bem como a rede básica municipal, o que geralmente acontece no ano anterior à execução do estágio (na cidade de São Paulo). Devem começar o planejamento entre os meses de março e abril, incluindo número de turmas e alunos que farão uso destes cenários de prática no ano seguinte.

A seguir, na segunda parte, iniciamos a contratação dos docentes para acompanhar os alunos em cenários de prática. Esses docentes são contratados por tempo determinado e o SENAC fornece

as orientações pedagógicas necessárias para que eles possam desenvolver as atividades de supervisão em campo.

O plano do curso possui orientações sobre a forma de realizar as avaliações em cenários de prática, transmitidas aos docentes e discentes que irão ao campo prático, o qual chamamos de saída de estágio. (SENAC 2016, pag. 19)

Após este período, é realizada outra reunião com docentes e discentes e, desta vez, chamamos de retorno de estágio, que tem como objetivo finalizar as avaliações dos discentes sobre o período de cenários de prática. Esse momento gera uma discussão calorosa, pois os discentes passam por dois ou três docentes em campo de estágio e estes devem entrar em um consenso sobre a avaliação final.

A avaliação do processo de ensino/aprendizagem envolve vários aspectos que por si só podem ser conflitantes. Se avaliação é entendida como um processo de exclusão, evidentemente este momento é carregado de apreensão e pode gerar ruídos.

Esses ruídos podem gerar o estremecimento no relacionamento docente e discente, no qual princípios básicos do processo de ensino/aprendizagem ficam abalados, assim como a convivência frente a problemas diários que surgem durante a assistência ao paciente, podendo comprometer a aprendizagem prática.

Freire (1998, p.103) nos apresenta dizendo:

Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

1.2 Os modelos de educação no Brasil

Para compreender a maneira como a educação é pautada nos dias atuais, é importante olharmos para seu histórico no Brasil, suas fases e evoluções, incluindo as consequentes modificações.

O período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, contribuiu para o fortalecimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras.

A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente com uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrata, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar. Não havia necessidade de pessoas letradas e nem de muitos líderes para governar, mas uma massa iletrada e submissa (RIBEIRO, 1993; OLIVEIRA, 2004).

A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal, os demais estudariam na Europa e após a conclusão dos estudos, voltariam ao Brasil para administrá-lo. (RIBEIRO, 1993; OLIVEIRA, 2004)

Segundo Ribeiro (1993, p16), várias transformações ocorreram na educação brasileira, como coloca em:

(...)ainda na primeira metade do século XVIII, Portugal era administrado com "mão de ferro" pelo Marquês de Pombal, que fez uma série de reformas educacionais que repercutiram no Brasil. Tirou o poder educacional da Igreja e colocou-o nas mãos do Estado, criando assim, um ensino pelo e para o Estado. Porém, mesmo após a expulsão dos jesuítas, em 1759, e a instauração das Aulas Regias, a situação não mudou, pois o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, abafando a criatividade individual e desenvolvendo a submissão às autoridades e aos modelos antigos. Até os professores eram, em sua maioria, os mesmos que lecionavam nos colégios jesuítas.

Durante o século XIX, o ensino secundário permanecia atrelado à preparação para o ensino superior. Passou por várias reformas e alternância no pensamento filosófico que norteavam a educação, entre eles o positivismo e o pragmatismo. Esta Escola foi denominada de Escola Tradicional.

Essa Escola surge durante o Império e estende-se às primeiras décadas da República tendo como características a ênfase no cognitivo por meio da ideia de “transmissão” do conhecimento do docente para seus discentes.

Estas características acentuam o processo de aprendizagem como algo necessariamente árduo, com iniciativa delegada ao docente e não ao discente. O eixo da educação é centrado na absorção de matérias prescritivas e a conservação de métodos de disciplina mental (FERREIRA, 1999).

Guiraldelli (1987, p. 85) nos diz sobre o início do período republicano:

Representaram um período de formação e consolidação da Pedagogia Tradicional Brasileira. As teorias pedagógicas pestalozzianas e herbatianas, mescladas com princípios positivistas, se acomodaram com os procedimentos pedagógicos até então vigentes, pautados pela influência jesuítica. É possível dizer, portanto, que a pedagogia tradicional brasileira originou-se de uma amálgama das tendências pedagógicas católicas, de nítida inspiração jesuítica e as concepções pedagógicas

modernas, científicas, inspiradas nos trabalhos de Pestalozzi e Herbart que chegaram ao país através da influência americana.

Conforme descreve Ferreira, (1999, p.41), as características deste período foram:

- O educando como um receptor passivo no processo de aprendizagem;
- O docente como o transmissor de conhecimentos;
- Ênfase nos aspectos morais e de rigidez disciplinar;
- Desvinculação do princípio científico e o social;
- Valorização dos aspectos cognitivos com ênfase na memorização.

No início do século XX, surge um forte movimento de contraposição a Escola Tradicional denominado Escola Nova.

A Escola Nova surge com crítica à Escola Tradicional. A democratização e socialização do ensino, com escolas para todos, eliminando o elitismo vigente, isto é, escola de humanidades para os burgueses e escola profissional para os filhos dos trabalhadores, além das ideias de vários estudiosos como Montessori, Piaget, levaram educadores como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho a iniciar um movimento pela modificação do ensino brasileiro (FERREIRA, 1999).

Mello (s.d. p22) descreve que

O movimento das escolas novistas recupera o antigo ideário pedagógico e defenderá a democratização da escola (...). A escola deveria ser aberta a todos os cidadãos, comum e única. Única, mas não uniforme; as diferenças das aptidões dos alunos ou a necessidade da especialização determinarão o limite de “unidade de ensino” para ramificações posteriores.

Assim, o docente é um orientador, firmando uma parceria com o discente, centro do processo de aprendizagem, com características criativas, que aprende a aprender.

Temos, então, como características deste período descritas por Ferreira (1999):

- A característica de orientação marca o trabalho do docente;
- O discente tem uma participação ativa;
- Há uma tendência de privilegiar o desenvolvimento psicológico;
- A escola é proclamada para todos, apontando para forte característica democrática.

1.3 A Escola Tecnicista

Inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, nasce a Escola Tecnicista.

Esta apregoa a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional a partir do pressuposto da neutralidade científica.

A partir de 1964, a Escola Superior de Guerra adota a linha tecnicista, passando a influir no Ministério da Educação. Dá-se ênfase à medida do conhecimento, com utilização de provas objetivas, utilizam-se fichas de observação, escalas de medida de comportamento, entre outros.

Temos, então, como características deste período:

- Valorização do ensino como modelador do comportamento humano face aos objetivos pré-estabelecidos;
- Produção de indivíduos competentes para o mercado de trabalho;
- Processo de aprendizagem baseado no condicionamento de respostas determinadas como corretas;
- Relacionamento docente-discente ocorrendo de forma vertical, pela imposição da autoridade.

É importante ressaltar que esta orientação pedagógica influenciou sobremaneira a enfermagem tanto no nível médio como superior até meados do século XX. A partir da concepção do Sistema Único de Saúde – SUS acompanhado da Reforma Sanitária, a formação em saúde, especialmente em enfermagem, passa a incorporar aspectos sociais por meio da adoção de metodologias ativas de ensino/aprendizagem como as problematizações e reflexões na construção do conhecimento.

Surge, então, a Escola Crítica.

1.4 A Escola Crítica

O reflexo mais marcante dentro deste modelo pedagógico talvez tenha sido a constatação de que é imperioso ter-se uma educação voltada para a transformação social, que atenda aos interesses da maioria e que esteja inserida no contexto histórico, privilegiando a emancipação e

a liberdade para todos (FREIRE, 1997; FERREIRA, 1999; ZABALZA, 2009).

A teoria crítica tem como pressupostos que educação é um ato coletivo e político, gerando indivíduos reflexivos com potencial transformador.

Neste modelo, o papel da escola é a de difusor de conteúdos vivos, concretos e indissociáveis das realidades sociais (FERREIRA, 1999; SAVIANI, 2000).

Sua atuação ocorre no sentido de preparar o discente para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade (ZABALZA, 2009).

Temos, então, como características deste período:

- O educador procura despertar o interesse do aluno, assumindo o papel de mediador;
- O discente determina e é determinado pelo social, político, econômico e pela própria história;
- A apropriação do conhecimento se dá pela superação;
- Os conteúdos programáticos são de cunho cultural e universal, constituídos em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais;
- A avaliação está dirigida para a superação do senso comum, estimulando a consciência crítica.

Foram agrupadas, de forma esquemática no quadro I, as quatro tendências pedagógicas com o objetivo de historicizar as relações das escolas pedagógicas e a formação em enfermagem.

Quadro I – Tendências da educação e seus componentes curriculares.

Componentes Curriculares	Escola Tradicional	Escola Nova	Escola Tecnicista	Escola Crítica
Docente	Transmissor de conteúdos	Facilitador da aprendizagem	Organizador da aprendizagem	Educador, parceiro da aprendizagem
Discente	Passivo, que deve assimilar conteúdos	Ativo, centro do processo de ensino/aprendizagem	Passivo, que recebe os conteúdos	Indivíduo parceiro da aprendizagem

Objetivos educacionais	Sequenciais legais	Desenvolvimento psicológico do aluno	Categorizar, instruir	Desenvolvimento da crítica, autonomia e visão histórico-social
Conteúdos programáticos	Valores hegemônicos	Interesse dos alunos	Pautados pela técnica	Diretrizes curriculares
Metodologia	Centrada no professor	Trabalhos coletivos, valorização da criatividade	Recursos audiovisuais, individualidade	Problematização do conhecimento
Avaliação	Valorização do cognitivo	Valorização do afetivo	Verificação, classificação	Processual, formativa

Fonte: Elaborado pelo autor. Adaptado de Ferreira 1999

A relação das categorias citadas acima e o ensino de enfermagem se deram de forma fragmentada, aparecendo e sendo substituídas sem uma marca de tempo definida. Porém, a Escola Tradicional e Tecnicista são as que mais influenciaram a prática pedagógica desta profissão (FERREIRA 1999).

Na Escola Tradicional, podemos observar a implantação do modelo americano com ênfase nos aspectos morais e de rigidez disciplinar.

A Enfermagem como profissão executora de normas numa perspectiva de submissão e acrítica e por último a valorização do aluno passivo.

Evidenciamos as marcas da Escola Tecnicista com maior intensidade nos cursos de nível médio, até os dias de hoje, infelizmente, há ênfase na administração à luz das regras, normas e não necessariamente da gestão do conhecimento, de pessoas, entre outros.

Durante a década de 1970 foi introduzido no curso de Enfermagem a disciplina de administração na qual percebemos,

A disciplina de “administração aplicada à enfermagem” que, neste contexto tecnicista, constitui-se num excelente instrumental de controle e racionalização do tempo, fazendo da atividade de enfermagem uma profissão extremamente dividida, marcada por castas e de intensa subserviência à ordem estabelecida. É neste momento, talvez, que se definiu com mais clareza o perfil mais presente até hoje no ensino de enfermagem de nível médio; o ensino da técnica pela técnica, o rigor no processo avaliativo sempre com olhos à reprodução, a mais perfeita possível, do que se ensinou, retirando do aluno qualquer possibilidade de construção própria da técnica ensinada. (FERREIRA, 1999, p. 46).

As características da Escola Tecnista foram a primazia da técnica em detrimento as relações entre o profissional de enfermagem, seu cliente e sua equipe de saúde.

Por último, a Escola Crítica, acompanhada do nascimento do SUS, resgata a possibilidade de uma formação mais ampla, complexa e que exija deste futuro profissional uma compreensão necessariamente crítica e contextualizadora.

Conforme exposto anteriormente, a evolução da formação do Técnico em Enfermagem é de enorme centralidade na qualidade do cuidado. Como podemos ver abaixo, este se constitui como a segunda maior força de trabalho da categoria e, portanto, a qualidade de seu processo formativo impacta sobremaneira a assistência à saúde.

Quadro II – Número de Profissionais de Enfermagem no Estado de São Paulo, São Paulo 2018.

Número de profissionais	Total
Profissionais inscritos no estado de São Paulo	502.146
Enfermeiros	121.006
Técnicos de Enfermagem	188.420
Auxiliares de Enfermagem	192.323
Obstetizes	237
Atendentes	160

Fonte: Conselho Regional de Enfermagem – Coren SP – Janeiro de 2018

2 OBJETO DE PESQUISA

O SENAC oferece a formação no curso Técnico em Enfermagem, com carga horária total de 1800h, sendo 1200 horas de teoria e 600 horas de estágios supervisionados.

Os estágios supervisionados devem acontecer no decorrer do curso, em quatro momentos da formação, considerando o conteúdo abordado na teoria, proporcionando a complementação do momento teórico em campo de estágio com a prática clínica.

As atividades de estágio, as quais acontecem em todos os níveis de atenção, primário, secundário e terciário, público e particular, podendo ocorrer em Unidades Básicas de Saúde,

hospitais, clínicas, escolas, creches e comunidades, acontecem sob a supervisão direta de um enfermeiro, com inscrição ativa no Conselho Regional de Enfermagem - COREN.

O docente deve favorecer nos cenários de prática um ambiente de construção de conhecimento, problematizar a integração teórico/prática e proporcionar uma formação sólida deste aluno.

Esta vivência gerou algumas inquietações que se fizeram presentes na forma de questões norteadoras que ora são apresentadas:

- Qual o preparo do docente supervisor do campo da avaliação em relação às atividades de prática de estágio?
- Quais são os critérios de avaliação pactuados pelo SENAC durante o estágio?
- Como os alunos são orientados a atingirem as competências práticas previstas para este momento da formação?
- Como é constituída e registrada esta avaliação nos cenários de prática?

Tais questões direcionaram a construção dos objetivos abaixo apresentados.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

- Identificar e analisar o processo de avaliação realizado no desenvolvimento das competências assistenciais nos cenários de prática previstas pelo SENAC na formação do Técnico em Enfermagem.

3.2 Objetivos Específicos

- Conhecer o preparo do docente supervisor do campo de estágio e do discente no âmbito da avaliação nas suas perspectivas diagnósticas, formativa e somativa para o desenvolvimento das competências assistenciais nos cenários de prática na formação do Técnico em Enfermagem;
- Analisar as orientações pedagógicas e os indicadores de plano do curso com a construção de um instrumento avaliativo para os cenários de prática;

- Analisar a percepção dos docentes e discentes envolvidos no processo de avaliação, quanto às contribuições que trazem ao processo formativo desenvolvido na instituição no curso Técnico em Enfermagem.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

A Enfermagem representa uma força de trabalho extremamente importante, com o maior contingente de profissionais de saúde, seja dentro do ambiente hospitalar ou compondo a organização das políticas públicas de saúde no SUS, prestando assistência direta ao cliente/paciente (GÓES et al., 2015).

Considerando a equipe de enfermagem, o profissional de nível técnico destaca-se pela importância entre os profissionais da enfermagem de nível médio, exercendo suas atividades ligadas diretamente à assistência ao paciente, pautados pela legislação do exercício profissional e de formação específica como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional de Nível Técnico.

O objetivo central dessas legislações foi proporcionar a este profissional formando características intimamente relacionadas à profissão escolhida e as competências desejáveis a este, como a ética, criticidade, capacidade reflexiva e comprometimento com o SUS, bem como com os seus usuários (GÓES et al., 2015).

Para que o Técnico em Enfermagem consiga êxito em sua carreira, vários aspectos são igualmente importantes. A sua competência técnica pautada no exercício seguro do cuidado integral em saúde é, evidentemente, condição necessária para o exercício de sua profissão, porém, não suficiente. A formação pedagógica que lhe capacita o desenvolvimento de atividades em educação em saúde é tão relevante quanto o aspecto técnico e, juntos, são suficientes para o exercício pleno de seu ofício. Para isso, sua formação ampliada e qualificada no campo pedagógico torna-se imprescindível para os desafios desse século (GÓES et al., 2015).

Ao descrevermos a formação e o preparo pedagógico do docente formador deste técnico, devemos apontar a necessidade de que este proporcione e estimule situações e propostas de aprendizagem crítico reflexiva. Além disso, vale destacar a importante adequação do docente ao desenvolvimento de cada aluno, preparando-o para o desafio da atuação em saúde dentro do nosso contexto social e da realidade brasileira, com o objetivo de buscar uma transformação social e não apenas situações relacionadas ao processo saúde-doença (GÓES et al., 2015).

Assim, os conteúdos curriculares devem ser construídos para além do biológico, mas sim, à luz dos aspectos socioeconômicos, ambientais, religiosos, ou seja, considerando todas as dimensões humanas.

Estes, por sua vez, devem ser problematizados, refletido tanto coletivo como individualmente por docentes e discentes na formação profissional (FERREIRA, 1999).

O profissional de nível técnico em enfermagem possui uma legislação específica para a formação, atendendo a uma referência básica em seu planejamento e organização curricular para o perfil profissional de conclusão.

Este pode ser no formato de módulos, quando, ao término desse processo, receberá o Diploma de Habilitação Profissional de Técnico em Enfermagem, com carga horária mínima de 1200 horas teóricas e 600 horas de estágio profissional (SÃO PAULO, 2000).

A formação do técnico em enfermagem é desenvolvida como citado acima, em 1200 horas, tempo relativamente pequeno para a quantidade de conteúdos teóricos, bem como pela variedade de campos de cuidado que este futuro profissional precisa aprender (HIGARASHI; NALE, 2006).

O ápice dessa formação é o momento do estágio prático obrigatório, supervisionado por um enfermeiro, com carga horária de 600 horas, nos três níveis de atenção à saúde, gerando com frequência no aluno uma desestabilização emocional, pois este é momento de executar o que foi construído teoricamente (HIGARASHI; NALE, 2006).

Para que o momento teórico/prático aconteça, o processo de ensino/aprendizagem deve ser focado no discente, considerando-o um elemento capaz de sugerir e conduzir seu próprio aprendizado, bem como favorecer a experimentação, o pensamento reflexivo, o levantamento e a solução de hipóteses, com estratégias interativas e participativas. O docente, nesse contexto, se caracteriza como mediador deste processo aproximando a teoria da prática (GÓES et al., 2015).

Como premissa, o processo ensino-aprendizagem deve ser formativo em parceria com o aluno por meio de retornos durante todas as etapas do mesmo. Nesse sentido, a avaliação de ensino/aprendizagem se constitui uma potente ferramenta quando usada nas dimensões diagnóstica, formativa e somativa. Essa análise reflete diretamente as características e necessidades particulares de cada discente, devendo proporcionar uma abordagem adequada, metodológica e emocional, pedagógica e afetiva, profissional e pessoal (HIGARASHI; NALE, 2006).

Por outro lado, os cenários de prática expõem o discente a demonstrações claras dos limites da humanidade, do cuidado com a doença e a morte, o que leva os mesmos a viverem suas próprias limitações entre as fragilidades do racional e emocional, expondo sentimentos que podem gerar dúvidas, decepções, ansiedade, medo, tristeza, raiva e estresse. Este é um momento no qual o

desconhecido e o imponderável podem interferir no planejamento pedagógico que o docente considerou sendo evidentemente necessária a sua revisão e adequação para a avaliação pretendida, sempre considerando o aluno em questão (FERNANDES PEREIRA et al., 2014).

O estágio é o momento esperado pelo discente como meio de comunicação e cooperação entre o processo de formação e sua atuação profissional. Essas experiências devem proporcionar ao estudante elementos facilitadores para a inserção no mundo do trabalho. (MARRAN; LIMA; BAGNATO, 2015)

Dentro do processo de formação, incluindo o momento prático no estágio, a avaliação é realizada em várias etapas e deve ser considerado um processo contínuo, complexo e definido como uma pactuação entre docente, discente e usuário em relação aos objetivos de ensino/aprendizagem previstos para esse momento (FRIAS; TAKAHASHI, 2002).

Os dados levantados dentro das etapas do processo de avaliação da prática devem ser colhidos pelo docente em torno dos conhecimentos, das habilidades e atitudes durante a observação do desempenho dos discentes. A qualificação acontece por intermédio da comprovação dos indicadores alcançados, tendo em vista os objetivos.

Esse processo de ensino/aprendizagem realizado pelo docente durante a avaliação da prática possibilita, então, identificar, descrever, compreender e caracterizar os fatores desencadeantes das dificuldades de aprendizagem, corrigindo-os por meio de um retorno sistemático e contínuo, que se dá pela interação docente-discente, durante todas as etapas do processo de formação (FRIAS; TAKAHASHI, 2002).

É importante que o docente tenha segurança em realizar a avaliação dos conhecimentos de forma sensível, considerando seus conhecimentos prévios, identificando sua capacidade de relacionar a base teórica com a prática (FRIAS; TAKAHASHI, 2002).

Para que todo o aprendizado aconteça conforme o esperado, é necessário o docente criar um ambiente estimulante, que valorize a discussão e descoberta, no qual os alunos possam construir sua aprendizagem, aprendendo a aprender, pesquisando e reconstruindo, sem receio da avaliação realizada pelos docentes e estes devem ter a certeza de que todas as possibilidades de recuperação foram esgotadas no sentido de conduzir o educando ao aprendizado (FRIAS; TAKAHASHI, 2002).

Freire (1998, p.103) esclarece essa questão, dizendo:

Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

4.1 Competência

O século XXI tem início com contrastes e expectativas do século XX, apresentando-se como um desafio enorme frente aos inúmeros problemas sociais relacionados à paz e liberdade mundial. Dentre esses anseios, a educação atinge a sua valorização máxima, sendo depositada nela a confiança de ser um caminho sólido para o desenvolvimento humano, contribuindo de forma eficaz para o equilíbrio social, político e econômico (UNESCO, 1996).

Conforme descrito por Delors, 2003 e referenciado no relatório da UNESCO, há mais de 20 anos, a educação é um conjunto de habilidades pautadas em pilares, descritas como aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

“Aprender a conhecer” é descrita como a possibilidade de estudar inúmeros assuntos e temas, durante toda a vida, com alternativa de apropriação daquilo que gere mais interesse, por meio de uma atualização dinâmica e contínua (DELORS, 2003)

“Aprender a fazer”, diz respeito à disposição em aprender técnicas de referência profissional, e de maneira mais abrangente, e a capacidade de utilizar esses conhecimentos na condução de diversas experiências sociais, cotidianas e no trabalho (DELORS, 2003).

“Aprender a conviver” trata da capacidade do indivíduo em estar preparado para mediar situações de conflitos, respeitando os valores e posições das outras pessoas e compreendendo a pluralidade existente em nossa sociedade (DELORS, 2003).

“Aprender a ser” encerra as competências acima citadas por meio do desenvolvimento de personalidade com autonomia, discernimento, responsabilidade pessoal e criticidade. Para aperfeiçoar essas qualidades, o desenvolvimento educacional deve proporcionar as potencialidades de cada pessoa como a memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e desenvoltura para comunicar-se (DELORS, 2003).

Perrenoud, (1999 p. 4) descreve competência como:

Uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.

Para o desenvolvimento da competência, Perrenoud, (2002) aponta três características: a tomada de decisão, mobilização de recursos e saber agir.

- A tomada de decisão é a atribuição em que a pessoa deve saber apreciar e julgar algo, assim como posicionar-se sobre o tema que está sendo analisado, levando em consideração recursos, participação coletiva e, então, permanecer ciente que pode correr riscos bem como outras pessoas com essa decisão;
- A mobilização de recursos, descrita como a segunda característica da competência, refere-se à capacidade de a pessoa levar em consideração o momento ou a circunstância, utilizando os recursos afetivos e cognitivos. O conhecimento é um aliado importante nesse momento, que dará subsídios para que ocorra a mobilização ao analisar as opções, os recursos e as estratégias durante a condução da situação (PERRENOUD, 2002);
- No que se refere à característica de saber agir, esta acrescenta aspectos relativos ao saber dizer, saber comunicar-se, saber explicar e saber compreender;
- Todos esses aspectos estão relacionados com o momento de fazer, compreender e executar uma ação, extraindo da mesma o máximo de aprendizado (PERRENOUD 2002; LIMA, 2005);
- O conceito de competência se apresenta dentro do Plano de Curso do curso Técnico em Enfermagem do SENAC, pois a proposta pedagógica e suas orientações metodológicas pautam-se pelo princípio da aprendizagem com autonomia e pelo desenvolvimento de competências. Estas são entendidas como ação/fazer profissional observável, potencialmente criativo, que articula conhecimentos, habilidades e atitudes/valores e que permite desenvolvimento contínuo, privilegiando a prática pedagógica contextualizada, colocando o aluno frente a situações de aprendizagem que possibilitam o exercício contínuo da mobilização e articulação dos saberes necessários para a ação e para a solução de questões inerentes à natureza da ocupação. (SENAC, 2016)

4.2 Diretrizes Curriculares Nacionais

As Diretrizes Nacionais Curriculares têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, descrita com a finalidade de estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino

fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum produtiva (BRASIL 1996).

A LDB apresenta em seu capítulo III artigo 39 que,

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida”. Assegura também em que o certificado concedido desse processo terá validade nacional (BRASIL 1996).

Após a publicação da LDB em 1996, ocorre posteriormente a sanção do Decreto nº 5.154, de 23 de Julho de 2004, que regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42, no qual descreve o exercício de profissões técnicas e a educação profissional, assegurando que:

Art. 4o A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no §2 do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1o A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2o Na hipótese prevista no inciso I do § 1o, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei no 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Em fevereiro de 2017 ocorre a sanção da lei nº 13.415 que altera as Leis nº 9.394 de 20 de

dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, alterando também a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Esse movimento, para o ensino técnico, permitiu a possibilidade de realizar a formação técnica e profissional durante o ensino médio, que deve ser realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, e deverá necessariamente ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Existe ainda a possibilidade de esses alunos receberem o certificado intermediário de qualificação para o trabalho, que deve ser estruturada em etapas e com terminalidade, assim ofertando a formação completa do ensino médio e técnico, deslumbrando a possibilidade de inserção no mundo de trabalho.

5. O curso técnico do SENAC: a estrutura curricular

O curso de Técnico em Enfermagem no SENAC – SP possui característica estrutura curricular única, integrado aos outros estados por meio do Departamento Nacional do SENAC. Esse plano de curso, com vigência a partir de 01/01/2017, proporciona a toda a rede SENAC seguir as mesmas estruturas curriculares e os indicadores de avaliação durante a formação.

Destaco essa união curricular nacional, pois até 2016, cada unidade da federação existente no SENAC oferecia o curso Técnico em Enfermagem, possuindo a autonomia na construção da sua grade curricular e do plano de curso, atendendo as especificidades locais. Em função de uma demanda do Ministério da Educação de parceria com o Sistema S (Sesc/Senac) houve a necessidade de unificação dos currículos de cada unidade federativa, criando assim o currículo nacional.

Após a unificação curricular em 2017, o desafio foi manter uma estrutura única, nacional, porém que contemple as particularidades de cada região.

O Modelo Pedagógico SENAC considera a competência o ponto central do currículo dos Cursos Técnicos, sendo a competência a própria unidade curricular. O Plano de Curso possui o número de 218, que se apresenta conforme o Quadro III:

Quadro III – SENAC – SP – Plano de Curso– Técnico em Enfermagem, Ano 2016

Unidades Curriculares		Carga horária
UC16: Projeto Integrador Técnico em Enfermagem 84 horas	UC1: Prestar primeiros socorros a vítimas de acidente ou mal súbito.	48 horas
	UC2: Participar do planejamento e execução das ações educativas sobre promoção, prevenção, proteção, reabilitação e recuperação da saúde. Reabilitação	108 horas
	UC3: Participar do planejamento e organização da assistência em enfermagem.	96 horas
	UC4: Estágio Supervisionado – ações educativas e planejamento da assistência em enfermagem.	80 horas
	UC5: Prestar cuidados de enfermagem de higiene e conforto ao usuário.	132 horas
	UC6: Administrar medicamentos, soluções e hemocomponentes.	108 horas
	UC7: Coletar materiais biológicos e preparar o usuário para exames diagnósticos.	84 horas
	UC8: Prestar assistência de enfermagem ao usuário na saúde mental.	72 horas
	UC9: Estágio Supervisionado – higiene e conforto, coleta de materiais biológicos e saúde mental.	140 horas
	UC10: Prestar assistência de enfermagem à gestante, parto, puerpério e ao recém-nascido.	108 horas
	UC11: Prestar assistência de enfermagem ao usuário no período perioperatório.	108 horas
	UC12: Estágio Supervisionado – assistência à gestante, RN e período perioperatório.	180 horas
	UC13: Prestar assistência de enfermagem ao usuário em situações de urgência e emergência.	120 horas
	UC14: Prestar assistência de enfermagem ao usuário em estado crítico de saúde.	132 horas
	UC15: Estágio Supervisionado – urgência e emergência e usuário em estado crítico.	200 horas
Carga Horária	1.200 horas	
Carga Horária Estágio	600 horas	

Carga Horária Total	1.800 horas
----------------------------	--------------------

Fonte: Plano de Curso Técnico Enfermagem 2016 - SENAC.

Para o ingresso no curso, o discente deverá ter concluído ou cursar o 2º ano do ensino médio e possuir 18 anos completos.

Os objetivos previstos no SENAC pautam-se pela formação de profissionais com competências para atuar e intervir em seu campo de trabalho, com foco em resultados, com o desenvolvimento das seguintes competências:

- Promover o desenvolvimento do aluno por meio de ações que articulem e mobilizem conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de forma potencialmente criativa e que estimule o aprimoramento contínuo;
- Estimular, por meio de situações de aprendizagens, atitudes empreendedoras, sustentáveis e colaborativas nos alunos;
- Articular as competências do perfil profissional com projetos integradores e outras atividades laborais que estimulem a visão crítica e a tomada de decisão para resolução de problemas;
- Promover uma avaliação processual e formativa com base em indicadores das competências, que possibilitem a todos os envolvidos no processo educativo a verificação da aprendizagem;
- Incentivar a pesquisa como princípio pedagógico e para consolidação do domínio técnico-científico, utilizando recursos didáticos e bibliográficos (SENAC, 2016, p. 5 e 6).

O perfil profissional de conclusão do Técnico em Enfermagem formado pelo SENAC descreve que deverá ser capaz de prestar assistência a indivíduos e grupos sociais, atuando na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação dos processos saúde-doença em todo o ciclo vital, nos diferentes graus de complexidade do ambiente e gravidade do usuário (SENAC, 2016, p. 5 e 6).

Poderá atuar em hospitais, clínicas, ambulatórios, diferentes serviços e programas de saúde pública, unidades de pronto atendimento, consultórios, centros de educação infantil, escolas, instituições de longa permanência (ILP), além de realizar atendimentos *home care* e pré-hospitalares.

A formação proporciona pilares em sua atuação profissional como a humanização, segurança do paciente e postura profissional. O formado deverá trabalhar em equipe, interagindo com os demais profissionais de saúde e exercer suas atividades sob a supervisão do enfermeiro.

Outro ponto de destaque durante a formação e descrita no plano de curso são as marcas formativas proporcionadas pelo SENAC durante o curso: domínio técnico-científico, visão crítica, atitude empreendedora, sustentável, colaborativa, atuando com foco em resultados (SENAC, 2016, p.6).

A apresentação do perfil profissional de conclusão dentro das Unidades Curriculares é intercalada com quatro momentos de estágios:

- Unidade Curricular 04 - ações educativas e planejamento da assistência em enfermagem, com carga horária de 80h;
- Unidade Curricular 09 - higiene e conforto, coleta de materiais biológicos e saúde mental com carga horária de 140h;
- Unidade Curricular 12 - assistência à gestante, RN e período perioperatório com carga horária de 180h;
- Unidade Curricular 15 - urgência e emergência e usuário em estado crítico com carga horária de 200h.

Para cada Unidade Curricular existem competências desenvolvidas por indicadores, a saber:

- Presta assistência ao usuário de forma humanizada considerando a Política Nacional de Humanização;
- Utiliza medidas de proteção individual e coletiva conforme orientações das normas regulamentadoras;
- Registra as atividades realizadas, conforme normas da instituição de saúde;

- Cumpre o compromisso assumido no prazo determinado, respeitando as normas do estabelecimento;
- Elabora os relatórios que apresentam os resultados do estágio com coerência e coesão, posicionando-se a partir da visão crítica e do fazer profissional no segmento de atuação;
- Realiza o estágio conforme o plano de atividades, demonstrando comprometimento com a prática profissional.

Para que a avaliação de aprendizagem aconteça no decorrer das Unidades Curriculares, o docente deverá seguir os pressupostos definidos pelas orientações metodológicas contidas no Plano de Curso, alinhado a proposta pedagógica do SENAC:

- Avaliar o desenvolvimento das competências no processo formativo;
- Ser diagnóstica e formativa;
- Permeiar e orientar todo o processo educativo;
- Verificar a aprendizagem do discente, sinalizando o quão perto ou longe está do desenvolvimento das competências que compõem o perfil profissional de conclusão (foco na aprendizagem);
- Permitir que o discente assuma o papel ativo em seu processo de aprendizagem, devendo, portanto, prever momentos para auto avaliação e de feedback em que o docente e discente possam juntos realizar correções de rumo ou adoção de novas estratégias que permitam melhorar o desempenho do aluno no curso.

Os docentes envolvidos no processo de aprendizagem do momento de estágio são contratados e orientados pelo SENAC, por meio da sua equipe técnica e de responsáveis técnicos enfermeiros das unidades. Esse processo de escolha do professor pode ocorrer de três formas:

- a) Vaga efetiva e permanente conforme a CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas com prazo indeterminado;

Essa forma de contratação é realizada por meio de processo seletivo com a análise de currículo, entrevista e apresentação prática de uma aula de aproximadamente 15 minutos. Esse profissional participará de todas as atividades pedagógicas e práticas propostas no cronograma da unidade, com carga horária semanal definida e podendo participar de mais de uma turma de técnico

em enfermagem ou outro curso no qual tenha competência para ministrar as aulas.

- b) Vaga efetiva e permanente conforme a CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas com prazo determinado;

Essa forma de contratação é realizada igual ao processo com prazo indeterminado, inclusive com as mesmas atribuições, apenas com data de término do contrato de trabalho.

- c) Vaga temporária com contrato de prestação de serviços.

Essa forma de contratação é uma das mais utilizadas dentro da rede SENAC. O docente passa por processo seletivo dentro das unidades e lhe é oferecido um determinado momento/disciplina/estágio com data de início e término, ou seja, não participará de todo o processo de formação dessa turma/discente.

Conforme normatizações administrativas, regulamentadas por orientações internas, o docente contratado dessa forma pode ser admitido de duas formas:

- a) Como pessoa física: O docente será contratado por até 60 dias corridos, devendo permanecer sem prestar serviço/contrato com a rede SENAC por 180 dias. Após esse prazo, poderá ser recontratado;
- b) Como pessoa jurídica: O docente será contratado por até 60 dias corridos, devendo permanecer sem presta serviço/contrato com a rede SENAC por 90 dias.

Os docentes CLTs são capacitados de acordo com os critérios pedagógicos em reuniões mensais, nas quais são discutidas as propostas pedagógicas do SENAC.

Os docentes contratados como pessoas jurídicas e físicas são orientados na sua admissão sobre a proposta pedagógica do SENAC, seja para teoria ou prática. No curso Técnico em Enfermagem, essa orientação é realizada no momento anterior ao estágio em uma reunião pedagógica que chamamos de saída de estágio, na qual os docentes são apresentados aos documentos educacionais, ao plano de trabalho, as forma de avaliação e conhecem os alunos.

Previamente, os docentes realizam o reconhecimento de campo nas unidades de estágios concedidas, trazem as informações sobre essas unidades de estágio e apresentam as particularidades de cada instituição em seus cenários de prática.

Após esse momento, é ofertada outra reunião pedagógica a qual chamamos de retorno de estágio, na qual discutimos e avaliamos o desempenho de cada aluno, atribuindo a menção final

desse período, finalizando com o *feedback* aos alunos.

Esses docentes não participam de forma regular das reuniões pedagógicas periódicas.

5.1 Formas de expressão dos resultados da avaliação

Durante o desenvolvimento do curso, preconizam-se avaliações que devem ser acompanhadas e registradas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Essas menções devem reforçar o comprometimento com o desenvolvimento da competência e buscam minimizar o grau de subjetividade do processo avaliativo (SENAC, 2016).

As menções atribuídas aos alunos são acompanhadas durante o processo educacional, no fechamento da Unidade Curricular (UC), descrito da seguinte forma:

- a) Durante o processo educacional de ensino/aprendizagem**
 - Atendido
 - Parcialmente atendido
 - Não atendido

- b) Ao final da Unidade Curricular**
 - Atendido
 - Não atendido

- c) Ao Fechamento da Unidade Curricular**
 - Desenvolvida
 - Não desenvolvida

Para o Critério de conclusão no curso, é necessário o aluno apresentar 75% de presença e menção Desenvolvida em todas as UCs, sendo descrito como Aprovado para os que atingirem esses critérios e Reprovado caso algum critério desses não for alcançado.

5.2 Processos de Estágio

Após a contratação do docente e sua acomodação no campo de estágio no qual possui

experiência e tem confiança em executar procedimentos, agendamos reunião para realizar o alinhamento das orientações de cada unidade concedente de estágio.

Antes da primeira reunião, o docente é encaminhado ao campo de estágio para realizar o reconhecimento de campo, local onde ocorrerá o estágio, bem como a rotina e as suas peculiaridades. Essas informações serão passadas nas próximas reuniões entre docentes e para os discentes.

Essa primeira reunião é chamada de saída de estágio, momento no qual o docente recebe e conhece todos os documentos pedagógicos do SENAC, a metodologia de avaliação, reconhece as regras institucionais e é apresentado aos alunos.

Após as orientações e apresentações, inicia-se o período de estágio em campo, com carga horária equivalente ao momento do curso, com no mínimo 16 dias e no máximo 40 dias úteis. A Unidade Tiradentes fez a opção por estágio de 05 horas por dia.

Tento em vista a complexidade da assistência de enfermagem, é importante contemplar a diversidade de frentes assistenciais. Assim, os alunos passam por, no mínimo, por três setores com docentes diferentes e são submetidos às atividades com o propósito de verificar a aplicação dos conhecimentos teóricos nos cenários de prática. Os indicadores para os momentos de avaliação serão os mesmos em todas as UCs. O estágio normalmente envolve 07 dias, sendo que, ao final deste, é realizada uma avaliação parcial.

Os professores são orientados a procederem a uma finalização da jornada de estágio, ao final de cada dia, realizando um *feedback* informal com os alunos quanto as atividades produzidas, apontando os progressos e direcionando as lacunas.

Após concluírem a carga horária de estágio preconizada, ocorre outra reunião pedagógica, chamada de retorno de estágio. Nesse momento os docentes discutem sobre cada discente, fechamos as menções e divulgamos os resultados individualmente para os discentes.

Caso haja dúvidas neste processo, admite-se a possibilidade de entrada de pedido de revisão de menção na secretaria educacional do SENAC.

Finalizado o momento de estágio, os alunos seguem o curso na Unidade Curricular subsequente e os docentes, com seus contratos finalizados, aguardam outro convite para o momento de estágio.

6. METODOLOGIA

6.1 Delineamento da Pesquisa

Trata-se de um estudo com abordagem qualiquantitativa de caráter exploratório descritivo, com o uso de entrevista semiestruturada e escala atitudinal do tipo Likert.

De acordo com Minayo (1993), Godoy (1995) e Landim et al (2006), as abordagens qualitativas e quantitativas não se opõem, se completam para explicar a multicasualidade dos problemas e buscar as respostas que a sociedade exige.

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza; (...) a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém não se opõe. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 1996, p.22).

De acordo com Gil (1991) e Thomas (2007), na pesquisa descritiva realizam-se

O estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador. A finalidade é observar, registrar e analisar os fenômenos ou sistemas técnicos, sem, contudo, entrar no mérito dos conteúdos.

A pesquisa exploratória permite uma maior familiaridade entre o pesquisador e o que está sendo estudado, pois é realizada sobre o problema ou questão de pesquisa quando há pouco ou nenhum estudo anterior. Pode ser realizada por meio de diversas técnicas, geralmente com uma pequena amostra, que permite ao pesquisador definir o seu problema de pesquisa, formular a sua hipótese com maior precisão, assim como escolher as técnicas mais adequadas para a sua pesquisa e decidir sobre as questões que mais necessitam de atenção e investigação detalhada. Por fim, pode alertá-lo sobre potenciais dificuldades, as sensibilidades e áreas de resistência (SAMPIERI, 2013).

Alguns documentos subsidiaram uma avaliação mais ampla das normativas vigentes na formação do Técnico em Enfermagem e guiaram esta pesquisa. Como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano de Curso do Técnico em Enfermagem do SENAC e as Orientações Pedagógicas do SECAC.

6.2 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Unidade Tiradentes, especializada em formação na área da saúde. A mesma se situa no centro da cidade de São Paulo e faz parte de uma rede com 70 Unidades.

A Unidade Tiradentes possui oito turmas de Técnico em Enfermagem em processo de formação, sendo quatro no período da manhã e o mesmo número no período da tarde.

Essas turmas percorrem a grade curricular proposta com dezesseis Unidades Curriculares (UCs), distribuídas ao longo de 1800 horas em aproximadamente 18 meses. Essa proposta pedagógica oferece a oportunidade de intercalar períodos de teoria com momentos de prática em campo de estágio.

A população do estudo foi composta por 14 docentes que corresponderam a 100 % do corpo docente envolvido com as turmas pesquisadas que foram as Unidades Curriculares nº 4 – Ações Educativas e Planejamento e UC nº 9 – Higiene e Conforto, Coleta de Materiais Biológicos e Saúde Mental. Foram selecionados os oitenta discentes matriculados nas unidades acima citadas.

Na primeira fase da pesquisa foi realizada uma entrevista semiestruturada com 14 docentes. Para preservar o anonimato, os mesmos foram identificados com a letra (P).

Na segunda fase da pesquisa, foi aplicada a escala atitudinal do tipo Likert para os oitenta alunos participantes.

Foram considerados os seguintes critérios de inclusão tanto para a entrevista como para o Likert:

- Ser docente e discente no curso Técnico em Enfermagem do SENAC e participar do mesmo momento de estágio;
- Aceitação e preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (APÊNDICE A);
- Concordância em responder adequadamente a escala atitudinal do tipo Likert (APÊNDICE B) e a entrevista semiestruturada (APÊNDICE C).

6.3 Procedimentos de Coleta de Dados

A pesquisa foi desenvolvida após autorização emitida pela Plataforma Brasil e, sequencialmente, pelo Gerente da Unidade do SENAC Tiradentes e pelo consentimento formalizado pelos participantes da pesquisa após assinatura do TCLE.

A pesquisa foi composta pelos seguintes instrumentos qualiquantitativos:

6.3.1 Escala Atitudinal do Tipo Likert

A escala de Likert foi desenvolvida por Rensis Likert, em 1932, inicialmente destinada à avaliação de níveis de satisfação de consumidores de bens e serviços, considerando uma relação entre as opiniões expressas e a compra.

Com o passar do tempo, “começou a ser aplicada às demais áreas do conhecimento, considerando-se as influências exercidas pelas condições sociais sobre a avaliação da opinião e da satisfação” (BRANDALISE, 2005; FERREIRA 2004, 2013, 2014).

Segundo Ferreira (2004, 2013, 2014, 2017); este instrumento constitui-se numa escala de percepção que busca verificar o nível de concordância do indivíduo com assertivas positivas ou negativas sobre o objeto da pesquisa.

Para a adequada construção da escala atitudinal do tipo Likert, procedeu-se à validação de conteúdo que consistiu em:

- Construção de dimensões à luz dos objetivos estipulados na pesquisa;
- Construção de asserções positivas ou negativas com o uso de fraseologia clara, objetiva e pertinente à população dos respondentes para cada dimensão por meio de:
 - ❖ *Equivalência semântica* (significado das palavras);
 - ❖ *Equivalência cultural* (termos e situações cotidianas diferentes entre as culturas);
 - ❖ *Equivalência conceitual* (palavras que possuem significados culturais diferentes).

- Randomização das asserções;
- Atribuição de pontuação com a oferta de quatro opções de resposta que tem início na concordância plena até a discordância plena entremeadas pela inclinação à concordância e inclinação à discordância. O uso de opções pares de resposta evita a tendência centrante. (OLIVEIRA, 2001);
- Aplicação de pré-teste com pares ou juízes.

Com o intuito de delinear as características da população de pesquisa, no caso os alunos, foram consideradas as seguintes variáveis qualitativas no Likert:

- **Sexo**, com duas opções de resposta, masculino e feminino;
- **Faixa etária**, com a constituição de três grupos sendo um de 18 a 23 anos, de 24 a 29 anos e acima de 30 anos.

Em consonância com os objetivos da pesquisa e do referencial teórico adotado, foram estabelecidos os aspectos relevantes para a construção das seguintes dimensões:

Dimensão 1 - Competências docentes para o exercício da avaliação no processo de ensino/aprendizagem em cenários de prática

Esta dimensão buscou o conhecimento e solidez das competências do docente para realização das avaliações durante as atividades em cenários de prática.

Dimensão 2 - Critérios institucionais de avaliação do curso Técnico em Enfermagem em cenários de prática

Esta dimensão buscou verificar o recebimento por parte do docente sobre os critérios educacionais institucionais utilizados na avaliação do curso Técnico em Enfermagem em cenários de prática.

Dimensão 3 - Avaliação do processo de ensino-aprendizagem em cenários de prática

Esta dimensão buscou verificar as dificuldades e desafios na avaliação frente ao processo ensino-aprendizagem durante o estágio em cenários de prática.

Dimensão 4 - Relacionamento docente/aluno frente à avaliação em cenários de prática

Esta dimensão buscou verificar as características no relacionamento docente e alunos após a avaliação de estágio em cenários de prática.

Para cada dimensão, foram elaboradas cinco asserções buscando identificar a percepção dos respondentes sobre o objeto pesquisado.

A delimitação de cada pontuação foi definida “de acordo com o conteúdo específico das várias dimensões e suas respectivas asserções, tendo sempre como suporte os fundamentos teórico-metodológicos de sustentação da pesquisa em questão; neste sentido uma escala foi adotada: 4/3/2/1” (FERREIRA, 2004; 2013; MORAES, 2012).

Tomando por base que as pontuações das assertivas que compuseram as respectivas dimensões, que variaram de 1 a 4 pontos, os resultados das médias foram agrupados, conforme orientam Bruno (1999) e Ferreira (2004, 2012, 2013; 2017).

- De 1,00 a 1,99 pontos: percepção ruim com a necessidade de medidas urgentes de correção;
- De 2,00 a 2,99 pontos: percepção intermediária com a necessidade de medidas de médio prazo para a correção;
- De 3,00 a 4,00 pontos: boa percepção demandando medidas de acompanhamento.

Ao final de escala, oportunizou-se um espaço para o registro livre da opinião para além do que foi apontado, colaborando com questões que não foram contempladas nas asserções, mas que tem relação com o objeto da pesquisa.

A escala foi disponibilizada em formato impresso. Foi construída uma página de rosto com todas as explicações, enfatizando o caráter sigiloso e de anonimato do instrumento.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de março e maio de 2017.

6.3.2 Entrevista semiestruturada

A base para a construção das questões da entrevista pautou-se nas situações cotidianas do docente durante o período de estágio e da sua avaliação durante as mesmas.

A entrevista é a estratégia mais utilizada no processo de trabalho de campo. “É acima de tudo, uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores. Tem o objetivo de construir informações para um objeto de pesquisa” (MINAYO, 2013, p.57).

Para essa etapa, adotamos a análise de conteúdo proposta por Bardin. Segundo a autora, “(...) uma técnica de pesquisa voltada para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação (BARDIN, 2011, p.24).

As entrevistas foram pré-agendadas e aconteceram nas dependências do SENAC Tiradentes, em local calmo e livre de interrupções. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise. Cada entrevista teve, em média, 30 minutos de duração.

6.4 Procedimento de Análise de Dados

6.4.1 Análise dos dados obtidos com a Escala Atitudinal do Tipo Likert

Com relação à escala atitudinal do tipo Likert, esta foi validada em seu conteúdo, Bruno (1999) e Ferreira (2004; 2012; 2013; 2017) e, após aplicação, validada estatisticamente quanto a sua dispersão e confiabilidade.

6.4.2 Análise das Entrevistas

As entrevistas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo. (BARDIN, 2011; FRANCO, 1997). Para a análise das entrevistas, foram realizadas as certas etapas. A primeira delas, a etapa de pré-análise que inclui a leitura flutuante das entrevistas transcritas, que consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções e expectativas (FRANCO, 1997).

Na segunda etapa, após leitura dos discursos, foram identificadas as unidades de contexto (UC). Das unidades de contexto emergiram as unidades de registro (UR), que nessa modalidade de análise de conteúdo, são constituídas por temas.

Por fim, após definidas as unidades de análise (unidades de contexto e unidades de registro),

realizou-se a categorização, que implica classificação, diferenciação e reagrupamento de elementos semânticos do texto. Tem por objetivo fornecer, por condensação, uma simplificação dos dados brutos (BARDIN, 2011).

6.5 Considerações Éticas

Este projeto de pesquisa foi submetido à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério de Saúde do Brasil e seguiu todas as recomendações relativas aos estudos com uso de banco de dados pedagógicos, assegurando a confiabilidade de todas as informações dos entrevistados.

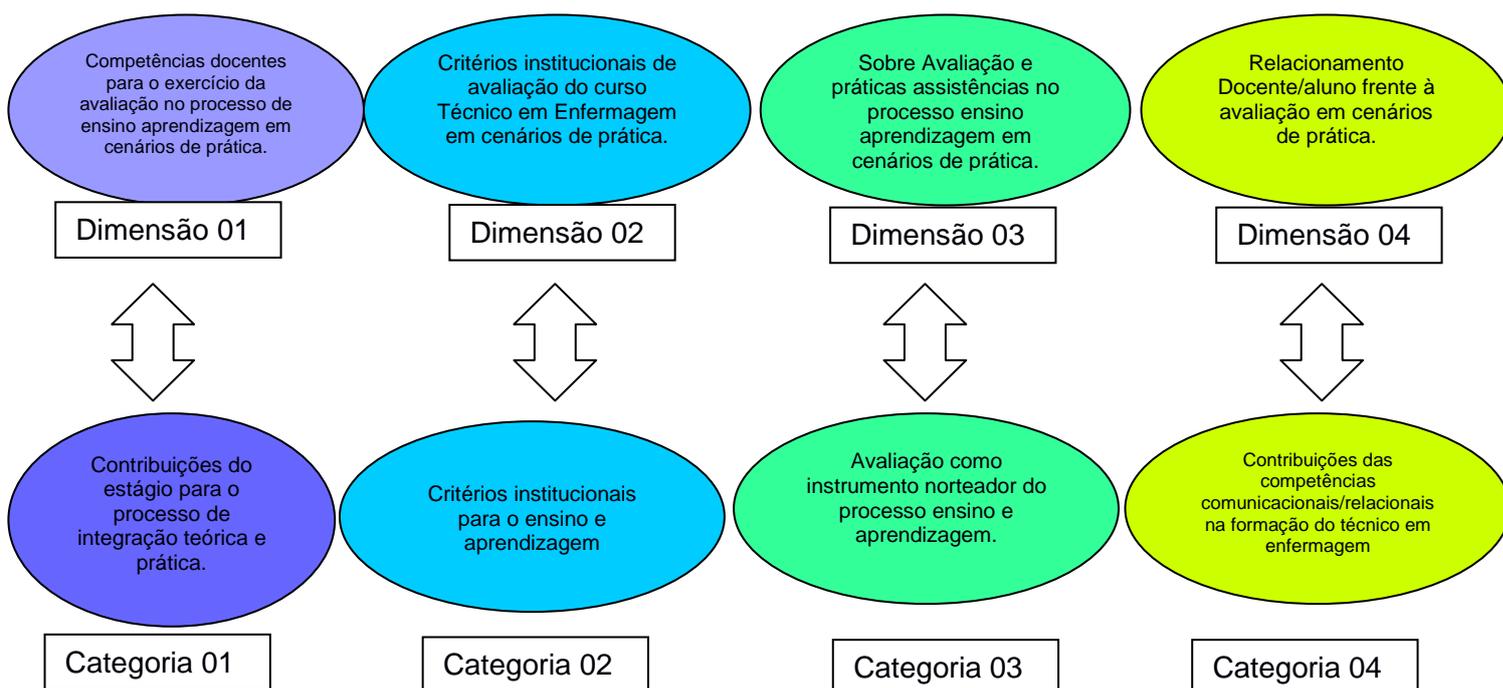
A pesquisa somente teve início após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo, sob CAAE número 62111116.2.0000.5505 conforme consta no Parecer Consubstanciado do CEP no parecer número 1.887.035 (Anexo A).

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciaremos a discussão sobre os resultados encontrados na pesquisa a partir da correlação entre as quatro dimensões construídas na escala atitudinal do tipo Likert, aplicada ao corpo discente do Curso Técnico em Enfermagem do SENAC – Unidade Tiradentes. A partir das quatro categorias frutos da análise do conteúdo na modalidade temática proveniente das entrevistas semiestruturadas aplicadas ao corpo docente.

Foram considerados dois eixos de análise conforme descrito anteriormente que foram sexo e faixa etária. No processo de validação estatística, ambos não interferiram nos resultados, portanto foram considerados para esta discussão.

Figura I – Correlação das Dimensões obtidas pela escala atitudinal do tipo Likert e as Categorias oriundas das entrevistas semiestruturadas da dissertação “**Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do Técnico em Enfermagem em cenários de prática**”, São Paulo, 2018.



Para cada dimensão, foram elaboradas cinco asserções buscando identificar a percepção dos respondentes sobre o objeto pesquisado. As mesmas foram validadas em seu conteúdo por meio das equivalências semântica, cultural e conceitual. Estas receberam uma pontuação que utilizou a escala 4/3/2/1 e por último foram randomizadas. A seguir, foi realizado um pré-teste entre pares, incorporadas as contribuições e aplicada ao corpo discente do curso Técnico em Enfermagem do SENAC, Unidade Tiradentes.

Após a aplicação, a escala foi validada estatisticamente quanto a sua dispersão e confiabilidade, tendo em relação ao primeiro aspecto de 10% (a literatura recomenda até 40%) e em relação à confiabilidade, foi obtivemos 0,85%, o que denota solidez estatística (Anexo C).

Quadro IV – Média das Dimensões e Asserções validadas da Dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do Técnico em Enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2018.

Dimensões	Asserções iniciais	Asserções validadas	Média
Dimensão 01: Competências docente para o exercício da avaliação no processo de ensino/aprendizagem em cenários de prática	1, 5,9, 13, 17	1, 5,9, 13, 17	3,56
Dimensão 02: Critérios Institucionais de avaliação do curso Técnico em Enfermagem em	2, 6, 10, 14, 18	2, 6, 10, 14, 18	3,68

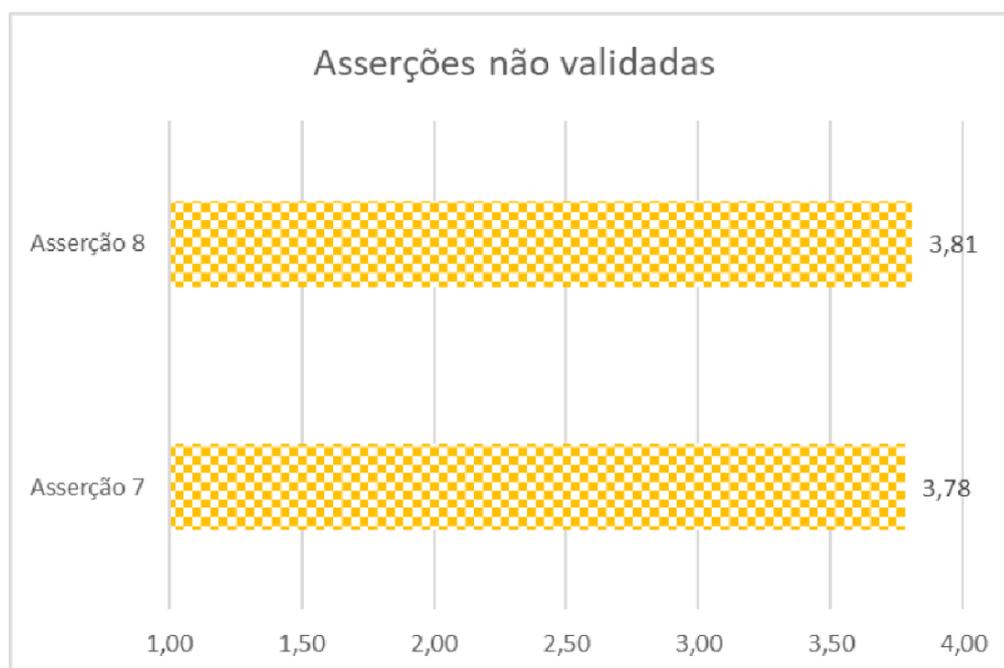
cenários de prática			
Dimensão 03: Avaliação e práticas assistenciais no processo ensino-aprendizagem em cenários de prática	3, 7, 11, 15, 19	3, 11, 15, 19	3,70
Dimensão 04: Relacionamento Docente/aluno frente à avaliação em cenários de prática	4, 8, 12, 16, 20	4, 12, 16, 20	3,52

Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico I nos mostra as asserções não validadas, respectivamente A7 e A8, marcadas por consensos positivos. É importante esclarecer que do ponto de vista estatístico ambas não tiveram dispersão e por isso não foram consideradas. Contudo, do ponto de vista qualitativo, ambas evidenciaram aspectos de suma importância no processo formativo do Técnico em Enfermagem do SENAC.

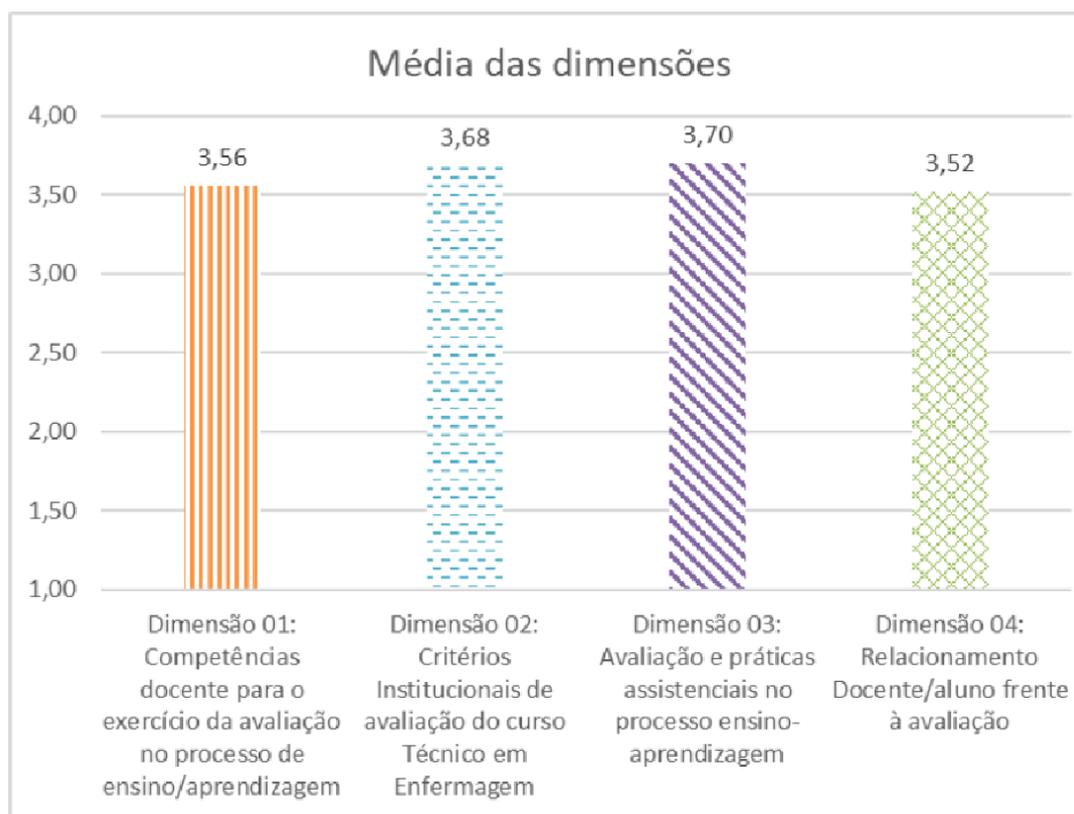
A asserção A7 defendeu “A avaliação e as práticas assistenciais são reconhecidas pelos alunos e docentes como uma atividade pedagógica.” obtendo 3,78 pontos e a asserção A8 “A relação docente/aluno do Curso de Técnico em Enfermagem deve ser pautada pela ética e pelo diálogo.” obtendo 3,81 pontos. Como podemos perceber, o cenário de prática é, em si, um cenário de aprendizagem como prevê o SUS e os discentes o reconhece desta forma. Outro aspecto relevante foi a identificação da ética e do diálogo como elementos de integração entre docentes e discentes (BRASIL, lei 8080).

Gráfico I – Asserções não validadas e suas respectivas médias da Dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do Técnico em Enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2018.



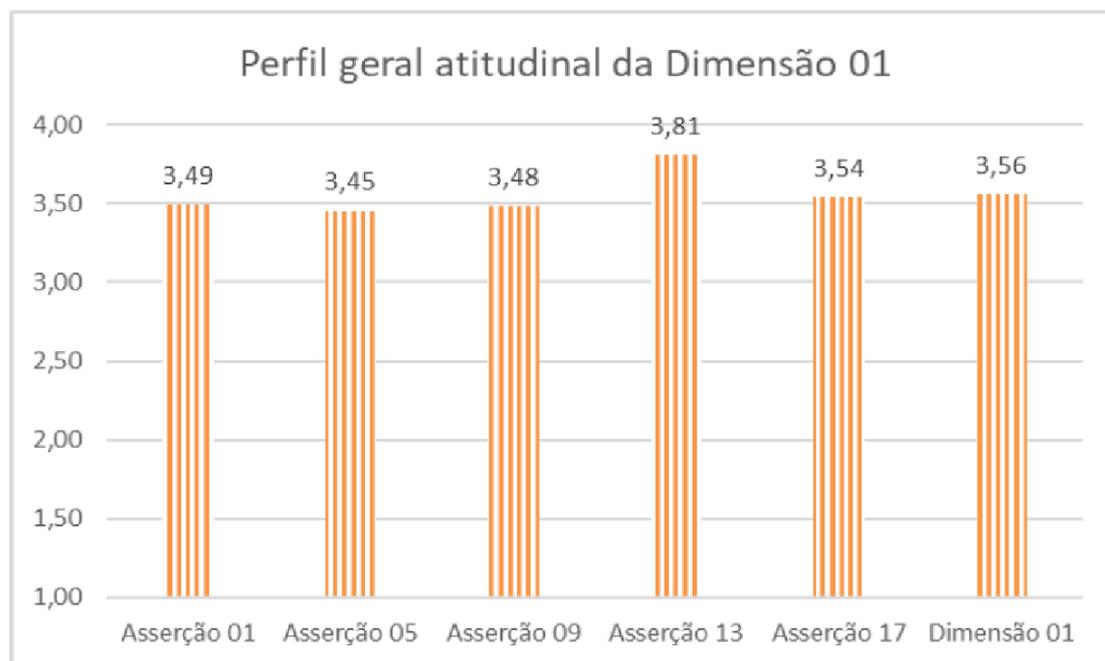
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico II – Perfil Geral Atitudinal da Dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do Técnico em Enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2018.



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico III – Perfil Atitudinal da dimensão D1 “Competências docentes para o exercício da avaliação no processo de ensino/aprendizagem em cenários de prática”, São Paulo, 2018.



Fonte: Dados da pesquisa

A dimensão D1 intitulada “Competências docentes para o exercício da avaliação no processo de ensino/aprendizagem em cenários de prática.” obteve 3,56 pontos, ficando numa zona de conforto e, assim, evidenciando assertividade no desenvolvimento das competências avaliativas em cenários de prática no referido curso.

SORDI (1995, p.14) nos fala sobre a centralidade da avaliação em cenários de prática,

A avaliação é dentre os elementos que constituem o processo de ensino, aquele que melhor retrata uma concepção teórica da educação e que, por sua vez, melhor traduz uma concepção teórica de sociedade.

Esta importância é reiterada por FREITAS (1995, p. 144),

No estudo binômio objetivos/avaliação deveremos começar pelo exame da avaliação. Isso se deve ao fato de que o exame da avaliação permite desvelar os objetivos reais e não somente os proclamados.

A asserção A1 defendeu que “Os docentes do curso Técnico em Enfermagem do SENAC

reconhecem as dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de ensino/aprendizagem.” e os alunos mostraram-se inclinados a concordar (IC) com uma pontuação de 3,49. Essa percepção foi corroborada na asserção A5, que apontou “Os docentes do curso Técnico em Enfermagem do SENAC acompanham de maneira comprometida e acessível às atividades realizadas no estágio.” e os discentes voltaram à inclinação à concordância (3,45) apontando para a boa relação docente/discente.

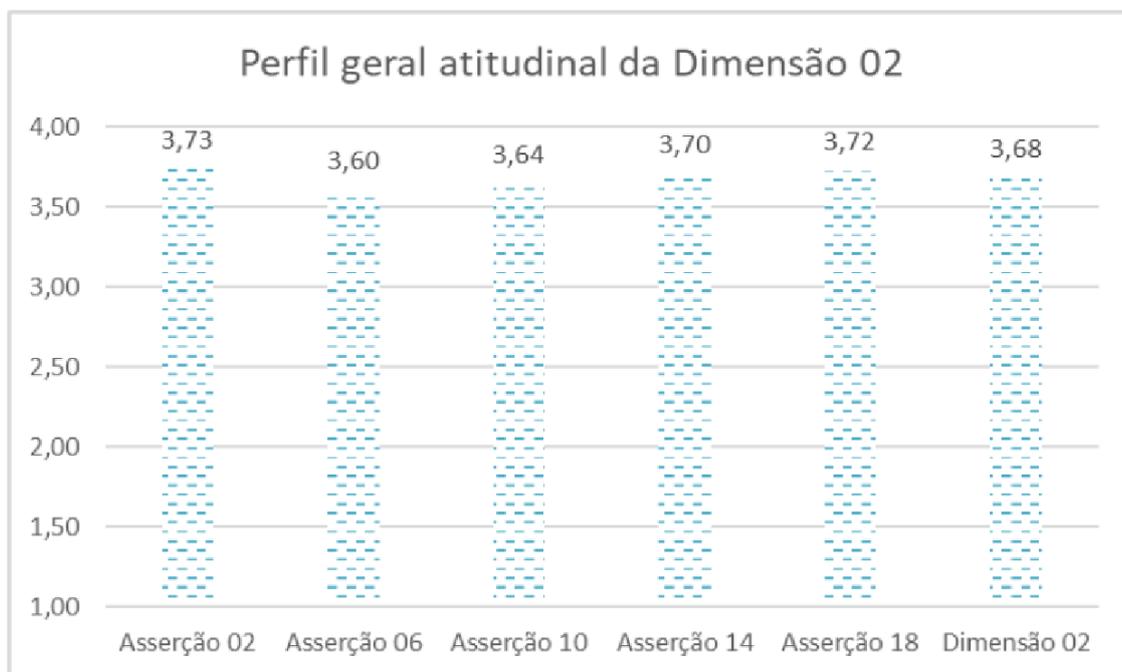
Na Asserção A9, sustentou-se que “Os docentes do curso Técnico em Enfermagem do SENAC demonstram conhecimento necessário sobre o papel da avaliação no momento do estágio.”, apresentado 3,48 pontos, explicitando o reconhecimento dos alunos em relação ao domínio dos docentes quanto à avaliação e o seu uso como uma ferramenta do processo de ensino/aprendizagem. Podemos observar essa questão na asserção A17 que defendeu que “Os docentes do curso Técnico em Enfermagem do SENAC compartilham ao longo dos estágios os resultados (avaliação) previamente alcançados com os discentes, mostrando os pontos a serem melhorados.”, mostrando 3,76 pontos. Fato que evidencia a compreensão dos alunos quanto ao desenvolvimento por parte dos docentes de uma avaliação de caráter formativo.

Por último, os alunos reconheceram a asserção A13 “Os docentes do curso Técnico em Enfermagem do SENAC possuem competência técnica necessária (vivência) e didática na construção do conhecimento.”, apresentando 3,24 pontos, ou seja, o corpo discente reconhece a vivência prática e experiência profissional de seus docentes o que é condição necessária para a formação em saúde, mas não suficiente já que a competência pedagógica/didática se constitui o saber necessário para o ofício de educador.

Como síntese desta dimensão, entendemos que as competências docentes previstas na literatura (FERREIRA, 1999; 2013; FREITAS, 1995; SORDI, 1995) como relevantes para o exercício da avaliação como elemento norteador do processo ensino/aprendizagem estão presentes no corpo docente do Curso Técnico em Enfermagem do SENAC. Foram elas:

- O reconhecimento prévio das dificuldades apresentadas pelos discentes por meio de uma postura acessível e comprometida;
- A compreensão do corpo docente sobre a avaliação como um importante instrumento norteador do processo de ensino/aprendizagem e seu desenvolvimento em suas três perspectivas: diagnóstica, formativa e somativa;
- A presença de experiência técnica - profissional do corpo docente aliada a uma apropriação dos elementos pedagógicos e didáticos na formação em saúde.

Gráfico IV – Perfil Atitudinal da dimensão D2 “Critérios Institucionais de Avaliação do Curso Técnico em Enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2018.



Fonte: Dados da pesquisa

A dimensão D2 tratou dos Critérios Institucionais de Avaliação do Curso Técnico em Enfermagem. Essa dimensão obteve 3,68 pontos demonstrando a presença de elementos fortalecedores do processo de ensino/aprendizagem. FREIRE (1998, p. 131) nos fala sobre os sistemas avaliativos e sua verticalização tão prejudicial ao trabalho pedagógico,

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar **a** como caminho do falar **com**.

A asserção A2 “Os critérios institucionais de avaliação do curso Técnico em Enfermagem do SENAC foram discutidos e apresentados aos alunos antes da sua execução.” obteve 3,73 pontos, demonstrando a ciência dos mesmos quanto aos objetivos previstos e como o processo avaliativo seria desenvolvido. Fato que é corroborado pela asserção A18 “Os critérios institucionais de avaliação do curso Técnico em Enfermagem do SENAC fazem parte do cotidiano das minhas

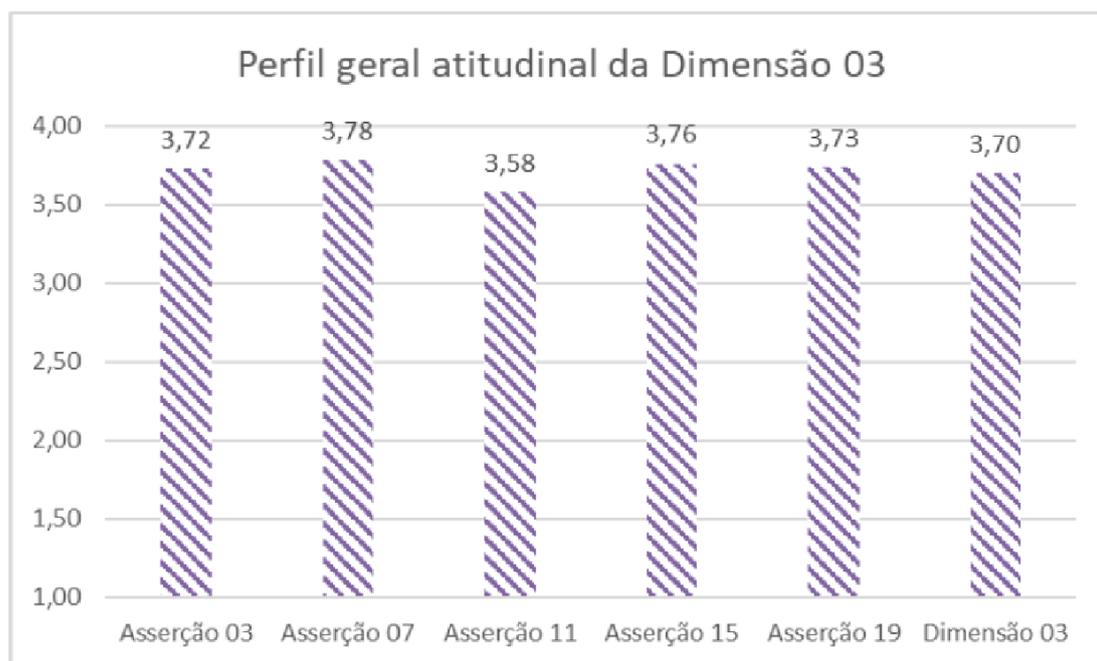
atividades teórico/práticas.” com a pontuação 3,82, sinalizando que o corpo docente do SENAC estabeleceu junto aos seus discentes o compromisso com os objetivos de formação mediados pela avaliação.

O reconhecimento das perspectivas diagnóstica, formativa e somativa da avaliação foram observados pelo corpo discente por meio das asserções A6, A10 e A14, respectivamente “A avaliação utilizada no curso Técnico de Enfermagem do SENAC prevê um diagnóstico do meu conhecimento inicial, o acompanhamento da minha formação e o desenvolvimento dos indicadores das unidades curriculares (menção final).”, “Os critérios institucionais de avaliação utilizados no curso Técnico em Enfermagem do SENAC promovem um aprendizado baseado na “ação-reflexão-ação.”, “Os critérios institucionais de avaliação do curso Técnico em Enfermagem do SENAC me permite perceber o meu desenvolvimento pedagógico.”, que apresentaram a pontuação de 3,60, 3,64 e 3,70, respectivamente.

Como síntese desta dimensão percebe-se uma assertividade no compartilhamento dos critérios avaliativos realizado pelo corpo docente, aspecto reconhecido pelos alunos. Foram eles:

- Reconhecimento por parte dos discentes de que os critérios de avaliação apresentados e pactuados pelos docentes antes, durante e após o momento prático do estágio foram importantes para o balizamento do processo formativo;
- Reconhecimento por parte dos discentes como partícipes do processo avaliativo, na medida em que o mesmo se coloca como prática cotidiana do curso em questão;
- Presença de uma relação pedagógica dialógica entre docentes e discentes, elemento facilitador do processo formativo.

Gráfico V – Perfil Atitudinal da dimensão D3 “Avaliação e práticas assistenciais no processo ensino-aprendizagem em cenários de prática”, São Paulo, 2018.



Fonte: Dados da pesquisa

A dimensão D3 intitulada “Avaliação e práticas assistenciais no processo ensino-aprendizagem.” ficou numa zona de conforto com 3,70 pontos.

O cuidado integral, interprofissional exige uma postura crítica e ampliada de todas as dimensões humanas.

Essas características são importantes, pois:

As necessidades (ou carências) que um docente ou qualquer outro profissional possa identificar na sua formação dependem da capacidade de análise crítica que possua sobre seu trabalho, o qual, por sua vez, depende da qualidade dos conhecimentos que possui. (SARRAMONA, 1998, p. 55).

A asserção A3 “Os alunos são estimulados pelos docentes a desenvolverem uma visão crítica e reflexiva sobre a prática assistencial na qualidade do cuidado prestado.”, com 3,72 pontos, nos mostra que os mesmos reconhecem essa perspectiva formativa que no âmbito da enfermagem, especialmente no nível técnico, tem uma relevância na assistência à saúde. Essa afirmação ancora-se no reconhecimento de que os técnicos de enfermagem se constituem o maior número de profissionais dentro da categoria profissional.

Essa asserção revelou uma percepção distante da marca tecnicista ainda tão presente nesse processo formativo conforme descreve Conever, (2013, p.938):

Percebe-se neste recorte que a formação está relacionada com atividades de natureza técnica. O cuidado administrado pelos profissionais não raro é realizado de forma mecânica, norteado por tarefas, seguindo rigidamente normas e prescrições. As relações pessoais, por sua vez, quase sempre se apresentam frágeis. A habilidade técnica é priorizada em detrimento da relação estabelecida entre as pessoas. A tendência Tecnicista afasta o profissional/educando da realidade social enfocando apenas a visão biologicista e tecnicista do processo saúde-doença

O “saber” e o “fazer” na formação em saúde são competências complementares e o nosso sistema de saúde, o SUS, se coloca como palco pedagógico, conforme descreve Netto et al (2018 p.3):

Acredita-se que o processo de formação dos profissionais de saúde deve ter como foco a educação transdisciplinar permanente e a educação em saúde dos usuários, para que sejam capazes de desempenhar, com autonomia, o controle das suas próprias vidas e da coletividade. Nesse sentido, para disseminar o conhecimento sobre os atuais paradigmas de saúde e de promoção da saúde, uma ampla expectativa recai sobre o processo de qualificação dos profissionais que atuam nessa área.

A Asserção A7 aponta nesta direção ao defender que “A avaliação e as práticas assistenciais são reconhecidas pelos alunos e docentes como uma atividade pedagógica.”, com 3,78 pontos, reforçando que a atividade prática foi reconhecida como momento pedagógico pelos docentes e discentes.

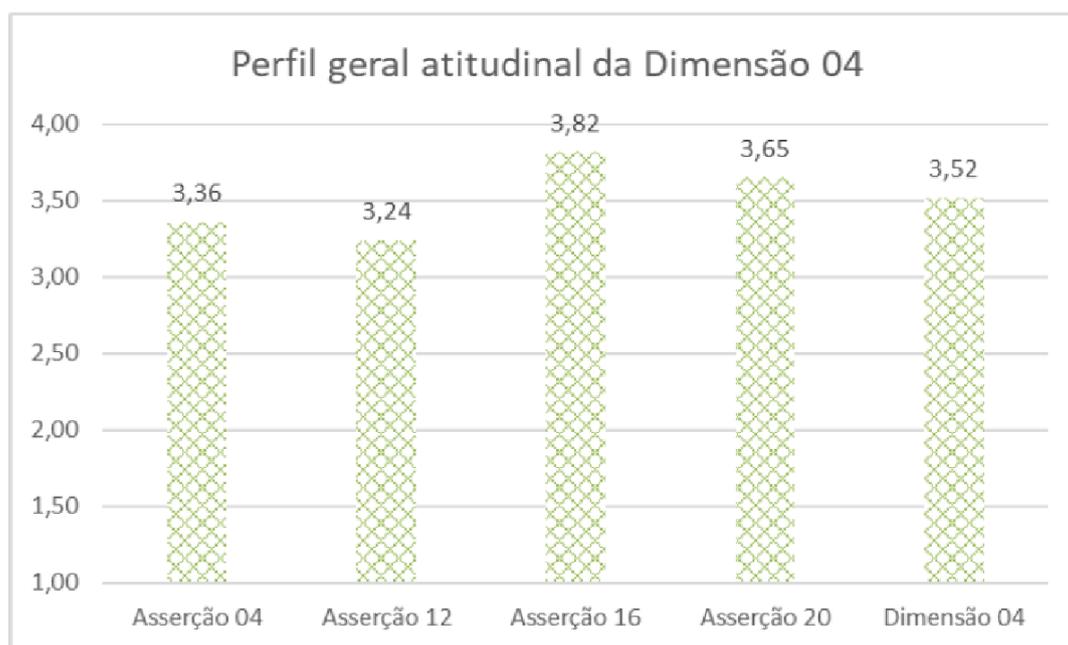
Evidentemente esta perspectiva viabiliza-se por processos formativos inovadores, que abrigam a problematização, a contextualização do cuidado prestado. A asserção A11 evidencia a presença de tal modelo no Curso Técnico de Enfermagem do SENAC ao defender que “O docente deve desenvolver uma aprendizagem problematizadora, com contextualização, por meio de um modelo de ensino/aprendizagem dinâmico e inovador.” com 3,58 pontos. Essa percepção é reforçada na asserção A15, que defendeu que “A boa articulação da teoria/prática na atividade do docente estimula a qualificação do cuidado, melhora o ensino e o processo de aprendizagem contribuindo para uma avaliação eficaz.”, com uma pontuação de 3,76.

Por fim, os alunos concordam com a asserção A19 com 3,54 pontos que afirmou que “O docente analisa e comenta com os alunos os resultados das atividades desenvolvidas, corrigindo erros e esclarecendo dúvidas ao longo da sua formação.”, enfatizando que os docentes participam de forma ativa e crítica de todas as etapas do processo ensino/aprendizagem.

Como síntese desta dimensão, é perceptível a presença do estímulo a crítica e reflexão,

assim como do trabalho pedagógico inovador. São marcas importantes a presença de estímulo à crítica e a reflexão no desenvolvimento pedagógico e prático da formação, a presença de inovação pedagógica, a presença de um processo problematizador de ensino/aprendizagem e, por fim, a presença da avaliação formativa.

Gráfico VI – Perfil Atitudinal da dimensão D4 “Relacionamento Docente/aluno frente à avaliação”, São Paulo, 2018.



Fonte: Dados da pesquisa

A última dimensão D4 intitulada Relacionamento docente/aluno frente à avaliação, obteve uma pontuação média de 3,52 pontos. Essa dimensão ficou com um resultado confortável e permanece em consonância com o que descreve LUCKESI (1998, p.171):

O ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento. Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si só, é um ato acolhedor, integrador, inclusivo.

A asserção A4, com 3,36 pontos, defendeu que “No processo de ensino/aprendizagem do Curso de Técnico em Enfermagem do SENAC as dificuldades apresentadas pelos alunos são consideradas pelo docente no momento da avaliação.”. Podemos perceber que, se tratando de um corpo discente trabalhador, esse aspecto é extremamente contributivo para o desenvolvimento de

um processo formativo pautado pelos limites e pelas possibilidades que essa condição do trabalho impõe.

Essa postura é reiterada na identificação discente de uma relação dialógica e ética com os professores conforme observamos na asserção A8, com 3,81 pontos “A relação docente/aluno do Curso de Técnico em Enfermagem do SENAC deve ser pautada pela ética e pelo diálogo.”, a qual mesmo não sendo validada contribuiu para discussão dos dados.

A constatação de uma relação docente/discente marcada pelo compromisso com o ensino/aprendizagem é mais uma vez reiterada na asserção A12 “A relação docente/aluno do Curso de Técnico em Enfermagem do SENAC permanece inalterada após os apontamentos pedagógicos no ensino/aprendizagem prática.”

FREIRE (1998) nos fala dos saberes necessários para a docência apontando para a centralidade do compromisso com a construção do conhecimento permeada pelo o que ele denomina de “genuíno bem querer”.

Essa percepção é confirmada com a asserção A16 que descreve “A relação docente/aluno do Curso de Técnico em Enfermagem do SENAC é fundamental no desenvolvimento das competências e conhecimentos que me preparam para a avaliação e o exercício profissional.”, com a pontuação de 3,70.

Guarnieri (2000, p.48) nos apresenta:

Professor e alunos precisam ser parceiros igualmente responsáveis por processo de busca e construção do conhecimento em sala de aula. Em qualquer grau ou situação de ensino, a relação ensinar-aprender é antes de tudo uma relação em que está em jogo o processo de comunicar pensamentos. É uma via de mão dupla, porque comunicar pensamentos implica por parte de quem ensina, intenção, esforço, preparo, sair de só, caminhar em direção ao outro, (pré) ver o outro (o que aprende); da mesma forma que implica por parte de quem aprende: intenção, esforço, preparo, sair de si, caminhar em direção ao outro (que ensina) e as ideias, as relações e os valores expressos nos pensamentos comunicados.

Ainda em consonância com as asserções A12 e A16, a asserção A20, com 3,72 pontos, defendeu que “O processo avaliativo desenvolvido do Curso de Técnico em Enfermagem do SENAC proporciona uma efetiva construção nas relações sociais entre mim, meus colegas, professor, paciente e funcionários do local de estágio.”. O que demonstra que as relações interpessoais na assistência à saúde demandam princípios básicos das práticas colaborativas, da compreensão da importância de um trabalho interprofissional.

A Organização Mundial da Saúde OMS (2010) aponta para a prática colaborativa como organização necessária de trabalho para o século XXI. Define seus pressupostos como:

São processos onde vários profissionais de saúde trabalham “COM e PARA” (e não somente juntos) na construção de um padrão sustentável de saúde.

E ainda,

Oportunidade para mais e melhores trocas sobre o exercício da saúde de qualificação da assistência e na futura formação de recursos humanos em saúde.

Dentro dessa perspectiva, Batista (2012, p.25), aponta:

Dentre estes e outros desafios, a necessidade de integração assume ponto de destaque. Integração entendida numa perspectiva de novas interações no trabalho em equipe interprofissional, de troca de experiências e saberes e posição de respeito à diversidade, possibilitando-se, com isso, a cooperação para o exercício de práticas transformadoras, parcerias na construção de projetos e exercício permanente do diálogo.

Como síntese desta dimensão percebe-se um relacionamento pedagógico, marcado pelo diálogo, pela harmonia e pelo compromisso de ambas as partes no Curso Técnico em Enfermagem do SENAC. Características intrínsecas a essa conclusão são a presença de avaliação diagnóstica, a presença de parâmetros éticos no processo formativo, a relação dialógica e acolhedora presente entre professor, alunos, instituição concedente de estágio e paciente e, por fim, a manutenção da boa relação entre docente e discente frente aos resultados ruins.

A seguir, apresentaremos as categorias geradas pelas entrevistas semiestruturadas aplicadas ao corpo docente do curso Técnico Enfermagem do SENAC conforme Figura 1 apresentada anteriormente:

- Categoria 1: Contribuições do estágio para o processo de integração teórica e prática.
- Categoria 2: Critérios institucionais para o ensino/aprendizagem.
- Categoria 3: Avaliação como instrumento norteador do processo ensino/aprendizagem.
- Categoria 4: Contribuições das competências comunicacionais/relacionais na formação do Técnico em Enfermagem.

A categoria 1 originou-se da questão: Como você vê a atividade de estágio na formação do Técnico de Enfermagem?

Nesta questão, as Unidades de Registro - UR mais citadas foram: Atividade Importante, Atividade Fundamental e Atividade Indispensável.

Tais UR podem ser identificadas nas falas abaixo,

“Fundamental [...] o estágio pensando na formação (onde o) aluno (deve) ver a questão da prática”. P1

“Acho de suma importância o momento de estágio [...] é o momento que eles vão muito apreensivos para o Campo, bem inseguros porque realmente tem muita diferença entre a teoria e a prática [...] mas no decorrer do estágio eles amadurecem e conseguem ver o paciente como um ser completo”. P2

“Eu vejo como indispensável, onde é o momento em que ele coloca em prática a realização dos procedimentos [...] existe necessidade da interação e comunicação para além de realizar tecnicamente o correto”. P10

Essa importância descrita pelos docentes para o momento de estágio é fruto do reconhecimento da relação dialógica existente entre docente e discente já identificada na análise das dimensões construídas anteriormente nessa pesquisa.

A percepção docente quanto ao “fazer” em saúde defendida por Lima (2014 p. 134) nos mostra que,

Na área da enfermagem o desafio do contexto social requer competências profissionais que implicam novos modos de saber, fazer e ser do enfermeiro e de sua equipe nos serviços de saúde em todos os níveis de atenção a fim, de assegurar que sua prática seja desenvolvida de maneira integral e perene com todas as instâncias do sistema de saúde, sendo capaz de refletir criticamente, analisar as problemáticas sociais, procurando alternativas de enfrentamento e resolução para as mesmas.

A categoria 2 foi fruto da questão “As orientações gerais sobre o estágio fornecidas à você pelo SENAC foram suficientes para o desenvolvimento do mesmo?”

Nesta questão, as Unidades de Registro UR mais citadas foram: sim, as informações passadas nos dão autonomia; sim, para mim é o suficiente; eu creio que sim, são bastante esclarecedoras.

Mais uma vez recorreremos às falas dos docentes,

“(Ao) chegamos aqui temos todas as orientações iniciais e (posteriormente) também as de retorno de estágio [...] somos orientados referentes aos feedbacks e a melhor forma de estar trabalhando no campo de estágio e acredito [...] eles nos dão uma estrutura boa para estar trabalhando no campo de estágio”. P1

“Então essas orientações que o docente recebe e que a coordenação em termos de proposta pedagógica repercute sim de forma positiva para o aluno”. P7

“O SENAC é uma instituição que ela tenta esclarecer o programa pedagógico para o professor, porém tem muita mudança e a mudança é muito rápida. Então por mais que a coordenação tente passar os aspectos pedagógicos, quando se volta do estágio sempre há dúvidas”. P4

Percebe-se que os docentes são orientados de maneira esclarecedora durante as reuniões pedagógicas, deixando-os cientes do processo pedagógico prático e os envolvendo nele.

Segundo Alves (2013 p.15), o momento entre docente e o ambiente educacional é descrito como,

É na integração entre o profissional e o ambiente de trabalho que o professor analisa e compreende a realidade; porém, se essa integração estiver desprovida de alguns conhecimentos, necessários e específicos para atuação, essa análise e compreensão da realidade poderão implicar em resultados negativos para os sujeitos envolvidos. A experiência é fundamental para que o conhecimento pragmático, seja construído, pois é o momento de ação, porém não é o único saber que subsidia as ações do professor, e, por esse motivo, os conhecimentos específicos do ofício de professor devem estar amalgamadas com essas ações.

Contudo, podemos observar que uma instituição de âmbito nacional como o SENAC apresenta modificações nas estratégias pedagógicas de forma recorrente que, como apontado pelo P4, gera dúvidas e insegurança na sua execução.

A categoria 03 foi fruto da questão: “Um instrumento de avaliação sistematizado para os estágios contribuiria para um melhor desenvolvimento da atividade? Por quê?”

Nesta questão, as Unidades de Registro UR mais citadas foram: acredito que sim; contribui e ajuda muito e ajudaria muito.

Nesse sentido, as UR em que os docentes destacaram em seus discursos foram:

“Sim, eu acredito que sim, um documento sistematizado com todas as questões a serem avaliadas [...] por que nós professores, alguma coisa acaba sendo esquecida”. P13.

“Falar em sistematização é realmente otimizar o nosso tempo, eu concordo que uma avaliação sistematizada, (pois) ela iria ajudar sim e na verdade é um norteador, pois as informações são diversificadas. (Sem o norte) isso pode comprometer um pouco a avaliação do aluno. Esse instrumento (deve) ter um campo de observação complementar para que esse professor possa por exemplo citar alguma ocorrência fazer o feedback específico” P7

Nota-se que a questão relacionada à utilização de um instrumento de avaliação para o momento prático é considerada importante pelos professores, pois na opinião dos mesmos os apontamentos realizados por eles sobre os alunos seriam mais precisos.

Ainda afirmam que:

“Porque quando você sistematiza, tem a questão que todos os alunos não conseguem fazer todos os processos naquele momento. Quando você recebe um aluno e os outros professores do SENAC olharem (para a avaliação) e avaliarem, vão ver o que o aluno desenvolveu de atividade no campo de estágio ou quem desenvolveu mais ou se desenvolveu menos (durante a evolução prática)”. P12

Além disso, descrevem que seria necessária a manutenção de um instrumento único, estruturado e aberto para registrar as observações individuais de evolução vivenciada em campo prático, deixando a possibilidade de construção e reconstrução das sinalizações pontuadas.

“Eu acho que contribuiria sim. Por que nortearia. Mas eu também acho que não poderia ser um equipamento que limite a visão do professor, (onde) se a gente quiser fazer uma observação ele (instrumento) esteja aberto”. P11

“Porque o estágio é formado por algumas etapas [...] e com esse instrumento sendo feito seria avaliado desde o começo uma única coisa depois a segunda coisa. Poderia ter um campo de observação”. P1

Nesta percepção, o aprender deve constituir um aprendizado no qual é possível vivenciar, discutir e rediscutir as situações vivenciadas.

Assim, Freire (2003, p.41) no diz que:

“Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer se como objeto”.

Por último a categoria 4 foi fruto da questão “Quais os aspectos que você considera fundamentais nesse instrumento?”

Nesta questão, as Unidades de Registro UR mais citadas foram: questões técnicas; pontualidade; assiduidade; postura; e comunicação verbal e não verbal.

Nesse sentido, as UR em que os docentes destacaram em seus discursos foram:

“Destaco avaliar técnicas, postura, responsabilidade, respeito, assiduidade, comportamento e expressão facial”. P3

“Acho importante avaliar procedimentos como a preparação de uma medicação, interesse, iniciativa do aluno, comportamento no seu dia a dia e a postura”. P5

“Aspectos éticos, orientações, mas, tem uma formação de caráter das pessoas. O relacionamento interpessoal - técnicas (básicas). P12

“Saber correlacionar a teoria com prática”.P13

“Acho que tem que ser compreensível para todos a avaliação, tentar deixá-la clara, deixar itens fechados e ter um espaço aberto para que o professor possa complementar com algo.” P10

As concepções dos docentes em relação ao que deve ser estudado e quais os pontos a serem observados durante a formação, nos mostram a complexidade da formação em saúde. Perrenoud (2001, p.48), nos diz:

Nas profissões humanistas todos têm de enfrentar a complexidade. Seja qual for a divisão do trabalho ela não dispensa os profissionais de cooperar e não impede que todos sejam confrontados individual ou coletivamente com as contradições que atravessam a sociedade o sistema educativo e o estabelecimento de ensino bem como as práticas individuais.

É importante destacar a forte presença da Escola Tecnista na formação técnica da enfermagem por meio da valorização de aspectos como a execução das técnicas, pontualidade, assiduidade, que obviamente são fundamentais dentro da profissão. Contudo, devem ser acompanhados de um processo crítico e reflexivo e de autonomia.

Vale problematizar que o “saber fazer” em profissões da saúde tem uma grande relevância na medida em que o erro na assistência pode levar a sérios danos ao paciente.

A percepção do corpo docente extraída por meio da Análise do Conteúdo em sua modalidade temática evidenciaram a sintonia com os alunos quanto ao compromisso da formação, as dificuldades que este processo emana e as marcas de uma formação ética, marcada pelo diálogo, pela responsabilidade em saber fazer. Essas questões podem ser potentes na qualificação do cuidado em saúde.

8. CONCLUSÃO

Nesse estudo foi analisada, na percepção dos docentes e discentes do curso Técnico em Enfermagem, a avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática.

Observamos a presença de sintonia entre docentes e discentes na concepção envolvendo o processo de avaliação prático no processo ensino-aprendizagem.

Conforme legislação específica compete ao docente supervisor o exercício da função de acompanhar e avaliar o período de estágio no desenvolvimento das atividades em cenários de práticas.

Por meio de análise das entrevistas, foi possível conhecermos, a partir dos docentes, o significado da importância do uso da avaliação como ferramenta no processo ensino/aprendizagem. Quatro categorias emergiram deste processo de análise do conteúdo, a saber:

- Categoria 1: Contribuições do estágio para o processo de integração teórica e prática;
- Categoria 2: Critérios institucionais para o ensino/aprendizagem;
- Categoria 3: Avaliação como instrumento norteador do processo ensino/aprendizagem;
- Categoria 4: Contribuições das competências comunicacionais/relacionais na formação

do técnico em enfermagem.

Os docentes defenderam a importância da qualificação técnica e pedagógica para atender as necessidades de formação dos futuros profissionais, sendo necessária a articulação da teoria e prática com base nas reais necessidades em saúde frente aos usuários e a sociedade.

Além disso, é importante considerar que o processo de aprendizagem entre docentes e alunos envolve uma abordagem cuja prática valorize a integralidade, o cuidado humanizado e uma postura crítica e reflexiva apreciando a ética profissional. Para tal, ficou patente à compreensão sobre o caráter pedagógico da docência e sua relevância na articulação teórico-prático do conhecimento. Destaca-se a adoção acertada pelo SENAC de indicadores norteadoras de avaliação no processo de formação em cenários de prática.

Diante de todo o processo educacional inovador, existem e coexistem determinados componentes de funcionalidade do processo ensino-aprendizagem que apontam para um olhar mais apurado a fim de atenuar os desafios que dele compõem. Em uma formação com a presença de sintonia, é necessário respeito à autonomia do discente, conforme descreve Freire (2003, p.59)

Outro saber necessário à prática Educativa e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir - inconclusão do ser que se sabe inconcluso -, é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. Do educando criança jovem ou adulto. Como educador devo estar constantemente advertido, com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir a afirmação várias vezes feita neste texto- o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez sérios éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade desvio ético não pode receber outra designação se não a transgressão.

Nesse contexto, pode-se observar que os docentes percebem os aspectos educacionais inovadores, presentes em todo o processo educacional, à luz das atribuições técnicas. Além disso, permanecem focados em uma avaliação criteriosa, didática e respeitosa, alinhando a perspectiva desse momento prático com o aluno, deixando-o envolvido e comprometido com as orientações pedagógicas.

Essa perspectiva também é descrita por Guarnieri (2000, p.48) que nos apresenta:

Ser professor, assim como ser aluno, implica uma relação de cumplicidade no que se refere ao compromisso com o ato de buscar conhecimentos a respeito do

conteúdo a ser ensinado, a respeito dos seres humanos envolvidos nessa relação, seu espaço e momentos históricos e a respeito de como realizar e aperfeiçoar, teórica e tecnicamente, tanto o trabalho de ensinar, quando o trabalho de aprender.

Pode-se observar que o compromisso do docente no processo ensino/aprendizagem permeia todas as etapas de aprendizagem, levando-o a avaliar o aluno dentro de critérios predefinidos. Em cenários de práticas, reconhecem a necessidade de um instrumento de avaliação para estágios, como norteador desse processo e respaldando-o em questões técnicas, sem deixar de buscar os preceitos educacionais.

Essa necessidade é corroborada por Freitas et al (2015, p. 723), que descreve:

A construção de instrumentos de avaliação tem sido um movimento crescente à medida que alguns professores entendem que avaliar faz parte do processo de aprendizagem, não é algo isolado do que se ensina, bem como do contexto da aprendizagem, e vai muito além da aferição e classificação, punição ou mero instrumento de controle ou expressão de poder. Na verdade, a avaliação deve contribuir para a efetivação de aprendizagens mais significativas em termos dos objetivos pretendidos e precisa ser estruturada considerando o contexto dos sujeitos a quem ela é dirigida.

A pesquisa revelou as percepções colhidas por meio da escala atitudinal do tipo Likert com os discentes que apontaram para uma assertividade no desenho da avaliação em campo de estágio realizada pelos docentes e entre elas cumpre destacar:

- O reconhecimento prévio das dificuldades apresentadas pelos alunos por meio de uma postura acessível e comprometida;
- A compreensão do corpo docente sobre a avaliação como um importante instrumento norteador do processo de ensino/aprendizagem e seu desenvolvimento em três perspectivas: diagnóstica, formativa e somativa;
- A presença de experiência profissional do corpo docente aliada a uma apropriação dos elementos pedagógicos e didáticos na formação em saúde;
- Reconhecimento por parte dos discentes que os critérios de avaliação apresentados e pactuados pelos docentes antes, durante e após o momento prático de estágio foram importantes para o balizamento do processo formativo;
- Reconhecimento por parte dos alunos como partícipes do processo avaliativo, na medida em que o mesmo se coloca como prática cotidiana do curso em questão;
- Presença de uma relação pedagógica dialógica entre docentes e discentes, se constituindo como elemento facilitador do processo formativo;

- Presença de estímulo à crítica e à reflexão no desenvolvimento pedagógico e prático da formação;
- Presença de inovação pedagógica;
- Presença de um processo problematizador de ensino/aprendizagem;
- Presença de parâmetros éticos no processo formativo;
- Relação dialógica e acolhedora presente entre professor, aluno, instituição concedente de estágio e paciente;
- Manutenção da boa relação entre professor e aluno frente aos resultados ruins.

Os achados obtidos após a análise da escala tipo Likert respondida pelos discentes convergem para as menções descritas pelos docentes durante a entrevista. Importante notar que existe uma cumplicidade e confiança conquistada no percurso dos momentos de prática, apontado como uma conquista do ponto de vista pedagógico. Contudo, os alunos concordam que é importante sistematizar o processo de avaliação em cenários de prática atrelando-os a um momento crítico e reflexivo, que seja capaz de alçar profissionais capacitados a exercerem a profissão dentro dos aspectos éticos e técnicos.

Essa pesquisa também apontou limitações no processo formativo desenvolvido pela instituição tais como:

- Inexistência de carga horária para reunião no mínimo quinzenal do corpo docente com o responsável técnico da unidade Tiradentes;
- Essa questão nos permite inferir que, na condição atual, as boas práticas não são compartilhadas com o corpo docente de maneira periódica, levando a uma descontinuidade do trabalho pedagógico desenvolvido;
- Outra limitação encontra-se no tipo de contrato de trabalho que prevê interrupção, o que muitas vezes inviabiliza a permanência de bons profissionais;
- A opção por um Plano Nacional desconsidera as enormes diferenças socioeconômicas do nosso país, levando a mudanças muitas vezes desnecessárias no âmbito local.

Como contribuições para as limitações apontadas acima, sugerimos:

- A implantação de carga horária semanal renumerada para reuniões pedagógicas;

- Alteração na forma de contratação eliminando períodos de interrupção;
- Manutenção do Plano Nacional no âmbito dos parâmetros de gestão, mas com a valorização das características regionais.

A resolução das limitações descritas nesta pesquisa, evidentemente é de grande relevância para a manutenção da qualidade do processo formativo do Técnico em Enfermagem do SENAC – Unidade Tiradentes. Sabemos que aspectos orçamentários, trabalhistas demandam soluções complexas, porém, insistimos que a permanência do corpo docente, um horário reservado para a discussões pedagógicas entre outros, daria a estabilidade necessária para este trabalho.

Vale ressaltar a importância da formação do Técnico em Enfermagem no processo do cuidado, pois os mesmos se constituem como o maior contingente profissional ligado a assistência direta ao paciente, em todos os níveis de atenção à saúde.

O Técnico em Enfermagem é responsável em levar a promoção da saúde à população. Por sua vez, em nível terciário de atenção à saúde ou na alta complexidade, esse mesmo profissional assume a assistência de pacientes críticos ou em estado grave.

Assim, qualificar a formação técnica em enfermagem é contribuir de forma efetiva para qualificação da saúde do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. A; BORTOLUZZI, V. A. **A relação entre ensinar e aprender a profissão docente: reflexões e ações do PIBID – Centro Universitário Franciscano**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 184p. 2013

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, N.A. & BATISTA, S.H. **A docência em saúde: desafios e perspectivas in BATISTA, N.A. & BATISTA, S.H. (Org.) Docência em Saúde – temas e experiências**. São Paulo: Editora Senac, p.17 - 31, 2004.

BATISTA, N.A. **Educação Interprofissional em Saúde: concepções e práticas**. Caderno FNEPAS. V.2, 2012, p. 25-28.

BRANDALISE, L. T. **Modelos de medição de percepção e comportamento: uma revisão 2005**. Disponível em: <<http://www.lgti.ufsc.br/brandalise.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988, Título VIII da Ordem Social, Capítulo II, Seção II, Artigo 200-III**. Senado, Brasília: DF. 1988. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 fev. 2018.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as leis n.º 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.

BRASIL. **Lei No. 5.154/2004, de 23 de julho de 2004**. Brasília: DF. 2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 12 jun. 2017

BRASIL. **Lei No. 8080/90, de 19 de setembro de 1990**. Brasília: DF. 1990. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8080.htm Acesso em: 14 fev. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA**. Documento Base. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 28 jun. 2017.

BRUNO, L. F. C. - **Levantamento da Qualidade de Vida no Trabalho**. Universidade do Amazonas, 1999.

CARDOSO, R. B.; JANSEN, B. **Programa de Educação Permanente para o Uso do Prontuário Eletrônico do Paciente na Enfermagem**. Journal Of Health Informatics, v. 9, p. 25-35, 2017.

CONEVER, B. P. et al. **Tendências pedagógicas na produção do conhecimento em educação em enfermagem do estado de São Paulo**. REBEn - Revista Brasileira de Enfermagem, nov-dez; 66(6): 935-41. 2013

Conselho Regional de Enfermagem – São Paulo. Disponível em: <<http://www.coren-sp.gov.br/node/40194>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

FERNANDES PEREIRA, F. GILBERTO et al. **Avaliação do estresse e a inserção de acadêmicos de enfermagem na prática hospitalar**. Investigación y Educación en Enfermería, v. 32, n. 3, p. 430–437, 2014.

FERREIRA, B. J. **Rediscussão da Formação dos Profissionais de Enfermagem de Nível Médio: Um Desafio Contemporâneo?** Revista Campineira de Enfermagem, v. 2, p. 13-16, n. 1999.

FERREIRA. B. J. **As políticas indutoras e a formação em saúde**. IN: BATISTA, N. A; BATISTA, S. H. S. S. (Org.) Docência em saúde: tema e experiências. 2ª ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, p. 183-200, 2014.

FERREIRA. B. J. **Inovações na formação médica: reflexos na organização do trabalho pedagógico**. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2004.

FERREIRA. B. J; BATISTA, N. A; BATISTA, S. H. S. S. **O Processo Ensino/Aprendizagem no Mestrado Profissional – MP-Norte: Análise de experiência**. Enseñanza de la Ciencias, v. extra, p. 1246, 2013.

FRANCO, M. E. D. P. **Universidade: pesquisa e inovação, o Rio Grande do Sul em perspectiva**. Passo Fundo: Ediupf: Edipucrs, 1997.

FREIRE, M. et al. **Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão, instrumentos metodológicos II**. São Paulo: Artcolor, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

FREITAS, L.C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, S.P: Editora Papirus, 1995.

FREITAS, M. A. O; et al. **Construindo instrumentos de avaliação para prática do aluno em cuidados intensivos/emergência**. Estudos em avaliação educacional, v. 26, n. 63, p. 716–740, set/dez. 2015.

FRIAS, M. A.; TAKAHASHI, R. T. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem: seu significado para o aluno de ensino médio de enfermagem.** Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 36, n. 2, p. 156–163, 2002.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **O que é pedagogia.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GODOY, A. **Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, mar./abr. p. 57-63, 1995.

GÓES, F. DOS S. N. DE et al. **Necessidades de aprendizagem de alunos da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem.** REBEn - Revista Brasileira de Enfermagem, v. 68, n. 1, p. 20–25, 2015.

GUANIERI, M. R. **Aprendendo a ensinar: caminho nada suave da docência.** Campinas, SP: Programa de Pós graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, 2000.

HIGARASHI, I. H.; NALE, N. **O estágio supervisionado de enfermagem em hospitais como espaço de ensino-aprendizagem: uma avaliação.** Ciência, Cuidado e Saúde. v. 5, p. 65–70, 2006.

LANDIM, F. L. P. et al. **Uma reflexão sobre as abordagens em pesquisa com ênfase na integração qualitativo-quantitativo.** Revista Brasileira em Promoção da Saúde. UNIFOR, Fortaleza, v 19, n. 1, p 53-58, 2006.

LIMA, T. C. et al. **Estagio curricular supervisionado: análise da experiência discente.** REBEn - Revista Brasileira de Enfermagem, v. 67, n. 1, p. 133–140, 2014.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 1998.

MARRAN, A. L.; LIMA, P. G.; BAGNATO, M. H. S. **As políticas educacionais e o estágio curricular supervisionado no curso de graduação em enfermagem.** Trabalho, Educação e Saúde, v. 13, n. 1, p. 89–108, abr. 2015.

MELO, C.M.M. **Divisão social do trabalho e enfermagem.** São Paulo, Cortez, 1986.

MINAYO, M. C.S. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta.** IN: MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F; GOMES, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 33ª ed. Rio de Janeiro, Vozes, p 61-78, 2013.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1996.

MINAYO, M.C.S.; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9(3):239-262, jul./set., 1993.

MORAES, S. G; JUSTINO, M. L; FERREIRA, B. J; BARBOSA, E. P; BRUNO, L. F; PEREIRA, L. A. V. – **Development and Validation of Strategy to Assess Teaching Methods.** In: Progress in Education. V. 28. Nova Science Publishers, Inc, 2012.

NETTO, L. et al. **Prática reflexiva e formação profissional: aproximações teóricas no campo da Saúde e da Enfermagem.** Escola Anna Nery 22(1) 2018.

OLIVEIRA, M. M. **As Origens da Educação no Brasil Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino.** Ensaio: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004.

OLIVEIRA, T. M. V. **Escalas de Mensuração de Atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert.** Revista Administração online [online]. V.2, n.2, 2001.

OMS, **Declaração de Alma-Ata.Conferência Internacional sobre cuidados primários de Saúde.** USA, 1978. Disponível em http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/39228/5/9241800011_por.pdf. Acesso em: 14 fev. 2018.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Philippe Perrenoud, Monica GatherThurler, Lino Macedo Nilson Jose Machado e Cristina Dias Alessandrini; Trad. Claudia Schilling e Fatima Murad – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

RIBEIRO, P. R. M. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão.** *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. 1993, n.4, pp.15-30. ISSN 0103-863X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>.

SACRISTÁN, J. G; Gómez, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução Ernani F. Da Fonseca Rosa. 4. ed., Artmede, 1998.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa.** Tradução de Daisy Vaz de MORAES. 5. ed. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO (Estado). **CEE-SP – Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo.** Parecer 08/2000. Disponível em: www.ceesp.sp.gov.br.

SÃO PAULO. SENAC. Disponível em: <http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?tab=00002&subTab=00000&newsID=a8377.htm&testeira=453>. Acesso em: 09 jun. 2017.

SÃO PAULO. SENAC. Disponível em: <<http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a13124.htm&testeira=457>>. Acesso em 09 jun. 2017.

SÃO PAULO. SENAC. **Plano de Curso Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem**. São Paulo: SENAC, 2016.

SÃO PAULO. SENAC. Portal Senac. Disponível em: <<http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a724.htm&testeira=457/index.htm>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

SÃO PAULO. SENAC. **Proposta Pedagógica SENAC**. São Paulo: SENAC, 2005.

SARRAMONA, J. Teoría de la Educación. Madrid: Ariel, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SORDI, M. R. L. **A prática de avaliação do ensino superior: uma experiência na enfermagem**, São Paulo: Cortez; Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1995.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 5º ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

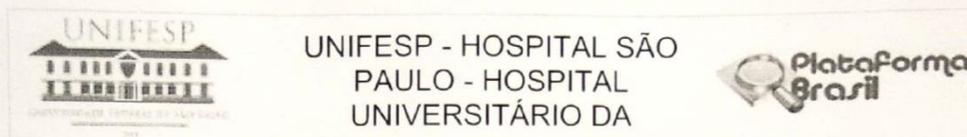
WHO. **Framework for Interprofessional Education & Collaborative Practice**. Geneva, Switzerland, 2010.

ZABALZA, M.A. **Diseño y Desarrollo Curricular**, Nancea Ediciones, Décima Edición, Madrid, España, 2009.

Anexo A – Aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo

	UNIFESP - HOSPITAL SÃO PAULO - HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DA	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: Avaliação do desenvolvimento das competências práticas na formação do Técnico em Enfermagem		
Pesquisador: ANDERSON ADAO RODRIGUES		
Área Temática:		
Versão: 2		
CAAE: 62111116.2.0000.5505		
Instituição Proponente: Universidade Federal de São Paulo		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 1.887.035		
Apresentação do Projeto:		
Projeto CEP/UNIFESP n: 1573/2016 (parecer final)		
<p>A Equipe de Enfermagem representa o maior quantitativo de profissionais dentro da assistência a saúde, contemplando todos os níveis de atenção, dentre esses o nível médio, representado pelo Técnico em Enfermagem. Para que esses profissionais possam exercer sua profissão, é importante que tenham uma formação profissional de nível técnico, com legislação específica e rigorosa, com carga horária total de 1800h, divididas em teoria e estágio. Nesse processo de ensino aprendizagem, a figura do docente é extremamente importante para mediar e construir as dimensões diagnóstica, formativa e somativa da avaliação. Este processo tem como objetivo o desenvolvimento das competências previstas na formação deste profissional. No momento do processo de ensino aprendizagem, a avaliação em campo dentro da prática assistencial é importante para que se possa fazer uma reflexão entre a teoria e prática desenvolvida por cada aluno, onde o docente deve sinalizar para o mesmo as competências desenvolvidas e as que necessitam ainda de desenvolvimento. Nesse contexto, essa pesquisa tem como objetivo identificar e analisar o processo de avaliação realizado no desenvolvimento das competências práticas na formação do Técnico em Enfermagem em uma</p>		
Endereço: Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14		
Bairro: VILA CLEMENTINO		CEP: 04.023-061
UF: SP	Município: SÃO PAULO	
Telefone: (11)5571-1062	Fax: (11)5539-7162	E-mail: secretaria.cepunifesp@gmail.com

Página 01 de 06



Continuação do Parecer: 1.887.035

escola privada. Para, além disso, será construído um instrumento de avaliação para um dos quatro momentos de estágios previstos no processo de formação.

Objetivo da Pesquisa:

- Hipótese: Qual o preparo do docente supervisor do campo da avaliação de estágio? Como é constituída e registrada a avaliação nos cenários de prática? Quais são os critérios de avaliação durante o estágio? Como os alunos são orientados a atingirem as competências práticas prevista para este momento da formação?

-Objetivo Primário:

Identificar e analisar o processo de avaliação realizado no desenvolvimento das competências práticas assistenciais na formação do Técnico em Enfermagem em uma escola privada. Construir um instrumento de avaliação para um dos quatro momentos de estágios previstos no processo de formação do Técnico em Enfermagem em uma escola privada.

-Objetivo Secundário: 1 - Conhecer o preparo do docente supervisor do campo de estágio no âmbito da avaliação nas suas perspectivas diagnósticas, formativa e somativa para o desenvolvimento das competências práticas assistenciais na formação do Técnico em Enfermagem. 2 - Analisar as orientações pedagógicas e os indicadores de plano do curso da instituição para a construção do processo avaliativo. 3 - Analisar o processo de implantação de um instrumento de avaliação a ser construído para implantação no processo de formação do Técnico em Enfermagem

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em relação aos riscos e benefícios, o pesquisador declara: -Riscos: Poderá ocorrer riscos mínimos, como constrangimento ou desconforto ao participante em responder alguma pergunta.

-Benefícios: Essa pesquisa poderá responder a questões relacionadas ao processo de ensino aprendizagem na formação do Técnico em Enfermagem, contribuindo para uma reflexão relacionada a avaliação na prática assistencial.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de mestrado do aluno Anderson Adão Rodrigues. Orientação de Dra. Beatriz Jansen Ferreira. Projeto vinculado ao CEDESS, Campus São Paulo.

Endereço: Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14
 Bairro: VILA CLEMENTINO CEP: 04.023-061
 UF: SP Município: SAO PAULO
 Telefone: (11)5571-1062 Fax: (11)5539-7162 E-mail: secretaria.cepunifesp@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.887.035

TIPO DE ESTUDO: Serão identificadas as percepções do corpo docente e discente quanto ao processo avaliativo no campo de estágio na formação do Técnico em Enfermagem. A pesquisa será quali-quantitativa de caráter exploratório descritivo com a utilização de entrevista semi-estruturada e escala atitudinal do tipo likert.

LOCAL: curso Técnico em Enfermagem do curso do SENAC -Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Unidade Tiradentes.

PARTICIPANTES: Será uma pesquisa com docentes e alunos de curso Técnico em Enfermagem.

PROCEDIMENTOS: -Serão consultadas as legislações que embasam a formação do ensino Técnico em Enfermagem no Brasil, a lei do exercício profissional, o projeto pedagógico da instituição, regimento educacional e o plano de curso do Técnico em Enfermagem da instituição de ensino pesquisada. - Serão aplicadas entrevistas semi-estruturadas aos docentes responsáveis pelo período de estágio - Será aplicado instrumento atitudinal do tipo Likert aos alunos após o momento de estágio. O referido instrumento será validado em seu conteúdo antes da aplicação e após a mesma quanto a dispersão e confiabilidade. - O processo de formação do curso possui 1800 de carga horário total, divididos em teoria e estágio. Será realizado pesquisa no momento da avaliação da prática assistencial, supervisionado por um Enfermeiro durante o momento prático em campo de estágio.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1- Foram apresentados os principais documentos: folha de rosto; projeto completo; Orçamento financeiro e cronograma apresentados adequadamente 2-TCLE a ser aplicado aos participantes 3- outros documentos importantes anexados na Plataforma Brasil: a)-autorização de responsável pelo SENAC - unidade Tiradentes para a realização da pesquisa no local (Pasta: Outros-Submissão 1; Documento: Termo_de_Autoricao_Senac.pdf)

Recomendações:

Nada consta

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de respostas de pendências ao parecer original consubstanciado CEP nº 1.855.664 de 08/12/2016, quanto aos seguintes questionamentos abaixo:

1-A metodologia está muito resumida: em que local (qual escola) será realizada a pesquisa? Foi enviado autorização de responsável pelo SENAC - unidade Tiradentes, e foi citado no TCLE que a pesquisa será no SENAC. Entretanto, esta informação deveria estar na metodologia tanto do

Endereço: Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14 **CEP:** 04.023-061
Bairro: VILA CLEMENTINO
UF: SP **Município:** SÃO PAULO
Telefone: (11)5571-1062 **Fax:** (11)5539-7162 **E-mail:** secretaria.cepunifesp@gmail.com



UNIFESP - HOSPITAL SÃO
PAULO - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO DA



Continuação do Parecer: 1.887.035

formulário de submissão da Plataforma Brasil, com no projeto detalhado.

R: Realizado a inserção da escola na qual será realizada a pesquisa na metodologia do projeto e na Plataforma Brasil.

CEP-UNIFESP: PENDÊNCIA ATENDIDA

2-Favor anexar o roteiro das entrevistas semiestruturadas aos docentes e o instrumento atitudinal que será aplicada.

R:O roteiro da entrevista semiestruturada em anexo.

CEP-UNIFESP: PENDÊNCIA ATENDIDA

O instrumento atitudinal do tipo likert, nesta pesquisa, terá íntima relação com os dados oriundos das entrevistas semiestruturadas. Como todo instrumento de percepção sua construção envolve boa aproximação com os documentos afetos ao objeto pesquisado e neste caso com os dados provenientes das entrevistas a serem realizadas com o corpo docente. Assim, pedimos aos avaliadores desta Plataforma a possibilidade de envio do referido instrumento ao longo do primeiro semestre de 2017. Este pedido pauta-se na falta de elementos neste momento para uma sólida construção. Do ponto de vista metodológico o instrumento atitudinal do tipo Likert terá as seguintes etapas:

Anterior a aplicação

1. Construção das dimensões à luz dos objetivos determinados na pesquisa;
2. Construção de 4 a 6 asserções para cada dimensão
3. Atribuição de pontos para cada asserção
4. Randomização das mesmas

Após aplicação:

1. Validação estatística quanto à dispersão das asserções e dimensões e confiabilidade.

CEP-UNIFESP: PENDÊNCIA ATENDIDA

3- Em relação ao TCLE: a)- todas as folhas devem ser numeradas (ex: 1/4, 2/4, etc.) as quais deverão ser rubricadas pelo pesquisador e pelo participante da pesquisa no momento da aplicação

Endereço: Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14

Bairro: VILA CLEMENTINO

CEP: 04.023-061

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)5571-1062

Fax: (11)5539-7162

E-mail: secretaria.cepunifesp@gmail.com



UNIFESP - HOSPITAL SÃO
PAULO - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO DA



Continuação do Parecer: 1.887.035

do TCLE.

R: Realizado a adequação na numeração do TCLE. Estou ciente da orientação em relação a rubrica do pesquisador e dos participantes em todas as todas as folhas do TCLE.

CEP-UNIFESP: PENDÊNCIA ATENDIDA

b)-no campo de assinaturas, além da assinatura, inserir local para o nome do participante e do pesquisador que irá aplicar o TCLE.

R: Inserido o campo com o nome do participante ao lado do campo assinatura no TCLE.

CEP-UNIFESP: PENDÊNCIA ATENDIDA

4-Rever a informação dada, no campo -Riscos-, que indica que a pesquisa não pode causar riscos. Conforme orientação da CONEP, lembramos que qualquer pesquisa com seres humanos pode causar algum risco, por mínimo que seja. No que diz respeito a esta pesquisa, por exemplo, a entrevista ou os questionários podem causar algum constrangimento ao participante.

R: Realizamos a adequação no campo Riscos como texto: Poderá ocorrer riscos mínimos, como constrangimento ou desconforto ao participante em responder alguma pergunta.

CEP-UNIFESP: PENDÊNCIA ATENDIDA

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP informa que a partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (anualmente), e o relatório final, quando do término do estudo.

PARECER ACATADO PELO COORDENADOR "ad ref"

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_794642.pdf	15/12/2016 16:28:55		Aceito
Outros	Carta_Resposta.docx	15/12/2016 16:21:30	ANDERSON ADAO RODRIGUES	Aceito

Endereço: Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14

Bairro: VILA CLEMENTINO

UF: SP

Telefone: (11)5571-1062

Município: SAO PAULO

Fax: (11)5539-7162

CEP: 04.023-061

E-mail: secretaria.cepunifesp@gmail.com



UNIFESP - HOSPITAL SÃO
PAULO - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO DA



Continuação do Parecer: 1.887.035

Outros	Entrevista_Semiestruturada_Docente.docx	15/12/2016 16:18:10	ANDERSON ADAO RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	15/12/2016 16:16:16	ANDERSON ADAO RODRIGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_versao_2.docx	15/12/2016 16:15:19	ANDERSON ADAO RODRIGUES	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_Senac.pdf	17/11/2016 19:48:59	ANDERSON ADAO RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	17/11/2016 19:32:04	ANDERSON ADAO RODRIGUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 08 de Janeiro de 2017

Assinado por:
Miguel Roberto Jorge
(Coordenador)

Endereço: Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14
Bairro: VILA CLEMENTINO **CEP:** 04.023-061
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)5571-1062 **Fax:** (11)5539-7162 **E-mail:** secretaria.cepunifesp@gmail.com

**Anexo B – Termo de Autorização Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial –
SENAC – Unidade Tiradentes.**



Termo de Autorização

Neste ato, e para todos os fins em direitos admitidos, autorizo expressamente o aluno abaixo identificado a realizar pesquisa no Senac, nos termos a seguir discriminados:

Modalidade: Pós-Graduação

Instituição: Universidade de São Paulo - UNIFESP

Curso: Programa de Mestrado Ensino em Ciências da Saúde

Aluno: Anderson Adão Rodrigues

Objetivos principais da pesquisa:

Identificar e analisar o processo de avaliação realizado no desenvolvimento das competências práticas assistenciais na formação do Técnico em Enfermagem em uma escola privada.

Construir um instrumento de avaliação para os quatro estágios previstos no desenvolvimento das competências práticas assistenciais na formação do Técnico em Enfermagem em uma escola privada.

Divulgação do nome do Senac: (X) sim () não

Procedimentos a serem utilizados:

Serão realizadas entrevistas semiestruturadas planejadas em um roteiro previamente elaborado, para ser aplicado aos docentes antes de ir ao campo de estágio após as orientações pedagógicas e no retorno do período de estágio; verificando se as impressões iniciais e no momento da prática atenderam as expectativas do processo ensino aprendizagem e a avaliação da prática assistencial, além de pesquisar se expectativas foram atendidas dentro do plano pedagógico do curso.

A escala atitudinal do tipo Likert será aplicada em alunos após as orientações de prática assistencial com os objetivos e as formas de avaliação da prática assistencial, bem como a aplicação do instrumento de avaliação direcionado para o momento pedagógico prático, possibilitando o retorno após o momento de estágio, a verificação do seu nível de concordância da avaliação realizada em campo de estágio, frente a proposta pedagógica, perfil profissional esperado e plano de curso do Técnico em Enfermagem

A Instituição ressalta que a participação dos alunos e funcionários não é obrigatória e que não devem ser realizadas como atividade de trabalho ou atividade acadêmica na Instituição. Ressaltamos também que os dados pessoais dos participantes devem ser preservados.

São Paulo, 20 de outubro 2016.

Assinatura Responsável

Senac — Unidade Tiradentes
Av. Tiradentes, 822 — Luz
CEP 01102-000 — São Paulo / SP — Brasil
Tel.: 11 3336 2000 Fax: 11 3336 2020
tiradentes@sp.senac.br
www.sp.senac.br/tiradentes

Silvana Aparecida de Lazzari ROCHA
Diretora

Anexo C – Relatório de validação estatística.

Validação estatística e análise quantitativa sobre os resultados do instrumento Likert aplicado na dissertação de mestrado intitulada “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”

JULHO DE 2017

Paula Jansen

Sumário

1. ÍNDICE DE GRÁFICOS E TABELAS	82
2. INTRODUÇÃO	84
3. DESENVOLVIMENTO	85
3.1 VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO ATIDUDINAL	86
3.1.1. ANÁLISE DA VALIDAÇÃO DAS ASSERÇÕES	86
3.1.1.1. PRIMEIRA ADMINISTRAÇÃO	89
3.1.1.2. SEGUNDA ADMINISTRAÇÃO	91
3.1.1.3. OBSERVAÇÕES	91
3.1.2. ANÁLISE DE CONFIABILIDADE DO INSTRUMENTO DE PERCEPÇÃO	91
4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS	94
5. CONCLUSÃO	104
6. BIBLIOGRAFIA	105

1. ÍNDICE DE GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 1: Resultado da distribuição da população de acordo com eixos de análise da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2017. 6

Tabela 2: Resultado das correlações das asserções para a primeira e segunda administrações, da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2017. 8

Tabela 3: Resultado da dispersão das asserções validadas e não validadas, da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2017. 9

Tabela 4: Resultado das médias das asserções validadas, da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2017. 9

Tabela 5: Apresentação das dimensões com suas asserções validadas e suas médias finais

para as asserções validadas, da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2017. 12

Tabela 6: Resultado da confiabilidade das asserções validadas, da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2017. 12

Figura 1: Valores das médias das asserções não validadas na primeira administração, da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2017. 13

Figura 2: Valores das médias das asserções validadas na segunda administração, da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2017. 14

Figura 3: Perfil Geral Atitudinal por Dimensão, da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2017. 15

Figura 4: Perfil geral atitudinal da Dimensão 1, “Competências docente para o exercício da avaliação no processo de ensino/aprendizagem” da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2017. 16

Figura 5: Perfil geral atitudinal da Dimensão 2, “Critérios Institucionais de avaliação do curso Técnico em Enfermagem” da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2017. 17

Figura 6: Perfil geral atitudinal da Dimensão 3, “Avaliação e práticas assistenciais no processo ensino-aprendizagem” da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2017. 18

Figura 7: Perfil geral atitudinal da Dimensão 4, “Relacionamento Docente/aluno frente à avaliação” da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2017. 19

Figura 8: Perfil geral atitudinal da Dimensão 1, “Competências docente para o exercício da avaliação no processo de ensino/aprendizagem” da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, por faixa etária e gênero, São Paulo, 2017. 20

Figura 9: Perfil geral atitudinal da Dimensão 2, “Critérios Institucionais de avaliação do curso Técnico em Enfermagem” da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, por faixa etária e gênero, São Paulo, 2017. 21

Figura 10: Perfil geral atitudinal da Dimensão 3, “Avaliação e práticas assistenciais no processo ensino aprendizagem” da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, por faixa etária e gênero, São Paulo, 2017.....22

Figura11: Perfil geral atitudinal da Dimensão 4, “Relacionamento Docente/aluno frente à avaliação” da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências práticas na formação do Técnico em Enfermagem”, por faixa etária e gênero, São Paulo, 2017.....23

2. INTRODUÇÃO

O principal objetivo deste trabalho foi validar os resultados obtidos na dissertação intitulada “**Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática**”, utilizando um instrumento de percepção do tipo atitudinal ou Likert.

Foram distribuídos 83 instrumentos entre os alunos do curso técnico de enfermagem, com 20 asserções cada. Após a validação estatística, foram validadas 18 das 18 asserções, apresentando um percentual de 10,00% de perda. (não fez sentido)

O percurso metodológico de validação de conteúdo e estatística ocorreu da seguinte forma:

- Processo de validação do instrumento
 - Validação da fraseologia;
 - Validação das asserções – correlação linear;

- Validação quanto à confiabilidade (Spearman – Brown).
- Resultados da Pesquisa:
 - Valores médios por asserção validada;
 - Valores médios por asserção não validada;
- Os recursos estatísticos utilizados foram:
 - Teste de Correlação Linear (r);
 - Teste de Confiabilidade (Spearman-Brown) (R)
 - Gráficos de Barras.

1. DESENVOLVIMENTO

O instrumento atitudinal foi aplicado em uma população de 39 professores, da área da dissertação “**Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática**” e consistia em 20 asserções, randomizadas por quatro dimensões: Competências docentes para o exercício da avaliação no processo de ensino/aprendizagem, Critérios Institucionais de avaliação do curso Técnico em Enfermagem, Avaliação e práticas assistenciais no processo ensino-aprendizagem, Relacionamento docente/aluno frente à avaliação.

Foram considerados os seguintes eixos de análise: faixa etária com a constituição de três grupos sendo um de 18 anos até 23 anos, de mais que 23 anos até 29 anos, de mais de 29 anos acima; e gênero com duas opções de resposta sendo feminino e masculino.

A seguir, a Tabela 1 apresenta a distribuição da população de alunos de acordo com alguns eixos de análise:

Tabela 1: Resultado da distribuição da população de acordo com eixos de análise da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2017.

Eixos	Opções de respostas	Incidência	
Faixa etária	De 18 a 23 anos	31,33%	26
	Mais de 23 a 29 anos	18,07%	15
	Mais de 29 anos	50,60%	42

Gênero	Feminino	90,36%	75
	Masculino	9,64%	8

3.1 VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO ATIDUDINAL

A validação do instrumento atitudinal foi baseada em BRUNO (1999), FERREIRA (2004; 2012; 2013) e consta de validação de asserção e confiabilidade do instrumento.

3.1.1. ANÁLISE DA VALIDAÇÃO DAS ASSERÇÕES

Esta análise visa assegurar que houve dispersão mínima de respostas entre os respondentes em relação à escala atitudinal proposta, que existe consistência entre pontuação baixa na asserção e pontuação total baixa no instrumento e vice-versa. Esta análise foi feita utilizando-se o recurso estatístico do cálculo do coeficiente de correlação linear (r), uma vez que, como se pode observar na fórmula abaixo, (x) refere-se à resposta do respondente na asserção em análise e (y) refere-se à pontuação total do respondente no instrumento.

$$r = \frac{\sum xy - \frac{(\sum x)(\sum y)}{N}}{\sqrt{\left[\sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{N}\right] \left[\sum y^2 - \frac{(\sum y)^2}{N}\right]}}$$

O valor de (r) é calculado para todas as asserções na simulação da primeira administração, visando à sua depuração com a eliminação das asserções com correlação linear inferior a 0,30. Na sequência, o valor de (r) é calculado novamente no que se denomina segunda administração, levando-se em consideração apenas as asserções validadas na primeira administração, envolvendo todos os instrumentos respondidos. Caso alguma asserção ainda apresente correlação linear inferior a 0,20, essa deve ser eliminada do cômputo final de pontos por respondente. Associa-se à escala atitudinal de concordância plena e discordância plena, com termos intermediários, inclinado a concordar ou inclinado a discordar, uma escala numérica de intervalo constante que, neste caso, será de 4, 3, 2, 1, ou 1, 2, 3, 4, dependendo do fato de a asserção ser favorável ou desfavorável, visando possibilitar a aplicação de estatística paramétrica, cálculo das médias e coeficientes de

correlação linear (r). Nesse estudo, nenhuma das asserções eram invertidas, portanto todas seguiam a escala numérica de 4, 3, 2 e 1 partindo do concordo totalmente ao discordo totalmente.

A tabela 2 mostra os resultados da análise das asserções da primeira administração do instrumento.

Tabela 2: Resultado das correlações das asserções para a primeira e segunda administrações, da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2017.

Asserção	Média	1 ^a Administração	2 ^a Administração
		Correlação 1	Correlação 2
A1	3,49	0,50	0,50
A2	3,73	0,61	0,62
A3	3,72	0,66	0,67
A4	3,36	0,57	0,58
A5	3,45	0,56	0,58
A6	3,60	0,66	0,65
A7	3,78	0,29	-
A8	3,81	0,14	-
A9	3,48	0,38	0,39
A10	3,64	0,60	0,60
A11	3,58	0,37	0,38
A12	3,24	0,46	0,46
A13	3,81	0,35	0,36
A14	3,70	0,50	0,50
A15	3,76	0,63	0,62
A16	3,82	0,33	0,33
A17	3,54	0,58	0,57
A18	3,72	0,60	0,60
A19	3,73	0,46	0,45

A20	3,65	0,49	0,50
-----	------	------	------

Tabela 3: Resultado da dispersão das asserções validadas e não validadas, da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2017.

Nº de asserções validadas	18
Dispersão	0,73

3.1.1.1. PRIMEIRA ADMINISTRAÇÃO

O coeficiente de correlação linear calculado é uma medida resumo de como é a relação, de uma forma geral, entre a pontuação de cada um dos respondentes naquela asserção e sua pontuação total no instrumento.

Na tabela 4 podemos ver os resultados da média de cada asserção na primeira e segunda administrações e sua média geral. Após a primeira administração foram eliminadas 2 asserções e validadas as restantes. Uma vez eliminadas as asserções não validadas, foi realizada uma nova administração com as asserções restantes e suas médias foram recalculadas, gerando os resultados apresentados abaixo.

Tabela 4: Resultado das médias das asserções validadas, da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2017.

Asserções - Média Geral		Asserções não validadas - Média Geral		Asserções validadas - Média Geral	
Asserção	Média	Asserção	Média	Asserção	Média
A1	3,49	A7	3,78	A1	3,49
A2	3,73	A8	3,81	A2	3,73

A3	3,72	Média	3,80	A3	3,72
A4	3,36			A4	3,36
A5	3,45			A5	3,45
A6	3,60			A6	3,60
A7	3,78			A9	3,48
A8	3,81			A10	3,64
A9	3,48			A11	3,58
A10	3,64			A12	3,24
A11	3,58			A13	3,81
A12	3,24			A14	3,70
A13	3,81			A15	3,76
A14	3,70			A16	3,82
A15	3,76			A17	3,54
A16	3,82			A18	3,72
A17	3,54			A19	3,73
A18	3,72			A20	3,65
A19	3,73			Média	3,61
A20	3,65				
Média	3,63				

3.1.1.2. SEGUNDA ADMINISTRAÇÃO

Na segunda administração não foram perdidas asserções. É importante, ressaltar, que estes dados revelam a excelente qualidade da validação de conteúdo, com asserções construídas de forma clara, objetiva proporcionando uma percepção entre os respondentes bastante consistente.

3.1.1.3. OBSERVAÇÕES

Esta metodologia prevê como aceitável para critério de validação uma perda (não validação) de 30% a 40% das asserções, neste caso, de 6 a 8 asserções. Nesta pesquisa tivemos uma perda de 2 asserções o que configura um percentual de 10,00%. Assim, das 20 asserções, 18 foram validadas.

As escalas de percepção têm uma dispersão mais adequada em populações acima de 50 pessoas; assim podemos inferir que a população de 83 alunos respondentes constituiu uma amostragem adequada para a análise estatística realizada. O teste de confiabilidade foi de 0,85,

conforme podemos observar na tabela seguinte, mostrando que o instrumento de pesquisa foi bem concebido e contém densidade estatística.

A análise na escala Likert está baseada em três intervalos de pontuação: de 1 a 1,99 pontos a percepção é negativa e mudanças de curto prazo devem ser tomadas; de 2,00 a 2,99 pontos, a percepção revela aspectos a serem melhorados exigindo medidas a médio prazo e de 3,00 a 4,00 pontos a percepção é positiva e pode ser potencializada. Nesse trabalho podemos notar que as quatro dimensões se encontram com uma percepção positiva.

3.1.2. ANÁLISE DE CONFIABILIDADE DO INSTRUMENTO DE PERCEPÇÃO

A forma mais direta para se verificar a confiabilidade de um instrumento é aplicá-lo a um grupo de pessoas, esperar um período de tempo e então reaplicá-lo ao mesmo grupo.

O coeficiente de correlação envolvendo o total de pontos por respondente entre a primeira e a segunda aplicação é conhecida como coeficiente de confiabilidade e o procedimento utilizado chama-se método do teste-reteste (SCHIMIDT, 1975).

Neste trabalho, foi utilizado o método de split-half (divisão ao meio), conforme descrito por RITZ (2000), que implica aplicar o instrumento ao grupo uma só vez e computar, para cada respondente, a soma dos pontos das asserções ímpares e, separadamente, a soma dos pontos das asserções pares, simulando, portanto, duas aplicações do instrumento, procedendo-se, a seguir, ao cálculo do coeficiente de correlação linear entre os valores mencionados, envolvendo todas as pessoas do grupo pesquisado. Na sequência, calcula-se o coeficiente de confiabilidade do instrumento por meio da fórmula de Spearman-Brown (SCHIMIDT, 1975), objetivando-se conhecer qual a porcentagem do tempo que o mesmo grupo responderia da mesma forma ao instrumento, sendo o critério de aceitação um mínimo de 80%, equivalendo a R igual ou maior que 0,80.

O coeficiente de confiabilidade final (R) foi calculado pela fórmula de Spearman-Brown, como segue:

$$R = \frac{2r_{XY}}{1 + r_{XY}}$$

Tabela 5: Apresentação das dimensões com suas asserções validadas e suas médias finais para as asserções validadas, da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2017.

Dimensões	Asserções iniciais	Asserções validadas	Média
Dimensão 01: Competências docente para o exercício da avaliação no processo de ensino/aprendizagem em cenários de prática	1, 5,9, 13, 17	1, 5,9, 13, 17	3,56
Dimensão 02: Critérios Institucionais de avaliação do curso Técnico em Enfermagem em cenários de prática	2, 6, 10, 14, 18	2, 6, 10, 14, 18	3,68
Dimensão 03: Avaliação e práticas assistenciais no processo ensino-aprendizagem em cenários de prática	3, 7, 11, 15, 19	3, 11, 15, 19	3,70
Dimensão 04: Relacionamento Docente/aluno frente à avaliação em cenários de prática	4, 8, 12, 16, 20	4, 12, 16, 20	3,52

Tabela 6: Resultado da confiabilidade das asserções validadas, da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2017.

Nº de asserções validadas	18
Confiabilidade	0,85

4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A seguir será apresentada graficamente a validação estatística realizada.

Figura 1: Valores das médias das asserções não validadas na primeira administração, da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências práticas na formação do Técnico em Enfermagem”, São Paulo, 2017.

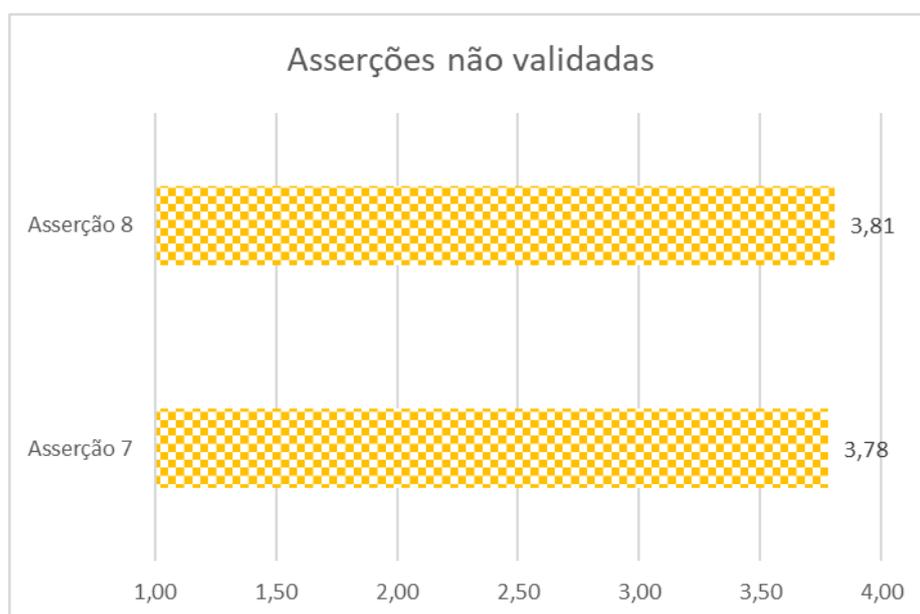


Figura 2: Valores das médias das asserções validadas na segunda administração, da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2017.

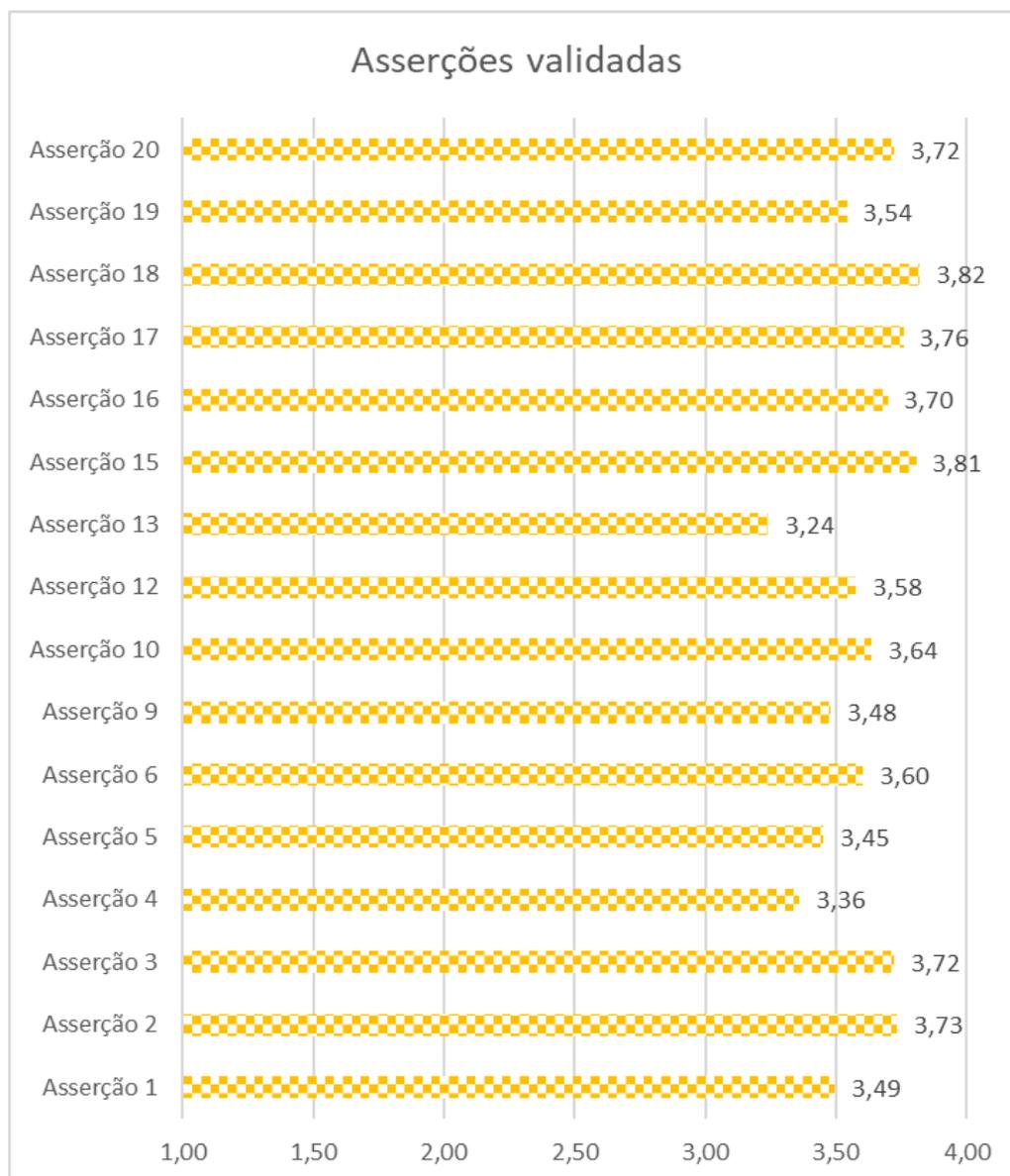


Figura 3: Perfil Geral Atitudinal por Dimensão, da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2017.

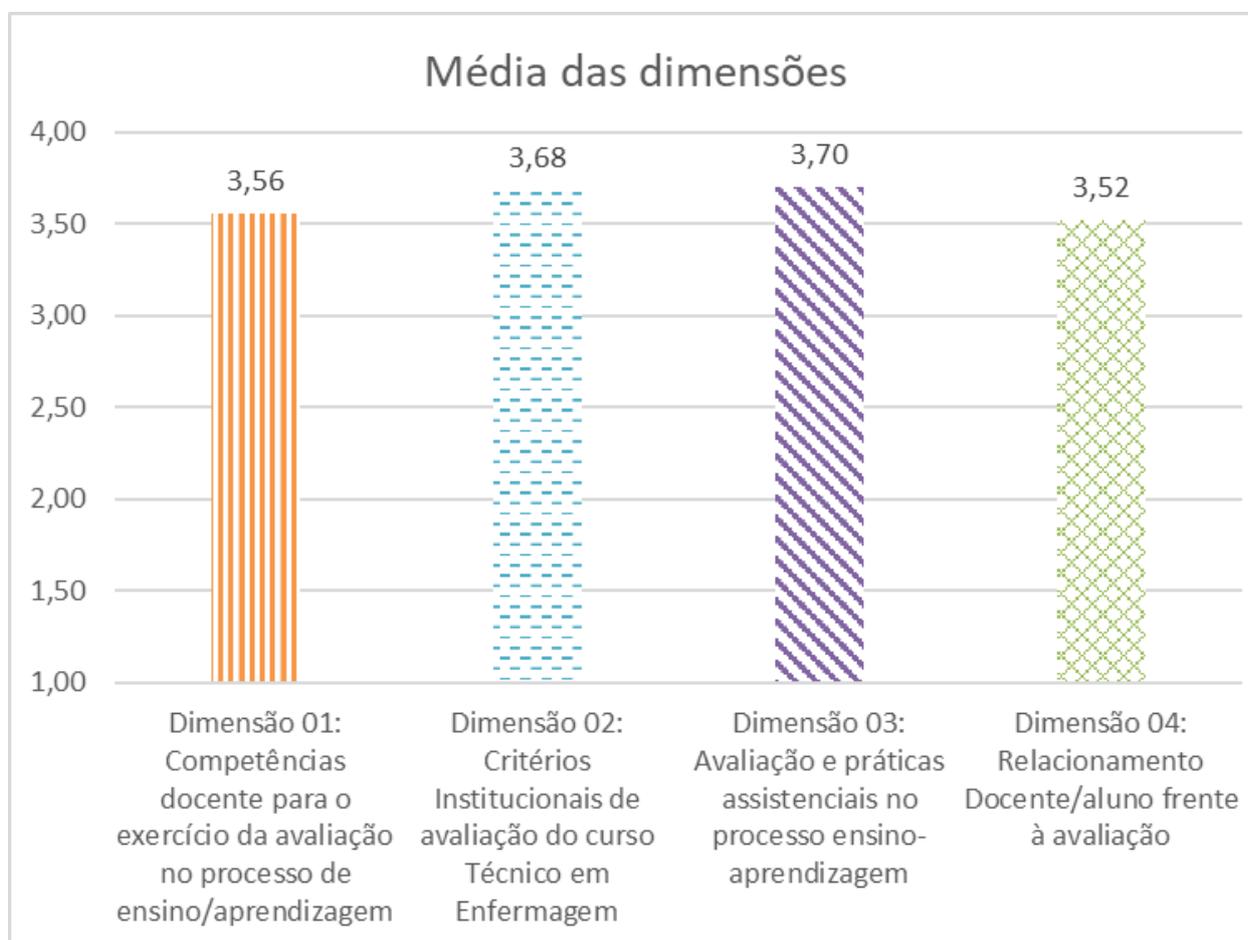


Figura 4: Perfil geral atitudinal da Dimensão 1, “Competências docente para o exercício da avaliação no processo de ensino/aprendizagem em cenários de prática” da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2017.

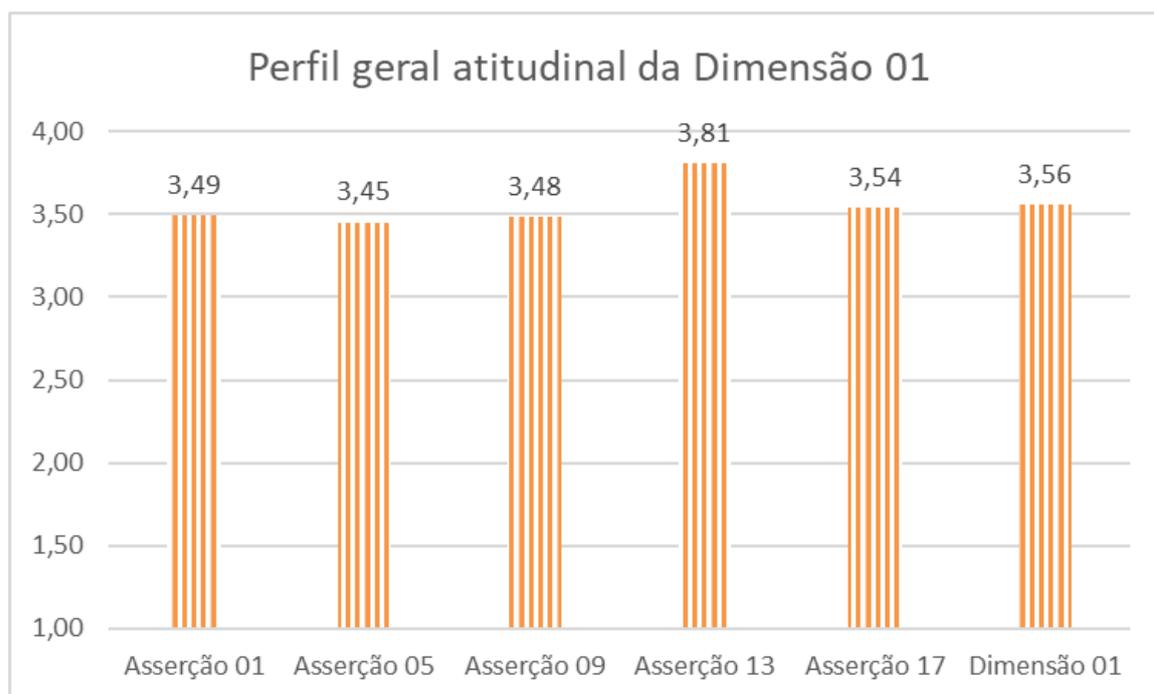


Figura 5: Perfil geral atitudinal da Dimensão 2, “Critérios Institucionais de avaliação do curso Técnico em Enfermagem em cenários de prática” da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2017.

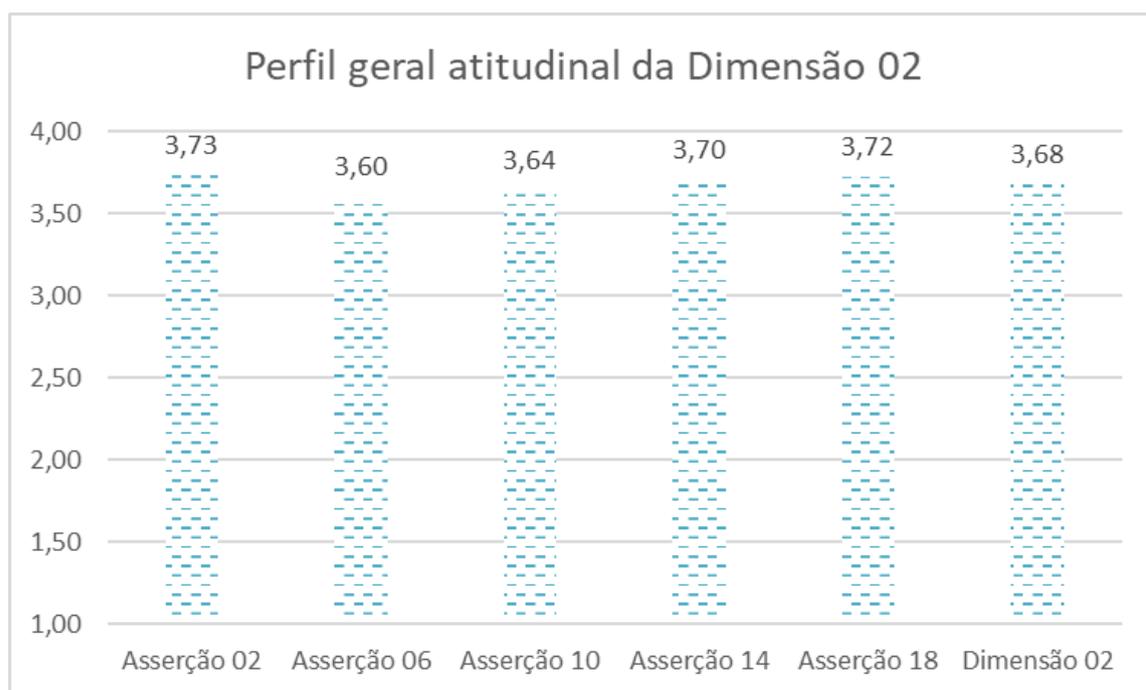


Figura 6: Perfil geral atitudinal da Dimensão 3, “Avaliação e práticas assistenciais no processo ensino-aprendizagem em cenários de prática” da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2017.

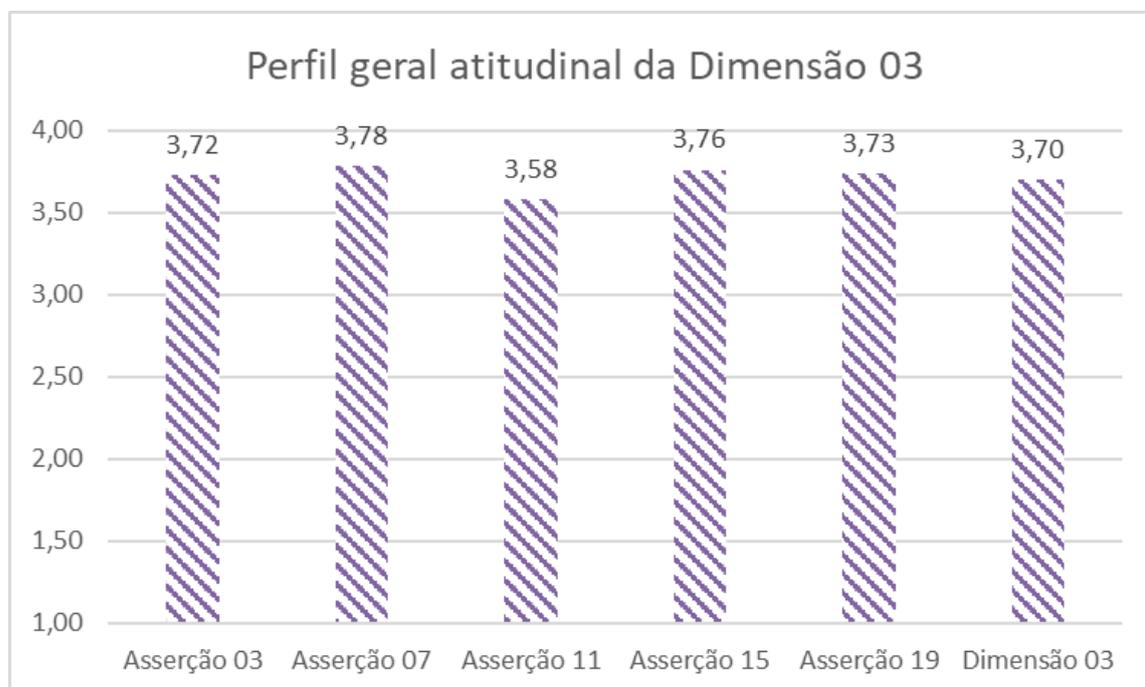


Figura 7: Perfil geral atitudinal da Dimensão 4, “Relacionamento Docente/aluno frente à avaliação em cenários de prática” da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, São Paulo, 2017.

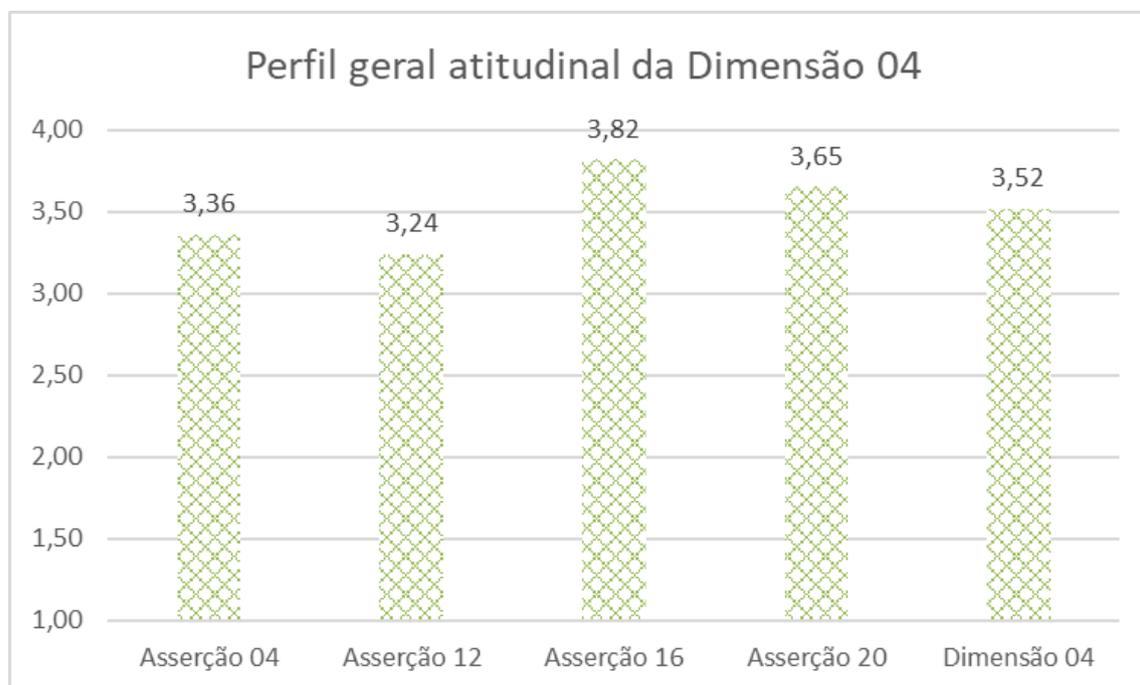


Figura 8: Perfil geral atitudinal da Dimensão 1, “Competências docente para o exercício da avaliação no processo de ensino/aprendizagem em cenários de prática” da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, por faixa etária e gênero, São Paulo, 2017.

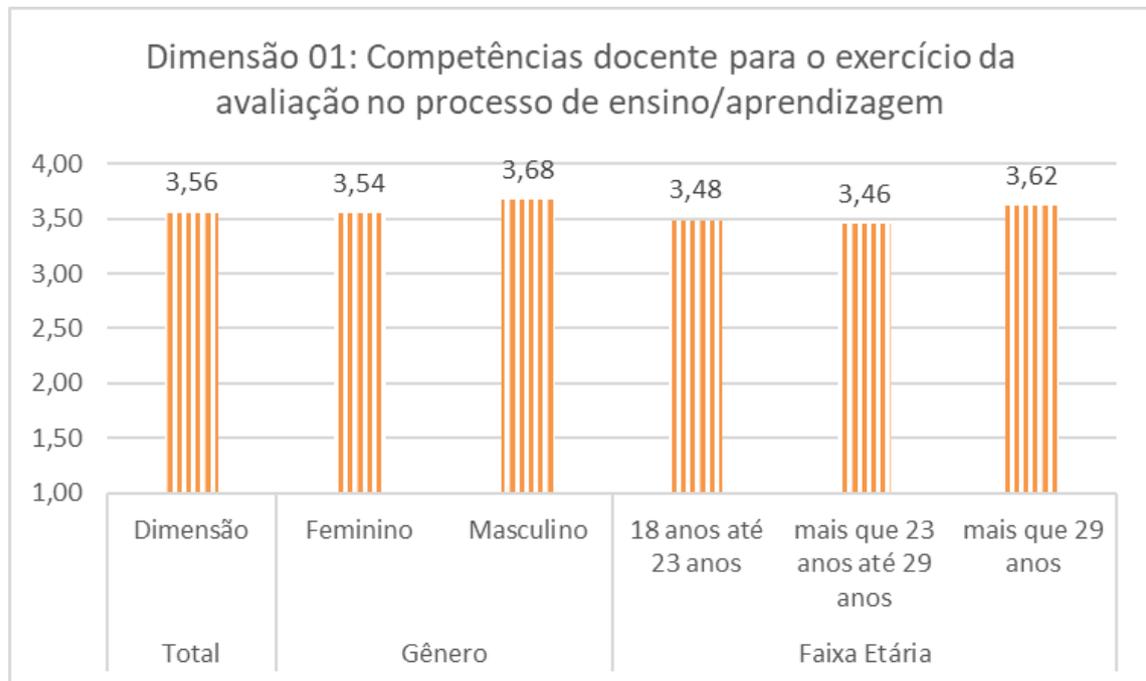


Figura 9: Perfil geral atitudinal da Dimensão 2, “Critérios Institucionais de avaliação do curso Técnico em Enfermagem em cenários de prática” da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, por faixa etária e gênero, São Paulo, 2017.

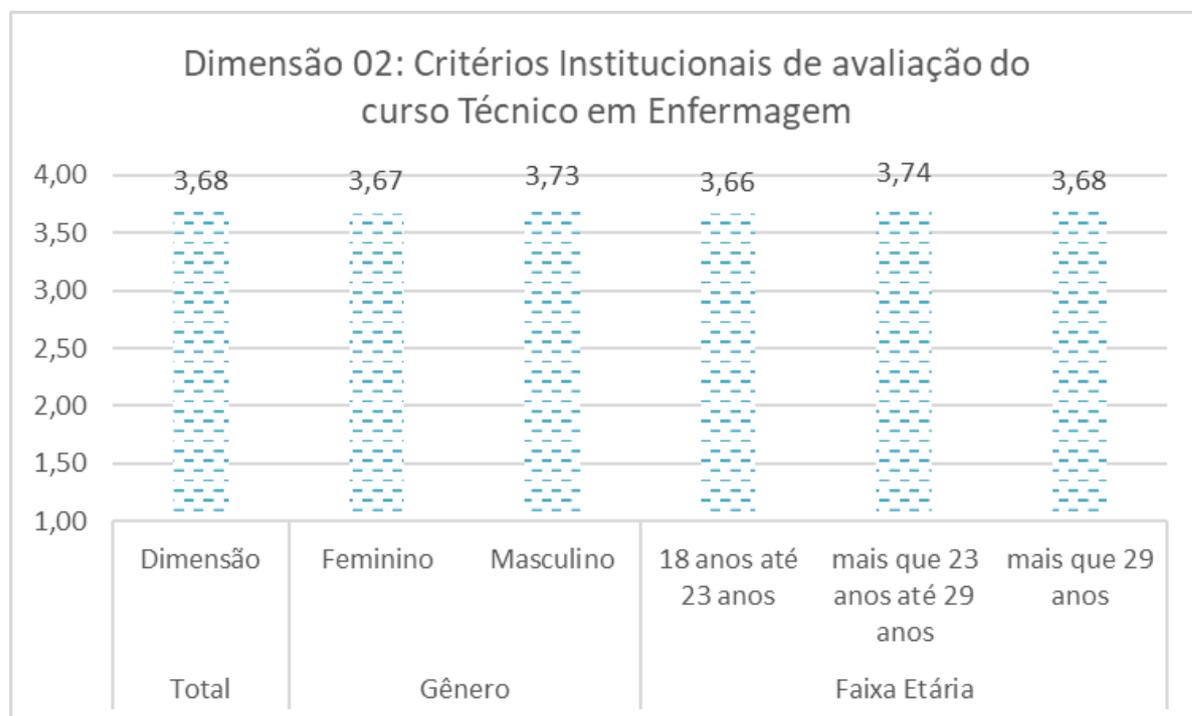


Figura 10: Perfil geral atitudinal da Dimensão 3, “Avaliação e práticas assistenciais no processo ensino aprendizagem em cenários de prática” da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, por faixa etária e gênero, São Paulo, 2017.

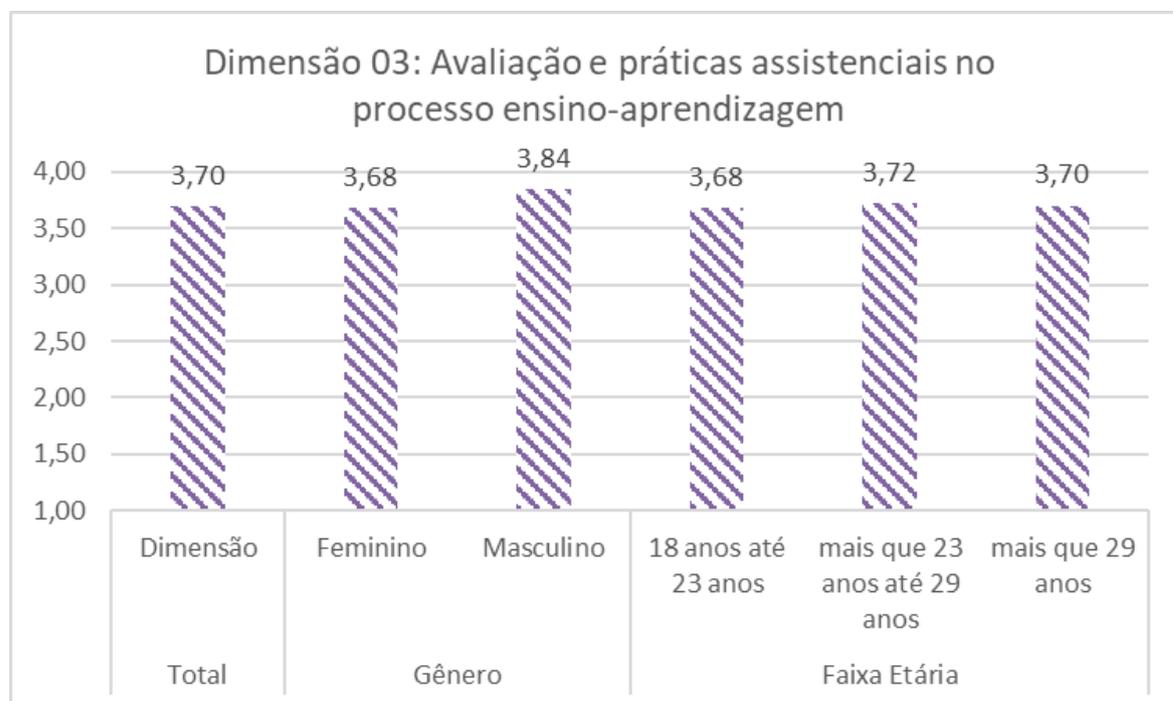
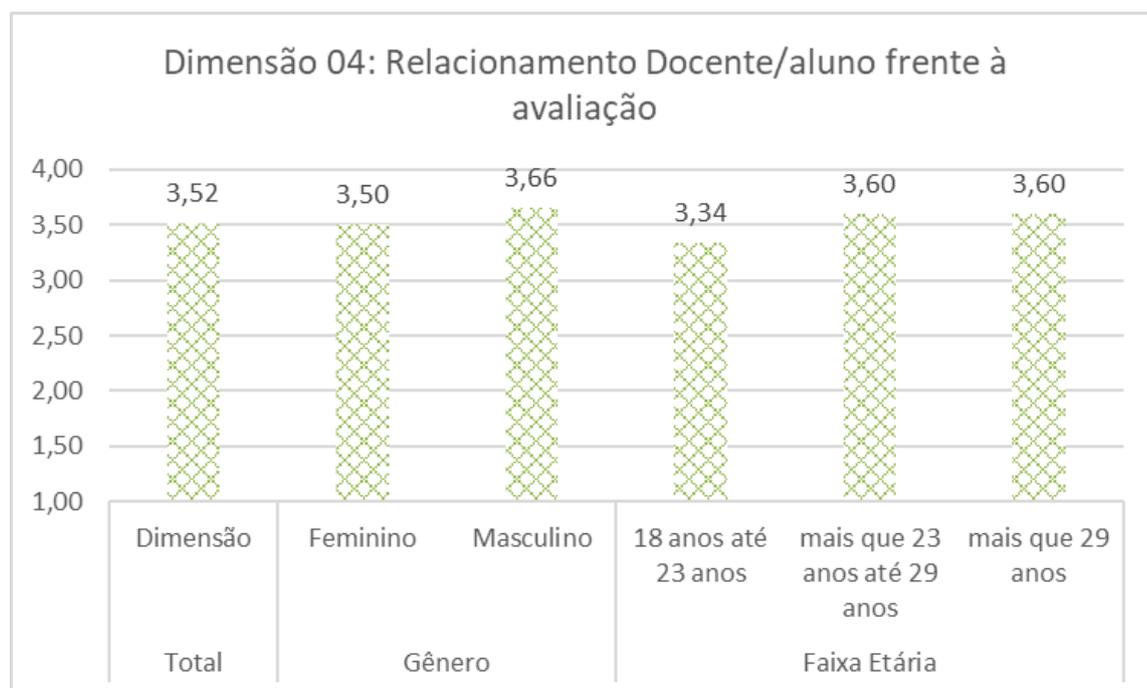


Figura 11: Perfil geral atitudinal da Dimensão 4, “Relacionamento Docente/aluno frente à avaliação em cenários de prática” da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, por faixa etária e gênero, São Paulo, 2017.



5. CONCLUSÃO

O processo de validação da dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática”, evidenciou os seguintes aspectos:

- Ótima validação de conteúdo impactando em uma perda de 2 asserções num total de 20 perfazendo um percentual de 10,00%. A literatura considera aceitável perda de 30% a 40%.
- A validação de confiabilidade foi de 0,85, denotando boa consistência estatística ao instrumento aplicado.
- As médias das quatro dimensões encontram-se em um intervalo com uma percepção positiva.

6. BIBLIOGRAFIA

BRUNO, L. F. C. **Levantamento da Qualidade de Vida no Trabalho** – Universidade do Amazonas, 1999.

FERREIRA, B. J. **Inovações na formação médica: reflexos na organização do trabalho pedagógico**. Campinas, São Paulo, 2004.

FERREIRA, B. J.; BATISTA, N.A ; BATISTA, S. H. S. S. **O Processo de Ensino/Aprendizagem no Mestrado Profissional - MP-Norte: Análise de um experiência**. Enseñanza de lasCiencias ^{JCR}, v. extra, p. 1246, 2013.

MORAES, S. G; JUSTINO, M. L; FERREIRA, B. J; BARBOSA, E.P; BRUNO, L.F; PEREIRA, L. A. V. **Development and Validation of Strategy to Assess Teaching Methods**. In: Progress in Education. Volume 28. Nova Science Publishers, Inc, 2012.

RITZ, M. C. – **Qualidade de Vida no Trabalho: Construindo, Medindo e Validando uma Pesquisa** –. Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica (IMECC), UNICAMP, Campinas, dezembro de 2000.

SCHIMIDT, M. J. **Understanding and Using Statistics Basic Concepts** – Massachusetts, USA: D.C. Heath and Company, 1975.

SILVA, H. R; FERREIRA, B. J; MORENO, L. R. **O Processo de Formação Profissional nos Semi-internatos: a percepção do acadêmico de enfermagem da Universidade Federal do Pará, Brasil**. Enseñanza de lasCiencias ^{JCR}, v. Extra, p. 3002-3007, 2013.

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TÍTULO: AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS ASSISTENCIAIS NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM ENFERMAGEM EM CENÁRIOS DE PRÁTICA.

Pesquisador: Anderson Adão Rodrigues

Orientador (a): Prof. Dra. Beatriz Jansen Ferreira

A motivação inicial para a realização deste estudo intitulado **AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS ASSISTENCIAIS NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM ENFERMAGEM EM CENÁRIOS DE PRÁTICA**, partiu da minha vivência profissional como Professor atuando no cenário teórico e prático do Curso Técnico em Enfermagem.

Pretendo desenvolver esta pesquisa a fim de identificar e analisar o processo de avaliação realizado pelo docente em campo de prática assistencial com os alunos envolvidos no estágio obrigatório do curso Técnico em Enfermagem do curso do SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Unidade Tiradentes. Estas informações estão sendo fornecidas para sua participação voluntária neste estudo.

Para a execução deste estudo, será realizada uma **Entrevista com os docentes e alunos**, contendo questões fechadas e abertas com vários participantes parte escrita e parte gravada, programado para um horário em que haja maior disponibilidade por parte dos participantes, em uma sala sem interferências externas, nas dependências da Unidade do SENAC em questão. Todos os discursos serão gravados em áudio, para preservar os depoimentos tal como eles acontecerem, sem perdas ou alterações no conteúdo e será mantido o sigilo de conteúdo e identificação dos participantes.

Gostaria de garantir que, em qualquer momento, haverá total acesso ao profissional responsável pela pesquisa, para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador, Anderson Adão Rodrigues, pode ser encontrado no seguinte endereço: Rua Santa Izabel nº 555 Vila Augusta AP 95 T 03 – Guarulhos e pelos telefones: (11) 992860241.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – Conj. 14, São

Paulo – SP, (11) 5571- 1062, FAX: (11) 5539-7162.

É garantida a liberdade da retirada do consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem qualquer prejuízo. É garantido também que as informações obtidas nesta pesquisa serão analisadas e a divulgação destas será feita sem a identificação dos entrevistados. Os participantes envolvidos na pesquisa têm o direito de serem mantidos atualizados sobre os resultados parciais da pesquisa, tanto quanto estes forem de conhecimento do pesquisador. E os dados coletados serão utilizados somente para esta pesquisa. Não haverá despesa pessoal para os participantes em qualquer fase do estudo, bem como não haverá compensação financeira relacionada a esta participação.

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecido pelo pesquisador, em relação a minha participação no projeto de pesquisa intitulado:

A motivação inicial para a realização deste estudo intitulado **AValiação DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS ASSISTENCIAIS NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM ENFERMAGEM EM CENÁRIOS DE PRÁTICA**, cujo objetivo é identificar e analisar o processo de avaliação realizado pelo docente em campo de prática assistencial com os alunos envolvidos no estágio obrigatório do curso Técnico em Enfermagem do curso do SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Unidade Tiradentes.

Serei convidado a responder algumas questões previamente estipuladas pelo pesquisador, de maneira livre com a maior autonomia de opinião. O pesquisador declarou que, por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos, sua execução, embora não implique em riscos do ponto de vista clínico, pode causar um risco mínimo de desconforto emocional.

Estou ciente e autorizo a realização dos procedimentos acima citados e a utilização dos dados originados destes procedimentos para fins didáticos e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras, contanto que seja mantido em sigilo informações relacionadas à minha privacidade, bem como garantido meu direito de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de dúvidas acerca dos procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, além de que se cumpra a legislação em caso de dano. É possível retirar meu consentimento a qualquer hora e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo à minha pessoa.

O termo está sendo disponibilizado em 2 (duas) vias originais, uma para ficar com o participante, e outra para ficar com o pesquisador.

Desta forma, concordo voluntariamente e dou meu consentimento, sem ter sido submetido a qualquer tipo de pressão ou coação.

_____, _____ de _____ de 2017.

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Apêndice B – Instrumento Atitudinal Tipo Likert

Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde Cedess/UNIFESP

MESTRADO PROFISSIONAL

**AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS
COMPETÊNCIAS ASSISTÊNCIAIS NA FORMAÇÃO DO
TÉCNICO EM ENFERMAGEM EM CENÁRIOS DE
PRÁTICA**

Sexo () M () F

Idade:

() 18 a 23 anos

() 24 a 29 anos

Assinale os dados de identificação necessários para a validação estatística, contemplados por Gênero (M/F) e faixa etária (idade)

OBJETIVO

O objetivo deste instrumento fundamenta-se em detectar qual é a sua opinião sobre a **AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS ASSISTÊNCIAIS NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM ENFERMAGEM EM CENÁRIOS DE PRÁTICA.**

INSTRUÇÕES

Leia cuidadosamente cada afirmação e escolha apenas **uma** alternativa de resposta que deve ser aquela que mais represente a sua opinião.

Escolha uma das alternativas:

CP – CONCORDO PLENAMENTE: Você concorda totalmente com a asserção.

IC – INCLINADO A CONCORDAR: Você tende a concordar com a asserção

ID – INCLINADO A DISCORDAR: Você tende a discordar da asserção.

DP – DISCORDO PLENAMENTE: Você discorda totalmente da asserção.

Note que não existe resposta certa e errada. O importante é conhecer **a sua percepção!** Sua resposta é de enorme importância para o aprimoramento do Curso. **Assim, sua participação é fundamental neste processo!**

É necessário que você **responda a todas as asserções** (afirmações) do instrumento de pesquisa para que ele **possa ser validado estatisticamente**. Caso isso não ocorra, sua opinião não poderá ser considerada. **Use o espaço ao final deste instrumento** para expressar sua opinião sobre outros aspectos do Curso Técnico em Enfermagem que você considerar relevante.

Esse instrumento é absolutamente sigiloso e garantido o anonimato.

Agradecemos muito sua colaboração!

Obrigado!

Para cada uma das questões indique o seu grau de concordância

A1 - Os docentes do curso Técnico em Enfermagem do Senac reconhecem as dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

CP IC ID DP

A2 – Os critérios institucionais de avaliação do curso Técnico em Enfermagem do Senac foram discutidos e apresentados aos alunos antes da sua execução.

CP IC ID DP

A3 - Os alunos são estimulados pelos docentes a desenvolverem uma visão crítica e reflexiva sobre a prática assistencial na qualidade do cuidado prestado.

CP IC ID DP

A4 - No processo de ensino e aprendizagem do Curso de Técnico em Enfermagem do Senac as dificuldades apresentadas pelos alunos são consideradas pelo docente no momento da avaliação.

CP IC ID DP

A5 - Os docentes do curso Técnico em Enfermagem do Senac são comprometidos e acessíveis durante as atividades realizadas no estágio.

CP IC ID DP

A6 - Avaliação utilizada no curso Técnico de Enfermagem do Senac prevê um diagnóstico do

meu conhecimento inicial, o acompanhamento da minha formação e o desenvolvimento dos indicadores das unidades curriculares (menção final).

CP IC ID DP

A7 - A avaliação e as práticas assistenciais são reconhecidas pelos alunos e docentes como uma atividade pedagógica.

CP IC ID DP

A8 - A relação docente/aluno do Curso de Técnico em Enfermagem do Senac deve ser pautada pela ética e pelo diálogo.

CP IC ID DP

A9 - Os docentes do curso Técnico em Enfermagem do Senac demonstram conhecimento necessário sobre o papel da avaliação no momento do estágio.

CP IC ID DP

A10 – Os critérios institucionais de avaliação utilizados no curso Técnico em Enfermagem do Senac promovem um aprendizado baseado na “ação-reflexão-ação”.

CP IC ID DP

A11 - O docente deve desenvolver uma aprendizagem problematizadora, com contextualização, por meio de um modelo de ensino/aprendizagem dinâmico e inovador.

CP IC ID DP

A12 - A relação Docente/aluno do Curso de Técnico em Enfermagem do Senac permanece inalterada após os apontamentos pedagógicos no ensino e aprendizagem prático.

CP IC ID DP

A13 - Os docentes do curso Técnico em Enfermagem do Senac possuem competência técnica necessária (vivência) e didática na construção do conhecimento.

CP IC ID DP

A presente entrevista semiestruturada destina-se a realização de uma pesquisa sobre o processo de **Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática**. Essas informações são confidenciais. Não será necessário identificar-se. Será mantido o anonimato. A identificação será realizada com a letra P (professor) e numeral em ordem crescente.

Apêndice C – Entrevista Semiestruturada

Professor: P_____

- Como você vê a atividade de estágio na formação do Técnico de Enfermagem?
- As orientações gerais sobre o estágio fornecidas à você pelo Senac foram suficientes para o desenvolvimento do mesmo?
- Um instrumento de avaliação sistematizado para os estágios contribuiria para um melhor desenvolvimento da atividade? Por quê?
- Quais os aspectos que você considera fundamentais nesse instrumento?

Apêndice D – Produto do Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde

Escala Atitudinal do Tipo Likert para Avaliação discente inserida em Processo formativo de Curso Técnico em Enfermagem.

Construiu-se uma Escala Atitudinal do Tipo Likert que tem como objetivo captar a percepção de alunos inseridos em Cursos Técnicos em Enfermagem.

Esta escala pautou-se nos temas centrais da avaliação como a compreensão da mesma como um potente instrumento qualificador do processo ensino aprendizagem, ser uma ferramenta de caráter diagnóstico, formativo e somativo e por último, ser a tradução dos objetivos de aprendizagem definidos pela instituição. (FREITAS, 2000; ZABALZA, 2009; FERREIRA, 20012, LUCKESI, 2011).

A referida Escala foi validada em seu conteúdo por meio de:

- ✓ Equivalência semântica (significado das palavras),
- ✓ Equivalência cultural (termos e situações cotidianas diferentes entre as culturas)
- ✓ Equivalência conceitual (palavras que possuem significados culturais diferentes).

A seguir foram desenvolvidos os seguintes passos:

- Atribuição de pontos
- Randomização
- Pré teste com incorporações das contribuições
- Aplicação

Após a aplicação a Escala foi validada estatisticamente quanto aos aspectos da dispersão e da confiabilidade.

Para o entendimento da dispersão baseou-se em BRUNO (1999), FERREIRA (2004; 2012; 2013) que desenvolveram uma análise que visa assegurar que houve dispersão mínima de respostas entre os respondentes em relação à escala atitudinal proposta, que existe consistência entre pontuação baixa na asserção e pontuação total baixa no instrumento e vice-versa. Esta análise foi feita utilizando-se o recurso estatístico do cálculo do coeficiente de correlação linear (r), uma vez

que, como se pode observar na fórmula abaixo, (x) refere-se à resposta do respondente na asserção em análise e (y) refere-se à pontuação total do respondente no instrumento.

$$r = \frac{\sum xy - \frac{(\sum x)(\sum y)}{N}}{\sqrt{\left[\sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{N}\right] \left[\sum y^2 - \frac{(\sum y)^2}{N}\right]}}$$

O valor de (r) é calculado para todas as asserções na simulação da primeira administração, visando à sua depuração com a eliminação das asserções com correlação linear inferior a 0,30. Na sequência, o valor de (r) é calculado novamente no que se denomina segunda administração, levando-se em consideração apenas as asserções validadas na primeira administração, envolvendo todos os instrumentos respondidos. Caso alguma asserção ainda apresente correlação linear inferior a 0,20, essa deve ser eliminada do cômputo final de pontos por respondente. Associa-se à escala atitudinal de concordância plena e discordância plena, com termos intermediários, inclinado a concordar ou inclinado a discordar, uma escala numérica de intervalo constante que, neste caso, será de 4, 3, 2, 1, ou 1, 2, 3, 4, dependendo do fato de a asserção ser favorável ou desfavorável, visando possibilitar a aplicação de estatística paramétrica, cálculo das médias e coeficientes de correlação linear (r).

A forma mais direta para se verificar a confiabilidade de uma Escala é aplicá-la a um grupo de pessoas, esperar um período de tempo e então reapplicá-la ao mesmo grupo.

O coeficiente de correlação envolvendo o total de pontos por respondente entre a primeira e a segunda aplicação é conhecido como coeficiente de confiabilidade e o procedimento utilizado chama-se método do teste-reteste (SCHIMIDT, 1975).

Neste trabalho, foi utilizado o método de split-half (divisão ao meio), conforme descrito por RITZ (2000), que implica aplicar o instrumento ao grupo uma só vez e computar, para cada respondente, a soma dos pontos das asserções ímpares e, separadamente, a soma dos pontos das asserções pares, simulando, portanto, duas aplicações do instrumento, procedendo-se, a seguir, ao cálculo do coeficiente de correlação linear entre os valores mencionados, envolvendo todas as pessoas do grupo pesquisado. Na sequência, calcula-se o coeficiente de confiabilidade do instrumento por meio da fórmula de Spearman-Brown (SCHIMIDT, 1975), objetivando-se

conhecer qual a porcentagem do tempo que o mesmo grupo responderia da mesma forma ao instrumento, sendo o critério de aceitação um mínimo de 80%, equivalendo a R igual ou maior que 0,80.

O coeficiente de confiabilidade final (R) foi calculado pela fórmula de Spearman-Brown, como segue:

$$R = \frac{2r_{XY}}{1 + r_{XY}}$$

Assim, entendemos que esta Escala pode ser de grande valia na qualificação deste contingente específico da equipe de enfermagem, o de maior número e responsável tanto pelo desenvolvimento da promoção em saúde como de casos de alta complexidade sob a supervisão de um enfermeiro.

Por fim, defendemos que deve ser este o caminho da Universidade Pública, o de contribuir para com a sociedade na construção e manutenção de sua cidadania, na qualificação de profissionais e na defesa do acesso ao conhecimento para todos.

Msc. Anderson Adão Rodrigues

Profa. Dra. Beatriz Jansen Ferreira

Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde
Cedess/UNIFESP MESTRADO PROFISSIONAL

Escala Atitudinal do tipo Likert

Sexo () M () F

Idade:

() 18 a 23 anos

() 24 a 29 anos

Assinale os dados de identificação necessários para a validação estatística, contemplados por Gênero (M/F) e faixa etária (idade)

OBJETIVO

O objetivo deste instrumento fundamenta-se em detectar qual é a sua opinião sobre a **Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do técnico em enfermagem em cenários de prática.**

INSTRUÇÕES

Leia cuidadosamente cada afirmação e escolha apenas **uma** alternativa de resposta que deve ser aquela que mais represente a sua opinião.

Escolha uma das alternativas:

CP – CONCORDO PLENAMENTE: Você concorda totalmente com a asserção.

IC – INCLINADO A CONCORDAR: Você tende a concordar com a asserção

ID – INCLINADO A DISCORDAR: Você tende a discordar da asserção.

DP – DISCORDO PLENAMENTE: Você discorda totalmente da asserção.

Note que não existe resposta certa e errada. O importante é conhecer **a sua percepção!** Sua resposta é de enorme importância para o aprimoramento do Curso. **Assim, sua participação é fundamental neste processo!**

É necessário que você **responda a todas as asserções** (afirmações) do instrumento de pesquisa para que ele **possa ser validado estatisticamente.** Caso isso não ocorra, sua opinião não poderá ser considerada. **Use o espaço ao final deste instrumento** para expressar sua opinião sobre outros aspectos do Curso Técnico em Enfermagem que você considerar relevante.

Esse instrumento é absolutamente sigiloso e garantido o anonimato.

Agradecemos muito sua colaboração!

Obrigado!

Para cada uma das questões indique o seu grau de concordância

A1 - Os docentes do curso Técnico em Enfermagem reconhecem as dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

CP IC ID DP

A2 – Os critérios institucionais de avaliação do curso Técnico em Enfermagem foram discutidos e apresentados aos alunos antes da sua execução.

CP IC ID DP

A3 - Os alunos são estimulados pelos docentes a desenvolverem uma visão crítica e reflexiva sobre a prática assistencial na qualidade do cuidado prestado.

CP IC ID DP

A4 - No processo de ensino e aprendizagem do Curso de Técnico em Enfermagem as dificuldades apresentadas pelos alunos são consideradas pelo docente no momento da avaliação.

CP IC ID DP

A5 - Os docentes do curso Técnico em Enfermagem são comprometidos e acessíveis durante as atividades realizadas no estágio.

CP IC ID DP

A6 - Avaliação utilizada no curso Técnico de Enfermagem prevê um diagnóstico do meu conhecimento inicial, o acompanhamento da minha formação e o desenvolvimento dos indicadores das unidades curriculares (menção final).

CP IC ID DP

A7 - A avaliação e as práticas assistenciais são reconhecidas pelos alunos e docentes como uma atividade pedagógica.

CP IC ID DP

A8 - A relação docente/aluno do Curso de Técnico em Enfermagem deve ser pautada pela ética e pelo diálogo.

CP IC ID DP

A9 - Os docentes do curso Técnico em Enfermagem demonstram conhecimento necessário sobre o papel da avaliação no momento do estágio.

CP IC ID DP

A10 - Os critérios institucionais de avaliação utilizados no curso Técnico em Enfermagem promovem um aprendizado baseado na “ação-reflexão-ação”.

CP IC ID DP

A11 - O docente deve desenvolver uma aprendizagem problematizadora, com contextualização, por meio de um modelo de ensino/aprendizagem dinâmico e inovador.

CP IC ID DP

A12 - A relação Docente/aluno do Curso de Técnico em Enfermagem permanece inalterada após os apontamentos pedagógicos no ensino e aprendizagem prático.

CP IC ID DP

A13 - Os docentes do curso Técnico em Enfermagem possuem competência técnica necessária (vivência) e didática na construção do conhecimento.

CP IC ID DP

A14 - Os critérios institucionais de avaliação do curso Técnico em Enfermagem me permite perceber o meu desenvolvimento pedagógico.

CP IC ID DP

A15 - A boa articulação da teoria/prática na atividade do docente estimula a qualificação do cuidado, melhora o ensino e o processo de aprendizagem contribuindo para uma avaliação eficaz.

CP IC ID DP

A16 -A relação Docente/aluno do Curso de Técnico em Enfermagem é fundamental no desenvolvimento das competências e conhecimentos que me preparam para a avaliação e o exercício profissional.

CP IC ID DP

A17 - Os docentes do curso Técnico em Enfermagem compartilham ao longo dos estágios os resultados (avaliação) previamente alcançados com os alunos, mostrando os pontos a serem melhorados.

CP IC ID DP

A18 - Os critérios institucionais de avaliação do curso Técnico em Enfermagem fazem parte do cotidiano das minhas atividades teórico/práticas.

CP IC ID DP

A19 – O docente analisa e comenta com os alunos os resultados das atividades desenvolvidas, corrigindo erros e esclarecendo dúvidas ao longo de sua formação.

CP IC ID DP

A20 - O processo avaliativo desenvolvido do Curso de Técnico em Enfermagem proporciona uma efetiva construção nas relações sociais entre mim, meus colegas, professor, paciente e funcionários do local de estágio.

CP IC ID DP

Apêndice E – Relatório Gerencial ao SENAC Tiradentes

Carta de Apresentação

Essa pesquisa intitulada “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do Técnico em Enfermagem em cenários de prática” foi constituída por uma interlocução entre a academia – Unifesp (Cedess) e com o SENAC – Unidade Tiradentes, no sentido de qualificar e corroborar para o avanço da formação do Técnico em Enfermagem com essa instituição referência neste campo para o país.

O Técnico em Enfermagem se constitui como o integrante majoritário na categoria profissional como um todo, tendo a sua inserção nos três níveis de atenção a saúde e, portanto, qualificá-lo significa contribuir de forma muito sólida para com a saúde de nosso país.

Os cenários de prática representam um momento ímpar de integração teórico-prático, onde aspectos como o exercício ético, a prática colaborativa e interprofissional, contexto socioeconômico, entre outros, ampliam a formação eminentemente técnica.

Por último, defendemos que a interlocução entre a academia e a sociedade representada por suas instituições, cumpre seu papel de formadora de recursos humanos em saúde usando o dinheiro público na garantia de um preceito cidadão que é o direito à saúde para todos brasileiros.

Anderson Adão Rodrigues

Mestre em Ensino em Ciências da Saúde Cedess/Unifesp

Profa. Dra. Beatriz Jansen Ferreira

Pós Doutora em Ensino em Ciências da Saúde Cedess/Unifesp

Introdução

Essa pesquisa tratou de um estudo sobre a relação docente e discente durante a avaliação em cenários de prática no curso Técnico em Enfermagem.

A formação profissional para a Enfermagem era realizada em nossa sociedade inicialmente pelos cursos de Atendentes de Enfermagem (já extintos) e posteriormente pelos de Auxiliar e Técnico em Enfermagem, grupos que juntos constituem a maior parte de profissionais da categoria, destacando-se pela elevada empregabilidade nas instituições públicas e privadas tanto no ambiente hospitalar como nas Redes Públicas municipal, estadual e federal.

Esse curso é oferecido pelo SENAC, com o nome de Técnico em Enfermagem, com carga horária total de 1800h, sendo 1200 horas de teoria e 600 horas de estágios supervisionados. Está inserido como um dos cursos mais antigos da rede SENAC.

Os estágios supervisionados devem acontecer no decorrer do curso, divididos em 04 momentos da formação, considerando o conteúdo abordado na teoria integrando-o ao campo de estágio com a prática clínica.

Durante as atividades de estágios, este futuro profissional integra sua formação teórica à prática com grande diversidade de contexto em todos os níveis de atenção, primário, secundário e terciário, nos ambientes público e privado, como Unidades Básicas de Saúde, hospitais, clínicas, escolas, creches e comunidades. Acontecem sob a supervisão direta de um docente enfermeiro, com inscrição ativa no Conselho Regional de Enfermagem - COREN.

O docente deve favorecer nos cenários de prática um ambiente de construção de conhecimento, problematizando a integração teórico/prática, proporcionando uma formação sólida deste aluno.

Esta pesquisa por meio do uso de entrevistas semi-estruturadas junto ao corpo docente (14 pessoas - Apêndice A) e uma escala do Tipo Likert junto ao corpo discente (80 participantes - Apêndice B) pode identificar a percepção dos atores acima citados quanto ao processo de avaliação realizado no desenvolvimento das competências práticas assistenciais previstas pelo SENAC na formação do Técnico em Enfermagem em cenários de prática. Ambos os instrumentos de pesquisa foram validados quali-quantitativamente. Foram construídas quatro dimensões:

Dimensão 01: Competências docente para o exercício da avaliação no processo de ensino/aprendizagem em cenários de prática;

Dimensão 02: Critérios Institucionais de avaliação do curso Técnico em Enfermagem em cenários de prática;

Dimensão 03: Avaliação e práticas assistenciais no processo ensino-aprendizagem em cenários de prática;

Dimensão 04: Relacionamento Docente/aluno frente à avaliação em cenários de prática

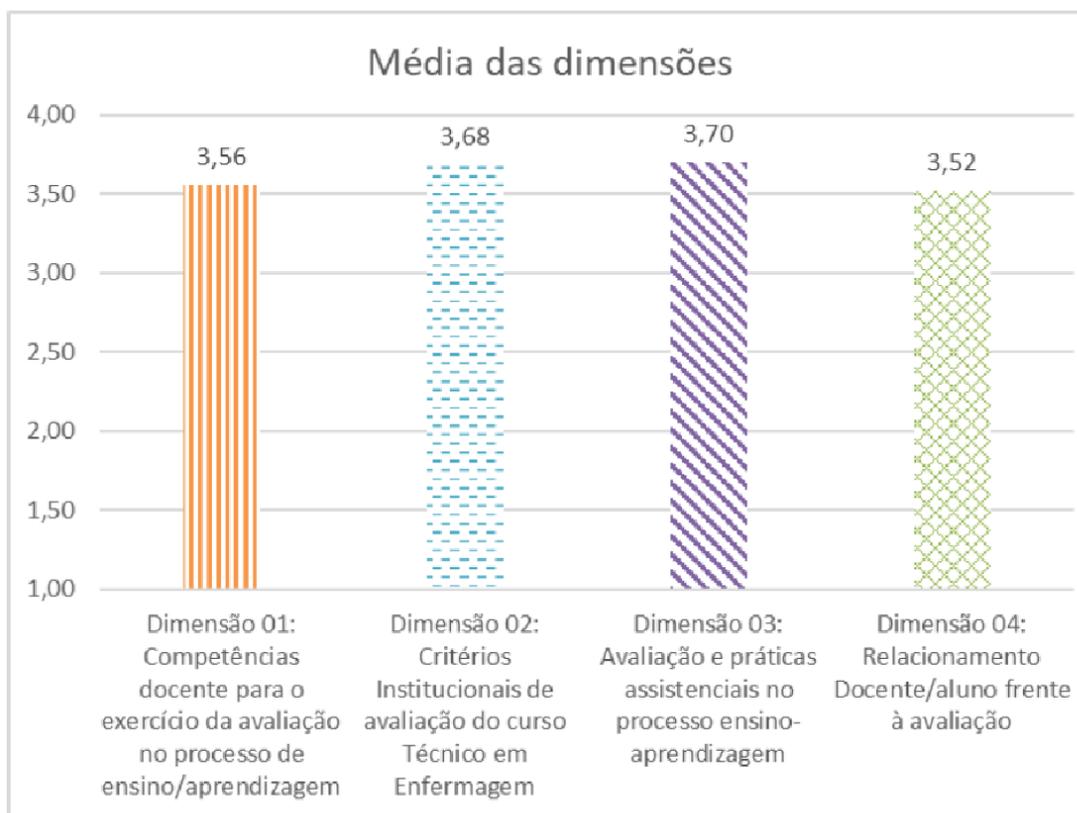
Foram atribuídos pontos numa escala de 1 a 4 que gerou 3 intervalos de interpretação a saber:

- De 1 a 1,99 pontos: Percepção negativa demandando mudanças em curto prazo;
- De 2 a 2,99 pontos: Percepção regular demandando mudanças em médio prazo;
- De 3 a 4 pontos: Percepção positiva não exigindo mudanças.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de março a maio de 2017.

Podemos observar que todas as dimensões ficaram numa zona de conforto, ou seja, com uma boa percepção dos alunos, o que evidencia a assertividade do modelo pedagógico desenvolvido pelo SENAC neste curso.

Gráfico I – “Perfil Geral Atitudinal da Dissertação “Avaliação do desenvolvimento das competências assistenciais na formação do Técnico em Enfermagem em Cenários de Prática”, São Paulo, 2018.



Fonte: Dados da pesquisa

As entrevistas semi estruturadas aplicadas junto ao corpo docente evidenciaram que os mesmos acreditam que os aspectos apresentados abaixo contribuem para o desenvolvimento da formação em cenários de prática. Foram eles:

- Contribuições do estágio para o processo de integração teórica e prática;
- Critérios institucionais de avaliação do curso Técnico em Enfermagem em cenários de prática;
- Avaliação e práticas assistências no processo ensino/aprendizagem em cenários de prática;
- Contribuições das competências comunicacionais/relacionais na formação do técnico em enfermagem.

A percepção docente e discente revelou grande sintonia na parceria entre os mesmos.

Como resultados positivos, entendemos que as competências docentes previstas na literatura (FERREIRA, 1999; 2013; FREITAS, 1995; SORDI, 1995) como relevantes para o exercício da avaliação como elemento norteador do processo ensino/aprendizagem estão presentes no corpo docente do curso Técnico em Enfermagem do SENAC. São elas:

- O reconhecimento prévio das dificuldades apresentadas pelos alunos por meio de uma postura acessível e comprometida;
- A compreensão do corpo docente sobre a avaliação como um importante instrumento norteador do processo de ensino/aprendizagem e seu desenvolvimento em suas três perspectivas: Diagnóstica, formativa e somativa;
- A presença de experiência profissional e pedagógica do corpo docente; Reconhecimento por parte dos discentes que os critérios de avaliação apresentados e pactuados pelos docentes antes, durante e após o momento prático de estágio foram importantes para o balizamento do processo formativo.

Reconhecimento por parte dos alunos como partícipes do processo avaliativo, na medida em que o mesmo se coloca como prática cotidiana do curso em questão:

- Presença de estímulo à crítica e a reflexão no desenvolvimento do processo de formação;
- Presença de inovação pedagógica;
- Presença de um processo problematizador de ensino/aprendizagem;
- Presença de parâmetros éticos no processo formativo;
- Relação dialógica e acolhedora presente entre professor, aluno, instituição concedente de estágio e paciente;
- Manutenção da boa relação entre professor e aluno frente a resultados ruins.

A seguir apresentamos as categorias geradas pelas entrevistas semiestruturadas aplicadas ao corpo docente do curso Técnico Enfermagem do SENAC:

Categoria 1: Contribuições do estágio para o processo de integração teórica e prática.

Categoria 2: Critérios institucionais para o ensino/aprendizagem.

Categoria 3: Avaliação como instrumento norteador do processo ensino/aprendizagem.

Categoria 4: Contribuições das competências comunicacionais/relacionais na formação do técnico em enfermagem.

As categorias conforme apresentadas anteriormente corroboraram com a percepção discente.

Ao perguntarmos como os docentes viam o momento de assistência nos cenários de prática, tivemos as seguintes falas:

“Acho de suma importância o momento de estágio [...] é o momento que eles vão muito apreensivos para o Campo, bem inseguros porque realmente tem muita diferença entre a teoria e a prática [...] mas no decorrer do estágio eles amadurecem e conseguem ver o paciente como um ser completo”. *P2*

“Eu vejo como indispensável (momento do estágio) onde é o momento em que ele coloca em prática a realização dos procedimentos [...] existe necessidade da interação e comunicação para além de realizar tecnicamente o correto”. *P10*

A percepção dos docentes quanto às orientações institucionais revelou uma boa avaliação quanto ao seu recebimento:

“(Ao) chegamos aqui temos todas as orientações iniciais e (posteriormente) também as de retorno de estágio [...] somos orientados referentes aos feedbacks e a melhor forma de estar trabalhando no campo de estágio e acredito [...] eles nos dão uma estrutura boa para estar trabalhando no campo de estágio” *P1*

“Então essas orientações que o docente recebe e que a coordenação em termos de proposta pedagógica repercute sim de forma positiva para o aluno”.*P7*

Contudo, podemos observar que a frequência de mudanças de gestão e pedagógicas acarreta algumas dificuldades como a que *P4* nos mostra:

“O SENAC é uma instituição que ela tenta esclarecer o programa pedagógico para o professor, porém tem muita mudança e a mudança é muito rápida. Então por mais que a

coordenação tente passar os aspectos pedagógicos, quando se volta do estágio sempre há dúvidas”.
P4

Quando questionados sobre a possível contribuição que um instrumento de avaliação sistematizado traria para os estágios percebemos que os docentes avaliaram positivamente essa iniciativa.

“Sim, eu acredito que sim, um documento sistematizado com todas as questões a serem avaliadas[...] por que nós professores alguma coisa acaba sendo esquecida”. P13.

“Falar em sistematização é realmente otimizar o nosso tempo, eu concordo que uma avaliação sistematizada, (pois) ela iria ajudar sim e na verdade é um norteador, pois as informações são diversificadas. (Sem o norte) isso pode comprometer um pouco a avaliação do aluno. Esse instrumento (deve) ter um campo de observação complementar para que esse professor possa por exemplo citar alguma ocorrência fazer o feedback específico” P7

Nota-se que a questão relacionada à utilização de um instrumento de avaliação para o momento prático foi considerada importante pelos docentes, pois na opinião dos mesmos os apontamentos realizados por eles sobre os alunos seriam mais precisos.

Afirmam ainda que:

“Porque quando você sistematiza, tem a questão que todos os alunos não conseguem fazer todos os processos naquele momento. Quando você recebe um aluno e os outros professores do SENAC olharem (para a avaliação) e avaliarem, vão ver o que o aluno desenvolveu de atividade no campo de estágio ou quem desenvolveu mais ou se desenvolveu menos (durante a evolução prática)”. P12

Descrevem ainda que seria necessária a manutenção de um instrumento único, estruturado e aberto para registrar as observações individuais de evolução vivenciada em campo prático, deixando a possibilidade de construção e reconstrução das sinalizações pontuadas.

“Eu acho que contribuiria sim. Por que nortearia. Mas eu também acho que não poderia ser um equipamento que limite a visão do professor, (onde) se a gente quiser fazer uma observação ele (instrumento) esteja aberto”. P11

“Porque o estágio é formado por algumas etapas [...] e com esse instrumento sendo feito seria avaliado desde o começo uma única coisa depois a segunda coisa. Poderia ter um campo de observação”. P1

Podemos constatar a grande aceitabilidade por parte dos docentes de um instrumento sistematizado de avaliação. Quando perguntados sobre quais os aspectos que consideram fundamental nesse instrumento, obtivemos respostas que demonstram a forte presença de um modelo tecnicista ainda presente na formação. Contudo, observamos que aspectos extremamente relevantes como ética, compromisso, bom relacionamento com o discente, com a equipe multiprofissional dos serviços, pacientes e familiares, foram aspectos muitos citados.

“Destaco avaliar técnicas, postura, responsabilidade, respeito, assiduidade, comportamento e expressão facial”. P3

“Acho importante avaliar procedimentos como a preparação de uma medicação, interesse, iniciativa do aluno, comportamento no seu dia a dia e a postura”. P5

“Saber correlacionar a teoria com prática”. P13

“Acho que tem que ser compreensível para todos (avaliação) tentar deixá-la clara, deixar itens fechados e ter um espaço aberto para que o professor possa complementar com algo.” P10

Essa pesquisa também apontou limitações no processo formativo desenvolvido pela instituição tais como:

- Inexistência de carga horária para reunião no mínimo quinzenal do corpo docente com o responsável técnico da unidade Tiradentes;
- Essa questão nos permite inferir que, na condição atual, as boas práticas não são compartilhadas com o corpo docente de maneira periódica, levando a uma descontinuidade do trabalho pedagógico desenvolvido;
- Outra limitação encontra-se no tipo de contrato de trabalho que prevê interrupção, o que muitas vezes inviabiliza a permanência de bons profissionais;
- A opção por um Plano Nacional desconsidera as enormes diferenças socioeconômicas do nosso país, levando a mudanças muitas vezes desnecessárias no âmbito local.

Como contribuições para as limitações apontadas acima, sugerimos:

- A implantação de carga horária semanal renumerada para reuniões pedagógicas;
- Alteração na forma de contratação eliminando períodos de interrupção;
- Manutenção do Plano Nacional no âmbito dos parâmetros de gestão, mas com a valorização das características regionais.

CONCLUSÃO

Essa pesquisa evidenciou de forma clara e objetiva a assertividade do trabalho pedagógico desenvolvido no curso Técnico em Enfermagem pelo SENAC Unidade Tiradentes.

Vale ressaltar a importância desta formação, pois este grupo profissional representa o maior contingente dentro da profissão de Enfermagem.

Portanto, qualificar o Técnico em Enfermagem é qualificar a assistência à saúde da sociedade.

Suas atribuições permeiam os três níveis de atenção, da promoção à saúde, aos cuidados de alta complexidade.

Sua empregabilidade é muito estável e ampla, e nesse sentido, o SENAC há 70 anos contribui de forma permanentemente qualificada para este cenário.

Os aspectos positivos encontrados neste trabalho reiteram essa percepção e as limitações evidenciadas são passíveis de serem superadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

BRANDALISE, L. T. **Modelos de medição de percepção e comportamento: uma revisão 2005**. Disponível em: <<http://www.lgti.ufsc.br/brandalise.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

Conselho Regional de Enfermagem – São Paulo. Disponível em: <<http://www.coren-sp.gov.br/node/40194>>. Acesso em: 28 jan. 2018

FERREIRA, B. J. **Rediscussão da Formação dos Profissionais de Enfermagem de Nível Médio: Um Desafio Contemporâneo?** Revista Campineira de Enfermagem, v. 2, p. 13-16, n. 1999.

FERREIRA, B. J. **Inovações na formação médica: reflexos na organização do trabalho pedagógico**. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2004.

FERREIRA, B. J; BATISTA, N. A; BATISTA, S. H. S. S. **O Processo Ensino/Aprendizagem no Mestrado Profissional – MP-Norte: Análise de experiência**. EnseñanzadelaCiencias, v. extra, p. 1246, 2013.

FERREIRA, B. J. **As políticas indutoras e a formação em saúde**. IN: BATISTA, N. A; BATISTA, S. H. S. S. (Org.) Docência em saúde: tema e experiências. 2ª ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, p. 183-200, 2014.

FREITAS, L.C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, S.P: Editora Papyrus, 1995

SÃO PAULO. SENAC. **Plano de Curso Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem**. São Paulo: SENAC, 2016

SÃO PAULO. SENAC. **Proposta Pedagógica SENAC**. São Paulo: SENAC, 2005.

SORDI, M.R.L. **A prática de avaliação do ensino superior: uma experiência na enfermagem**, São Paulo: Cortez; Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1995.